

Міністерство освіти і науки України  
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

# АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Монографія

За загальною редакцією Л. Б. Платаш

With the contribution of Regione Emilia-Romagna



**EDUC** ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА ЧЕРНІВЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ – УКРАЇНА  
INCLUSIVE EDUCATION IN THE CHERNIVTSI REGION (UKRAINE)



Мадіапартнер: Чернівецька медійна платформа «Шпальта»

Чернівці

*Мехнограф*

2020

УДК 37.01:376-056.26(477)  
А437

Рекомендовано Вченою радою Чернівецького національного  
університету імені Юрія Федьковича (протокол № 12 від 23 грудня 2019 р.)

Монографію видано за сприяння та фінансової підтримки  
Регіону Емілія-Романья (Італія).  
Продаж заборонено.



**Рецензенти:** *Гонюкова Лілія Василівна*, доктор наук з державного управління, професор, завідувач кафедри суспільного розвитку і суспільно-владних відносин Національної академії державного управління при Президентіві України; *Логвиненко Тетяна Олександрівна*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка; *Іващенко Оксана Федорівна*, вчитель-дефектолог Інклюзивно-ресурсного центру по Комунарському району м. Запоріжжя Департаменту освіти і науки Запорізької міської ради; *Коптєва Наталія Миколаївна*, вчитель-дефектолог КУ «Інклюзивно-ресурсний центр» Турійської селищної ради Волинської області.

**Редкомітет:** *Миронова Світлана Петрівна*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; *Федірчик Тетяна Дмитрівна*, доктор педагогічних наук, професор, декан факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича; *Петрюк Ірина Михайлівна*, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича; *Платаш Лариса Броніславівна*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах  
**А437** освіти : монографія / [кол.авт.: Гаврилова Н.С., Миронова С. П., Платаш Л. Б., Романюк С.З. та ін.] ; за заг. ред. Л. Б. Платаш – Регіон Емілія-Романья. Чернівці : Технодрук, 2020. 572 с.

#### ISBN

У колективній монографії проаналізовано теоретичні та прикладні питання організації інклюзивного навчання дітей з особливими потребами в закладах освіти. Висвітлено стан розвитку інклюзивної освіти в Чернівецькій області. Значну увагу приділено питанням забезпечення системного кваліфікованого супроводу, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг особам з порушеннями психофізичного розвитку у закладах освіти. Видання містить корисну інформацію для батьків як учасників освітнього процесу.

Представлені у монографії матеріали можуть бути корисні науковцям, науково-педагогічним працівникам, здобувачам наукових ступенів, студентам закладів передвищої та вищої освіти, а також усім, хто цікавиться проблемами інклюзивної освіти.

У матеріалах збережено стиль, орфографію та пунктуацію авторів. Редактори можуть не поділяти думку авторів і не несуть відповідальності за достовірність наданої ними інформації. Думки, висловлені в цій публікації, не обов'язково відображають політику та погляди редакційного комітету, Регіону Емілія-Романья, ІВО-Italia та інших партнерів проекту.

УДК 37.01:376-056.26(477)

ISBN

© Чернівецький нац. ун-т, 2020  
© Автори статей, 2020  
© Технодрук, 2020

Ministry of Education and Science of Ukraine  
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

# THE ACTUAL ISSUES OF THE THEORY AND PRACTICE OF INCLUSIVE EDUCATION AT EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Monograf

For the total. ed. L.B. Platash

With the contribution of Regione Emilia-Romagna



**EDUC** ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА ЧЕРНІВЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ – УКРАЇНА  
INCLUSIVE EDUCATION IN THE CHERNIVTSI REGION (UKRAINE)



Мадіапартнер: Чернівецька медійна платформа "Шпальта"

Chernivtsi

*Механізм*

2020

UDC 37.01:376-056.26(477)  
A437

Recommended by the Scientific Council  
of Chernivtsi Yuriy Fedkovich National University  
(Protocol No. 12 from December 23 2019)

**Printed with the support of the project EDUC – CUP E97B18000100009  
sponsored by Regione Emilia-Romagna  
(Italy)**



**Reviewers:** **Lilia Gonyukova**, Doctor of Science in Public Administration, Professor, Head of the Department of Social Development and Public-Power Relations of the National Academy of Public Administration under the President of Ukraine; **Tetyana Logvynenko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Social Pedagogy and Correctional Education of Drohobych State Pedagogical University named after Ivan Franko; **Oksana Ivashchenko**, teacher-defectologist of the Inclusive Resource Center for Kommunarshy District in Zaporizhia city, Department of Education and Science of Zaporizhia City Council; **Natalia Kopteva**, teacher-defectologist of the “Inclusive Resource Center” of the Turiya village council of the Volyn region.

**Editorial Committee:** **Svitlana Myronova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogy and Inclusive Education of Kamyanets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko; **Tetiana Fedirchuk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work of Chernivtsi National University named after Yuri Fedkovych; **Iryna Petriuk**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University; **Larysa Platash**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.

**A437** The actual issues of the theory and practice of inclusive education at educational institutions: a Monograf / [Team of authors: Havrylova N.S., Myronova S. P., Platash L.B., Romaniuk S.Z., etc.] ; for the total. ed. L.B. Platash – Regione Emilia-Romagna. Chernivtsi: Tehnodruk, 2020. 572 p.

**ISBN**

The collective monograph analyzes the theoretical and applied issues of the organization of inclusive education of children with special needs in educational institutions. The state of development of inclusive education in Chernivtsi region is highlighted. Considerable attention is paid to the provision of systematic qualified support, provision of psychological and pedagogical, correctional and developmental services to persons with mental and physical disabilities in educational institutions. The publication contains useful information for parents as participants in the educational process.

The materials presented in the monograph can be useful for scientists, research and teaching staff, degree seekers, students of pre-high and higher education, as well as anyone interested in the problems of inclusive education.

The materials retain the style, spelling and punctuation of the authors. Editors may not share the opinion the authors and are not responsible for the accuracy of the information they provide. The views expressed in this post do not necessarily reflect the policies and views of Regione Emilia-Romagna, IBO-Italia, and other partners.

**UDC 37.01:376-056.26(477)**

**ISBN**

© Chernivtsi Nat. Univ., 2020  
© Authors of articles, 2020  
© Tehnodruk, 2020

## **КОЛЕКТИВ АВТОРІВ:**

**Розділ 1** – Лідія Калсоларі, Ліа Баззаніні, Елена Бонфà, Франческо Бянка, Крістіна Кораззарі, Туліо Моніні, Марко Паззі, Агнеше Пілларі, Сімонетта Сілімбані, Елена Скуерзанті, Розалба Спароно, Алессандро Вентуріні (1.1), Лариса Платаш (передмова, 1.2, післямова), Оксана Гринюк (1.3), Анжела Почінок (1.4), Наталія Гаврилова, Олексій Гаврилов (1.5), Марина Марчук, Ірина Петрюк (1.6), Оксана Палійчук (1.7), Мар'яна Буйняк (1.8), Оксана Гордійчук (1.9), Таїсія Цуркан (1.10), Христина Сандулович (1.11), Людмила Крестянікова (1.12), Лариса Мафтин, Володимир Ткач (1.13);

**Розділ 2** – Уляна Легусова (2.1), Тетяна Нечитайло, Валентина Радчук (2.2), Наталія Коса (2.3), Любов Костик (2.4), Валентина Санжаровець, Крістіна Санжаровець (2.5), Наталія Гуцул (2.6), Наталія Колесніченко (2.7), Світлана Романюк (2.8), Світлана Комісарова, Тамара Кліщинська (2.9), Ярослав Мудрий (2.10), Тетяна Шоліна (2.11), Інна Ковальчук (2.12), Марія Пірен (2.13);

**Розділ 3** – Сімонетта Сілімбані (3.1), Світлана Миронова (3.2), Світлана Чупахіна, Марія Олійник (3.3), Олександра Кузенко, Людмила Мацук, Інна Перепелюк (3.4), Лідія Доцюк, Ірина Кушнір, Олена Гауряк (3.5), Людмила Фесік, Наталія Оксіна, Сергій Платаш (3.6), Наталія Кучумова (3.7), Ольга Степаненко, Ярослава Андреева (3.8), Світлана Андрійчук, Тетяна Равлюк (3.9), Леся Смеречак (3.10), Діана Романовська, Роксолана Мінтянська, (3.11), Наталія Скрипник (3.12), Анна Філіпчук (3.13), Антоніна Басовська, Анастасія Сушма (3.14).

## **AUTHORS:**

**Section 1** – Lidia Calzolari, Lia Bazzanini, Elena Bonfà, Francesco Bianco, Cristina Corazzari, Tullio Monini, Marco Pazzi, Agnese Pillari, Simonetta Silimbani, Elena Squerzanti, Rosalba Sparono, Alessandro Venturini (1.1), Larysa Platash (Introduction, 1.2, Epilogue), Oksana Grinyuk (1.3), Anzhela Pochynok (1.4), Natalia Havrylova, Oleksiy Havrylov (1.5), Maryna Marchuk, Iryna Petriuk (1.6), Oksana Palijchuk (1.7), Maryana Buynyak (1.8), Oksana Hordiichuk (1.9), Taisiia Tsurkan (1.10), Krystyna Sandulovich (1.11), Liudmila Krestianikova (1.12), Larysa Maftyn, Volodymyr Tkach (1.13);

**Section 2** – Ulijana Lehusova (2.1.), Tetiana Nechytailo, Valentyna Radchuk (2.2), Nataliya Kosa (2.3), Liubov Kostyk (2.4), Valentine Sanzharovets, Kristina Sanzharovets (2.5), Nataliia Hutsul (2.6), Nataliia Kolesnichenko (2.7), Svitlana Romaniuk (2.8), Svetlana Komissarova, Tamara Klishchynska (2.9), Yaroslav Mudryi (2.10), Tetyana Sholina (2.11), Inna Kovalchuk (2.12), Maria Piren (2.13);

**Section 3** – Simonetta Silimbani (3.1), Svitlana Myronova (3.2), Svitlana Chupakhina, Mariia Oliinyk (3.3), Olexandra Kuzenko, Lyudmila Matsuk, Inna Perepelyuk (3.4), Lidiia Dotsiuk, Iryna Kushnir, Olena Hauriak (3.5), Liudmyla Fesik, Nataliia Oksina, Sergii Platash (3.6), Nataliia Kuchumova (3.7), Olha Stepanenko, Yaroslava Andrieieva (3.8), Svitlana Andriychuk, Tetiana Ravliuk (3.9), Lesya Smerechak (3.10), Diana Romanovska, Roksolana Mintianska, (3.11), Nataliia Skrypnyk (3.12), Anna Filipchuk (3.13), Antonina Basovska, Anastasiya Sushma (3.14).

## ЗМІСТ

Зміст (укр.) .....	7
Зміст (англ.) .....	10
<b>Передмова. Платаш Л. Б.</b> .....	13
<b>Introduction. Larysa Platash</b> .....	19
<b>Розділ 1. Розвиток інклюзивної освіти: зарубіжний та вітчизняний досвід</b> .....	25
1.1. Нормативне забезпечення розвитку шкільної інклюзії в Італії (1923-2018 рр.) : історичний аналіз <i>Калсоларі Л., Баззаніні Л., Бонфà Е., Бянко Ф., Кораззарі К., Моніні Т., Паззі М., Пілларі А., Сілімбані С., Скуерзанті Е., Спароно Р., Вентуріні А.</i> .....	25
1.2. Результати моніторингу потреб педагогів : аналітична довідка роєкту «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» СUP E97B18000100009. <i>Платаш Л. Б.</i> .....	34
1.3. Рівний доступ до якісної освіти: організація інклюзивної освіти у Чернівецькій області. <i>Гринюк О. І.</i> .....	62
1.4. До питання організації інклюзивного навчання дитини з особливими потребами у м. Чернівці. <i>Починок А. І.</i> .....	68
1.5. Система навчання, виховання та реабілітації дітей з порушеннями розумового розвитку в Україні. <i>Гаврилова Н. С., Гаврилов О. В.</i> .....	76
1.6. Особливості системи суспільної опіки школярів дітей та молоді у системі шкільництва Буковини: історичний огляд <i>Марчук М. В., Петрюк І. М.</i> .....	98
1.7. Стратегічне планування розвитку закладу загальної середньої освіти. <i>Палійчук О. М.</i> .....	109
1.8 Психолого-педагогічні аспекти формування інклюзивної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. <i>Буйняк М. Г.</i> .....	121
1.9. ГО «Інклюзивний простір. Українська спільнота» як інноваційний ресурс у професійній підготовці фахівців. <i>Гордійчук О. Є.</i> .....	137
1.10. Залучення студентської молоді до роботи з людьми з особливими потребами в рамках діяльності БФ «М'ята». <i>Цуркан Т. Г.</i> .....	144
1.11. Захист прав та створення умов для успішної соціальної інклюзії осіб з інвалідністю – провідний напрям діяльності ГО «Добрі люди Буковини». <i>Сандулович Х. М.</i> .....	151
1.12. Дружні відносини у громадській роботі – запорука успіху! <i>Крестянікова Л. П.</i> .....	155

1.13. Проблема інклюзивної освіти у ЗМІ : теоретико-правові аспекти. <i>Мафтин Л. В., Ткач В.В.</i> .....	161
<b>Розділ 2. Супровід дітей з особливими потребами в освітніх установах</b> .....	181
2.1. Багатовекторність системи інклюзивного навчання у закладі загальної середньої освіти. <i>Легусова У. І.</i> .....	181
2.2. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами. <i>Нечитайло Т.А., Радчук В. М.</i> .....	191
2.3. Соціально-психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчанні. <i>Коса Н. С.</i> .....	201
2.4. Аспекти альтернативної та допоміжної комунікації у соціальній реабілітації дітей з особливими освітніми потребами. <i>Костик Л. Б.</i> .....	217
2.5. Аспекти інклюзивного навчання дітей та молоді з особливими потребами в освітніх закладах. <i>Санжаровець В. М., Санжаровець К.О.</i> .....	225
2.6. Педагогічні технології як засіб організації освітнього процесу в інклюзивній групі коледжу. <i>Гуцул Н. М.</i> .....	245
2.7. Впровадження інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивного навчання майбутніх інженерів в галузі архітектури та будівництва. <i>Колесніченко Н. Г.</i> .....	260
2.8. Компетентнісна спрямованість освітнього процесу в умовах реалізації концепції Нової української школи. <i>Романюк С. З.</i> .....	277
2.9. Дитина із спектром аутичного розладу в умовах інклюзивного простору. <i>Комісарова С. М., Кліщинська Т. А.</i> .....	295
2.10. Соціальна інтеграція дітей з вадами слуху в суспільство. <i>Мудрий Я. С.</i> .....	310
2.11. Проблеми інклюзії в загальноосвітнє навчальне середовище дітей з інтелектуальними порушеннями. <i>Шоліна Т. В.</i> .....	329
2.12. Духовно-моральні цінності як гармонійна основа процесу формування світогляду дитини з інвалідністю. <i>Ковальчук І. В.</i> .....	346
2.13. Мотивація на успіх дітей з інвалідністю – складова проблем «Нової української школи» щодо інклюзивної освіти. <i>Пірен М.І.</i> .....	364
<b>Розділ 3. Прикладні питання інклюзивного навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку</b> .....	371
3.1. Асистент вчителя італійської школи : інструкція по застосуванню. <i>Сілімбані С.</i> .....	371



3.2. Партнерство як провідний принцип забезпечення якості інклюзивного навчання. <i>Миронова С. П.</i> .....	376
3.3. ІТ як засіб впливу на формування пізнавальної готовності дітей з інтелектуальними порушеннями до інклюзивного навчання. <i>Чупахіна С.В, Олійник М. І.</i> .....	391
3.4. Формування комунікативних здібностей дітей дошкільного віку із ЗПР засобами нетрадиційних художніх технік в умовах інклюзивної групи ЗДО. <i>Кузенко О. Й., Мацук Л. О., Перепелюк І. Р.</i> .....	408
3.5. Використання адаптивної фізичної культури у дітей з порушенням зору. <i>Доцюк Л. Г., Кушнір І. Г., Гауряк О. Д.</i> .....	419
3.6. Проектна діяльність у ДВНЗ «Чернівецький політехнічний коледж» – необхідна умова соціальної інклюзії студентів з порушеннями слуху <i>Фесік Л. І., Оксіна Н. В., Платаш С. В.</i> .....	434
3.7. Використання засобів арт-терапії у роботі з дітьми з особливими потребами. <i>Кучумова Н. І.</i> .....	441
3.8. Корекція агресивної поведінки дітей з особливими потребами. <i>Степаненко О. П., Андрєєва Я.Ф.</i> .....	463
3.9. Формування комунікативної компетентності – необхідна умова соціальної інтеграції дітей із розладами опорно-рухового апарату. <i>Андрійчук С.В., Равлюк Т.А.</i> .....	494
3.10. Компоненти, рівні та показники готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми з особливими потребами. <i>Смеречак Л.І.</i> .....	503
3.11. Технології ігрової психокорекції при емоційних та поведінкових порушеннях дітей в інклюзивній школі. <i>Романовська Д. Д., Мінтянська Р. І.</i> .....	517
3.12. Використання сенсорної інтеграції у корекційній роботі з дітьми з аутичним спектром розладу. <i>Скрипник Н. В.</i> .....	533
3.13. З досвіду використання адаптації та модифікації навчального матеріалу у процесі інклюзивного навчання. <i>Філіпчук А.А.</i> .....	539
3.14. До питання білінгвального інклюзивного навчання студентів з порушеним слухом у ДВНЗ «Чернівецький політехнічний коледж» <i>Басовська А.І. Сушма А.В.</i> .....	547
<b>Післямова. Платаш Л.Б.</b> .....	552
<b>Epilogue. Larysa Platash.</b> .....	557
<b>Відомості про авторів</b> .....	561
<b>About the authors</b> .....	567

## CONTENT

<b>Content</b> ( <i>in Ukrainian</i> ).....	7
<b>Content</b> ( <i>in English</i> ).....	10
<b>Introduction</b> ( <i>in Ukrainian</i> ). <i>Larysa Platash</i> .....	13
<b>Introduction</b> ( <i>in English</i> ). <i>Larysa Platash</i> .....	19
<b>Section 1. Development of inclusive education: foreign and domestic experience</b> .....	25
1.1. Regulatory support for the development of school inclusion in Italy (1923-2018): a historical analysis. <i>Lia Bazzanini, Elena Bonfà, Francesco Bianco, Cristina Corazzari, Tullio Monini, Marco Pazzi, Agnese Pillari, Simonetta Silimbani, Elena Squerzanti, Rosalba Sparono, Alessandro Venturini</i> .....	25
1.2. Results of monitoring the needs of teachers: analytical report of the project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi region – Ukraine» CUP E97B18000100009. <i>Platash Larysa</i> . .....	34
1.3. Equal access to quality education: organization of inclusive education in Chernivtsi region. <i>Grinyuk Oksana</i> . .....	62
1.4. Concerning the organization of inclusive education of a child with special needs in Chernivtsi. <i>Pochynok Anzhela</i> . .....	68
1.5. The system of education, upbringing and rehabilitation of children with intellectual disabilities in Ukraine. <i>Havrylova Natalia, Havrylov Oleksiy</i> . .....	76
1.6. Features of the system of social care of schoolchildren, children and youth in the school system of Bukovina: a historical review. <i>Marchuk Maryna, Petriuk Iryna</i> .....	98
1.7. Strategic planning of development of institution of general secondary education in the context of implementation of educational reform. <i>Palijchuk Oksana</i> . .....	109
1.8. Psychological-pedagogical aspects of formation of inclusive competence of teachers of secondary educational institutions. <i>Buynyak Maryana</i> . .....	121
1.9. Non-Governmental Organization «Inclusive Space. The Ukrainian Community» as an innovative resource in the professional training of specialists. <i>Hordiichuk Oksana</i> .....	137
1.10. Involvement of student youth in working with people with special needs in the framework of the activities of the Charitable Foundation «Mint». <i>Tsurkan Taisiia</i> .....	144
1.11. Protection of rights and creation of conditions for successful social inclusion of persons with disabilities is the leading activity of the public organization «The Good People of Bukovina». <i>Sandulovich Krystyna</i> .....	151

1.12. Friendly relations in public work are the key to success! <i>Krestianikova Liudmilla</i> .....	155
1.13. The problem of inclusive education in the media: theoretical and legal aspects. <i>Maftyn Larysa, Tkach Volodymyr</i> .....	161
<b>Section 2. Support for children with special educational needs in educational institutions</b> .....	181
2.1. Multiple vectors of inclusive education system in secondary school. <i>Lehusova Ulijana</i> . ....	181
2.2. Psychological support for children with special educational needs. <i>Nechytailo Tetiana, Radchuk Valentyna</i> .....	191
2.3. Socio-psychological support for children with special educational needs in inclusive education. <i>Kosa Nataliya</i> .....	201
2.4. Aspects of alternative and auxiliary communication in social rehabilitation of children with special educational needs. <i>Kostyk Liubov</i> .	217
2.5. Aspects of Inclusive Education for Children and Young People with Special Needs in Educational Institutions. <i>Sunzharovets Valentine, Sunzharovets Kristina</i> .....	225
2.6. Pedagogical technologies as a means of organizing the educational process in an inclusive college group. <i>Hutsul Nataliia</i> .....	245
2.7. Implementation of innovative pedagogical technologies in the conditions of inclusive training of future engineers in the field of architecture and construction. <i>Kolesnichenko Nataliia</i> . ....	260
2.8. Competence direction of the educational process in the conditions of Implementation of the Concept of the New Ukrainian School. <i>Romaniuk Svitlana</i> . ....	277
2.9. A child with a spectrum of autistic disorder in an inclusive space. <i>Komissarova Svetlana, Klishchynska Tamara</i> .....	295
2.10. Social integration of hearing impaired children into society. <i>Mudryi Yaroslav</i> . ....	310
2.11. Problems of inclusion in the general educational environment of children with intellectual disabilities. <i>Sholina Tetyana</i> .....	329
2.12. Spiritual and moral values as a harmonious basis for the process of forming the worldview of a child with disabilities. <i>Kovalchuk Inna</i> .....	346
2.13. Motivation for the success of children with disabilities is a component of the problems of the New Ukrainian School regarding inclusive education. <i>Piren Maria</i> .....	364
<b>Section 3. Applied issues of inclusive education for persons with psychophysical disabilities</b> .....	371
3.1. Assistant teacher of an Italian school: instructions for use. <i>Silimbani Simonetta</i> .....	371

3.2. Partnership as the Leading Principle of Providing the Quality of Inclusive Learning. <i>Myronova Svitlana</i> .....	376
3.3. Information technologies as the means of the impact on the forming of cognitive readiness of children with intellectual disorders to inclusive learning. <i>Chupakhina Svitlana, Oliinyk Mariia</i> .....	391
3.4. Communicationskills development of preschool mentally retarded children withnon-traditional art techniques under the conditions of an inclusive groupin preschool education institutions. <i>Kuzenko Olexandra, Matsuk Lyudmila, Perepelyuk Inna</i> . ....	408
3.5. The use of adaptive physical culture in children with visual disorders. <i>Dotsiuk Lidiia, Kushnir Iryna, Hauriak Olena</i> .....	419
3.6. Project activity in Chernivtsi Polytechnic College is a necessary condition for social inclusion of students with hearing impairments. <i>Fesik Liudmyla, Oksina Nataliia, Platash Serhii</i> .....	434
3.7. Use of art therapy in work with children with special needs. <i>Kuchumova Nataliia</i> . ....	441
3.8. Correction of aggressive behavior of children with special needs. <i>Stepanenko Olha, Andrieieva Yaroslava</i> .....	463
3.9. Development of communicative competence as a necessary condition for their social integration of children with musculoskeletal disorders. <i>Andriychuk Svitlana, Ravliuk Tetiana</i> .....	494
3.10. Criteria, levels and indicators of the readiness of future social care specialists to the activity with children with special needs. <i>Smerechak Lesya</i> . ....	503
3.11. Game psychocorrection technologies for emotional and behavioral disorders of children in inclusive school. <i>Romanovska Diana, Mintianska Roksolana</i> .....	517
3.12. The use of sensory integration in correctional work with children with autism spectrum disorder. <i>Skrypnyk Nataliia</i> . ....	533
3.13. In the experience of making adaptation and modification of educational material in the process of inclusive learning. <i>Filipchuk Anna</i>	539
3.14. On the issue of bilingual inclusive education, he studied with the message of students at the Chernivtsi Polytechnic College. <i>Basovska Antonina, Sushma Anastasiya</i> .....	547
<b>Epilogue (in Ukrainian). Larysa Platash</b> .....	552
<b>Epilogue (in English). Larysa Platash</b> .....	557
<b>About the authors (in Ukrainian).</b> .....	561
<b>About the authors (in English).</b> .....	567

## ПЕРЕДМОВА

Запропонована на розгляд освітян колективна праця «Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти» за загальним редагуванням Лариси Платаш (надалі – «Монографія») підготовлена у рамках *спільного проекту* «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» CUP E97B18000100009 *учасників-партнерів італійських* – Municipality of Ferrara, Comprehensive Institute Nr. 6 «Cosmé Tura» of Ferrara, Social Cooperative «Il Germoglio» of Ferrara, Social Cooperative «La Città Verde» of Pieve di Cento (Bologna), Association Italia-Ucraina (Bologna), Association «Croce Verde» (Green Cross) of Meldola-Predappio (Forlì-Cesena)) та *українських* – Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, ЗОШ № 24 м. Чернівці, Громадська організація «Особливі серед нас» (м. Чернівці), Центр реабілітації «Дзвіночок», Асоціація «Добрі люди Буковини» (м. Кіцмань Чернівецької області).

*Фінансував проектну пропозицію* Regione Emilia-Romagna (Italy). Проект відбувся завдяки узгодженій взаємодії італійських колег – *Федеріки Группіоні*, координатора Association IBO-Italia (Italy) та *Івана Сандуловича*, представника Асоціації «Італія-Україна (Болонья)», а також за організаційної й правової підтримки *Ірини Петрюк* (завідувача кафедри педагогіки та соціальної роботи) та *Сергія Луканюка* (керівника Відділу міжнародних зв'язків) Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Ідея цієї книги з'явилася у ході планування проектної співпраці *Лариси Платаш* та *Федеріки Группіоні*. Завдячуємо *Федеріці Группіоні*, *Ірині Петрюк*, *Івану Сандуловичу*, *Уляні Легусовій*, *Світлані Бойко*, з якими неодноразово зустрічалися у 2019 році та обговорювали змістове наповнення навчальних занять для студентів та вчителів м. Чернівці й Чернівецької області, а також спрямування, змісту майбутньої книги «Актуальні проблеми теорії та практики інклюзивного навчання в закладах освіти». Це спілкування було важливим для створення концепції просвітницької роботи у середовищі студентів як майбутніх провідників змін в закладах освіти з інклюзивною формою навчання.

«Монографія» є доробком творчої освітянської групи (науковців, управлінців, педагогів, громадських діячів), створена з

метою висвітлення загальних науково-практичних орієнтирів щодо реалізації інклюзивної освіти, налагодження співпраці між фахівцями буковинських установ-ланок – *наукової* (Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича), *управлінської* (Відділ інклюзивної, спеціальної, позашкільної освіти та виховної роботи Департаменту освіти і науки Чернівецької облдержадміністрації; Управління освіти Чернівецької міської ради), *освітньої* (закладів дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти).

За функціональним призначенням «Монографія» розширила межі просвітницької роботи в Чернівецькій області, спрямованої на створення умов для успішної соціалізації дітей та учнівської молоді з порушеннями психофізичного розвитку в закладах освіти (дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної, вищої), віднаходження механізмів реалізації інклюзивного навчання та виховання, а основне – формування позитивної, компетентної думки громадськості та фахівців щодо переваг інклюзивної освіти.

Структура «Монографії» охоплює три розділи: «Організаційні засади розвитку інклюзивної освіти в Чернівецькій області», «Супровід дітей з особливими освітніми потребами в освітніх установах», «Прикладні питання інклюзивного навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку».

Матеріали кожного розділу містять оригінальні організаційно-педагогічні та науково-методичні підходи до здійснення корекційно-розвивального навчально-виховного процесу, застосування яких уможливають ефективність роботи з дітьми з ширшим діапазоном відмінностей. Статті авторів відображають результати, яких було досягнуто за час роботи із особами з особливими освітніми потребами. Простежуються глибоке розуміння педагогічними працівниками переваг інклюзивної освіти, особливостей створення інклюзивного навчального середовища, в якому приймаються й цінуються відмінності, задовольняються потреби кожної дитини, у тому числі з особливими освітніми потребами, досягаються очікування батьків від інклюзивного навчання їх дитини.

Комплексний огляд актуальних питань теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти, висвітлених авторами у «Монографії», уможливив виокремлення незалежних ключових положень стосовно організації діяльності навчального закладу, реалізації інклюзивного / індивідуального навчання й виховання

«особливої дитини», розуміння батьками індивідуальної особливості освітнього процесу тощо. Сукупність порушених проблем окреслюють вчителю-початківцю загальні аспекти інклюзивної освіти, а разом з тим сприяють опануванню ним набором теоретичних знань та практичних технік, які можна використати для створення якісного соціально ефективного інклюзивного освітнього середовища, набуття диференційованих моделей викладання та створення навчально-виховної корекційно-розвивальної практики в інклюзивному класі/групі.

Запропонований у «Монографії» спектр актуальних питань з організації інклюзивного навчання осіб з порушеннями психофізичного розвитку у закладах освіти I-IV рівня акредитації свідчить про системність у роботі і цілеспрямованість самоосвіти буковинських освітян з урахуванням контингенту й особливостей вихованців, з якими працюють. Представлені у науковому виданні напрацювання науковців, освітян та досвід громадських діячів свідчить про наявність в Чернівецькій та сусідній областях сформованої системи пошуків компромісних шляхів із лобювання інтересів осіб з особливостями психофізичного розвитку. Співавтори «Монографії» переконані у необхідності насичення української практики інклюзії кращими європейськими моделями «включення» осіб з порушеннями розвитку у освітню та соціальну інклюзію, що можливе за умови активного розвитку співпраці із зарубіжними інституціями через проєктну діяльність.

Відзначимо, що «Монографія» – не поодиноким узагальнююча праця педагогів закладів середньої освіти м. Чернівці. Її змістовність доповнюють методичні посібники «Порадник для роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру» (2017), «Глосарій інклюзивної освіти» (2017), «Довідник з організації інклюзивного навчання у закладах середньої освіти» (2018) ініційовані Управлінням освіти Чернівецької міської ради. Управліннями освіти Чернівецької обласної державної адміністрації та Чернівецької міської ради у 2017 р. започаткована робота відповідних секцій (відділень), які займаються вирішенням проблем інклюзивного навчання, проведення науково-практичної конференції педагогічних працівників «Талант і елітарність», основне призначення якої – здійснення просвітницької роботи серед освітян Буковини.

Звичайно, весь спектр буковинського досвіду роботи з організації інклюзивного навчання в закладах освіти неможливо

охопити одним посібником. Залишилися поза увагою діяльність громадських організацій, що активно функціонують на Буковині – «*Особливі серед нас*», «*Миле сонечко*», «*Дитячі долоньки*» та ін. Проте енергійне обговорення реалій окресленої інновації в освітянських колах та соціальних мережах свідчать про наявність як позитивних аспектів, так і низки проблем (організаційного, матеріально-технічного, навчально-методичного характеру), зумовлених нагальною інклюзацією закладів загальної середньої освіти, та потребують негайного вирішення на державному, територіальному / місцевому рівнях. Згадані шляхи просвітницької роботи потребують окремого науково-педагогічного дискурсу й висвітлення.

Щиро дякуємо авторам, що підтримали пропозицію підготувати матеріали про своє бачення у розвитку якісної інклюзії; а також колегам *Валентині Санжаровець, Людмилі Тимчук, Людмилі Фесік, Валентині Шоліній* за підтримку й допомогу у створенні «*Монографії*». Різномасштабні за науковими інтересами й особистими уподобаннями результатів досліджень, об'єднаних у колективній праці, представляє значний науковий та практичний інтерес. Напрацювання авторів засвідчують про актуальність проблем інклюзивного навчання для широкого кола фахівців (вітчизняних, зарубіжних) та їх готовність до участі у дискусійних панелях щодо розвитку інклюзивної освіти в Україні як складової процесу розбудови демократичного суспільства.

Висловлюємо також вдячність рецензентам *Лілії Гонюковій, Тетяні Логвиненко, Оксані Іващенко, Наталії Коптевій* за слушні рекомендації та поради щодо вдосконалення змісту монографії.

За сприяння *Оксани Гринюк*, керівника Відділу інклюзивної, спеціальної, позашкільної освіти та виховної роботи Департаменту освіти і науки Чернівецької облдержадміністрації, у рамках програми проєкту (грудень 2018-грудень 2019) було проведено дослідження стану розвитку інклюзивної освіти в Чернівецькій області та моніторинг потреб педагогічних працівників шкіл області (інклюзивних, неінклюзивних), результати якого представлені у параграфі 1.1.

Проєкт «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» СUP E97B18000100009 (грудень 2018 р. – грудень 2019 р.) та Міжнародна науково-практична конференція «Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії» (Чернівці, 22 листопада 2019 р.)



об'єднали творчих ініціативних фахівців Італії (*Лідія Калсоларі, Ліа Баззаніні, Елена Бонфà, Франческо Бянко, Крістіна Кораззарі, Туліо Моніні, Марко Паззі, Агнесе Піллари, Сімонетта Сілімбані, Елена Скуерзанті, Розалба Спароно, Алессандро Вентуріні*), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та інших установ – *Тетяна Федірчик, Ірина Петрюк, Лариса Платаш* (факультет педагогіки, психології та соціальної роботи), *Валентина Звоздецька, Наталія Кучумова, Марія Гуляєва, Світлана Андрійчук, Ярослав Мудрий, Наталія Коса, Тетяна Равлюк* (кафедра педагогіки та соціальної роботи), *Світлана Романюк, Оксана Гордійчук, Таїсія Цуркан* (кафедра педагогіки та методики початкової освіти), *Марія Олійник, Інна Перепелюк* (кафедра педагогіки та психології дошкільної освіти), *Валентина Радчук, Тетяна Нечитайло* (кафедра практичної психології), *Ярослава Андрєєва, Ольга Степаненко* (кафедра психології); *Світлана Комісарова* (Відділ інклюзивної, спеціальної, позашкільної освіти та виховної роботи Департаменту освіти і науки Чернівецької облдержадміністрації), *Уляна Легусова, Наталія Скрипник* (Чернівецька ЗОШ I-III ступенів № 24 імені Ольги Кобилянської), *Тетяна Дяченко* (ГО «Особливі серед нас»), *Світлана Анатійчук* (ЗОШ № 6), *Крістіна Санжаровець* (Васильківський коледж Відкритого Міжнародного університету розвитку людини «Україна»).

Високо цінуємо професіоналізм в організації заходів проекту та колосальну дружню підтримку *Людмили Фесік*, директора ДНЗ «Чернівецький політехнічний коледж» та її колег, зацікавлених в розвитку інклюзивної освіти (*Антоніни Басовської, Наталії Гуцул, Анастасії Сушми, Сергія Платаша*), що попри неймовірну особисту завантаженість підтримали міжнародну співпрацю та організацію навчальних семінарів-тренінгів, міжнародної конференції «Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії» (22 листопада 2019 р.), а також безпосередньо брали участь у підготовці, технічному редагуванні необхідних матеріалів запланованих заходів.

Заходи проекту (соціологічне опитування, п'ятиденні навчальні семінари, міжнародна конференція з публікацією матеріалів, видання колективної монографії) об'єднали теоретиків, практиків, студентів закладів освіти, батьків дітей з особливими потребами навколо спільної мети – пошук ефективних засобів розвитку інклюзивної освіти в українських реаліях, зацікавлення до

використання італійського досвіду щодо інклюзивного навчання осіб з особливостями розвитку.

Вітається також активність освітян та науковців Буковини, Поділля, Галичини, Полісся, Наддніпрянщини, яку спостерігали під час міжнародної конференції. У ході спільної роботи учасниками заходів проєкту окреслено перспективні можливості української освіти у запровадженні кращих методик італійської практики інклюзивного навчання. Сподіваємося, що започатковані у проєкті СUP E97B18000100009 навчальна й дискусійна панелі розглянутих актуальних питань освітньої інклюзії буде активно підтримана фахівцями та усіма зацікавленими у подальших проєктних ініціативах італійсько-української співпраці кафедри педагогіки та соціальної роботи на базі факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Сподіваємося, що презентовані в «Монографії» авторські бачення порушеного кола питань, зацікавлять педагогічне товариство та сприятимуть формуванню позитивної динаміки суспільної свідомості й вияву поваги до людського розмаїття, толерантного ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, вдосконаленню академічної мобільності й педагогічної майстерності в інклюзивному навчанні.

Запрошуємо до подальшої співпраці науковців, педагогічних працівників, громадських діячів, батьків та всіх зацікавлених у якісному розвитку інклюзивної освіти в Україні та закладах освіти, зокрема.

Бажаємо авторам і читачам миру, достатніх ресурсів для фахової та особистісної реалізації, а також професійного задоволення від якісної освітньої діяльності й наукового пізнання!

*З найкращими побажаннями* **Лариса ПЛАТАШ**,  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи  
Чернівецького національного університету  
імені Юрія Федьковича, голова відділу Всеукраїнського  
товариства «Рідна школа» у м. Чернівці

## INTRODUCTION

Collective work «The actual issues of the theory and practice of inclusive education in educational institutions» proposed by the general editor Larysa Platash (hereinafter referred to as the «Handbook», «Monograf»). Work was prepared within the framework of the joint project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi Region» E97B18000100009 of **Italian** partner members – Municipality of Ferrara, Comprehensive Institute nr. 6 «Cosmé Tura» of Ferrara, Social Cooperative «Il Germoglio» of Ferrara, Social Cooperative «La Città Verde» of Pieve di Cento (Bologna), Association Italia-Ucraina (Bologna), Association «Croce Verde» (Green Cross) of Meldola-Predappio (Forlì-Cesena)), and **Ukrainian** partners – the Chernivtsi National University of Yuriy Fedkovych, the Secondary School No. 24 in Chernivtsi city, the «Special among us» Civic Organization (Chernivtsi city), «The Bell» Rehabilitation Center, and «The Good People of Bukovina» Association (Kitsman city, Chernivtsi region).

The project proposal was funded by the Regione Emilia-Romagna (Italy). The project took place thanks to the coordinated cooperation of Italian colleagues *Federica Grupponi*, coordinator of the Association IBO-Italia (Italy) and *Ivan Sandulovych*, a representative of the Association «Italy-Ukraine (Bologna)», as well as with the organizational and legal support of Iryna Petriuk (Head of the Department of Pedagogy and Social Work) and *Sergiy Lukanyuk* (Head of the Department international relations of Yuri Fedkovych Chernivtsi National University).

The idea for this book came during the planning of a project collaboration between *Larysa Platash and Federica Gruppioni*. We thank *Federica Gruppioni, Iryna Petriuk, Ivan Sandulovich, Ulijana Lehusova, Svitlana Boyko*, meeting them several times in 2019. We discussed the content of classes for students and teachers in Chernivtsi city and Chernivtsi region, as well as issues of the future book «Current issues in Theory and Practice of inclusive education in educational institutions». This communication was important for the creation of the concept of educational work among students, as future leaders of change in educational institutions with inclusive education.

The Handbook is a refinement of a creative educational group (scientists, managers and educators). It was created with the purpose of illuminating common scientific and practical guidelines for the implementation of inclusive education, establishing cooperation between

specialists of the Bukovina institutions – scientific (Chernivtsi National University of Yuriy Fedkovych), governmental (Chernivtsi regional state educational and science administration; the Department of inclusive, special, extracurricular education and educational work; Office of education of Chernivtsi city council), and educational (pre-school, secondary and high educational organizations).

By its functional purpose the Handbook has expanded the boundaries of educational work in the Chernivtsi region. The work aimed at creating conditions for successful socialization of children and students with disabilities in educational institutions (pre-school, secondary, professionally-technical, and high), at the outreach of mechanisms of inclusive education realization; and the very important one is the formation of positive, competent opinion of society and professionals on the benefits of inclusive education.

The structure of the Handbook includes three sections: «Organizational principles of inclusive education development in Chernivtsi region», «Support for children with special educational needs in educational institutions», «Applied issues of inclusive education for persons with disabilities».

The materials of each section contain original organizational-pedagogical and scientific-methodological approaches in the organization of correction-developmental educational process. Its application makes it possible to work effectively with children with a wider range of differences. The authors' articles reflect the positive results achieved while working with children with special educational needs. A deep understanding of the benefits of inclusive education are identified by pedagogics. Here the creating of an inclusive learning environment in which differences are accepted and appreciated, as well as the needs of each child, including those with special educational needs. Parents' expectations of inclusive education are also met.

A comprehensive overview of current issues of the theory and practice of inclusive learning in educational institutions, provided in the Handbook, can be distinguished into independent key provisions regarding the organization of the activity of the institution, the implementation of inclusive / individual education of «special child», parents understanding of an individual process, etc. The set of problems raised describe to a teacher «beginner» the general aspects of an inclusive education. These help to acquire a set of theoretical knowledge and practical techniques that can be used to create a quality, socially effective, inclusive and educational environment, to gain differentiated models of

teaching and creation of educational correctional practice in an inclusive class and/or group.

The range of current issues on the organization of inclusive education of persons with psychophysical development disorders in educational establishments of the I-IV level of accreditation, suggested in the Handbook, confirms the systematic work and purposefulness of self-education of Chernivtsi educators, taking into account the contingent and peculiarities of pupils. The achievements of scientists, teachers and public figures presented in the scientific publication testify to the existence in Chernivtsi and neighboring regions of a system of finding compromise ways to lobby the interests of people with mental and physical disabilities. The co-authors of the Monograph are convinced of the need to saturate the Ukrainian practice of inclusion with the best European models of «inclusion» of people with disabilities in educational and social inclusion, which is possible with the active development of cooperation with foreign institutions through project activities.

It should be noted that the Handbook is not the only general work of pedagogues of secondary education in Chernivtsi. Its content is complemented by the guidance manuals «A Guide for Working with Children with Autism Spectrum Disorders» (2017), «A Glossary of Inclusive Education» (2017), «A Guide to the Organization of Inclusive Learning in Secondary Education» (2018) initiated by the Department of Education of Chernivtsi City Council. Started on March 1, 2017, Offices of Education of Chernivtsi regional state administration and Chernivtsi city Council started activities of the relevant sections, which engage in solutions of problems in Inclusive Education; also organization of scientific and practical conference of pedagogical workers «Talent and elitism» intended for carrying out educational work among the educators of Bukovina.

Of course, the whole spectrum of Bukovynian experience in the organization of inclusive training in educational institutions cannot be covered by one manual. The activities of non-governmental organizations active in Bukovina – «Special among us», «Cute sun», «Children's palms» and others, have been neglected. However, an active discussion of the realities of outlined innovation in educational circles and social networks indicates that there are both positive aspects and a number of problems (organizational, logistical, educational and methodological character). These are conditioned by the urgent inclusion of general secondary educational institutions, and need immediate solution at the

state, territorial / local levels. Outlined educational work requires separate scientific and pedagogical discourse and illumination.

We truly thank the authors who supported the proposal to prepare materials about their vision in the development of quality inclusion; the colleagues *Dr. Valentyna Sanzharovets, Dr. Liudmyla Fesik, Dr. Liudmyla Tymchuk, Dr. Tetyana Sholina* for support and assistance in creating the Handbook. Diverse in scientific interests and personal preferences, the results of research combined in collective work are of considerable scientific and practical interest. The authors' findings testify to the urgency of inclusive education for a wide range of professionals (domestic and foreign) and their willingness to participate in discussion panels on the development of inclusive education in Ukraine as part of the process of building a democratic society.

We also thank the reviewers *Lilia Gonyukova, Tetyana Logvynenko, Oksana Ivashchenko, Natalia Kopteva* for the appropriate recommendations and advices on improving the content of the manuscript.

With the assistance of *Oksana Grinyuk*, Head of the Department of Inclusive, Special, Extracurricular Education and Educational Work of the Department of Education and Science of Chernivtsi Regional State Administration, within the project program (December 2018 – December 2019) a study of inclusive education in Chernivtsi region and monitoring the needs of school teachers in schools within the region (inclusive, non-inclusive) was conducted. Its results are presented in paragraph 1.1.

The Project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi region» CUP E97B18000100009 (December 2018 – December 2019) and International scientific-practical conference «Social partnership and interagency cooperation in solving pressing problems of inclusion» (Chernivtsi, November 22 2019) joined together the creative initiative specialists of the Italy (*Lidia Calzolari, Lia Bazzanini, Elena Bonfà, Francesco Bianco, Cristina Corazzari, Tullio Monini, Marco Pazzi, Agnese Pillari, Simonetta Silimbani, Elena Squerzanti, Rosalba Sparono, Alessandro Venturini*) and Chernivtsi National University of Yuriy Fedkovych, and other facilities – *Tetiana Fedirchuk, Iryna Petriuk, Larysa Platash* (Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work), *Valentyna Zvozdetska, Nataliia Kuchumova, Mariia Huliaieva, Svitlana Andriychuk, Yaroslav Mudryi, Nataliya Kosa, Tetiana Ravliuk* (Department of Pedagogy and Social work), *Svitlana Romaniuk, Oksana Hordiichuk, Taisiia Tsurkan* (Department of Pedagogy and Methods of Primary Education), *Mariia Oliinyk,*

*Inna Perepelyuk* (Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education), *Valentyna Radchuk*, *Tetiana Nechytailo* (Department of Practical Psychology), *Yaroslava Andrieieva*, *Olha Stepanenko* (Department of Psychology); *Svitlana Komissarova* (Department of Inclusive, Special, Extracurricular Training and Educational Work of the Department of Education and Science of the Chernivtsi Regional State Administration), *Ulijana Lehusova*, *Nataliia Skrypnyk* (Chernivtsi Secondary School of I-III grades № 24 named after Olga Kobylanska), *Tetyana Dyachenko* (Social organisation «Special among us»), *Svitlana Anatichek* (School № 6), and Dr. *Kristina Sanzharovets* (Vasylkiv College of the Open International University of Human Development «Ukraine»).

We highly appreciate the professionalism in organizing the project events and the tremendous friendly support of *Liudmyla Fesik*, director of Chernivtsi Polytechnic College, and her colleagues interested in the development of inclusive education (*Anastasiya Sushma*, *Antonina Basovska*, *Nataliia Hutsul*, *Serhii Platash*), who, despite the incredible personal workload, supported international cooperation and organization of training seminars, an international conference «Social partnership and interagency cooperation in solution of pressing issues in inclusion» (November 22, 2019), as well as directly in the preparation, technical editing of necessary materials of the planned events.

The project activities (sociological surveys, five-day training seminars, international conference with publication of materials, publication of a collective monograph) brought together theorists, practitioners, students of educational institutions, parents of children with special needs around a common goal – finding effective means of inclusive education in Ukrainian realities, raising an interest in sharing the Italian experience of inclusive education for people with disabilities.

The activity of educators and scientists of Bukovyna, Podillya, Halychyna, Polissya, Naddniprianshchyna, which was observed during the international conference, is also appreciated. In the course of joint project work, the participants outlined the promising opportunities for Ukrainian education in introducing the best methods of Italian practice of inclusive education. We hope that the training and discussion panels of the current issues of educational inclusion initiated in the project CUP E97B18000100009 will be actively supported by specialists and all interested in further project initiatives of the Italian-Ukrainian cooperation of the Department of Pedagogy and Social Work at the

Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work of the Chernivtsi National University of Yuriy Fedkovych.

We hope that the author's visions of the raised range of issues presented in the Handbook will raise interest the pedagogical society and contribute to the formation of positive dynamics in public consciousness and manifestation of respect for human diversity, tolerant attitude to people with mental and physical disabilities, improvement of academic mobility and pedagogical skills in inclusive education.

We invite the pedagogical society, public figures, parents and all those interested in the quality development of inclusive education in Ukraine and educational institutions, to further cooperation in particular.

We wish the authors and readers peace, sufficient resources for professional and personal realization, as well as professional satisfaction from quality educational activities and scientific knowledge!

***Larysa PLATASH,***  
*Candidate of Pedagogical Sciences,*  
*Associate Professor of the Department of*  
*Pedagogy and Social Work in Chernivtsi*  
*National University of Yuriy Fedkovych,*  
*Head of Department of All-Ukrainian*  
*Society «Ridna Schkola» in Chernivtsi*



# РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД

## 1.1. НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ В ІТАЛІЇ (1923-2018 РР.): ІСТОРИЧНИЙ АНАЛІЗ

*Лідія КАЛСОЛАРІ, Ліа БАЗЗАНИНІ, Елена БОНФА,  
Франческо БЯНКО, Крістіна КОРАЗЗАРІ, Туліо МОНІНІ,  
Марко ПАЗЗІ, Агнесе ПІЛЛАРІ, Сімонетта СІЛІМБАНІ,  
Елена СКУЕРЗАНТІ, Розалба СПАРОНО,  
Алессандро ВЕНТУРІНІ*

Італійська республіка – країна на півдні Європи, одна з перших проявила тактовність по відношенню до осіб з порушеннями психофізичного розвитку та започаткувала процес поступового їх включення на всіх рівнях.

*Коротка історія – від диференціальних класів до інклюзії (1923 – «Добра Реформа»).* Питання спеціального навчання дітей з порушенням розвитку до 1923 р. не розглядалося. На тлі обов'язкового відвідування школи, учні із вадами зору та слуху – могли навчатися лише у спеціальних школах.

*Королівський указ 1928 р. Диференціальні класи.* На основі



Вигляд навчальної кімнати  
диференціального класу

королівського указу 26/4/1928, N. 1297 обов'язок навчатися поширювався на дітей із порушенням зору й мовлення за умови, якщо у них немає інших недоліків. Діти з фізичними вадами повинні були навчатися в спеціальних школах або дитячих закладах для корекції повелінки. Умови їх зарахування визначені статтею 415 – «коли акти постійної

недисциплінованості такі, що залишають сумніви в тому, що вони можуть впливати з психічних відхилень, вчитель за згодою працівника охорони здоров'я може запропонувати остаточне призначення учня урядовому чи муніципальному дидактичному

директору, який піклується про внесення учня до диференціальних класів».



Викладання  
в диференціальному класі

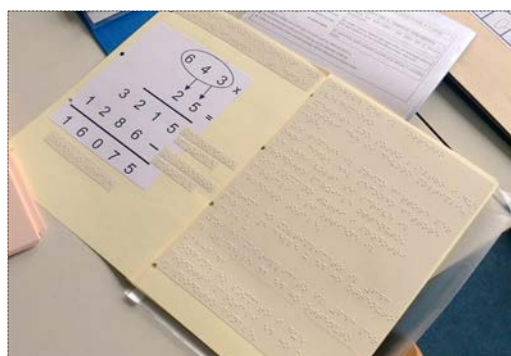
*Примітка міністерства 1953:*  
«Диференціальні класи працюють у загальних початкових школах і їх відвідують «нервові, недорозвинені, нестабільні учні, які виявляють непридатність до загальної дисципліни та нормальних методів навчання та ритмів і можуть досягти кращого рівня лише за умови навчання особливими способами та формами».

Порядок функціонування спеціальних шкіл визначив *Королівський указ 1933 р. Спеціальні школи*. Спеціальні класи для людей з обмеженими фізичними можливостями та навчальні заклади для дидактичної диференціації – це школи, де елементарне навчання приділяється дітям з певними фізичними чи психічними вадами, та інститути, де застосовуються спеціальні методи навчання «анормальних» дітей, наприклад, школи Монтесорі.

Порядок функціонування



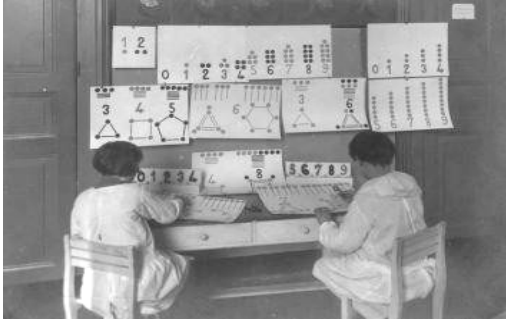
Італійський алфавіт  
шрифтом Брайля



Вигляд сторінки підручника  
для учнів з порушеннями зору

*Італійська конституція 1948 р.* радикально змінила ситуацію стосовно осіб з інвалідністю. Відповідно до статті 34, визнавалося їх право на освіту й працевлаштування. Показником інтеграції дітей з інвалідністю в звичайні класи було піклування та відповідальність здержави за подальший розвиток дітей з обмеженими можливостями.

*Наказ від 9 липня 1962 р. Спеціальні школи та диференційні класи* запроваджував правила зарахування учнів. Залежно від форм та типу обмежень, учнів направлятимуть до спеціальних шкіл чи до диференціальних класів. Важливо, щоб професорсько-викладацький



Учні спеціальної школи виконують завдання

склад, який керує спеціальними школами, мав відповідну спеціалізацію.

До кінця 1960-х рр. застосовується наступна логіка розмежування: непрацездатний учень сприймається як хворий, який буде доручений вчителю-медику і який буде тривожним елементом у класі.

З 1970 р. спостерігається активне формування освітніх політики щодо запровадження інклюзивного навчання в Італії.

1971 р. Закон 118 передбачав нові норми на користь людей з інвалідністю та людей з ампутацією

встановлював обов'язковість освіти для учнів з обмеженими можливостями у закладах шкільної освіти, за виключенням осіб із найбільш складними порушеннями.



Навчання письму учня з ДЦП

Стаття 28. Положення про відвідування школи. Людям з ампутаціями та непрацездатним цивільним особам, які не є



Спільна робота учнів спеціального класу

самодостатніми та відвідують обов'язкові шкільні курси або курси професійної підготовки, що фінансуються державою гарантуються такі послуги як :

а) безкоштовний транспорт від дому до школи чи місця навчання, і навпаки, оплачується меценатами школи або консорціумами меценатів шкіл або керівними органами навчальних курсів;

б) доступ до школи за допомогою відповідних заходів для подолання та усунення архітектурних бар'єрів, які перешкоджають відвідуванню;

в) допомога в шкільні години учням із найбільш складними випадками інвалідності. Обов'язкове навчання повинно проходити у звичайних загальноосвітніх школах, за винятком випадків, коли

особи страждають від серйозних інтелектуальних недоліків або фізичних порушень такої серйозності, що запобігають чи ускладнюють введення в вищезазначені звичайні класи.

*Звіт комісії FALCUCCI про шкільні проблеми учнів з вадами 1975 року* звертає увагу на основні прогалини в італійській системі шкільної освіти дітей з інвалідністю. Зокрема, у «§ 2. Фахівці.» констатував наступне: «Повний розвиток потенціалу кожного учня вимагає, щоб шкільні керівники мали органічне бачення



Заняття зі школярами із складним діагнозом

психологічних та поведінкових факторів шкільного середовища, в якому живе учень та відбуваються шкільні явища. Це робить необхідним інтеграцію дій вчителів з іншими операторами, які можуть запропонувати внесок щодо розвитку конкретних навичок у дітей з інвалідністю. Співпраця цих спеціалістів повинна бути реалізована для того, щоб планувати двобічний розвиток школи:

п. 2.1) сприяння спільному, насиченому, артикульованому, гнучкому шкільному життю, спрямованого виховувати за допомогою якісно адекватного пізнавального та соціалізаційного досвіду;

п 2.2) вирішення проблем, пов'язаних з прийомом у школи учнів з обмеженими можливостями».

Важливою умовою є те, що всі учасники освітнього процесу (викладачі та спеціалісти) працюють у групах для виконання зазначених цілей та для всіх втручань, які вважаються необхідними для того, щоб не допустити втрати та їх внеску через загальні та односторонні ініціативи.

*1975 р. Міністерський наказ: Дії на користь учнів які є носіями хендікапу* окреслював мету і необхідні заходи, яких необхідно вжити задля якісної інклюзії, що простежується із наступних витягів.

[...] Відповідно до аналогічних критеріїв, якими керується законодавець стосовно людей з інвалідністю та людей з ампутацією (ст. 28, L.30 / 3/71, п.118), було прийнято рішення запропонувати прийняття корисних організаційних заходів та методів для сприяння, наскільки це можливо, більшому введенню згаданих



учнів у школи, відкриті для всіх учнів. Ця мета [...] стане можливою завдяки перетворенню та поновленню загальних шкіл, які повинні бути поступово доступними для розміщення також тих учнів, які в обов'язковому шкільному віці мають особливі труднощі у навчанні та адаптації.

[...]Він спрямований на шкільну та соціальну інтеграцію учнів з інвалідністю. Школа [...] повинна співвідносити навчальну дію з індивідуальним потенціалом кожного учня, [...] найбільш вдалою структурою для подолання умови маргіналізації.

Зазначені норми були закріплені Законом 517, 1977 року, що регламентував:

скасування диференційних класів; використання гнучких дидактичних моделей, які б активували «поперечні форми інтеграції», міжкласний досвід або заходи, організовані в групах учнів спеціалізованими викладачами; а відвідування загальних занять не обов'язково означає досягнення загальних стандартів навчання. Цей закон встановив принцип всеохопленості учнів з особливими потребами віком від 6 до 14 років у початкових та «проміжних» школах, а також зобов'язував вчителів готувати навчальні плани за допомогою спеціальних педагогів, які б надалі здійснювали «дидактичну підтримку». При цьому, держава, органи місцевого самоврядування, місцеві органи охорони здоров'я мали б розробляти адміністративний та фінансові плани.

Закон 517/77 також мінімізував зарахування до спеціальних класів; обмежував кількість учнів у звичайних класах, які включають учнів із обмеженими можливостями, до максимум 20 (за деякими винятками); водив фігуру вчителя асистента з співвідношенням 1 вчитель : 2 учні.

Перегляд нормативів щодо інклюзивного навчання зумовило рішення 215/87 Конституційного суду Італії, в якому визнавалися за всіма дітьми з особливими потребами, навіть у складних випадках



Заняття в інклюзивній групі,  
(1980-і рр., Італія)



Діти диференційного класу.  
(1920-і рр., Італія)

захворювань, повне й безумовне право відвідувати середню школу. Цим рішенням адміністрація шкіл, органи місцевого самоврядування, підрозділи системи охорони здоров'я надавати послуги, що входять до їх компетенції. За цим рішенням діти з порушеннями інтелекту могли навчатися в середній школі за «диференційованими навчальними планами» та складати випускні іспити відповідно до змісту навчальної програми, отримати «свідоцтво» із зазначенням прослуханих навчальних курсів та досягнутих ними результатів.

Норму обов'язковості освіти й компетентного підходу у здобутті якісної інклюзивної освіти було закріплено у *Законі 104/1992*. Цей документ регламентував принцип якісного шкільного інклюзивного навчання, а також конкретизував мету інклюзивної освіти – «розвивати потенціал осіб з обмеженими можливостями в галузі освіти, комунікації, відношень з іншими людьми й соціалізації». При цьому зауважувалося, що труднощі в навчанні та інші перепони, що є наслідком обмежень можливостей, пов'язаних із порушеннями здоров'я різного походження, не є перешкодою у реалізації права на освіту і здобуття знань.

Основними позиціями Закону 104/1992 вважаємо наступні:

- зміна попередньо діючих протягом двадцяти років правил організації освіти дітей з порушеннями розвитку;
- сприяння максимальній індивідуальній самостійності осіб з особливими потребами; доступність для всіх та кожного інтеграції у «навчальний цикл»; (включаючи університет, загальні класи),
- передбачене узгоджене програмування системи шкільних послуг, що надаватимуться разом із послугами охорони здоров'я, соціально-побутовими, культурними, рекреаційними та спортивними;
- визнання різноманітності як цінність; кожна людина з обмеженими можливостями стає протагоністом свого життя, у всіх його аспектах;
- важливість постійного експериментування зі здібностями, та перевірки потенціалу, в постійній навчальній підготовці, яка починається з сім'ї та школи й орієнтується на раннє набуття соціальних навичок, з огляду на життєвий план.

Стаття 12 Закон 104/92 конкретизує основні дії із програмування інклюзивного навчання: «ідентифікація учня як особи з обмеженими можливостями та складання документації, яка є результатом функціональної діагностики й супроводжується динамічним функціональним профілем з метою формування індивідуального

навчального плану», який, в свою чергу, формується при співпраці батьків, операторів місцевих відділень охорони здоров'я та, для кожного класу школи спеціалізованим педагогічним колективом за участю вчителя, психолого-педагогічного оператора, визначеного за критеріями, встановленими міністерством освіти Італії.

Стаття 13 Закону 104/92 узагальнює правила інклюзії: «шкільна інтеграція людей з інвалідністю в загальні класи шкіл усіх рівнів та в університетів здійснюється без шкоди для положень законів від 11 травня 1976 р. № 360, та 4 серпня 1977 р. № 517 та наступні модифікації також через узгоджене програмування шкільних служб із охороною здоров'я, соціально-побутовою, культурною, рекреаційною, спортивною та іншими видами діяльності в районі, що управляється державними чи приватними структурами. для цього місцеві органи влади, шкільні органи та місцеві оздоровчі підрозділи у межах відповідної компетенції укладають програмні угоди».

Зауважувалося, що якість здобуття освіти може забезпечуватися за умови врахування функціонального діагнозу (поставленого групою фахівців – лікарів медичної установи, психолога та соціального працівника), в якому описувалися остаточні потреби й потенціал дитини, що необхідно активувати. Важлива також наявність:

- динамічного особистого профілю дитини, складеного цією ж групою медичних фахівців, а також вчителями й членами сім'ї, в якому описані реакція дитини, стан патологій та навичок після першого випробувального терміну інклюзивного навчання;

- індивідуального навчального плану (ІПН), розробленого цією ж групою фахівців, який містить інформацію про необхідні заходи щодо формування конкретно визначених вмінь й компетентностей дитини в освітній та соціальній галузях, а точніше – містить загальні напрями дидактичного проєкту інклюзії в школі.

Ці та інші узгодження, описані у Законі 104/92 були спрямовані на підготовку, реалізацію та спільну перевірку індивідуальних освітніх, реабілітаційних та соціалізаційних проєктів, а також форм інтеграції дитини з особливими потребами між шкільною діяльністю та додатковими позакласними заходами. Угоди також визначають вимоги, якими повинні володіти державні та приватні органи для участі в координуваних заходах співпраці щодо організації шкільного навчання дитини з особливостями розвитку.

Важливим кроком до офіційного визнання прав людей з особливостями розвитку є прийняття 13 грудня 2006 року Конвенції

ООН про права осіб з інвалідністю та Факультативного протоколу до неї (A/RES/61/106), зміст яких охоплює всебічний спектр питань соціальної інклюзії (50 параграфів). Протягом 10 років Конвенцію та Факультативний протокол підтримали чимало країн<sup>1</sup>, таким чином:

1. Держави-учасниці визнають право інвалідів на освіту. З метою реалізації цього права без дискримінації та на основі рівних можливостей держави-учасниці забезпечують інклюзивну систему освіти на всіх рівнях та навчання протягом усього життя [...].

2. Реалізуючи це право, держави-учасниці забезпечують наступні правові норми:

а) особи з обмеженими можливостями не виключаються із загальноосвітньої системи за ознакою інвалідності, а також діти з обмеженими можливостями не виключаються з безкоштовної та обов'язкової початкової освіти або з середньої освіти за ознакою інвалідності;

б) люди з обмеженими можливостями можуть отримати доступ до інклюзивної, якісної та безкоштовної початкової освіти та середньої освіти нарівні з іншими в громадах, в яких вони живуть;

в) забезпечується розумне задоволення потреб особи;

г) люди з обмеженими можливостями отримують необхідну підтримку в системі загальної освіти для сприяння їх ефективному навчанню;

д) ефективні індивідуалізовані заходи підтримки забезпечуються в середовищах, що забезпечують максимальний академічний та соціальний розвиток відповідно до мети повного включення.

Директива міністерства Італії від 27 грудня 2012 *“Інструменти інтервенції для учнів з особливими освітніми потребами та територіальна організація для шкільної інклюзії”* регламентує процедуру застосування інструментів інклюзії.

«Сфера шкільного неблагополуччя набагато ширша, ніж при загальній оцінці пов'язаній з наявністю дефіциту. У кожному класі є учні, які подають запит на особливу увагу з різних причин: соціальні



Розміщення парт в інклюзивному класі сучасної італійської школи

<sup>1</sup> United Nations. Department of Economic and Social Affairs Disability. URL: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>



та культурні негаразди, специфічні розлади навчання та / або специфічні порушення розвитку, труднощі, що виникають через недостатнє знання італійської культури та мови, оскільки належать до різних культур».

Законодавче рішення від 13 квітня 2017 року, п. 66 встановлює «Правила сприяння шкільному включенню учнів з обмеженими можливостями». Деякі нововведення з наказу міністрів стосуються таких питань: Міжнародна класифікація функціонування, інвалідності та здоров'я; профіль роботи; неперервність в роботі з вчителями-асистентами; підготовка вчителів; інспекти для вдосконалення. Підготовка вчителів та вчителів-асистентів охоплює обмін передовою практикою, обмін інформацією / матеріалами; налагодження контактів з різними органами, які беруть участь у процесі інклюзії.

Сучасне інклюзивне навчання в школі доповнюється гуртковою діяльністю «особливчиків» та позанавчальними видами роботи.

Пропонуємо статистичні показники шкільної інклюзії й охопленість учнів з обмеженими можливостями (дані 2017/18 н.р.)

У 2017/2018 навчальному році італійські школи відвідували 268 246 учнів з атестацією на інвалідність, що збільшилося порівняно з попереднім роком майже на 14 000 одиниць. Опублікував МІУР фокус «Основні дані, що стосуються учнів з обмеженими можливостями – 2017/2018 навчальний рік».

Порівняно з попередніми 20 роками, чисельність учнів із «сертифікованими вадами» зросла більш ніж удвічі: значне зростання, якщо врахувати, що за двадцять років загальна кількість учнів, які відвідують італійські школи, навіть зменшилася.

93,3% учнів з обмеженими можливостями відвідували державну школу, 5,1% – рівну, 1,6% – нерівну, проте зареєстровані в регіональних списках. Заняття з принаймні одним учнем з обмеженими можливостями склали 192 606 ос., що становить 45% від загальної кількості активованих 427 728 класів.

Розподіл за шкільним порядком учнів з обмеженими можливостями наступна: 31 724 дітей в дитячому садку, 95 081 дітей в початковій школі, 71 065 учнів в першому класі середньої школи, 70 376 учнів в другому класі середньої школи. Поширеність чоловічої статі очевидна.

Абруццо був регіоном з найвищим відсотком учнів з інвалідністю (3,7%), Базиликата – регіон з найнижчим відсотком (2,3%). У середньому рівень захворюваності був вищим у центральних та північно-західних регіонах, ніж у решті Італії. Відсоткові показники школярів наступні: 96,4% учнів з обмеженими можливостями мали психофізичну ваду, у 1,4% – порушення зору, у 2,3% – порушення слуху. Середній відсоток учнів з обмеженими можливостями порівняно із загальною кількістю відвідуючих середню школу становив 2,6%. Для середніх шкіл – 1,3%, для технічних інститутів – 2,2%, для фахівців – 6,6%. 23,8% від загальної кількості студентів з інвалідністю відвідували середню школу, 27,3% – технічний інститут, 48,9% – професійний інститут.

Співвідношення між кількістю учнів з обмеженими можливостями та місць підтримки становило 1,69 учнів на одну службу підтримки в державній школі.

Відбулося збільшення порівняно з попереднім роком на понад 16 000 одиниць кількості вчителів для підтримки у всіх шкільних замовленнях. Загалом, це – 155 977 із загальної кількості 872 268 ос., розділених таким чином: 17 743 для немовляти, 55 578 для початкової, 41 512 для першого класу середнього рівня, 41 144 для другого класу середнього рівня.

## **1.2. РЕЗУЛЬТАТИ МОНІТОРИНГУ ПОТРЕБ ПЕДАГОГІВ: АНАЛІТИЧНА ДОВІДКА ПРОЄКТУ «EDUC - ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В УКРАЇНІ ТА ЧЕРНІВЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ – УКРАЇНА» СUP E97B18000100009**

*Лариса ПЛАТАШ*

Проєкт «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» СUP E97B18000100009 (надалі – проєкт) підтриманий муніципалітетом регіону Емілія-Романья. Загальна мета проєкту – сприяти залученню дітей та молоді з обмеженими можливостями до закладів освіти Чернівецької області.

Заплановані заходи, передбачені проєктом, спрямовувалися на підвищення кваліфікації викладачів та студентів шляхом обміну передовою практикою між італійськими експертами / викладачами

(тренерами) та викладачами й студентами Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Інші навчальні заходи – обмін передовою практикою, також реалізовувалися для працівників реабілітаційних центрів, діяльність яких спрямовувалася на захист інтересів осіб з інвалідністю та створення умов для їх успішної інтеграції в соціум (навчання веденню сільського господарства, формування вмінь налагоджувати взаємодію для збуту вирощеної продукції, реалізувати особистісний потенціал на ринку праці, сприяти розвитку особистості автономії).

Окрім цього, для студентів, родин дітей з інвалідністю, директорів закладів освіти проводилися зустрічі з фахівцями інклюзивної сфери, практикум з театральної педагогіки, ін. Частина програми проєкту реалізовувалася в регіоні Емілія-Романья Італії, що охоплювала заходи з вивчення досвіду інклюзії в закладах освіти та соціальних установах, а саме: публічні зустрічі й спостереження за інклюзивним навчанням школярів та студентів. Висвітлення результатів проєкту здійснювалося через соціальні мережі та ЗМІ.

Тривалість проєкту – 12 місяців (грудень 2018 р. – грудень 2019 р.), у ході реалізації якого було залучено більше 1000 бенефіціарів, із них 885 (молодь, студенти, викладачі, соціальні та медичні працівники, батьки, волонтери та адміністратори) в Україні та 260 (студенти, педагоги, громадяни та адміністратори) в Італії.

Реалізація програми проєкту передбачала виявлення потреб педагогічних працівників закладів освіти Чернівецької області та м. Чернівці (у період з січня по травень 2019 р.) задля подальшого планування програми навчальних практикумів італійських викладачів (тренерів) для вчителів-практиків буковинських шкіл та студентів. Також досліджували ставлення до інклюзії студентів педагогічних спеціальностей Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, у яких викладається дисципліна «Інклюзивна освіта»/«Інклюзивна педагогіка». Партнерська участь Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича у проєкті передбачала організацію й наукову обробку результатів моніторингу.

Аналітичну довідку моніторингу потреб бенефіціарів проєкту представлено у двох частинах.

1. Характеристика та аналіз стану інклюзивної освіти в Україні та Чернівецькій області на момент дії проєкту.

2. Результати проведеного анкетування на визначення потреб педагогічних працівників та студентів Чернівецького національного

університету імені Юрія Федьковича. Розглянемо детальніше кожен складову аналітичної довідки моніторингу за кількісними і якісними показниками.

*Частина 1. Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області: реалії, проблеми, перспективи.*

Затвердження «Концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні» (2010 р.) оцінюємо як офіційне визнання необхідності переорієнтувати освітню політику країни у відповідність європейським стандартам щодо осіб з порушеннями розвитку. Проте, вперше за часи незалежності країни право дітей з особливими потребами здобувати освіту у закладах загальної середньої освіти визнані Законом України «Про освіту» (2017) (стаття 19, стаття 20). Також внесені зміни до чинного законодавства щодо рівного доступу до освітніх послуг у Закони України «Про професійно-технічну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту».

Наразі нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні складають 8 законів, 5 указів Президента України і близько 50 наказів, листів, розпоряджень Кабінету Міністрів та Міністерства освіти і науки України. Найважливішими документи: Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010); Лист МОНмолодьспортуУ «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» (від 26.07.2012 № 1/9-529); Лист МОНУ «Про забезпечення безперешкодного доступу до навчальних закладів» (від 13.08.2014 № 1/9-414); Постанова КМУ «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (від 15.08.2011 № 872; із змінами внесеними 09.08.2017 № 588);

Закон України «Про освіту» (2017) та ін.

Реалізація інклюзивної освіти в Україні передбачає поступове розширення мережі шкіл з інклюзивними класами. Так, Закон України «Про освіту» (2017) : встановлює норму обов'язкового створення закладами освіти інклюзивних або спеціальних класів/груп за заявою батьків про зарахування дитини з особливими освітніми потребами до закладу освіти (ст.20); визначає надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг (допомоги), психолого-педагогічного супроводу.

«Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 рр.» передбачає забезпечення дітей з особливими освітніми потребами інклюзивним

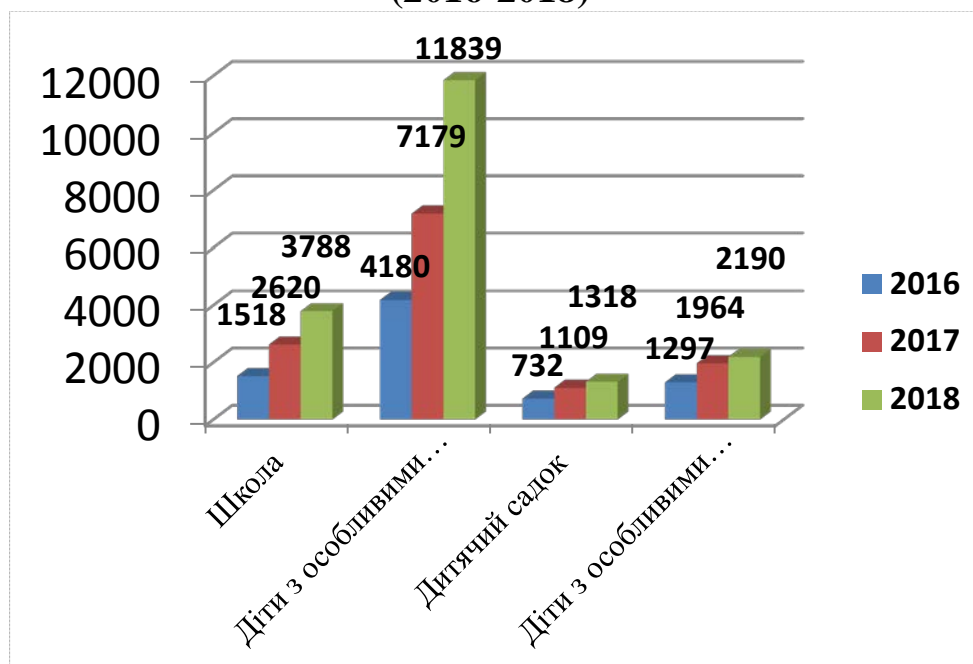
навчанням шляхом утворення спеціальних та / або інклюзивних груп/класів у навчальних закладах; збільшення кількості спеціальних/ інклюзивних груп/класів у навчальних закладах; здійснення підготовки або підвищення кваліфікації фахівців для роботи у спеціальних або інклюзивних групах або класах навчальних закладів.

Станом на січень 2019 року в Україні налічувалося 4 273 інклюзивних школи із 9 157 інклюзивними класами<sup>2</sup>. Діаграма 1 представляє динаміку розвитку інклюзії у дитячих садках та загальноосвітніх школах, а також залучення дітей з особливими потребами до них.

Важливою передумовою інклюзивного навчання є забезпечення безперешкодного доступу до закладів освіти. Так, станом на 25 січня 2019 року рекомендацію МОНУ дотримано у таких показниках: безперешкодний доступ до 1-го поверху у 11 560 установах або 74% від загальної кількості закладів загальної середньої освіти, а саме – наявні пандуси (10 781 шк.), кнопки виклику (3 664 шк.), інформаційні вказівники (2 864 шк.), ліфти або підйомники (51 шк.), спеціально обладнані туалетні кімнати (746 шк.)<sup>3</sup>.

Діаграма 1

**Динаміка розвитку інклюзивного навчання в Україні (2016-2018)**



<sup>2</sup> <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/prezentacii/mon2019-01-25inkluzivne.pdf>

<sup>3</sup> <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/prezentacii/mon2019-01-25inkluzivne.pdf>

Обов'язковим у закладах загальної середньої освіти з інклюзивними класами є наявність асистента вчителя. У січні 2019 року в Україні їх налічувалося 7 633. Діяльність цього педагогічного працівника закладу загальної середньої освіти регламентують:

*Закон України «Про загальну середню освіту»* (введено посаду);

*наказ* Державного комітету з питань технічного врегулювання та споживчої політики від 27.08.10 № 327 (доповнено класифікатор професій посадою асистента);

*наказ* МОНУ № 1308/8603 від 06.12.10 «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» (посаду асистента введено до штатного нормативу школи);

*постанова* КМУ від 15.08.2011 № 882, зі змінами (передбачає безпосередню участь асистента вчителя в організації інклюзивного навчання дитини з особливими потребами);

*лист* МОНУ від 25.09.2012 №1/9-675 (конкретизовано посадові обов'язки асистента вчителя). Асистент вчителя «разом із учителем «допомагає», «співпрацюючи з учителем класу».

Загальний орієнтир обов'язків асистента вчителя у мікросистемі інклюзивного навчання охоплює наступні складові – взаємодія із дитиною з особливими потребами та класом, а також вчителем (таблиця 1).

*Таблиця 1*

### **Обов'язки асистента вчителя**

**(додаток до листа МОНмолодьспортуУ від 25.09.2012)**

<b>Дитина з особливими потребами</b>	<b>Співпраця з вчителем</b>
соціально-педагогічний супровід; допомагає у виконанні навчальних завдань, організації робочого місця; залучає до різних видів навчальної діяльності; адаптує навчальні матеріали; сприяє розвитку, професійному самовизначенню, соціальній адаптації; стимулює активність дитини, створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму, впевненості у власних можливостях; оцінює навчальні досягнення; досліджує динаміку росту;	виконує навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи; участь в розробці та виконанні Індивідуальної програми розвитку; допомагає в організації навчально-виховного процесу; спілкується з батьками; входить до складу міждисциплінарної команди.

Зауважимо, спеціальної підготовки асистенти вчителів з організації інклюзивного навчання не здійснюється. Проте фахівці можуть:

а) пройти навчальні курси підвищення кваліфікації (тижневі чи двотижневі) при Обласних інститутах післядипломної освіти;

б) взяти участь у вивченні модулю «Інклюзивна освіта» дистанційного курсу, що реалізується Міністерством освіти і науки України. У 2017-2018 рр. дистанційним навчанням було охоплено 10 000 вчителів інклюзивних класів. У 2018 р. у модулі «Інклюзивна освіта» дистанційний курс прослухали 20 000 вчителів початкових класів.

Посилилась увага до підготовки спеціальних педагогів. На початку 2019 р. педагогічних працівників за спеціальністю «Корекційна освіта» готували у 23 закладах вищої освіти<sup>4</sup>.

Переглянуто нормативи послуг, що надаються особам з особливостями розвитку. Згідно наказу Міністерства соціальної політики України № 1174 від 17.08.2018 р, діючий з 2012 р. «Перелік соціальних послуг особам, які перебувають у складаних життєвих обставинах і не можуть їх самотійно подолати» доповнено соціальною послугою «супровід під час інклюзивного навчання у закладах дошкільної та загальної середньої освіти» (п.19). За складність умов роботи вчителям інклюзивних класів державою передбачена надбавка у розмірі +20 % від заробітної плати.

Змінилися видатки на утримання інклюзивної освіти. Так, освітня субвенція на інклюзивну освіту у 2019 р. становила 504 млн. грн. Із них, вперше передбачено: 37 млн. грн на інклюзію в дошкільній освіті; 25 млн. грн. – інклюзію в професійній освіті. Збільшено ставки асистентів учителів в інклюзивних класах з 0,5 до 1. Додатково 624 млн. грн. з держбюджету передбачено на оплату праці працівникам інклюзивно-ресурсних центрів<sup>5</sup>.

За рахунок субвенції здійснюється оплата таких видатків:

- проведення (надання) додаткових корекційно-розвиткових занять (послуг), що визначені індивідуальною програмою розвитку дитини;

- придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку, обладнання, дидактичного матеріалу та особливих наочних засобів, які дають змогу виконувати дитиною індивідуальну програму її розвитку.

---

<sup>4</sup> <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/prezentacii/mon2019-01-25inklyuzivne.pdf>

<sup>5</sup> <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/prezentacii/mon2019-01-25inklyuzivne.pdf>

Освітні та соціальні потреби дітей із складними порушеннями розвитку під час їх перебування в закладі освіти задовольняються соціальними працівниками, батьками або особами, що уповноважені ними.

Особливість реформування системи освіти в Україні полягає у запровадженні інклюзивного навчання та одночасній реалізації Концепції «Нової української школи». За таких умов у сучасних закладів освіти, зокрема загальної середньої, є унікальна можливість стати «Школою для всіх!», в якій кожний школяр буде почуватися самодостатнім, захищеним та успішним. Наразі спостерігаємо зміну вимог до асистента вчителя. Якщо на час запровадження посади достатньо було мати педагогічну освіту, то у 2020 р. розглядається необхідність наявності корекційної освіти. І це є справедливим, оскільки до 2016 р., коли запроваджено вибірккову навчальну дисципліну «Інклюзивна освіта» / «Інклюзивна педагогіка» для студентів педагогічних спеціальностей у ЗВО, цілеспрямованої підготовки вчителів до роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку не здійснювалося.

Визнаємо, що оголошення стратегії курсу освітньої політики на інклюзію потребувало швидкого реагування державних управлінських установ на нормативне забезпечення освітнього «включення» дітей з особливостями розвитку у заклади загальної середньої освіти. Такий аспект простежується із кількості затверджених документів, а також різноаспектності їх змісту. Фактично –

- визначено послуги, які надаються дітям з особливими потребами за умови їх навчання в звичайних школах, а також посадові обов'язки фахівців, що їх надають;

- конкретизовано вимоги до освітнього середовища інклюзивної школи;

- внесено зміни до діяльності Психолого-медико-педагогічних комісій, які наразі функціонують у якості Інклюзивно-ресурсних центрів з відповідними правоустановчими документами.

Зокрема, у 2018 році у школах створено 416 ресурсних кімнат та 262 медіатеки; обладнано 500 Інклюзивно-ресурсних центрів, закуплено набори з 5-ти сучасних світових методик з оцінки (діагностики) дитини. Корекційними послугами скористалось майже 14 000 дітей.

Працівники Інклюзивно-ресурсних центрів здійснюють системний кваліфікований супровід, комплексну психолого-



педагогічну оцінку дитини; надають психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові послуги дітям з особливими потребами у закладах загальної середньої освіти. Діяльності Інклюзивно-ресурсних центрів відводиться важлива участь в розвитку інклюзивної освіти. Станом на початок 2019 р. в Україні функціонувало 700 сучасно обладнаних ІРЦ. Лише у Чернівецькій області їх 14, у тому числі 3 у Чернівцях – 1 обласного значення, 2 міські (схема 1).

Схема 1

### Інклюзивно-ресурсні центри у Чернівецькій області



Умовні позначення:	
1	Вижницький ІРЦ (11 343 дитини) Вижницька ЗОШ I-III ступенів
2	Герцаївський ІРЦ (7 500 дітей) Відділ освіти Герцаївського району
3	Глибоцький ІРЦ (13 038 дітей) Управління освіти Глибоцького району
4	Заставнівський ІРЦ (10 455 дітей) Відділ освіти Заставнівського району
5	Кельменецький ІРЦ (7165 дітей) Дитячо-юнацький центр Кельменецького району
6	Кіцманський ІРЦ (13 621 дитина) Відділ освіти, молоді та спорту Кіцманського району

7	Новоселицький ІРЦ (14 365 дітей) Відділ освіти Новоселицького району
8	Путильський ІРЦ (6 342 дитини) Путильська ЗОШ I-III ступенів
9	ІРЦ Сокирянської районної ради (5 071 дитина) Сокирянський районний центр соціальної реабілітації
10	ІРЦ Сокирянської міської ради (4 083 дитини) Сокирянська ЗОШ I-III ступенів
11	ІРЦ Сторожинецької міської ради (19470 дітей) Відділ освіти ОТГ Сторожинецького району
12	Чернівецький міський ІРЦ (45298 дітей) Чернівецької міської ради
13	Хотинський ІРЦ (12268 дітей) Хотинська ЗОШ I-III ступенів

11 травня 2018 р. Чернівецька обласна державна адміністрація підписала меморандум про співпрацю з Благодійним фондом Порошенка щодо створення в області мережі інклюзивно-ресурсних центрів і долучилася до Всеукраїнського проекту «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації».

Наразі у Чернівецькій області функціонує всього 899 закладів освіти. За даними Відділу інклюзивної, спеціальної, позашкільної освіти та виховної роботи Департаменту освіти і науки Чернівецької облдержадміністрації, у 2018 р. чисельність освітніх установ, у яких навчаються та виховуються діти з особливими потребами відносно невелика (таблиця 2).

Таблиця 2

### Мережа закладів освіти Чернівецької області (2019 р.)

Назва освітньої установи у Чернівецькій області	Всього	Кількість закладів з інклюзивною формою навчання
Дошкільні заклади освіти	384	86
Заклади загальної середньої освіти	406	172
Дитячо-юнацькі спортивні школи	16	0
Заклади позашкільної освіти	34	відвідують діти 19 закладів
Заклади професійно-технічної освіти	15	6 навчальних груп
Заклади вищої освіти	30	0

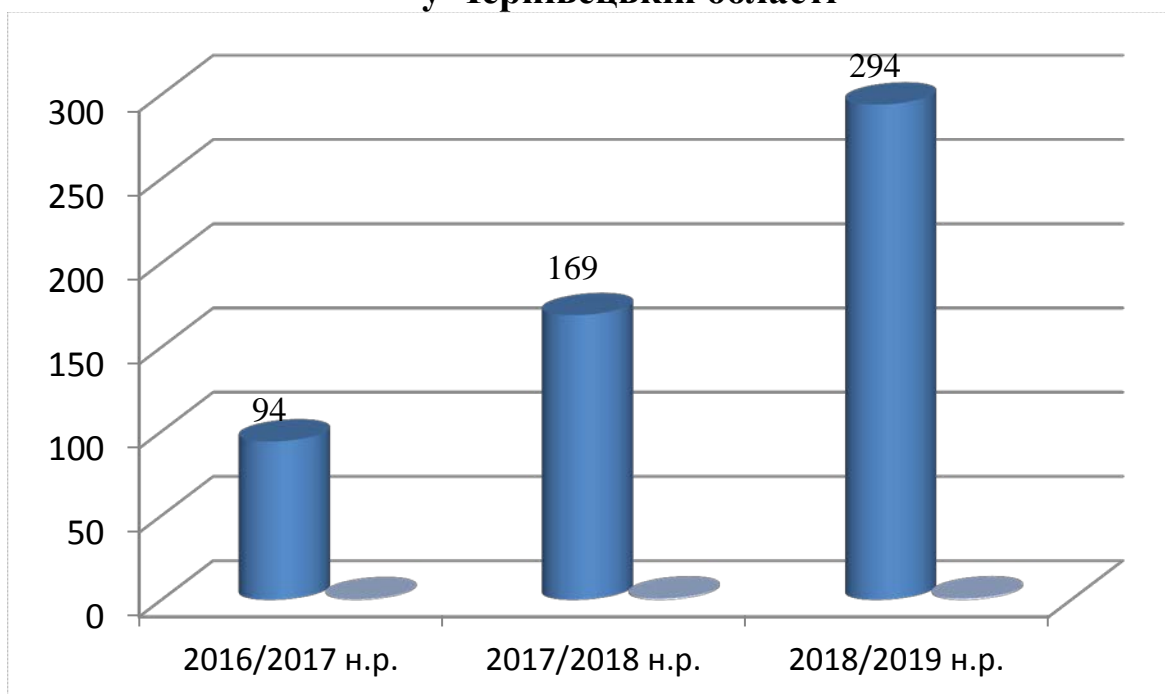
Як бачимо, не всі заклади запроваджують інклюзивне навчання. З січня 2020 р. запроваджується інклюзивне навчання у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича.

У заданому контексті потребують уваги дитячо-юнацькі спортивні школи (маємо на увазі – необхідність здійснення просвітницької роботи з педагогами цих установ).

Педагогічний супровід учнів з особливими потребами у закладах загальної середньої освіти здійснюють асистенти вчителів. Так, у січні 2019 року в Україні їх чисельність складала 7 633 ос. Зросла більш ніж втричі кількість асистентів вчителів у Чернівецькій області – із 94 фахівців у 2016/2017 н.р. до 294 працівників у 2018/2019 н.р. (діаграма 2).

Діаграма 2

### Динаміка чисельності асистентів вчителів у Чернівецькій області



Стан професійної підготовки педагогічних працівників та вчителів до організації інклюзивного навчання в області наступний:

*вчитель* – спеціальної підготовки з інклюзивної освіти не має. Однак, при Інституті післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області навчається 1 тиждень (5 робочих днів) або 2 тижні (10 робочих днів) на курсах підвищення кваліфікації 1 раз в рік; при Міністерстві освіти і науки України та сайті Ed-Era – дистанційно вивчають навчальну дисципліну «Інклюзивна освіта». Може підвищувати свій фаховий рівень шляхом приватних форм підвищення кваліфікації;

*студент* – навчання в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича; на спеціальностях «Середня освіта» (8 факультетів) – викладається дисципліна «Інклюзивна

освіта» чи «інклюзивна педагогіка»; на спеціальності «Освітні, педагогічні науки. Інклюзивна освіта» (ОР «Бакалавр», «Магістр» на кафедрі педагогіки та соціальної роботи) – викладаються спеціальні дисципліни, корекційна педагогіка;

*асистент вчителя* – курси підвищення кваліфікації при Інклюзивних ресурсних центрах; фахова освіта за напрямом підготовки «Освітні, педагогічні науки. Інклюзивна освіта» («Спеціальна психологія», «Корекційна педагогіка», «Реабілітологія»).

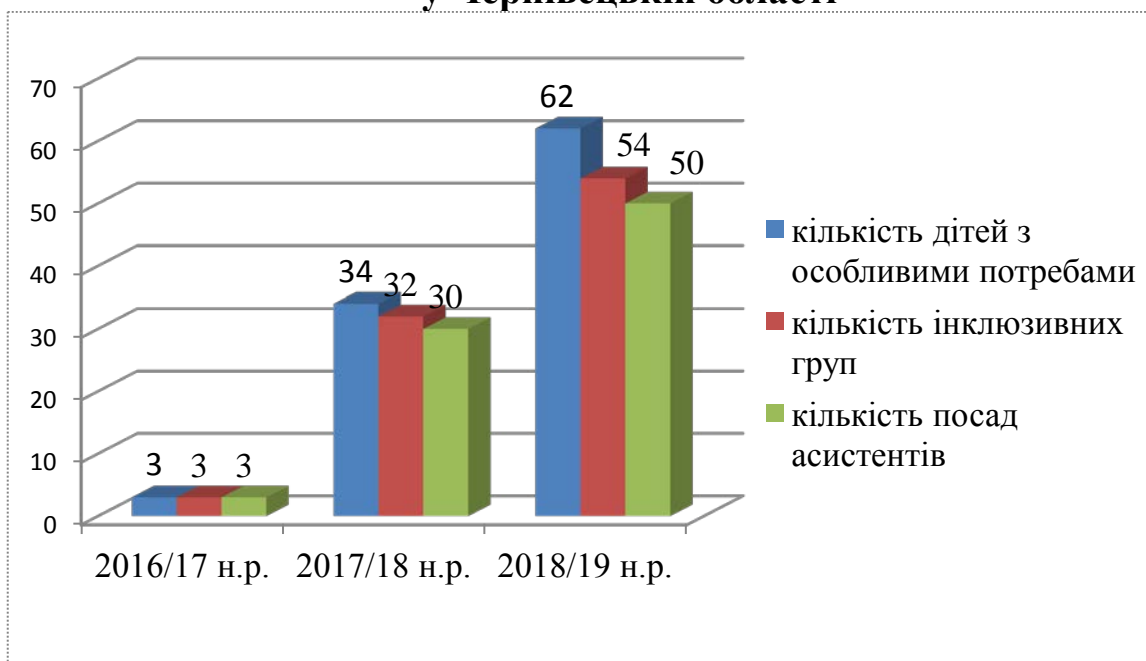
За останніми статистичними даними на кінець 2018 року у Чернівецькій області всього 185 315 осіб до 18 років, із них – 41218 осіб з порушеннями психофізичного розвитку (22 %) – це: 47 % – особи із затримкою психічного розвитку; 27 % – особи із інтелектуальними порушеннями; 6 % – особи із порушеннями опорно-рухового апарату; 5 % – особи із порушеннями мовлення; 4 % – особи із порушеннями слуху та емоційно-вольової сфери; 3 % – особи із синдромом Дауна; 2 % – особи із аутичними проявами та порушеннями зору.

Проведені нами дослідження засвідчують, що провідною категорією особливих дітей, охоплених інклюзивним навчанням, є діти з порушеннями психічного розвитку (49%) та діти з порушеннями інтелектуального розвитку (20%). Серед категорій з низькими відсотковими показниками переважають діти з порушеннями опорно-рухового апарату. В рівних частинах – діти із розладами аутичного спектру та порушеним зором тощо.

З 2016 р. в Чернівецькій області офіційно організовано інклюзивне виховання у закладах дошкільної освіти. На відміну від шкіл, дошкільні установи достатньо сміливо включаються в інклюзію й охоплюють інклюзивним вихованням дітей з особливими потребами. Якщо у 2016/2017 н. р. було лише троє дітей у трьох інклюзивних групах з трьома асистентами вихователя, то 2019 р. працювало 50 (а це на 20 більше, ніж минулого року) асистентів вихователів у 54 інклюзивних групах. Включено в інклюзивні групи 62 дошкільника з особливими потребами.

Порівняно з 2017 роком, у 2018/2019 н.р. кількість дітей збільшилася на 28, кількість закладів – на 22. Інклюзивне виховання в закладах дошкільної освіти Чернівецької області демонструє діаграма 3.

Діаграма 3

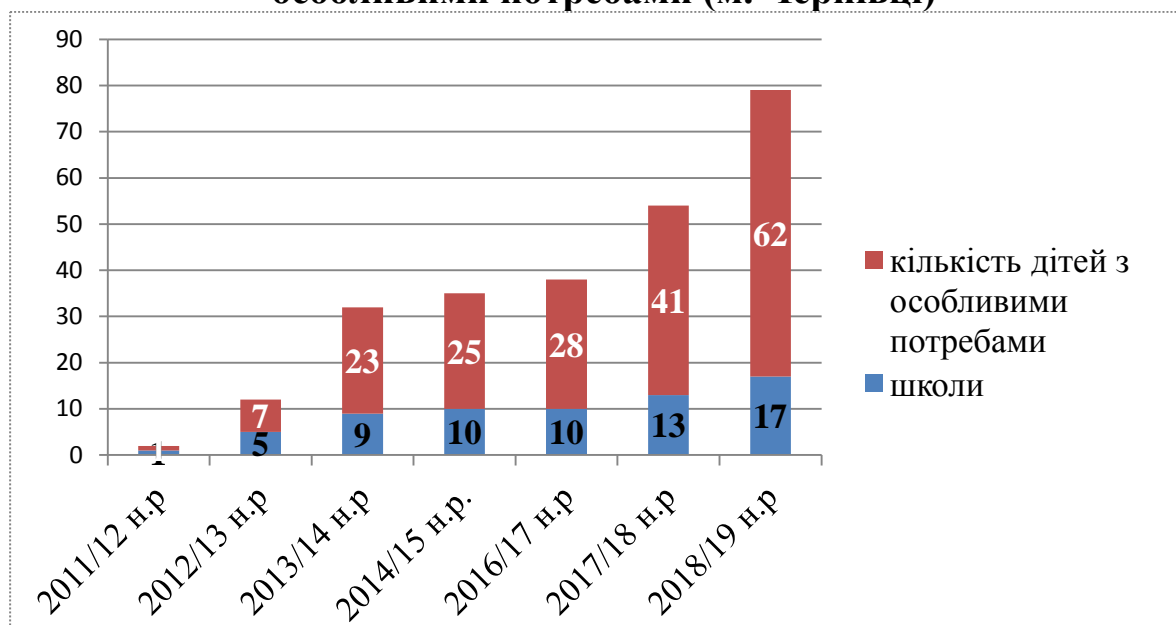
**Інклюзивне виховання в закладах дошкільної освіти  
у Чернівецькій області**

Ми не досліджували потреби педагогів закладів дошкільної освіти. Але виходячи із реалій, розуміємо важливість сформованої позитивної мотивації адміністрації, вихователів до організації якісного інклюзивного освітнього середовища дитячого садка; є потреба у психолого-педагогічній підготовці працівників, розвитку їх прагнення до самовдосконалення, оволодіння інклюзивними техніками та методами роботи з дітьми особливостями розвитку та різних нозологій.

Співвіднесення чисельності інклюзивних шкіл до кількості дітей з особливими потребами за показниками міста Чернівці за 7 років розвитку інклюзивної освіти також неоднозначне. Якщо у 2011/2012 н.р. була лише 1 школа з інклюзивною формою навчання (Чернівецька ЗОШ I-III ступенів імені Ольги Кобилянської Чернівецької міської ради, то у 2017/2018 н.р. їх стало 17, аналогічні показники кількісного зростання чисельності дітей з особливими потребами за семирічний період – від 1 до 62 школярів (діаграма 4).

Діаграма 4

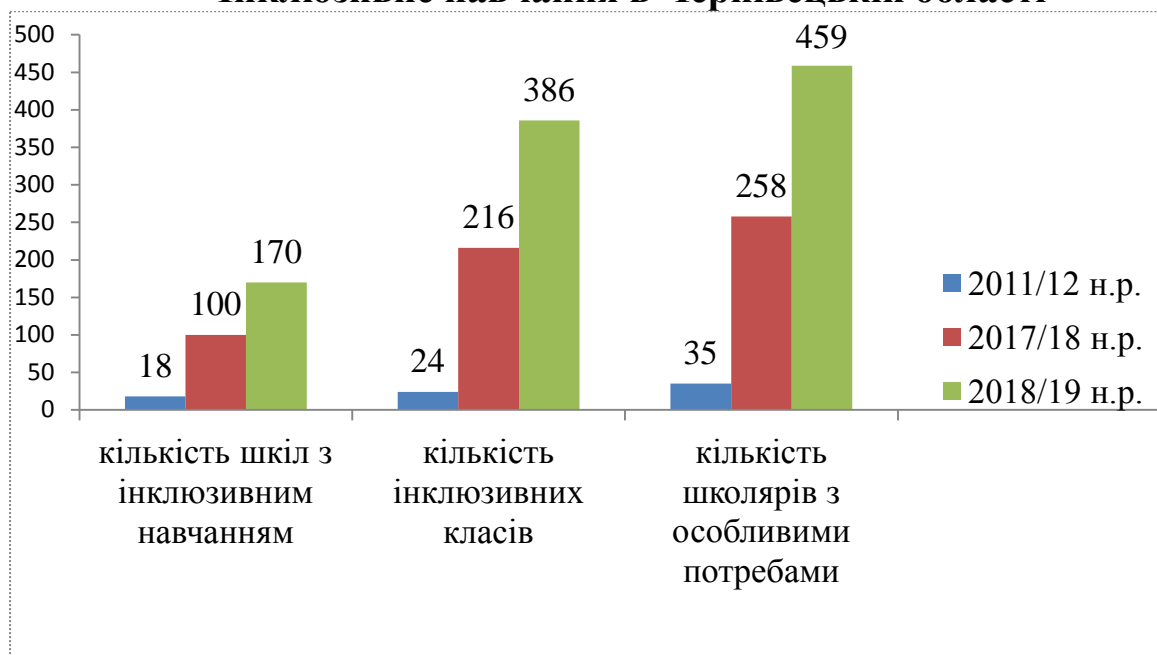
**Співвіднесення чисельності інклюзивних шкіл до дітей з особливими потребами (м. Чернівці)**



Показники розвитку інклюзивної освіти в Чернівецькій області в узагальненому вигляді за семирічний період підвищилися в середньому вдсятеро, це – чисельність діючих шкіл з інклюзивною формою навчання, кількість інклюзивних класів, учнів з особливими потребами, що навчаються в них (діаграма 5).

Діаграма 5

**Інклюзивне навчання в Чернівецькій області**



Отже, інклюзивну освіту в Україні розглядаємо як перспективну галузь, загальне призначення якої – формування політики позитивного, толерантного ставлення до осіб з особливими потребами; сприяння їх успішному включенню в активну повсякденну життєдіяльність.

Міністерством освіти і науки України заплановано відкриття протягом 2018/2019 н.р. більше 8 тисяч (8 212) інклюзивних класів, що на 40 % більше, ніж у попередній навчальний рік.

У центрі інклюзивної освітньої парадигми лежить принцип визнання унікальності/цінності особистості, яка сприймає зовнішні умови своєї життєдіяльності як низку можливостей для самореалізації.

Проте вбачаємо необхідність:

- удосконалення та уніфікації нормативно-правової, науково-методичної, фінансово-економічної складових інклюзивної освіти;
- посилення підготовки педагогічних працівників до організації інклюзивного освітнього середовища, урізноманітнення форм й видів планування, самооцінювання й визначення пріоритетів розвитку інклюзії в навчальному закладі.

У зазначеному контексті видається перспективним проведення дослідження з окреслення індикаторів стану інклюзації освітніх установ; моніторинг «чистих потреб» та ліквідності функціонування інклюзивних навчально-виховних закладів.

*Частина 2. Аналіз проведеного анкетування на визначення потреб педагогічних працівників та студентів.*

Протягом березня-квітня 2019 року була розроблена анкета та проведене опитування щодо оцінки потреб працівників та майбутніх вчителів старшої школи. Анкета складалася із 31 запитання, які ми умовно розділили на частини:

1) особисте ставлення респондента до дитини з особливими потребами, наявність досвіду роботи з нею та роль інклюзивного навчання (6 запитань);

2) недоліки та фактори запровадження інклюзивної освіти в практику загальноосвітньої школи на рівнях (6 запитань);

3) форми навчання та мотивація дирекції школи навчати дітей з особливими потребами в школах респондентів (5 запитань);

4) стан методичної роботи в школах (4 запитання);



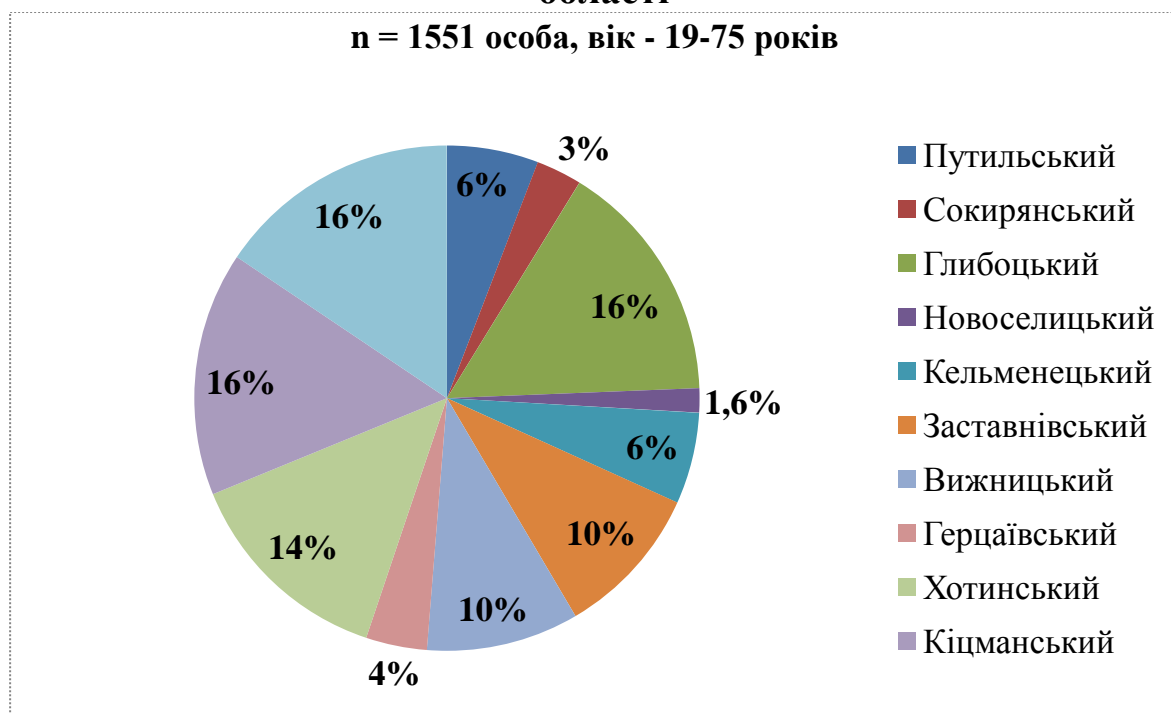
5) пропозиції щодо проведення ефективного інклюзивного навчання на різних рівнях – державному, інституційному, особистісному (3 запитання);

б) самооцінка респондентами рівня володіння інклюзивними компетенціями (7 запитань).

2.1. *Результати опитування педагогічних працівників.* До опитування було залучено 1551 особу віком 19-75 років за територіальною ознакою. Ми охопили всі райони Чернівецької області, а також школи міста Чернівці. В коловій діаграмі б представлено чисельність осіб (у відсотках) по районах, які брали участь в опитуванні.

Діаграма б

**Кількість опитаних респондентів за районами Чернівецької області**



Як бачимо, найбільша кількість респондентів із Глибоцького (16%), Кіцманського (16 %) районів та міста Чернівці (16 %). Підвищена активність педагогічних працівників до опитування пояснюється тим, що районні центри (м. Глибока та м. Кіцмань) найбільше наближені до м. Чернівців, а отже школи в цих містах та приналежних до них селах, за прикладом обласного центру (м. Чернівці) швидше почали долучатися до реформування шкільної освіти й запроваджувати інклюзивне навчання.

Чого не можна сказати про педагогічних працівників Герцаївського району, районний центр якого знаходиться в кількох



кілометрах від Чернівців. У м. Герца та Герцаївському районі живе переважно румуномовне населення. Оскільки анкети давалися українською мовою, можливо саме це стало причиною низького показника активності (4 %) педагогів м. Герца та Герцаївського району.

Неохоче долучилися освітяни Сокирянського (3 %), Путильського (3 %), Новоселицького (1,6 %) районів – відносно віддалених місцевостях. Такий результат пов'язуємо з тим, що у віддалених населених пунктах може повільніше відбуватися інклюзія через нестачу кваліфікованих асистентів вчителя, психологічну неготовність педагогічних працівників організувати інклюзивне навчання, неможливість батьків відкрито визнавати особливості психофізичного розвитку своїх дітей та ін. Зауважимо, що це лише наше припущення, оскільки Вижницький район також віддалений від Чернівців, але з цього району в анкетуванні взяли участь 10% опитуваних. Показник 10 % респондентів у Вижницькому районі пов'язуємо із високою відповідальністю керівництва шкіл до своїх професійних обов'язків та доручення Відділу інклюзивної, спеціальної, позашкільної освіти та виховної роботи Департаменту освіти і науки Чернівецької облдержадміністрації провести анкетування педагогічних працівників.

За фахом респонденти розділились наступним чином: 16 % – вчителі початкових класів; 11 % – асистенти вчителя; 31 % – вчителі старших класів; 4,5 % – психолого-педагогічні працівники; 38 % – не визначили свого фаху.

До останнього показника ми зарахували узагальнені дані анкет, які здали школи у вигляді протоколів – 17 шкіл, у тому числі три об'єднані територіальні, в які входять по 2-4 сільських школи. Тому не зовсім об'єктивним вважаємо результат 38 %. Можна передбачити – якщо ми самостійно якісно опрацювали б анкети, то, ймовірно, отримали б найбільш вірогідний результат про посади респондентів.

До психолого-педагогічних працівників відносимо психологів, соціальних педагогів. Логопедів та дефектологів ми не ставили за мету. Хоча ймовірно вони також могли відповідати на запитання анкети.

Розуміємо, що ефективність професійної діяльності забезпечується через готовність особистості до її реалізації. Готовність вчителя до організації інклюзивної діяльності розуміємо як складне новоутворення особистості педагога, що ґрунтується на

володінні професійними знаннями, які у поєднанні із здатністю до саморегуляції, налаштованістю на педагогічну діяльність, умінні мобілізувати особистий потенціал й позитивні установки забезпечать якість педагогічної діяльності.

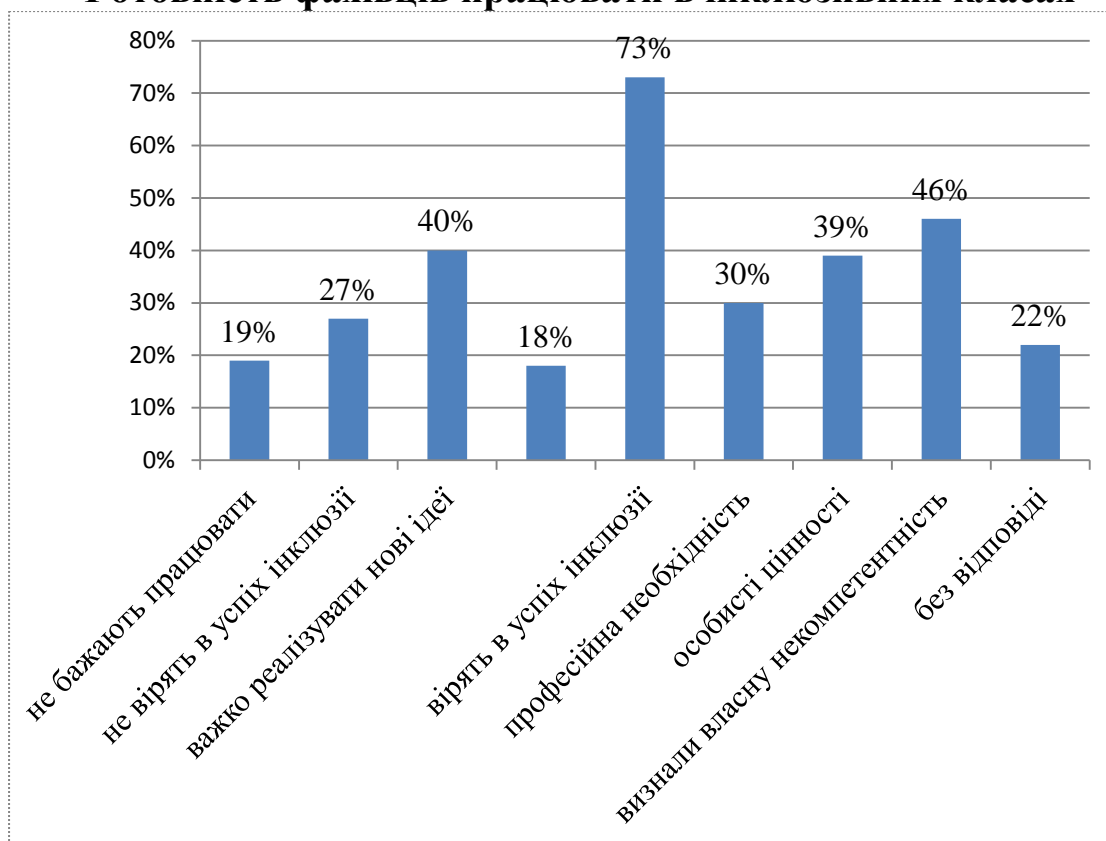
Про готовність респондентів працювати в інклюзивних класах свідчить діаграма 7. Відповіді опитаних 1551 респондента розподілилися так: 1

- 9 % – не бажають працювати;
- 27 % – не вірять в успіх інклюзії;
- 40 % – важко реалізувати нові ідеї;
- 18 % – сумніваються у власних можливостях;
- 73 % – вірять в успіх реформи;
- 30 % – сприймають як професійну необхідність;
- 39 % – керуються розумінням про особисті цінності людини, повагою до людського розмаїття;
- 46 % – визнали власну некомпетентність;
- 22 % – без відповіді.

Ми звели загальні показники, орієнтуючись на відповіді респондентів по 7 запитаннях анкети.

*Діаграма 7*

### **Готовність фахівців працювати в інклюзивних класах**



Як бачимо, майже половина опитаних (73 %) вірять в успіх інклюзії і лише 27% не вірять в успіх. Проте 30 % (що дуже добре) сприймають як професійну необхідність, а отже, цілком ймовірно, у них сформований високий рівень мотивації до педагогічної діяльності. У цьому випадку можемо стверджувати про свідоме ставлення вчителя до самоосвіти з питань інклюзії.

Отже, серед 1551 фахівця – значна частина (73 %), впевнені, що інклюзію чекає успіх; 30 % вважають інклюзивну реформу освіти професійною необхідністю. Однак є такі, які зовсім не бажають змінювати стиль роботи (19%) та сумніваються у власних можливостях (18 %), надто критично ставляться до своїх знань та вмінь, оскільки зовсім не володіють інформацією про особливості онтогенезу дітей з порушенням психофізичного розвитку.

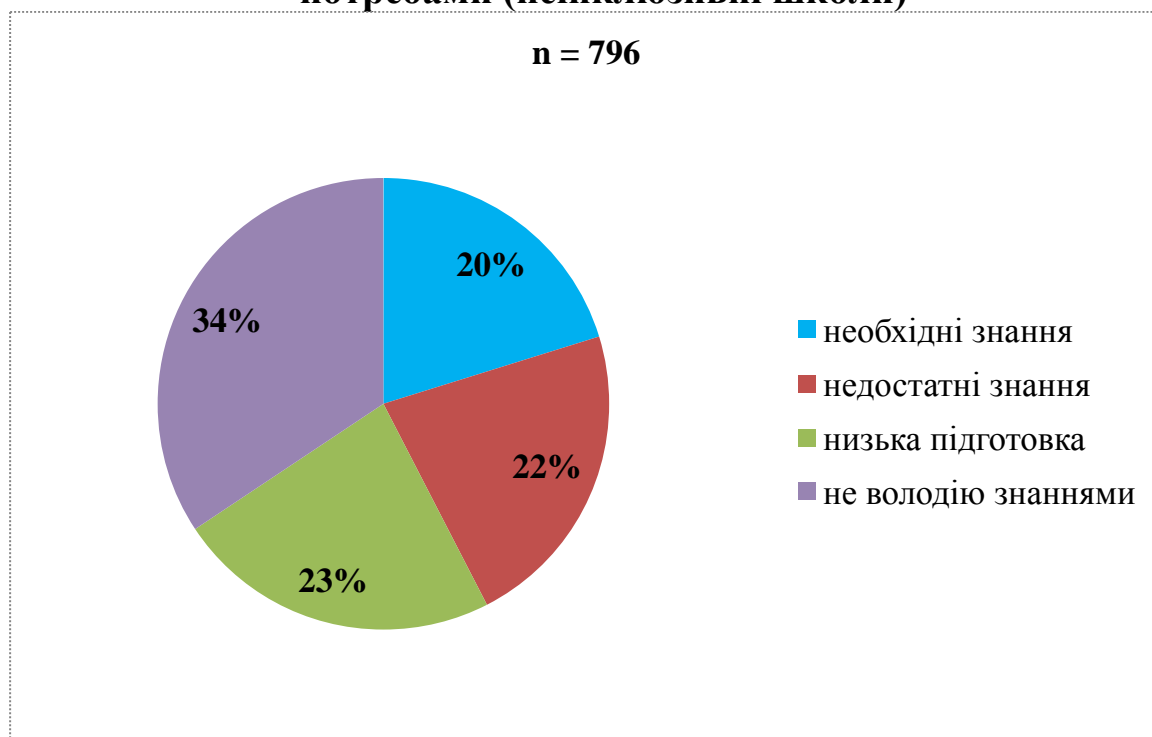
Майже половину (46 %) респондентів відкрито визнали власну спеціальну некомпетентність, що разом із тими фахівцями, які не бажають змінювати стиль роботи (19 %) складають переважно більшість осіб – 65 %. Хоча якщо брати до уваги, що 65 % опитаних недостатньо компетентні в питаннях організації інклюзивного навчання, а 40 % респондентам важко реалізовувати нові ідеї, то показник 73 %, що засвідчує про віру в успіх інклюзії є сумнівним.

Це загальні показники. Проте, якщо аналізувати, до прикладу, анкету одного респондента, то зустрічалися позиції: «не бажаю працювати», але «визнаю як професійну необхідність»; «визнаю власну компетентність», а тому «не бажаю працювати»; «вірю в успіх інклюзії», але «важко реалізувати нові ідеї»; «керуюся розумінням про особисті цінності людини, повагою до людського розмаїття», але «сумніваються у власних можливостях» та ін.

Ми спробували з'ясувати здатність педагогів із неінклюзивних шкіл працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Результати відповідей представлено у діаграмі 8.

Діаграма 8

**Здатність педагогів працювати з дітьми з особливими потребами (неінклюзивні школи)**



Із загальної кількості опитаних осіб, які працюють у (неінклюзивних школах N=796), а це майже половина респондентів, розподілилися за відповідями:

20 % – володіють необхідними знаннями, які треба поглиблювати. Можна припустити, що є фахівці, які мають спеціальну освіту, або ведуть активну, на високому рівні педагогічну діяльність і тому володіють загальними основами інклюзивного навчання.

22 % респондентів оцінюють знання як недостатні; водночас констатують, що не працюють з дітьми з особливими потребами;

23 % – низька підготовка, але розуміють про необхідність самоосвітньої роботи з вивчення актуальних проблем інклюзивного навчання;

34 % – не володію знаннями, але хочуть працювати з дітьми з особливими потребами.

Тобто, загальна кількість людей, які не володіють знаннями з інклюзивної освіти, але хочуть працювати з дітьми з інклюзивними потребами становить 34 %.

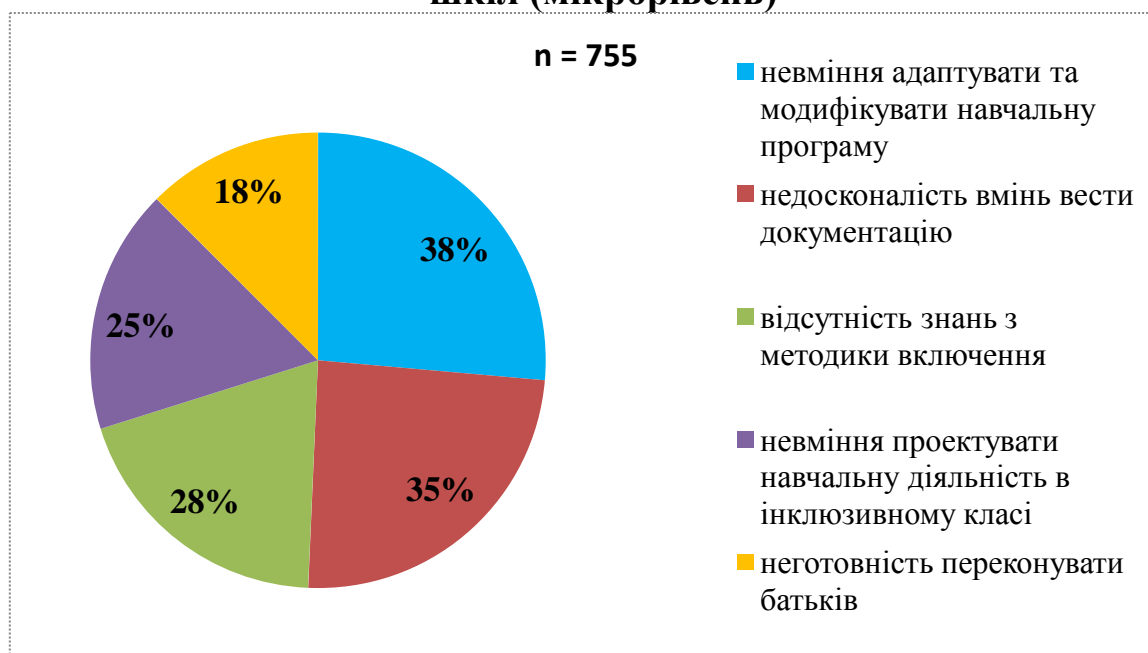
Ми визначили найбільшу чисельну групу респондентів, які реально оцінюють низьку підготовку (22 % + 23 % + 34 % = 79 %), але налаштовані на самоосвіту лише 23 % опитаних педагогів.

Ймовірно, що бажання 34 % опитаних працювати з дітьми з особливими освітніми потребами також підкріплюється свідомим розумінням необхідності самоосвітньої роботи.

У ході проведеного опитування ми спробували визначити недоліки, які, на думку педагогічних працівників із інклюзивних шкіл (це 755 осіб), наявні у запровадженні та розвитку інклюзивної освіти в Чернівецькій області за трьома рівнями (діаграма 9).

Діаграма 9

### Недоліки у запровадженні інклюзивної освіти у практику шкіл (мікрорівень)



Мікрорівень – це недоліки на особистісному рівні, які перешкоджають у прийнятті вчителю долучитися до якісної інклюзії. Загалом відповіді 755 педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних класах, розподілились наступним чином:

38 % – не вміння адаптувати та модифікувати навчальну програму;

35 % – недосконалість вмінь вести документацію;

28 % – відсутність знань з методики включення дитини з особливими потребами в інклюзивне освітнє середовище;

25 % – недостатність сформованих вмінь проектувати навчальну діяльність в інклюзивному класі;

18 % – неготовність переконувати батьків.

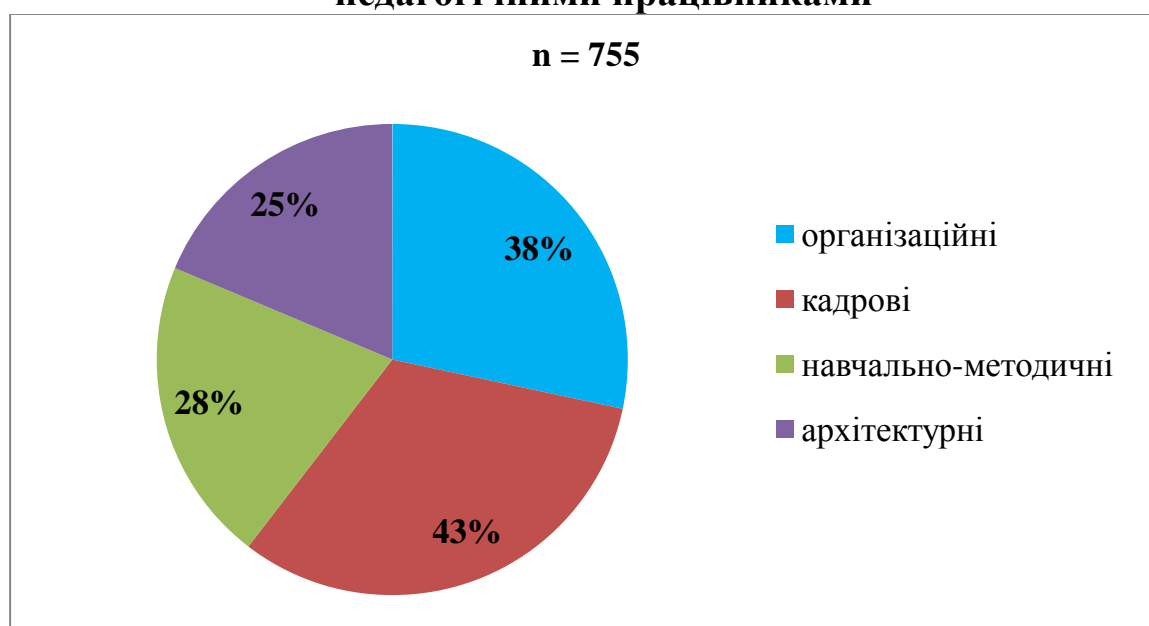
Подекуди в інклюзивних школах спостерігається явище несприйняття самими педагогами проводити просвітницьку роботу з батьками свого класу. Якщо брати до уваги загальні показники

фахової неготовності та відсутності необхідних знань з інклюзивної освіти, перелічені вище, то можна стверджувати про необхідність просвітницької роботи серед педагогічного персоналу та їх підготовки щодо формування інклюзивної культури серед учнів та батьків.

Мезорівень представляють проблеми інституційного характеру, які респондентами розподілено за наступними показниками (діаграма 10).

*Діаграма 10*

**Проблеми інституційного характеру, визначені педагогічними працівниками**



Проблеми мікрорівня:

38 % – відсутність інклюзивної культури; завищені вимоги до вчителя; перевага індивідуального навчання – організаційні;

43 % – недосконалість методичної підготовки та психологічна неготовність педагогів до роботи з дітьми різних нозологій – кадрові;

51 % – відсутність адаптованих підручників, наочності, адаптованих та модифікованих програм роботи з дітьми з ООП за нозологіями, розбіжність у програмах – навчально-методичні;

65 % – непристосованість умов навчальних закладів до потреб дітей з ОП, відсутність спеціального обладнання, сенсорних кімнат, спеціальних приміщень – архітектурні.

Макрорівень передбачає недоліки на державному рівні: 50 % – недосконалість нормативно-правового забезпечення; 34 % – недостатність фінансування; 34 % – недосконалість механізмів

розвитку інклюзії по вертикалі й горизонталі; 27 % – відсутність архітектурної та транспортної доступності; 17 % – управління освітою, кадрове забезпечення.

Проте дещо відрізняється бачення проблем інклюзивної освіти респондентів із міських районних та сільських шкіл. Із відповідей 853 респондентів, що ми віднесли до цієї категорії «міських районних та сільських шкіл» ми встановили бачення:

*проблеми державного рівня:*

- слабе фінансування (55 %);
- відсутність заохочення з боку держави (19 %);
- обов'язковість інклюзії без врахування можливостей вчителя (19 %);

*проблеми інституційного(шкільного) рівня:*

- відсутність інформації про ідею в інклюзії (80 %);
- недостатній зв'язок теорії і практики (40 %);
- неприємні наслідки невдач (7 %);
- відсутність підтримки керівництва з сторони школи (10 %);

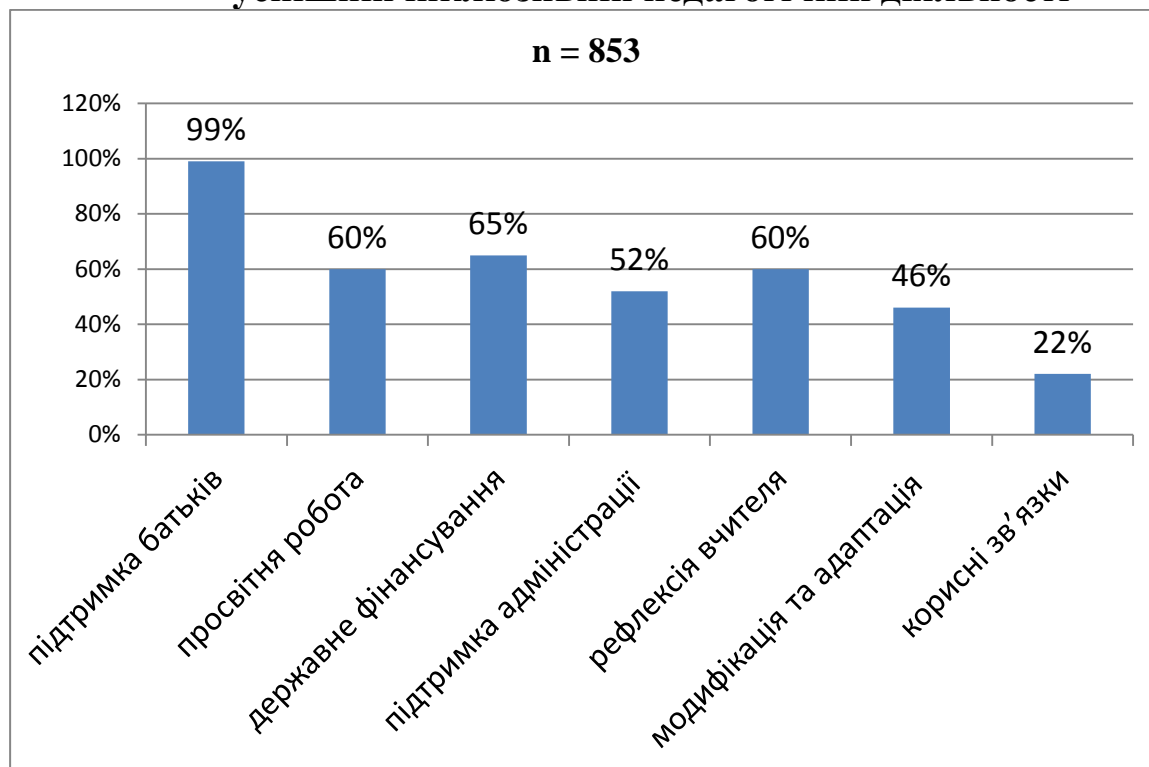
*проблеми особистісного рівня:*

- нестача часу і сил для інновацій (11 %);
- консерватизм педагога (40 %);
- обмеженість теорією (37 %);
- страх невдачі, застосування нового (13 %);
- не бачу необхідності займатися інклюзією (19 %);
- не впроваджую інклюзію (17 %).

Водночас ці ж 853 респонденти визначили фактори, що можуть сприяти успішній інклюзивній педагогічній діяльності (діаграма 11):

- підтримка батьків і їх допомога вчителю (99 %);
- формування позитивного ставлення до осіб з порушеннями психофізичного розвитку, поваги до розмаїтості людського середовища (60 %);
- достатнє фінансування з боку держави (65 %);
- підтримка адміністрації закладу (52 %);
- змістовна рефлексія та результативність діяльності вчителя (60 %);
- модифікація та адаптація в інклюзивному навчання (46 %);
- корисні зв'язки (22 %).

**Фактори, що можуть сприяти  
успішній інклюзивній педагогічній діяльності**



В цілому простежується позитивна налаштованість, особиста зацікавленість й активність буковинських педагогів, що обумовлені бажанням якісно здійснювати інклюзивну освітню практику.

Оперуючи проаналізованими вище статистичними даними, робимо припущення, що проблема фахової спроможності й готовності до організації інклюзивного освітнього середовища ґрунтується передусім на власних можливостях педагогічних працівників. За відсутності спеціальної освіти вчителі віднаходять можливості для підвищення професійної майстерності. Тож, виходячи із реалій сьогодення (передусім, обов'язковості й офіційності інклюзивної освіти), за прикладом колег, що першими почали впроваджувати інклюзивне навчання, педагоги неінклюзивних шкіл поступово перелаштовуються на нові умови викладання.

Така тенденція обумовлює відмову педагогів від вузької професіоналізації індивідуального навчання й стимулює практиків до розширення інструментарію інноваційними методами диференційного та спільного викладання в інклюзивному класі. Звичайно, мають місце такі особистісні підсистеми фахівців як-от:



- інституційне, соціально-психологічне та індивідуальне підґрунтя для підвищення педагогічної майстерності особистості педагога до роботи в інклюзивному класі;
- забезпеченість та доступність інформаційної складової інклюзивної освіти, якість навчально-методичного забезпечення із сервісів Internet-мережі;
- нестійкий попит фахівців на додаткові / поглиблені знання про психолого-педагогічні особливості дітей з порушеннями розвитку;
- недостатню готовність педагогічних працівників до комплікативного поєднання спеціальних, психолого-педагогічних знань, індивідуального творчого пошуку та наукової обґрунтованості власних рішень стосовно оцінки потреб учнів з особливими потребами та організації освітнього середовища для учнів інклюзивного класу;
- педагогічний стаж – важливий важіль професійної компетентності педагогічного працівника, що у поєднанні із бажанням та особистою вимогливістю до результатів праці за умови вмілого поєднання самостійності забезпечують високий показник якості інклюзивного освітнього середовища.

2.2. *Результати проведеного анкетування студентів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (осінь 2017 та 2018 рр.). До опитування ми залучили 422 студенти-магістранти, що слухають навчальну дисципліну «Інклюзивна освіта / Інклюзивна педагогіка» на педагогічних спеціальностях (таблиця 3).*

*Таблиця 3*

Спеціальності, в яких викладається дисципліна «Інклюзивна освіта» чи «Інклюзивна педагогіка»	2017	2018
	422 студенти	
«Соціальна педагогіка»	2 %	3 %
«Середня освіта. Фізична культура»	4,5 %	13 %
«Середня освіта. Математика»	10 %	9 %
«Середня освіта. Українська, румунська мова та література»	12 %	14 %
«Середня освіта. Англійська, німецька, французька мова та література»	9,5 %	5 %
«Середня освіта. Фізика»	3 %	3 %

З таблиці можна простежити, що протягом 2017-2018 рр найбільше студентів навчалось на педагогів, які будуть викладати українську, румунську мову та літературу (12 % та 14 %), математику (10 % та 9 %).

Знизилась набагато кількість вчителів іноземної мови, оскільки престижніше працювати перекладачем. Тому переважно студенти обирають професію перекладача. А на спеціальностях з перекладу не викладаються дисципліни «Інклюзивна освіта» чи «Інклюзивна педагогіка».

Серед переваг інклюзивного навчання студенти відзначають:

- можливість успішно соціалізуватися в середовищі (34 %);
- розвиток індивідуальних можливостей дітей з особливими потребами, розширення можливостей (22 %);
- збагачення життєвого досвіду дітей інклюзивного класу (18 %);
- підвищення самооцінки особистості (10 %);
- доступність подальшої освіти (4 %).

Ознаки готовності студентів до створення й реалізації інновацій в умовах інклюзивного освітнього середовища:

- орієнтуюсь в структурі психології особистості (23 %);
- володію педагогічним баченням організації навчального життя дітей (21 %);
- знаю інноваційні педагогічні технології та «Я-концепцію» (19 %);
- знаю технологію і культуру експерименту (15 %);
- вмю використовувати психодіагностику (14 %).

Фактори реалізації планів професійного зростання та успішної педагогічної діяльності в інклюзивній школі:

- покладання на власні сили і здібності (68 %);
- корисні зв'язки, знайомства (45 %);
- велика власна працездатність, вміння самостійно реалізувати справу (34 %);
- підтримка батьків, їх авторитет в суспільстві (18 %);
- не бачу себе в освіті (16 %).

Ми обрали тільки кілька запитань анкети, які стосуються ставлення молодих людей до інклюзивного навчання та їх ролі у процесі реалізації державної освітньої політики. Отримані результати опитування засвідчують про наявність в студентів особистісних ресурсів (сформовані знання, накопичена інформація, досвід практичної підготовки у ході слухання навчальних дисциплін), які планують в майбутньому використовувати у професійній діяльності. Позитивним є те, що п'ятикурсниками достатньо раціонально оцінюються власні можливості та простежується готовність здійснювати інклюзивну освітню

практику у закладах освіти. Магістри проявили сформовані організаторські та комунікативні здібності, педагогічний оптимізм, достатній рівень сформованих індивідуально-психологічних якостей (безумовне соціальне сприйняття дітей з порушеннями розвитку, інтерес до розвитку власних потенційних можливостей, діловитість у прийнятті рішень, твердість позиції до майбутньої професійної діяльності та ін.)

Для обох груп бенефіціарів проекту характерні воляова мобілізаційність, педагогічна самоусвідомленість, професійна готовність до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, зорієнтованість на успішне виконання професійних завдань. Безумовно, підвищенню фахової майстерності слугують різного роду форми формальної, неформальної та інформальної освіти. Проектна діяльність міжнародних партнерів в Україні розширює можливості участі педагогів та студентів у тренінгах, семінарах майстернях (лабораторіях) та водночас сприяє виробленню єдиних методичних підходів до організації якісного інклюзивного навчання. Виходячи із отриманих результатів дослідження були обгрунтовні наступні *рекомендації та проектні пропозиції*:

- з покращення існуючої професійної підготовки працівників освіти:

а) з метою перепідготовки працюючих освітян закладів освіти Буковини відкрити на базі кафедри педагогіки та соціальної роботи навчальні курси другої вищої освіти з «Інклюзивної освіти»;

б) через бінаціональні семінари у рамках проекту вдосконалити фахову готовність майбутніх працівників освіти та викладачів університету працювати в інклюзивній освіті;

в) формування вмінь студентів надавати компетентну психолого-педагогічну допомогу дітям з порушеннями розвитку та викладачів здійснювати навчально-методичну допомогу студентам під проходження педагогічної практики та ін.;

- з підвищення рівня підготовки працюючих фахівців у закладах загальної середньої освіти:

а) запровадження на кафедрі педагогіки та соціальної роботи курсів другої вищої освіти та дистанційного навчання педагогічних працівників інклюзивного навчання;

б) у школах, базах педагогічної практики студентів, створення Методичного центру організації інклюзивного навчання, який би тісно співпрацював із університетом;

в) створення в ЧНУ імені Юрія Федьковича Науково-методичного центру реабілітаційного спрямування з функціями Іклюзивно-ресурсного центру, який би тісно співпрацював із Методичним центром організації інклюзивного навчання, при якому волонтери-викладачі факультету педагогіки, психології та соціальної роботи могли надавати навчально-методичну допомогу: *викладачам*, які працюють з «особливими студентами» із модифікації та адаптації навчальних курсів; *студентам* з особливими потребами у процесі навчання та студентам під час проходження педагогічної практики; *молодим педагогам* шкіл шляхом організації постійно діючих семінарів-практикумів;

г) реалізацію просвітницької діяльності вбачаємо у здійсненні інформування громадськості про роботу центрів у засобах масової інформації та соціальних мережах;

- *запити фахівців на професійне вдосконалення знань та вмінь:*

а) створення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами; особливості адаптації та модифікації навчально-методичного забезпечення інклюзивного освітнього процесу;

б) методики навчання читати, писати і рахувати дітей з особливими потребами;

в) технології співпраці мультидисциплінарної команди;

г) організація взаємодії учнів класу з дитиною з особливостями розвитку, методика її включення у освітній процес школи;

д) ведення випадку, психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими потребами в інклюзивному класі;

е) розвиток інклюзивної культури в навчальному закладі;

є) психологічна підтримка сім'ї дитини з особливими потребами.

Перелічені проєктні пропозиції ми готували навесні 2019 р., тому окремі з них вже знайшли своє вирішення на рівні факультету педагогіки, психології та соціальної роботи.

Зокрема, під час навчальних семінарів італійські тренери Лідія Калсоларі, Ліа Баззаніні, Елена Бонфà, Франческо Бянко, Крістіна Кораззарі, Туліо Моніні, Марко Паззі, Агнесе Пілларі, Сімонетта Сілімбані, Елена Скуерзанті, Розалба Спароно, Алессандро Вентуріні реалізували програму, в зміст якої ввійшли питання історії шкільної інтеграції в Італії, організації послуг соціально-медичного обслуговування, особливостей встановлення інвалідності особистості та вступу до школи дітей з особливими

потребами з урахуванням «International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF». Основою навчальних тренінгів були практичні питання:

- спостереження у класі, програмування та побудова навчальних дій з диференціацією цілей на основі інвалідності та оцінки результатів спостереження;
- методики використання технологій та засобів навчання, концептуальних карт, програм та додатків;
- різноманітності здібностей, особливості їх розпізнавання; методи втручання та інтеграції, проблемні поведінки, спілкування / використання допоміжних комунікацій з дітьми з різними здібностями та ін.

У січні 2020 р. на базі факультету педагогіки, психології та соціальної роботи створено Центр соціально-психологічної підтримки (засновник Радчук В.М.), який реалізує напрям діяльності із психологічного супроводу інклюзивного навчання студентів з особливими освітніми потребами у Чернівецькому національному університеті.

Незважаючи на потужний потенціал вітчизняного досвіду навчання й виховання учнівської молоді у звичайних та спеціальних школах, інклюзивна практика для України є новою, тому потребує універсалізації методичних підходів до її впровадження в закладах освіти (дошкільної, загальної середньої, передвищої, позашкільної та вищої). Особливо цінним є самобутній досвід Італії з організації інклюзивної освіти на всіх рівнях, що набув нового змісту й спрямованості – підтримка можливостей всіх дітей та розуміння нетиповості особистості як особливості, що «потрібна» для суспільства.

### **1.3. РІВНИЙ ДОСТУП ДО ЯКІСНОЇ ОСВІТИ: ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ЧЕРНІВЕЦЬКІЙ ОБЛАСТІ**

*Оксана ГРИНЮК*

За даними статистики в області нараховується 185315 дітей віком від 0 до 18 років, з них 41218 дітей із психофізичними порушеннями, що становить 22,2 %. З них: із затримкою психічного розвитку – 47%, із інтелектуальними порушеннями – 27 %, з порушенням опорно-рухового апарату – 6 %, з порушенням мовлення – 5 %, з порушенням слуху та порушення поведінки та емоцій – 4 %, з синдромом Дауна 3 %, з аутистними проявами та з порушенням зору – 2%.

Інклюзивне навчання та надання послуг дітям з особливими освітніми потребами організовується у закладах освіти області на виконання низки нормативно-правових документів, а саме: законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», постанов Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», від 14.02.2017 № 88 «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» (зі змінами та доповненнями), від 10.10.2019 № 530 «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти», наказів Міністерства освіти і науки України, Департаменту освіти і науки облдержадміністрації.

З метою розвитку інклюзивної освіти в області, відповідно до нормативних документів Департаментом освіти і науки облдержадміністрації видаються розпорядження, доручення, накази та здійснюється широка інформаційна кампанія, зокрема у ЗМІ на телепередачі «Тема дня», радіо «Буковина». Зазначене питання неодноразово заслуховувалось на нарадах з керівниками органів управління освіти райдержадміністрацій, міських рад, ОТГ, управлінській студії, апаратних нарадах, що дало змогу зайняти лідерську позицію в Україні в розвитку інклюзивної освіти та створення інклюзивно-ресурсних центрів.

У Чернівецькій області інклюзивне навчання організовується з 2011 року відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання

в закладах освіти. Необхідність впровадження інклюзивної освіти пов'язана із значним збільшенням кількості дітей з особливими освітніми потребами. У 2011/2012 н.р. інклюзивним навчанням було охоплено 35 учнів з особливими освітніми потребами у 24 класах 18 ЗНЗ.

У 2019/2020 н. р. в області інклюзивне навчання організоване для 651 дитина з особливими освітніми потребами, які навчаються у 204 ЗЗСО, 533 класах. У порівнянні з 2018/2019 н.р.кількість дітей збільшилася на 192, закладів на 34, класів на 147.

Зросла кількість організації інклюзивного виховання у закладах дошкільної освіти, яке організовується у області з 2016 року. У 2019/2020 н. р. інклюзивним вихованням охоплено 156 дітей у 81 закладах дошкільної освіти. У порівнянні з минулим роком кількість дітей збільшилася на 85, закладів на 21.

Вперше організовано інклюзивне навчання у закладі вищої освіти для 1 дитини з особливими освітніми потребами.

З метою забезпечення кваліфікованої допомоги у засвоєнні навчального матеріалу учнями з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах всього по області працює 489 (92%), що на 157 посад більше ніж у минулому році (2018/2019 н.р.- 332 (86 %), 2017/2018 н. р. -169 (78,2%), 2016/2017 н. р. – 94). Та 113 асистентів вихователя у закладах дошкільної освіти, що на 52 більше ніж у минулому році (2018/2019 н.р. – 61).

Усього для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами Інститутом післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області підготовлено 339 фахівців, з них курси підвищення кваліфікації пройшли: 66 асистентів вчителів/вихователів, 81 вчитель-логопед, 192 дефектологи. У 2016 році підготовлено 43 асистенти вчителя (2017 р. - 23), вчителів-логопедів 26 (2017 р. – 26, 2018 р. – 14), дефектологів – 64 (2017 -114, 2018 – 14).

Упродовж 3 років поспіль в області здійснюється фінансова підтримка дітей з особливими освітніми потребами. Всього надійшло коштів 55 175,7 тис. грн., з них з субвенції державного бюджету 51 594,9 тис. грн., з місцевого бюджету 2 466,8 тис. грн., 1 114, 0 тис. грн. – кошти соціально-економічного розвитку.

Кошти з державного бюджету розподілено для дітей з особливими освітніми потребами, які охоплені інклюзивним навчанням у закладах загальної середньої освіти, а саме у 2017 році у сумі 4 074,8 тис грн., 2018 – 6 161,9 тис. грн., 2019 – 8 940,8 тис. грн., які використовуються на оплату праці педагогам за проведення

корекційно-розвиткових занять та на придбання спеціальних засобів корекції для дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

У закладах освіти області проводяться корекційно-розвиткові заняття з дітьми з особливими освітніми потребами, які надаються психологами, соціальними педагогами, логопедами, дефектологами, реабілітологами та іншими фахівцями, які мають відповідну фахову освіту. Зазначені фахівці працюють над створенням належних умов для виховання і навчання, соціального захисту дітей з особливими освітніми потребами, надають методичні рекомендації щодо психолого-педагогічного супроводу дітей, які навчаються в умовах інклюзивного навчання, консультують батьків з питань сучасних форм влаштування, підготовки до життєвої адаптації та подальшої трудової діяльності в суспільстві, самообслуговування, спілкування, адекватної соціальної поведінки дітей з інвалідністю.

Корекційно-розвиткові заняття у закладах освіти області з інклюзивними навчанням забезпечують 181 практичний психолог (100%), 136 логопедів (72%), 113 соціальних педагогів (67%), 28 олігофренопедагогів (14%), 24 дефектологи (11%).

У всіх закладах освіти складено графіки проведення корекційно-розвиткових занять, до яких включено: заняття з ритміки, розвитку мовлення, лікувальної фізкультури, соціально-побутового орієнтування, корекції розвитку, орієнтування у просторі, розвитку слухо-зоро-тактильного сприймання мовлення та формування вимови.

У системі освіти 2 спеціальні заклади здійснюють консультативну роботу щодо організації інклюзивного навчання та надають послуги дітям з особливими освітніми потребами. Зокрема, між управлінням освіти Чернівецької міської ради та Чернівецьким обласним навчально-реабілітаційним центром №1 укладено угоди, про отримання медичної реабілітації та реабілітаційних послуг у центрі дітей з інвалідністю міста, які навчаються за інклюзивною та індивідуальною формою навчання. У 2018/2019 н. р. надано 22 реабілітаційні послуги дітям з особливими освітніми потребами області (2017/2018 – 55 послуг).

На базі Чернівецького обласного навчально-реабілітаційного центру №1 діють:

- консультативний центр щодо надання допомоги вчителям закладів освіти, які працюють в інклюзивних класах;
- центр підтримки сім'ї, де батьки та усі бажаючі можуть отримати необхідну консультацію спеціалісти мультидисциплінар-



ної команди, до складу якої входять медики, дефектологи, сурдопедагоги, олігофренопедагоги, психолог, соціальний педагог, логопед.

На базі КЗ «Чернівецька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 2» функціонує регіональний ресурсний консультативно-методичний центр корекційної роботи. Між Чернівецькою спеціальною загальноосвітньою школою-інтернат № 2 укладено угоди про співпрацю з закладами освіти області. Педагогами закладу надається фахова та методична підтримка щодо організації освітнього середовища адміністраціям цих закладів, асистентам вчителя, практичним психологам, логопедам, які працюють з слабочуючими учнями в умовах інклюзивного навчання. Ці фахівці мають змогу разом з своїми учнями відвідувати навчальні заняття в спеціальному закладі, разом з батьками отримувати консультативну підтримку. Системно проводяться педагогічні конференції, консультації, практикуми як очно, так і в онлайн режимі. Впродовж останніх років педагогами закладу надано понад 20 практично-методичних консультацій асистентам вчителів, логопедам, вчителям-дефектологам, практичним психологам, які працюють з слабочуючими учнями в умовах інклюзивного навчання.

Однією з умов сьогодення, відповідно до урядових документів щодо організації інклюзивного навчання є створення ресурсних кімнат у закладах освіти. Відповідно до розпорядження Кабінету Міністрів України від 12.12.18 № 964-р «Про перерозподіл деяких видатків державного бюджету, передбачених Міністерству освіти і науки на 2018 рік», розпорядження Чернівецької ОДА від 26.12.2018 № 1437-р «Про розподіл додаткового обсягу медичної та освітньої субвенції і перерозподіл відповідних субвенцій на галузь освіти з державного бюджету» у 2019 році в області перерозподілено 1 253,4 тис. грн. на оснащення 11 ресурсних кімнат в опорних закладах з інклюзивним навчанням по 113,9 тис. грн. кожному закладу: Чернівецька ЗОШ I-III ступенів № 27 (м. Чернівці), Кельменецький ліцей-опорний заклад (Кельменецький р-н), Мигівський НВК – опорний заклад (Вижницький р-н), Великобудський НВК (Герцаївський р-н), Драчинецький ЗНЗ I-III ступенів (Кіцманський р-н), Вашківецька ЗОШ I-III ступенів (Вашківецьке ОТГ), Котелівський НВК I-III ступенів (Новослицьке ОТГ), Клішковецький ЗНЗ I-III ступенів (Клішковецька ОТГ), Вікнянська ЗОШ I-III ступенів (Вікнянська ОТГ), Сторожинецький ліцей

(Сторожинецька ОТГ), Романковецька гімназія (Сокирянський р-н). Станом на 01.10.2019 облаштовано 8 ресурсних кімнат.

Згідно з Законом України «Про Державний бюджет України на 2019 рік» та постанови КМУ від 27.02.2019 № 129 на Чернівецьку область надійшли кошти у сумі 11 116,1 тис. грн., з них :

8 940,8 тис. грн. – субвенція з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами у ЗЗСО;

1 360,0 тис. грн. – на заклади дошкільної освіти;

815,3 тис. грн. – на заклади професійної освіти (видатки розвитку).

Всі кошти розподілено пропорційно кількості дітей, які навчаються та виховуються у закладах освіти, на 2 заклади професійно-технічної освіти, де функціонують спеціальні групи для дітей з особливими освітніми потребами.

Відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання на кожного учня з особливими освітніми потребами у закладі освіти складається індивідуальна програма розвитку, яка затверджується керівником закладу. В ній зазначається необхідна кількість годин, напрямки проведення корекційно-розвиткових занять, а також перелік необхідного спеціального обладнання. До складання індивідуальної програми розвитку обов'язково залучені батьки учнів.

Основною складовою в організації інклюзивного навчання в закладах освіти є створення команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Відповідно до наказу МОН України від 08.06.2018 № 609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» у закладах освіти діють команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, які визначають необхідні напрями психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ. Фахівці команд супроводу розробляють індивідуальну програму розвитку для кожної дитини з особливими освітніми потребами та здійснюють моніторинг її виконання, надають методичну підтримку педагогічним працівникам закладу освіти з організації інклюзивного навчання, працюють над створенням належних умов для інтеграції

дітей з ООП в освітнє середовище, проводять консультативну роботу, як з батьками так і з учасниками освітнього процесу.

Для дітей з особливими освітніми потребами, шляхом забезпечення психолого-педагогічного супроводу, проводиться робота щодо формування освітньо-розвивального середовища. Позитивним є те, що 447 дітей з особливими освітніми потребами залучені до гурткової роботи у закладах загальної середньої та позашкільної освіти, що на 53 більше ніж в минулому році.

#### *Інклюзивно-ресурсні центри*

З метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на освіту Чернівецькою обласною державною адміністрацією 11.05.2018 було підписано Меморандум про співпрацю з «Благодійним фондом Порошенка» щодо створення в області мережі інклюзивно-ресурсних центрів та участі у Всеукраїнському проєкті «Інклюзивна освіта - рівень свідомості нації».

У 2018 році в області утворено 13 інклюзивно-ресурсних центрів у 10 районах, 2 об'єднаних територіальних громадах та м. Чернівці.

У 2019 відкрито ще 1 центр у Клішківській об'єднаній територіальній громаді. До Єдиного Державного реєстру юридичних та фізичних осіб внесено 16 центрів. Планується відкриття ще 3 інклюзивно-ресурсних центрів, з яких 2 у м. Чернівці та 1 у Красноільській ОТГ.

З метою інформування громадськості Чернівецькою обласною державною адміністрацією створено інтерактивну карту покриття області мережею інклюзивно-ресурсних центрів.

Кошти, які надійшли у 2018 році з державного бюджету на оснащення Інклюзивно-ресурсних центрів у сумі 2 700 тис. грн. розподілено між районами, ОТГ (по 200,0 тис.грн.) та використано у повному обсязі.

У 2019 році надійшло 800 тис. грн.. на оснащення Інклюзивно-ресурсних центрів, які розподілено на заплановані ІРЦ. Також на облаштування ІРЦ залучено коштів з місцевого бюджету у 2018 році - 3 169,600 тис. грн.. у 2019 – 411, 200 тис. грн.

Згідно з Законом України «Про Державний бюджет України на 2019 рік» на Чернівецьку область надійшли кошти у розмірі 13 530 тис. грн. – на оплату праці з нарахуваннями педагогічних працівників інклюзивно-ресурсних центрів на 107 штатних одиниць.

Разом з тим, відповідно до постанови КМУ 319 від 03.04.2019 на Чернівецьку область виділено 4 358, 200 тис. грн. на придбання спеціальних автомобілів, призначених для надання додаткових психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг працівниками інклюзивно-ресурсного центру (видатки розвитку). Зазначені кошти розподілено на закупівлю 2 шкільних автобусів обладнаних для дітей з особливими освітніми потребами в тому числі обслуговування ІРЦ Путильського району та Сторожинецької ОТГ.

#### **1.4. ДО ПИТАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У МІСТІ ЧЕРНІВЦІ**

*Анжела ПОЧИНОК*

Наразі в Україні триває впровадження інклюзивної освіти. І сьогодні реформа інклюзивної освіти стала однією з найуспішніших та є невід'ємною частиною змін у загальній системі освіти в рамках концепції «Нової Української Школи». Яких результатів вдалося досягти за невеликий проміжок часу та що потрібно удосконалювати – ці та інші проблеми потребують обговорення сьогодні.

Для реалізації державної політики щодо деінституалізації навчання та трансформації послуг для дітей, які потребують корекції розвитку, у тому числі дітей з інвалідністю, у закладах освіти міста створюються необхідні умови для розвитку інклюзивного навчання. Зокрема, у м. Чернівці вперше організоване навчання відбулося у жовтні 2011 року у Чернівецькій ЗОШ І-ІІІ ступенів № 24 імені О. Кобилянської для 1 учня з особливими освітніми потребами (далі – ООП).

Станом на сьогодні у місті інклюзивним навчанням охоплено 115 дітей з особливими освітніми потребами різної нозології в 27 закладах загальної середньої освіти м. Чернівці (далі – ЗЗСО). Взагалі у місті спостерігається позитивна динаміка до збільшення кількості класів з інклюзивною формою навчання у ЗЗСО: 2011/2012 н.р. – 1 ЗЗСО (1 дитина), 2012/2013 н.р. – 5 ЗЗСО

(7 дітей), 2013/2014 н.р. – 9 ЗЗСО (23 дитини), 2014/2015 н.р. – 10 ЗЗСО (25 дітей), 2015/2016 н.р. – 10 ЗЗСО (28 дітей), 2016/2017 н.р. – 13 ЗЗСО (41 дитина), 2017/2018 н.р. – 17 ЗЗСО (62 дитини), 2018-2019 н.р. – 23 ЗЗСО (103 дітей).

Збільшення та розширення мережі закладів міста з інклюзивним навчанням згідно з рекомендаціями психолого-медико-педагогічної консультації, а з 2018 року – відповідно до висновків про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини інклюзивно-ресурсного центру (далі – ІРЦ), стало передумовою для координації з боку управління освіти міської ради консультативно-методичної співпраці між ІРЦ та ЗЗСО з питань орієнтовної потреби в класах (групах) з інклюзивним навчанням. Існуюча на сьогодні локація закладів освіти з інклюзивним навчанням у місті дає змогу рівномірно та якісно забезпечувати потребу дітей з особливими потребами в отриманні освітніх послуг за місцем проживання та бажанням батьків. Це допомагає забезпечити рівний доступ до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами, сприяє їхньому успішному навчанню, розвитку та соціалізації. Крім того, вони отримують можливість здобувати освіту у класах з інклюзивним навчанням у закладах загальної середньої освіти де розвиваються поряд із однолітками, проживаючи в сім'ї.

Інклюзивним навчанням у закладах загальної середньої освіти у 2019/2020 навчальному році охоплено 115 дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у 103 класах. 27 закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням забезпечені посадами вихователя (асистента вчителя). Відкрито 65 груп з інклюзивним навчанням у 29 закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО), в яких перебуває 71 вихованець з особливими освітніми потребами. Введено 103 посади асистентів вчителя та 65 асистентів вихователя. Фінансування посад асистента вчителя, асистента вихователя в інклюзивних класах та групах здійснюється відповідно до чинного законодавства.

Кожен ЗЗСО та ЗДО, в якому запроваджується інклюзивне навчання та виховання, створює власну модель, що дає можливість координувати перспективу організації класів та груп з інклюзивним навчанням шляхом комплектації їх за нозологіями і напрацьованим досвідом закладу.

З метою забезпечення права дітей з особливими потребами на здобуття повної загальної середньої освіти з урахуванням індивідуальних здібностей, стану здоров'я у 2019/2020 н.р. для

69 учнів закладів загальної середньої освіти м. Чернівців організовано індивідуальне навчання у формі педагогічного патронажу.

Серед учнів з особливими потребами в класах з інклюзивним навчанням за поширеністю нозологій дітей з особливими освітніми потребами домінують учні із затримкою психічного розвитку – 52. З порушенням опорно-рухового апарату – 16. З порушеннями інтелектуального розвитку – 16. З розладами аутистичного спектру з різним ступенем інтелектуального порушення – 7, з тяжкими порушеннями мовлення - 8, з порушенням слуху – 3, з порушеннями зору – 3. Інклюзією у початкових 76 класах охоплено 87 учнів з особливими освітніми потребами, 29 учнів навчаються в 27 інклюзивних класах середньої ланки. Статус дитини з інвалідністю мають – 53 дитини.

Для України інклюзивна освіта є *педагогічною інновацією* і в той же час вимогою не лише часу, а й з моменту ратифікації *Конвенції ООН про права інвалідів* – одним із міжнародних зобов'язань держави.

Інтереси осіб з ООП представлені на законодавчому рівні: вперше реформа інклюзивної освіти на законодавчому рівні стартувала у липні 2016 року. 2017 рік – новий Закон України «Про освіту» (ст. 19. Освіта осіб з особливими освітніми потребами; ст. 20. Інклюзивне навчання). 2018 рік – зміни чинного законодавства щодо рівного доступу таких дітей до освітніх послуг (зміни до Законів України «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про дошкільну освіту»; підвищення ставки (з 0,5 до 1) асистента вчителя (вихователя) на 1 інклюзивний клас чи групу; збільшення (до 20 %) посадових окладів та ставок заробітної плати педагогічних та інших працівників закладів освіти за роботу з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах; Законом України «Про внесення змін до Бюджетного кодексу України» ст. 103<sup>3</sup> виділено субвенцію на надання державної підтримки особам з ООП. 2019 рік – правила організації інклюзії затверджено на всіх рівнях: прийнято Постанови КМУ від 10.04.2019 р. № 530 «Про затвердження Порядку діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти»; від 10.07. 2019 р. № 635 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» та № 636 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти». Визначено Порядок організації

інклюзивного навчання у позашкільній освіті, а також, з 2019/2020 року школярам з особливими освітніми потребами може бути подовжено тривалість навчання на 2 роки. Це передбачено змінами до постанов КМУ, які Уряд ухвалив 21 серпня 2019 року відповідно №779 та №773. Проект Закону України «Про повну загальну середню освіту» передбачає удосконалення законодавчої бази, яка покращує умови роботи освітянам і захищає права дітей з особливими освітніми потребами.

Корекційну складову навчання дітей з особливими освітніми потребами у ЗЗСО міста забезпечують 17 логопедів, 40 психологів та соціальних педагогів навчальних закладів міста. На підставі Постанов Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладів», 14.02.2017 р. № 88 «Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами» затверджуються години для проведення корекційно-розвивальних занять в індивідуальних програмах розвитку учнів у кількості (від трьох до восьми годин на тиждень) відповідно до висновків про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини ІРЦ, які за трудовими угодами надають корекційні педагоги та практичні психологи.

З державного бюджету у 2019 року виділено 2 272 800 тис. грн. на розвиток інклюзивної освіти міста, з них 1 733 200 тис. грн. спрямовані на підтримку дітей з особливими освітніми потребами в школах. Вперше 539 200 тис. грн. направлено для забезпечення інклюзії в дитсадках, відповідну постанову було прийнято Урядом 27 лютого 2019 року. Додатково 1 517 300 тис. грн. з державного бюджету виділено на оплату праці працівників ІРЦ.

У 2018/2019 н.р. завдяки фінансуванню з державного бюджету майже 134 дітей скористались корекційними послугами. Проведено 10 635 годин корекційно-розвивальних занять на суму 659 568 тис. грн. у закладах загальної середньої освіти та 373 години корекційно-розвиткових занять на суму 20 300 тис. грн. у дошкільлі. Для забезпечення дидактичного наповнення та оснащення закладів з інклюзивним навчанням, із врахуванням потреби, відповідно до Типового переліку у 2019 році придбано спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку на суму 552 776 тис. грн. у закладах загальної середньої освіти та 160 604 тис. грн. у закладах дошкільної освіти. Серед закупівель:

ламінатори, планшети, ноутбуки, принтери, проєктори, дошки фліп-чарти; столи з підсвіткою для пісочної терапії, пісочниці; сухі басейни; комплекти (стілець+парта+лампа), стіл-трансформер та балансири для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату; м'які модульні конструктори, набори Фребеля, необхідні дидактичні матеріали тощо.

Для проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з особливими освітніми потребами у ЗЗСО функціонують кабінети психологічного розвантаження, логопедичні кабінети. Упродовж 2018/2019 н. р. облаштовано сенсорні кімнати для проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з особливими освітніми потребами у НВК «Любисток», ЗОШ № 28, 30 та ЗОШ № 24, 27, на облаштування яких у 2019 р. виділено відповідно 100 000 та 113900 тис. грн.

1 лютого 2019р., відповідно до рішення сесії Чернівецької міської ради від 04.04.2018 р. №1195, відкрито Комунальну установу «Чернівецький міський інклюзивно-ресурсний центр №1» Чернівецької міської ради. Проведено відповідні конкурсні випробування на займання вакантних посад директора та фахівців ІРЦ. З 1 квітня 2019 року в Чернівецькому міському інклюзивно-ресурсному центрі №1 працює 6 фахівців, які мають відповідну спеціальну вищу освіту. Із них – 3 практичних психолога, 1 вчитель-логопед, 1 вчитель-дефектолог (сурдопедагог), 1 вчитель-дефектолог (олігофренопедагог).

За період роботи фахівцями ІРЦ проведено експертну комплексну психолого-педагогічну оцінку 1356 дітям з особливими потребами міста, з них рекомендовано перебування в логопедичних групах 710 дітям, 646 дітям рекомендоване інклюзивне навчання за різними програмами; навчання за програмами спеціального навчального закладу. Проведено 170 годин корекційно-розвиткових занять. Заняття проводяться в середньому 2 рази на тиждень кожним зі спеціалістів (логопедом, дефектологом, психологом), виходячи із індивідуальних потреб дитини. Надано понад 385 консультацій батькам дітей з особливими освітніми потребами. На базі ІРЦ систематично проводяться просвітницькі заходи:

- методичні об'єднання для вчителів-логопедів логопедичних пунктів та асистентів вчителів ЗЗСО;
- майстер-класи на тему: «Розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з ООП у закладах загальної середньої



освіти» для представників команд психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП ЗЗСО з інклюзивним навчанням;

- засідання фокус-груп асистентів вихователів ЗДО з інклюзивним навчанням на тему: «Порушення поведінки та емоцій у дітей з ООП та її корекція» тощо.

З метою реалізації державної політики у галузі освіти відповідно до Закону України «Про освіту» та рішення сесії Чернівецької міської ради від 20.12.2018 р. № 1582 створено та затверджено Статут комунальної установи «Чернівецький міський інклюзивно-ресурсний центр № 2»; проведено конкурс та призначено директора. Готується проєкт рішення «Про створення та затвердження Статуту комунальної установи «Чернівецький міський інклюзивно-ресурсний центр № 3» на чергову сесію Чернівецької міської ради.

Успішна реалізація інклюзії залежить від активної і творчої участі педагогів, розвитку ефективної їх взаємодії та роботи у команді для задоволення потреб дітей з ООП. З цією метою у всіх закладах освіти, які впроваджують інклюзію (27 ЗЗСО та 29 ЗДО), створені команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, до складу яких входять психолог, соціальний педагог, логопед, медичний працівник, асистенти вчителя, педагог, корекційні педагоги та батьки. Батьки, як члени команди супроводу, представляють інтереси дітей, формують у них позитивну мотивацію до навчання, а також надають інформацію про потреби і можливості дитини методи заохочення, які використовують вдома особливості взаємодії. Одним із основних напрямків роботи команди супроводу є розроблення ІПР, індивідуальних навчальних планів для кожної дитини з ООП та проведення необхідних адаптацій / модифікацій характеру навчання, освітнього середовища. Команда супроводу періодично переглядає індивідуальну програму дітей з особливими освітніми потребами задля коригування та визначення прогресу дитини.

Завдяки активній співпраці управління освіти Чернівецької міської ради, адміністрацій ЗЗСО, педагогів, асистентів вчителів, психологів, корекційних педагогів міста з громадськими організаціями батьків дітей з ООП міста «Особливі серед нас», у 2019 році відбулась низка заходів з метою поширення позитивної інформації про людей з особливими потребами. Зокрема, інформаційно - просвітницькі зустрічі з освітянами та школярами м. Чернівці спеціалістами Центру підтримки людей з особливими

потребам «Емаус», який є структурним підрозділом Українського Католицького Університету (м. Львів). Основна тема зустрічей – проголошення нової моделі суспільства, в якому жодна людина не є відкинутою через свою розумову чи фізичну неповносправність. Одним із представників Центру «Емаус» був молодий чоловік, з особливими потребами, який радо давав відповіді на всі запитання та розповідав про свою діяльність у Центрі. Реалізація інформаційно-просвітницького проєкту «Чужих дітей не буває» у рамках міжнародного проєкту «INCLUSIVE EDUCATION IN UKRAINE IN CHERNIVTSI REGION» та підтримки державної соціальної програми «Інклюзивна освіта в Україні» (Україна- Італія). За час дії проєкту відбулися 11 виїздів у кожний районний центр Чернівецької області, де відбулись три різнопланові зустрічі із адміністрацією ЗНЗ, педагогами, батьками та школярами та підсумкова конференція. Проведення II Міжнародного фестивалю «Арт-практик. Діти» у квітні 2019 року на базі ЗОШ № 27 у співпраці із Східноукраїнською асоціацією психологів «Саат». Відвідування освітянами міста вистави «Океани» «Особливого театру», який створений громадською організацією «Особливі серед нас». Учасники вистави «Океани» – це діти з особливими потребами.

Управління освіти Чернівецької міської ради є партнером інклюзивного проєкту «Світ очима дітей», який впроваджує в Чернівцях Профспілка «Разом для кожного» та Арт Інфо-Центр «Czernowitz – Чернівці», які стали переможцем конкурсу у програмі «Інклюзивне мистецтво» Українського культурного фонду. Відповідно програми проєкту відбулася презентація громаді міста Чернівці унікальної інклюзивної виставки живопису, яку створили більше діти з інвалідністю – 50 учасників проєкту «Світ очима дітей»; відбулися дві студії живопису «Мистецтво долає бар'єри», учасниками яких були 50 дітей з особливими освітніми потребами м. Чернівці, які за підтримки арт-педагогів та волонтерів створили великий яскравий арт колаж (більше 4 кв.м), який був презентований чернівчанам на день міста. Проведено інклюзивний захід – Флеш-моб на Соборній площі міста «Всі діти рівні! Всі талановиті!», учасниками якого були близько 200 дітей шкіл міста Чернівці, в тому числі діти з особливими освітніми потребами.

Важливою умовою створення інклюзивного середовища в рамках Концепції «Нова Українська школа» є забезпечення архітектурної доступності закладу освіти з урахуванням принципів

універсального дизайну та розумного пристосування. Шкільне середовище має бути доступним і безпечним для всіх учасників освітнього процесу, забезпечуючи їх право на навчання та розвиток у загальноосвітньому просторі. Доступними мають бути як прибудинкова територія, так і приміщення всередині будівлі закладу освіти (коридори, сходи, класні кімнати, актові зали, бібліотека, кабінети, в яких проводяться корекційно-розвиткові заняття, а також спортивна зала та майданчики, їдальня і кабінети адміністрації школи).

Слід наголосити, що ситуація з доступністю поступово змінюється на краще. На сьогодні забезпечено доступ для осіб з особливими потребами до 1-го поверху у 23 закладах загальної середньої освіти, у 10 з них пандуси відповідають будівельним нормам. Забезпечено облаштування туалетних кімнат на I-му поверсі у 6-ти ЗЗСО та II поверсі у 1-му ЗЗСО; забезпечено облаштування сенсорних кімнат у 5-ти ЗЗСО. Тривають роботи щодо облаштування та встановлення ліфту у 1-му ЗЗСО. У рамках забезпечення доступу до якісних освітніх послуг організовано підвезення 2 учнів з особливими освітніми потребами на навчання та у зворотному напрямі у 2-х ЗЗСО шляхом укладання договору про надання послуг перевезення з ТОВ «Магістраль».

З метою впровадження пілотних проєктів у сфері модернізації шкільної інфраструктури для спрощення доступу до навчальних закладів управлінням освіти та Департаментом розвитку Чернівецької міської ради була подана заявка на участь у конкурсі, оголошений Посольством Республіки Болгарія в Україні «Школа заслуговує уваги – покращення якості інклюзивної освіти в Чернівці». Проєктом передбачено поточний ремонт пандуса у 1-му ЗЗСО та закупівлю мобільних сходових підйомників для спрощеного переміщення дітей з особливими потребами для 2-х ЗЗСО міста (впродовж 2020-2022рр.).

МОНУ підвищило вимоги до доступності, зокрема доступність закладів стала частиною ліцензійних вимог до провадження освітньої діяльності. 01.09.2018 р. набули чинності державні будівельні норми ДБН В.2.2-3:2018 «Будинки і споруди. Заклади освіти», які поширюються на проєктування нових і реконструкцію існуючих будинків закладів загальної середньої освіти. Таким чином робота щодо створення в освітніх закладах безбар'єрного освітнього середовища з універсальним дизайном і розумним пристосуванням потребує продовження і є одним із першочергових

завдань Управління освіти ЧМР нарівні із розбудовою інклюзивного середовища та кадровим забезпеченням закладів освіти шляхом підготовки, перепідготовки, консультування педагогічних працівників для роботи з дітьми з ООП.

## **1.5. СИСТЕМА НАВЧАННЯ, ВИХОВАННЯ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ В УКРАЇНІ**

*Наталія ГАВРИЛОВА, Олексій ГАВРИЛОВ*

Актуальною проблемою України на сучасному етапі є реформування системи освіти дітей з особливими освітніми потребами в цілому і дітей з порушеннями інтелекту, зокрема.

*Метою* нашого дослідження є визначення історичних аспектів розвитку спеціальної освіти в Україні.

Проведений О. Гавриловим (2009) історичний аналіз джерел з психіатрії показав, що для українців ще з давніх часів було притаманним гуманне ставлення до дітей з порушеннями розвитку.

Виникнення держави на території України – закономірний етап розвитку української спільноти. У IX столітті почалось поступове формування княжої влади, чому сприяли зовнішні фактори: на півночі Східно-Європейської рівнини постійним явищем стали набіги скандинавів (варягів), на півдні – загострення суперечностей між слов'янськими і тюрськими племенами. Виникла необхідність у створенні великих оборонних союзів, які б мали у своєму розпорядженні великі людські ресурси і діяли не лише час від часу, а постійно. Виникає держава – Київська Русь – на базі великого міста Києва, яка включала в себе землі від Великого Новгороду на півночі до пониззя Дунаю на півдні.

У Київській Русі особи з інтелектуальними порушеннями були оточені ореолом святості і таємничості. Простий народ ставився до них з повагою. Люди рахували призріння «дурників» і «блажененьких» богоугідною справою. Часто до них прислуховувались, їхнім словам вірили, в багатьох регіонах Київської Русі було за честь прихистити на своєму подвір'ї або у помешканні людину, яка мала інтелектуальні або психічні розлади.

Київська Русь в готовому вигляді отримала систему християнської доброчинності, визнавши християнство офіційною релігією. Володимир Великий першим зачинає ідею милостині і допомоги тим верствам населення, які самотійно не могли прожити, в тому числі і для осіб з інтелектуальними порушеннями. У «Літописі Руському» сказано: «...повелів він всякому старцеві і вбогому приходити на двір на княжий і брати усяку потребу – питво і їжу, і зі скарбниць кунами. Урядив він також і це, сказавши: «Немічні й недужі не можуть дійти до двору мого... Він повелів спорядити вози і накладав на них хлібів, м'яса, риби й овочів різних, і мед у бочках, а в других квас. І стали це возити по городу, запитуючи: «Де недужі чи старці, що не можуть ходити?» І тим роздавали все на потребу» [5, 70].

Князь Володимир Великий зобов'язав церкву турбуватись про інвалідів, юродивих та бідних. У своєму уставі 996 року він виділяє чотири основні категорії осіб, які потребують допомоги: вдови, убогі, юродиві або калічні, мандрівники і бідні. Тим же уставом визначається десятина на утримування монастирів і церков, а також богоділень і лікарень для бідних, убогих та калічних. Устав Володимира Великого наказував утримувати немічних, убогих і бідних при церквах. Про те, що саме монастирі першими почали опікати юродивих і осіб з інтелектуальними порушеннями підтверджує і «Повість минулих літ», написана літописцем Нестором і датована приблизно 1074 роком. У ній сказано: «А ще хто боліє або недугом одержим приносять в монастир».

Перший такий притулок було організовано при Києво-Печерському монастирі. Особливою щедрістю в плані надання допомоги відрізнялись іноки Києво-Печерського монастиря на чолі зі своїм провідником Феодосієм Печерським. Він був заступником всіх ображених і бідних. Особливо він любив бідних; він побудував при монастирі особливий двір для увічних, сліпих, калічних і віддавав їм десяту частину від доходів монастиря. Києво-Печерський монастир заклав основи догляду за особами з інтелектуальними порушеннями, наставляння їх на шлях істини і виправлення розуму.

В XI столітті Устав монастирів визначив їх як форму соціальної організації людей. Монастирі вирішували різноманітні завдання, в тому числі і такі, як догляд за непрацездатними, організація лікарень та притулків для інвалідів. Перша в Київській Русі лікарня, в якій особи з інтелектуальними порушеннями та інші

недієздатні отримували харчування і користувались безкоштовним лікуванням, була також створена Феодосієм Печерським в середині 1070 р. при Києво-Печерській лаврі. У 1089 році Єфрем, переяславський єпископ, заснував лікарню у прикордонному місті Переяславі Південному. Потім, ставши митрополитом Київським, Єфрем у 1097 році наказав будувати лікарні при монастирях в Києві, назначав туди лікарів і визначив, щоб хворі лікувались у них безкоштовно. До монгольської навали такі лікарні були влаштовані в Смоленську, Вишгороді, Чернігові, Новгороді, Пскові, на Волині та Галичині.

Князю Володимирі Великому належить і право відкриття перших закладів для навчання як дітей знатних, середнього статку і бідних, так і богоділень, притулків для мандрівників і перших лікарень. Особи з інтелектуальними порушеннями і психічно хворі в цей період знаходили притулок в монастирях, де на них дивились у більшості як на невірних жертв темних сил. В одному документі, датованому приблизно XI століттям, проводиться паралель між психічно хворим і п'яницею, причому говориться, що «ієрей прийде до біснுவатого, проведе молитву і вижене біса, а якби над п'яним зійшлись попи всієї землі, то не вигнали б самовільного біса п'янства» [2, 75].

Київська Русь поряд з прийняттям християнства взяла притаманні для нього моделі турботи про осіб з інтелектуальними порушеннями, психічно хворих та інших осіб, які самотійно не могли прожити. В цей період можна виділи три основні форми княжої добродієвості: 1) роздача милостині; 2) годування на княжому подвір'ї; 3) розвезення продуктів по місту тим особам, які цього потребували.

Крім князя Володимира Великого історія пригадує й інших князів, які проповідували милість і співчутливе ставлення до осіб з інтелектуальними порушеннями та з іншими відхиленнями. Особливо відмічають літописці синів Володимира – Ярослава Володимировича та його брата Мстислава, князя Тьмутараканського. Під час правління Ярослава у Новгороді було відкрите училище для дітей-сиріт. Він видав указ, в якому закріплювалась добродієвості і покладалась обов'язки на церкву про опіку юродивих, блаженних, убогих та інших.

Теорію пізнання і виховання шляхом розвитку розумових сил людини розробляв Кирило Туровський. Сутність його концепції полягала в тому, що людина не народжується ні доброю, ні злою.

Вона стає тією чи іншою завдяки наявності в її душі добрих або злих начал, які переважають в її життєвих діяннях. Дотримуючись вимог християнської моралі, людина здійснює добрі вчинки; спілкування з нею приносить довколишнім радість, спокій душі. Моральна поведінка залежить від розуму особистості [7]. Таким чином він проповідував виваженість у вчинках і любов до ближнього незалежно від наявності у нього тих чи інших відхилень, в тому числі й інтелектуальних.

Також своєю доброчинністю прославився і Володимир Мономах. Найбільш яскравим проявом цього є його «Духовна до дітей», в якій князь формулює основні правила поведінки ідеального монарха: «... захистіть сироту, виправдайте вдовицю. Господь наш показав нам перемогу над ворогом трьома ділами добрими, щоб від нього спекатись і його перемогти: покаєнням, слізьми і милостинею. Не важка ця заповідь Божа вам, оскільки тими трьома ділами добрими царства Божого не втратити. Найбільше ж убогих не забувайте, скільки вам можливо годуйте, дайте сироті... і не віддавайте сильним на поталу людину... Чого знаєте добре, того не забувайте, а чого не знаєте, тому навчайтесь» [4, 153-154].

Із наступників Володимира Мономаха на ґрунті доброчинності проявили себе і його сини, князі Мстислав і Ростислав. Ростислав роздав бідним і юродивим все добро, отримане у спадок від свого дядька князя В'ячеслава. Андрій Боголюбський наказав, на кшталт князя Володимира Великого, розвозити по вулицях і роздавати нужденним їстівні припаси. Князь Михайло Ярославович у порадах своєму сину писав: «Дивних і убогих не зневажай, угодно бо це є Богу» [4, 154]. Із князів Київської русі своєю доброчинністю і співчуттям прославився чернігівський князь Микола Давидович, який в першій половині XII століття побудував у Києві перший лікарняний монастир.

Феодалні війни, які почались між князями Київської Русі, монголо-татарське панування призвели до послаблення національної традиції доброзичливого, співчутливого ставлення до осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, калічних та психічно хворих. Послаблення православної церкви, її підпорядкування державі, секуляризація культури значно обмежили розвиток на землях України церковно-християнської доброчинності. В землях, які відійшли під владу московським князям, київський досвід опіки над особами з інтелектуальними порушеннями та іншими

категоріями психічно і фізично хворих людей не знайшов свого підкріплення і по суті був забутий.

У період розпаду Київської Русі значна частина юродивих, блаженних, біснуватих, калічних, психічно хворих ходила по території країни і жебракувала. Частина притулків при монастирях була закрита. Вже не виділялись відповідні кошти князями. І хоч в період монголо-татарського панування митрополитам Київської Русі були надані спеціальні ханські грамоти (так звані «єрлики»), які звільняли церкви і монастирі від сплати данини і поборів, багато осіб з інтелектуальними порушеннями були залишені самі.

У цей період набуває свого значення юродство – особливий соціально-духовний феномен і явище, який виник після розпаду Київської Русі. Потрібно відмітити, що коли в Західній Європі в період раннього і класичного середньовіччя особливе місце посідали святі відлюдники як боговибрані люди, то на території майбутньої України їхнє місце посіли юродиві – особи з інтелектуальними порушеннями і психічно хворі, яких можна назвати блаженними. Саме юродство стало, в уявленні народної суспільної свідомості, одним з подвигів християнського благочестя: богослужіння тут – юродство за Христа. Культ «блаженних» і «юродивих» – невід’ємна риса православ’я. Ця ідея співзвучна знаменитому пророцтву Ісуса Христа із Нагорної проповіді (Євангеліє від Матфея): «Блаженні убогі духом, бо вони є Царство Небесне» [4, 160-161]. Як свідчить проповідь Христа – це зовсім не «убогі», це як раз сильні духом, сильні моральною чистотою. Вони являють собою правду, чим складають «світло світу» і «сіль землі».

В історії відомі імена більше 50 юродивих, які жили протягом XI-XVII століть, із них десять в наступному були канонізовані. Перший за часом канонізації юродивий – Києво-Печерський монах Ісаакій, який помер приблизно 1090 року.

У Московії юродивий Микола Свят обізвав царя Івана Грозного кровопивцею і пожирачем християнських душ і клявся ангелом, що коли хто з його воїнів торкнеться хоча б до однієї псковської дитини – царя вдарить блискавка. Іван Грозний так перейнявся цими прокльонами, що молився про порятунок від такої участі. Другий знаменитий юродивий при Івані IV був Василь, який ходив зимою і літом роздягнений і після смерті визнаний святим. Його ім’ям названий собор на Красній площі – собор Василя Блаженного.



Починаючи з XVI століття, на Україні важливим чинником розвитку педагогічної думки було поширення друкарської справи і, насамперед, видання навчальної літератури. Привертає до себе увагу діяльність Єпіфанія Славинецького, який перекладав навчальну літератури з медицини, мистецтв, створював підручники. Значний інтерес викликає його твір «Громадянство звичаїв дитячих», який за своїм сюжетом нагадує твір Еразма Роттердамського «Похвала глупості». Його основою були моральні правила, які він пропонував прищеплювати і дітям з нормальним психофізичним розвитком, і дітям з різними відхиленнями. Ця праця вважається збірником правил поведінки у школі, вдома, на вулиці, вимог до мови і релігійних культів [7].

На території України починають діяльність братські школи. Ці братства зі своїми добродійними організаціями по опіці над аномальними особами відіграли значну позитивну роль в догляді за особами з порушеннями інтелектуального розвитку. У братських школах, відкритих по всіх території України, були сформовані класи для малоздатних учнів, у які, безсумнівно, потрапляли на навчання і осіб з інтелектуальними порушеннями. Саме система братських шкіл і відповідних класів була передумовою створення спеціальних притулків для біснுவатих і осіб з інтелектуальними порушеннями при монастирях, а надалі і при державних установах. Досягненням братських шкіл було викладання предметів рідною мовою, вивчення античної літератури і філософії, розвиток розумових здібностей учнів, наявність певного вміння розуміння демократії тощо. На Україні наприкінці XVI століття діяло близько 30 братських шкіл – у Львові, Києві, Кам'янці Подільському, Дрогобичі, Рогатині та інших містах [7, 74].

Значний внесок у розвиток науки і педагогічної думки на Україні зробив і Іов Борецький, який виступав за зміцнення позицій братських шкіл. З його ініціативи відкриваються при братствах школи, друкарні, залучаються до роботи кращі вчителі. І. Борецький сприяв відкриттю братських шкіл у Луцьку, Немирові, Рогатині, дбав про підготовку педагогічних кадрів. До розв'язання цього питання залучив гетьмана Петра Сагайдачного, який надав Львівській братській школі 1500 золотих для підготовки «бакалаврів вчених» [7, 87]. Цікаві думки висловив І. Борецький у своїй праці «Про підготовку чад», в якій описав закономірності історичного розвитку виховання, наголошуючи, що успіхи виховання залежать від природних здібностей людини.

У XVIII столітті просвітницькою діяльністю на Україні займається Феофан Прокопович, який у 1721 році відкриває у Києві власну загальноосвітню школу для дітей бідних і сиріт. Вона вважалась кращим навчальним закладом на початку ХУІІІ століття [7, 112].

На території України розвивається мережа спеціальних закладів для осіб з інтелектуальними порушеннями і психічно хворих. Невеликий заклад для цих категорій людей був відкритий у другій половині ХУІІІ століття у Катеринославі (Дніпро), а також у Полтаві (1807) і Харкові (1817) – будинок для божевільних на 20 людей. У цей час вони підпорядковуються Міністерству поліції, а згодом переходять під юрисдикцію Міністерства внутрішніх справ [2, 229].

Прецедент надання допомоги дітям, які постійно не встигають у школі, відноситься до 1865 року, коли за ініціативою генерала І. В. Ісакова і Головного управління військових навчальних закладів було створення проміжних («повторних») класів для малоздібних учнів військових гімназій. У 1867 році ці класи перетворюються у військові початкові школи, а потім у військові прогімназії для малоздібних учнів. Але з відставкою генерала всі 11 військових прогімназій закривають [11, 101].

На території України нові ідеї навчання поширював М. Ф. Орлов, якого через волелюбні ідеї перевели з Санкт-Петербурга до Києва командиром 4-го армійського корпусу першої армії, де він розпочав просвітницьку діяльність серед солдатів і солдатських дітей, залучивши на допомогу генерала М. М. Раєвського. Багато власних коштів він витратив на розвиток шкіл взаємного навчання Київського військово-сирітського училища. В основу навчання було покладено Белл-Ланкастерську систему з елементами навчання грамот, які свого часу використала М. Монтесорі. М. Ф. Орлов де тільки міг, влаштовував виступи, збирав кошти та пожертвування для сиріт Києва, на відкриття парафіяльних шкіл тощо [7, 175].

Для ХІХ століття характерні значні зміни в освітній політиці. Перша половина ХІХ століття пов'язана з цілою низкою реформ і перетворень на ниві освіти. У 1802 році замість старих петровських колегій були створені державні заклади – міністерства, в тому числі і міністерство народної освіти, до обов'язків якого входило управління загальноосвітніми школами, університетами, науковими закладами та видавничою справою. Управління освітою здійснювали

три установи – міністерство освіти, відомство імператриці Марії і Синод. Ця трицентричність діяла до 1917 року. Відомство імператриці Марії займалось притулками, виховними будинками, інститутами шляхетних дівчат, богодільнями та іншими добродійними установами. Воно створено наприкінці XVIII століття, а офіційну назву – відомство імператриці Марії – воно отримало у 1854 році [7, 128].

У другій половині XVIII початку XIX століття формується думка про необхідність навчання осіб з інтелектуальними порушеннями. В країнах Західної Європи робляться спроби класифікувати психічні розлади і визначити ступені розумового порушення. У цей період психіатрична допомога починає посилено розвиватись. Значний внесок в організацію допомоги особам з інтелектуальними порушеннями належить І.М. Балицькому, який розробив план побудови Харківської окружної лікарні, а також редагував плани психіатричних лікарень в Одесі та Києві.

У 1834 році в Харківському університеті вперше в Росії офіційно вводиться викладання психопатології. У тому ж році П. А. Бутковський видає перший в Росії підручник з психопатології, а в 1836 році організовує в Харкові спеціальну школу для осіб з інтелектуальними порушеннями, яка мала назву «Школа біля воріт лікарні». У Харкові обов'язкове викладання психіатрії вводиться з 1877 року, коли приват-доцентом на кафедрі нервових і душевних хвороб був вибраний П. І. Ковалевський. Ним також у Харкові видавався перший російський психіатричний журнал «Архів психіатрії, нейрології та судової психопатології» [2, 410]. У 1906 році виходить праця П. І. Ковалевського «Відсталі діти, їх лікування і виховання», яка стала класичним твором у галузі підготовки спеціалістів для роботи з особами з інтелектуальними порушеннями.

Також привертає до себе увагу діяльність подружжя Маляревських. І. В. Маляревський, лікар і педагог, закінчив Київський університет і отримав спеціальність психіатра. Він висловив думку, що зв'язок медицини і педагогіки необхідний для виховання і навчання розумово відсталих дітей. Свої позиції він виклав у доповіді Петербурзькій спілці психіатрів і вони стали програмою створеного ним журналу «Медико-педагогічний вісник», який видавався на базі «Лікувально-виховного закладу», організованого ним у 1882 році під Петербургом. Його дружина, Катерина Хрисанівна, відвідала всі великі заклади для дітей з порушеннями і вибрала для роботи систему Є. Сегена. Цей заклад

існував на платній основі, до нього приймалися діти з різними інтелектуальними відхиленнями, а також психічно хворі, з порушеннями поведінки, епілептики.

Значний внесок у розвиток науки про навчання і виховання осіб з інтелектуальними порушеннями зробив професор психіатрії Київського університету А. І. Сікорський, який у 1882 році у Женеві, на Міжнародному конгресі психіатрів висловив думку про необхідність організації закладів, у яких могли б навчатись, виховуватись і лікуватись діти, нездатні оволодіти програмою загальноосвітньої школи. У 1904 році його доньки, О. І. і Є. І. Сікорські відкривають у Києві лікарняно-педагогічний інститут для розумово недорозвинених, відсталих і нервових дітей. Для своєї роботи вони взяли на озброєння систему О. Бурневіля і ставили за мету допомогти правильному, розумовому, фізичному і моральному розвитку розумово відсталих дітей. У цей заклад приймалися і глибоко розумово відсталі діти.

Вагомий внесок у розвиток науки про розумову відсталість зробив В. П. Кащенко, який закінчив Київський університет і почав свою наукову діяльність на Україні. Він переїздить працювати до Москви і організовує там систему шкіл-санаторіїв, в яких проходять навчання і лікування діти з інтелектуальними порушеннями. Першу школу він відкриває у 1908 році у Москві і називає «Школа-санаторій для дефективних дітей лікаря В. П. Кащенко». У назві цієї школи вперше з'являється термін «дефективні». Цим терміном він позначив ті стани дітей, при яких спостерігаються недоліки фізичного і психічного розвитку. Співробітники організованих ним шкіл-санаторіїв виходили з принципу не кількості знань, якими повинна оволодіти дитина, а їхньої якості [1, 288]. У 1918 році В. П. Кащенко передає в Народний комісаріат освіти дану школу, на базі якої у 1921 році створюється «Будинок вивчення дитини», а надалі перетворений у Медико-педагогічну клініку (станцію) – науково-методичний центр Народного комісаріату освіти в області дефективності, яким керував В. П. Кащенко [1, 321].

Також привертає до себе увагу діяльність організованого у 1911 році у Харкові допоміжного класу при Пушкінському міському училищі. На думку В. П. Кащенко, цей клас є зразком того, як не потрібно організовувати навчання дітей з порушеннями інтелекту. Така думка пояснюється тим, що до нього приймалися діти віком від 10 до 14 років, як хлопчики, так і дівчатка. Крім того, вони мали різні діагнози: від глибоких порушень інтелектуального розвитку до

порушень поведінки і простої педагогічної занедбаності. Організувати будь-який, навіть елементарний навчальний процес з такою різнобарвною групою школярів педагогам не вдалося і цей клас через 5 років був закритий.

Таким чином, на початок ХХ століття у Росії виникає значна кількість спеціальних закладів для трьох категорії дітей з особливими освітніми потребами: для глухих, сліпих і з порушеннями інтелектуального розвитку. Але це ще не є підставою вважати, що в той час на території Росії склалась цілісна система спеціального навчання, виховання, опіки осіб з порушеннями інтелектуального розвитку. Не дивлячись на те, що царський уряд видав закон про обов'язкову початкову освіту (1908), його реалізація залишилась мрією. Принципово важливо, що в ньому не було статей, які передбачали фінансування спеціальних закладів для осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, а відповідно не була розроблена і нормативно-правова база, яка б регламентувала їхнє функціонування. У Росії була створена мережа спеціальних закладів освітнього спрямування для осіб з порушеннями інтелектуального розвитку, але не була оформлена система спеціальної освіти.

Новий період роботи з особами з порушеннями інтелектуального розвитку настає після революції 1917 року. В контексті комуністичної ідеології змінюється ставлення до громадянських прав, мети і завдань освіти, закладаються основи функціонування нового типу навчального закладу – радянської школи. Відповідно до Декларації про права робітників та експлуатованого народу, церква відділяється від держави, забороняється філантропічна благодійність, закриваються всі філантропічні об'єднання, братства, відомства. Підпорядковані їм дитячі заклади передаються Народному комісаріату охорони здоров'я або Народному комісаріату освіти. На останні була покладена відповідальність за навчання і виховання дітей з відхиленнями у розвитку, «розумово відсталі діти виховуються в допоміжних школах Народного комісаріату освіти; дефективні діти (глухонімі, сліпі, каліки) виховуються в спеціальних закладах Народного комісаріату освіти» [11, 103].

У Радянському Союзі і відповідно на території Радянської України формується система спеціальної освіти, яка передбачала проведення відповідної державної політики до цих категорій дітей і створення для них мережі спеціальних закладів. Але ізоляція таких спеціальних закладів, яка була характерною і для країн Західної

Європи, на території Радянської України значно посилюється через ідеологічні та економічні фактори. Потрапляючи в спеціальну школу, розумово відстала дитина ставала немов би ізольованою від суспільства, закрита в спеціально створений для неї соціум, всередині якого і відбувалось спеціальне навчання та виховання і який в термінології спеціалістів був названий «дефектологічний квадрат» [6].

Вказавши на дітей з порушеннями інтелектуального розвитку як на об'єкт виключної турботи держави в умовах економічної кризи, політичної і класової боротьби, радянська влада у перше десятиліття свого існування змогла охопити лише незначну частину дітей, які потребували спеціального навчання і виховання. Порівняно з дореволюційним періодом число спеціальних закладів не збільшилось, а навпаки зменшилось. Документ про комплектування спеціальних шкіл (1926) рекомендує при прийнятті рішення про навчання дитини у спеціальній школі враховувати її класову і станову приналежність: «Через недостатність мережі закладів переваги під час прийому надаються безнаглядним сліпим, глухим і дітям з порушеннями інтелекту, дітям бідніших робітників і селян і дітям працівників освіти»\*.

На території Радянської України становлення системи спеціальної освіти для розумово відсталих дітей у 20-30 роки ХХ століття відбувалось без врахування думки батьків, без проведення діалогу з суспільними рухами та зацікавленими групами населення, у відсутності закону про спеціальну освіту, при забороні філантропічної діяльності, при наявності класової боротьби і ствердженні диктатури пролетаріату, при ідеологічному спрямуванні будь-якого навчального і виховного процесів і стосовно дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, при вирішальній ролі держави стосовно подальшої долі осіб з порушеннями розумового розвитку, тобто в контексті становлення тоталітарного режиму.

Часто в прогнози про необхідність розширення сітки спеціальних закладів для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку мала значний вплив ідеологія Радянського Союзу в цілому і, відповідно Радянської України, яка була його членом. Відповідно до цієї ідеології, з одного боку, необхідно було розширювати

---

\* Постановление СНК РСФСР «Об учреждениях для глухонемых, слепых и умственно отсталых детей и подростков» от 23 ноября 1926 г.

мережу спеціальних шкіл для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку через досить велику їхню популяцію. З іншого боку, розширення такої мережі вказувало б на те, що в Радянській Україні, якою керує пролетаріат, збільшується кількість дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, не звертаючи увагу на заяви керівників партії: «...загальна грамотність, економічно достатнє, культурне, з покриттям всіх необхідних потреб життя, до якого веде нас партія, є вже передбаченням того, що при соціалізмі такого потворного явища, як розумова відсталість, не буде» [11, 109].

Значний внесок у вивчення дітей з інтелектуальними відхиленнями належить Л. С. Виготському, який сформулював ряд важливих положень, що відображають закономірності психічного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. До них відноситься твердження про системність будови психіки людини, і порушення однієї функції або функціональної системи тягне за собою цілий ряд відхилень, в результаті чого формується атиповий розвиток особистості; виділення зон актуального і ближнього розвитку; затвердження ідентичності основних факторів, які визначають розвиток дітей з типовим розвитком і дітей з особливими освітніми потребами; виділення у розвитку дитини первинних (ядерних) відхилень і вторинних напластувань, які обумовлюються даними первинними відхиленнями і відповідно до цього визначення основних напрямків проведення навчально-виховної і корекційно-розвивальної роботи з кожною категорією таких дітей; твердження про зміни у дитини з інтелектуальними порушеннями співвідношення між її афективною і інтелектуальною стороною.

На Україні, у місті Києві, в цей період відкривається дефектологічний факультет, деканом якого був відомий Г. С. Костюк (в майбутньому – член-кореспондент АПН СРСР) у 1921-1923 і відповідно у 1929-1933 роках. На ньому готували фахівців для роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку, а також з дітьми з порушеннями слуху.

Найбільш значною подією у функціонуванні допоміжної школи було прийняття колегією Народного комісаріату освіти 8 червня 1931 року рішення про введення загального обов'язкового навчання дефективних дітей. Відповідно до нового плану загальне навчання дітей з порушеннями розумового розвитку від 8 до 15 років мало вводиться з 1 жовтня 1933 року. Цим же рішенням допоміжна школа була реорганізована у допоміжну фабрично-

заводську семирічку (ФЗС). До цього часу допоміжна школа мала п'ятирічний термін навчання [1, 351].

Ввівши загальну освіту і побачивши на практиці, що велика кількість дітей не встигає в загальноосвітній школі, держава "зобов'язала народні комісаріати союзних республік організувати у великих містах, в першу чергу у Москві, Ленінграді, Харкові і Києві у 1935/36 навчальних роках спеціальні школи з особливим режимом для дефективних дітей і тих учнів, які систематично порушують шкільну дисципліну, дезорганізують навчальну роботу і негативно впливають своєю антисоціальною поведінкою на інших учнів". Але як тільки керівництво усвідомлює масштаби необхідної соціальної допомоги, масштаби фінансування, воно заявляє, що «внаслідок шкідливої діяльності педологів, комплектування спеціальних шкіл відбувалось у зростаючому масштабі. Незважаючи на вказівку ЦК ВКП(б) і РНК СРСР про створення двох-трьох шкіл для дефективних дітей і дезорганізуючих навчання школярів. Народним комісаріатом освіти РСФСР було створено велика кількість спеціальних шкіл різних назв»<sup>6.\*</sup>

Починаючи з 1938 року, зменшується склад учнів допоміжної школи і, відповідно, затримується їхній кількісний розвиток. Після цього розпочалась Велика вітчизняна війна, яка також внесла свої корективи у становлення спеціального навчання та виховання розумово відсталих дітей. Велика кількість спеціальних шкіл на Україні була фактично зруйнована, а контингент дітей з розумовою відсталістю фізично знищений. Після війни на відбудовування системи спеціальних шкіл витрачалось значно менше коштів. Крім того, саме комплектування таких шкіл відбувалась часто не за рахунок розумово відсталих дітей, а за рахунок дітей з педагогічною занедбаністю, дітей-сиріт, дітей, які мали інші відхилення, але проживали близько біля даного закладу. Категорія дітей з помірною, тяжкою і глибокою розумовою відсталістю практично випала з системи спеціальної освіти.

Принциповою різницею спеціального навчання у Радянському Союзі був його цензовий характер. Постанова ЦК ВКП(б) «Про всеобуч» не містила спеціальної статті про дітей з відхиленнями у розвитку і відповідно розповсюдила на них нормативи навчання, яка було призначене для дітей з нормальним психофізичним розвитком.

---

\* Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», 1936.



Вказавши на обов'язкове навчання за єдиним державним стандартом і не ввівши спеціального стандарту для учнів з порушеннями психофізичного розвитку, держава встановила для них єдиний освітній ценз.

Негативним наслідком такої цензової системи освіти стало закономірне у даному випадку відторгнення дітей з глибокими комплексними порушеннями, диференціації дітей з особливими освітніми потребами на «навчаємих» і «ненавчаємих». Дітей з тяжкими інтелектуальними порушеннями, складною структурою дефекту, комплексними відхиленнями було відторгнуто державною системою спеціальної освіти як «ненавчаємих».

Дитина з відхиленнями у розвитку, яка потрапляла у спеціальну школу-інтернат, повинна була засвоїти, хоч і за інші строки і за допомогою інших способів і методів навчання, але державний стандарт, який був розроблений для учнів з типовим психофізичним розвитком. Але саме державне замовлення сприяло постановці питання про дослідницькі задачі високого рівня, про інтенсивні розробки теоретичних основ дефектології, високого рівня розвитку спеціальних педагогічних корекційних технологій, про пошуки і побудову ефективних «обхідних» шляхів навчання різних категорій дітей з порушеннями психофізичного розвитку, що дозволяли їм отримати цензову освіту, яка прирівнювалась до загальної освіти тих років навчання [11, 110].

Зміна політики держави призвели до швидкого росту кількості спеціальних шкіл. До 1954 року їхня кількість у Радянському Союзі подвоїлась, особливо це стосується шкіл для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, з'явилися нові типи шкіл і дошкільних спеціальних закладів. З 1966 року допоміжна школа перейшла на десятирічний термін навчання [11, 111].

У кінці 70-х, на початку 80-х років при загальноосвітніх школах відкриваються спеціальні класи для дітей з затримкою психічного розвитку, а в кінці 80-х – класи для дітей з помірним і важким порушенням розумового розвитку, які частково піддаються навчанню і вихованню. У Радянському Союзі закон про спеціальну освіту не був прийнятий, і тому на відміну від країн Західної Європи, де спеціальною освітою було охоплено біля 12 % дітей, які цього потребували, у нашій країні ця кількість сягала приблизно 1,5 % від загальної популяції дітей, які цього потребували на кінець 1990-1991 н.р. [11, 112].

Сучасний стан надання допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку на Україні має свою особливість відносно напрямків діяльності, методичної і методологічної основи, наукової бази. Коротко охарактеризуємо організацію навчально-виховної, корекційно-розвивальної, реабілітаційної та абілітаційної роботи з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

На сучасному етапі розвитку в Україні діє розгалужена система допомоги дітям з порушеннями інтелектуального розвитку, яка включає в себе як державні, так і недержавні установи. Україна ратифікувала низку міжнародних правових документів, які регламентують права дітей-інвалідів, прийняла декілька законів та підзаконних актів, що стосуються цієї проблеми.

Хоча державна система допомоги дітям з тяжкими інтелектуальними патологіями частково застаріла, вона діє і гарантує забезпечення дитини та її родини такими видами пільг та допомоги:

- *медичною (в тому числі і психіатричною) допомогою*, зокрема щорічним забезпеченням санітарно-курортною путівкою. Підставою для видачі путівки також одному з батьків є визнання лікарями необхідності супроводу хворої дитини. Путівку можна отримати за місцем роботи одного з батьків або за місцем перебування на диспансерному обліку в місцевій лікарні, якщо батьки не працюють;

- *соціальним захистом*, що передбачає державну грошову допомогу та пільги дітям-інвалідам та їхнім сім'ям (пенсія на утримання дитини-інваліда, пільговий проїзд) та право дитини-інваліда на повне державне утримання в системі інтернатних закладів;

- *спеціальною освітою* для тих дітей, які мають легкий ступінь розумового порушення. Право дитини з порушеннями інтелектуального розвитку на освіту регламентується Законом України «Про освіту», Законом України «Про загальну середню школу» та Положенням про спеціальну загальноосвітню школу-інтернат (школу, клас) для дітей з вадами фізичного або розумового розвитку. Згідно з Законом України «Про освіту», дітям, які потребують корекції розумового розвитку, гарантовано право на відвідування державних і комунальних дошкільних навчальних закладів за рахунок держави. Пункт 36 вказаного вище Положення містить перелік діагнозів, за якими діти не підлягають направленню до спеціального освітнього закладу, серед яких і глибокий ступінь

порушення інтелектуального розвитку. Отже, на основі цього пункту дитину з тяжким та глибоким ступенем інтелектуальної недостатності визнають «ненавчаємою»;

- *реабілітаційними послугами* центрів соціальних служб для молоді та реабілітаційних центрів системи Міністерства праці та соціальної політики, які створюються в деяких регіонах з ініціативи місцевих органів влади та громадських організацій. Позитивним чинником такого процесу стало прийняття Концепції ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів, схваленої постановою Кабінету Міністрів України від 12 жовтні 2000 року № 1545;

- *пільгами для батьків* – догляд за дитиною з інвалідністю потребує постійної присутності одного з батьків, який жертвує своєю роботою заради дитини. Держава враховує це і надає певні пільги, пов'язані з трудовим стажем, віком виходу на пенсію, додатковими вихідними днями для матері, яка доглядає за дитиною-інвалідом, що включаються до трудового стажу (ст. 36 Закону України «Про пенсійне забезпечення»); одному з працюючих батьків або опікуну оплачується один додатковий вихідний день на місяць; за бажанням одному з працюючих батьків надається додаткова оплачувана відпустка тривалістю 5 календарних днів без урахування вихідних (ст. 19 Закону України «Про відпустки»); матері інвалідів з дитинства, які виховували їх до 8-річного віку, мають право на пенсію після досягнення ними 50 річного віку і при наявності стажу роботи не менше 15 років із зарахуванням до нього часу догляду за дітьми. Якщо дитину виховував батько, йому призначається пенсія після досягнення ним 55 річного віку і при наявності стажу роботи 20 років (ст. 17 Закону України «Про пенсійне забезпечення»).

В Україні громадяни з порушеннями інтелектуального розвитку перебувають на обліку та підлягають моніторингу з боку системи захисту психічного здоров'я. Фактично, висновок лікаря-психіатра повністю визначає обсяг та форми державної допомоги дітям з тяжкою інтелектуальною недостатністю: наявність офіційного статусу інваліда, призначення грошової допомоги та пільг, тип дитячого будинку, інтернату, системи соціального захисту або допоміжного закладу дошкільної освіти, до якого отримує направлення дитина. Тяжка інтелектуальна недостатність є підставою для того, щоб батьки дитини відмовились від неї і тоді вона перебуватиме на повному державному утриманні протягом всього свого життя. Спочатку таку дитину направляють у спеціальну групу будинку системи охорони здоров'я, а з 4-х років – у

спеціальний дитячий будинок-інтернат системи соціального захисту. Відмовитись від такої дитини батькам мають право пропонувати працівники пологового будинку, дільничні неврологи, психіатри, фахівці психолого-медико-педагогічної консультації. Якщо батьки не погоджуються з такими рекомендаціями фахівців і приймають рішення не відлучати дитину від себе, а виховувати її в родині, то вони будуть отримувати пенсію на утримання дитини-інваліда до досягнення нею 16-річного віку.

Для призначення такої допомоги потрібно мати офіційний статус дитини з інвалідністю. Рішення про надання такого статусу приймається відповідно до положення про медико-соціальну експертизу, затвердженого постановою Кабінету Міністрів від 22.02.92 за №083. Діти до 16 років належать до категорії інвалідів дитинства (за переліком медичних показань, які дають право на одержання державної соціальної допомоги до наказу Міністерства праці і соціальної політики №454/471/516 від 08.11.2001).

У відповідності до цього переліку визначено розлади психіки (у згідно МКХ-10), які дають право на одержання державної соціальної допомоги строком на 2 роки:

*F 70* – розумова відсталість легкого ступеня, поєднана з вираженим порушенням слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату, функцій інших органів та систем, які призводять до стійкої соціальної дезадаптації, патологічних форм поведінки.

Захворювання та патологічні стани, які дають право на отримання соціальної допомоги строком до 16 років:

*F 71* – розумова відсталість помірного ступеня, поєднана зі стійкою затримкою звичного розвитку (ходіння, мова, навички самообслуговування); труднощі при виконанні шкільних завдань, при спілкуванні з іншими дітьми внаслідок нездатності до навчання; проблеми, пов'язані з поведінкою. У підлітковому віці виявляються проблеми: труднощі у взаємних стосунках з однолітками; неадекватна сексуальна поведінка;

*F 72* – розумова відсталість важкого ступеня, поєднана зі стійкою затримкою звичного розвитку (ходіння, мова, навички самообслуговування); труднощі при виконанні шкільних завдань, при спілкуванні з іншими дітьми внаслідок нездатності до навчання; проблеми, пов'язані з поведінкою. У підлітковому віці виявляються проблеми: труднощі у взаємних стосунках з однолітками; неадекватна сексуальна поведінка; хворий в змозі виконувати під наглядом просту роботу, потребує керівництва та догляду у побуті;

*F 73* – глибока розумова відсталість – хворий потребує постійної допомоги.

Для оформлення інвалідності слід звернутися до відділу соціального забезпечення за місцем проживання і подати такі документи: висновок психіатра; заява (бланк дається у відділі соціального забезпечення); копія свідоцтва про народження дитини; форма №3 про склад сім'ї та житлові умови; довідка з місця навчання, якщо дитина шкільного віку, якщо ж дошкільного - потрібно написати розписку, що вона не перебуває на державному забезпеченні (в інтернаті або інших закладах); паспорт одного з батьків.

Статус інваліда надається з дня подачі документів.

О. Константи́нів, Н. Гаврилова (2015) вказують, що система спеціальної освіти в Україні формувалася у чотири етапи. Перший етап (до 60-х років 19 ст.) підготовчий, коли спеціальної корекційної спрямованості навчання ще не було, проте уже в дітей зі спеціальними потребами в освіті рекомендовано було навчати окремо. Тривалість навчання була спочатку чотири роки, а ближче до 60-х років наблизилася до шести. Не було диференційованості у навчанні, а саме, в одному класі перебували діти з різним нозологіями (з порушеннями інтелекту, слуху, зору, тяжкими порушеннями мовлення). Програма за змістом при цьому відповідала програмі загальноосвітньої школи.

На другому етапі (60-70 роки ХХ ст.) була сформована двоступінчаста системи спеціальної освіти. Навчання почали здійснювати диференційовано, за нозологіями. Для дітей з легким ступенем інтелектуальної недостатності були створені допоміжні школи під юрисдикцією Міністерства освіти. Виховання дітей з помірним та тяжким ступенем інтелектуальної недостатності почали здійснювати у дитячих будинках для дітей з інвалідністю, якими опікувалось Міністерство праці та соціального захисту, а для цілодобового перебування дітей з глибоким ступенем порушення інтелекту були створені психоневрологічні диспансери, якими опікувалися органи Міністерства охорони здоров'я.

Корекційне навчання, за умов такого розпорошення дітей серед різних Міністерств, передбачалося лише в допоміжних школах, де і почало розвиватися швидкими темпами. У цей період загальний термін навчання дітей з легким ступенем порушення інтелекту було визначено 8 років: з них 3 роки початкової школи, 5 років середньої. Для допоміжної школи були адаптовані програми загальноосвітньої.

Для цього програму початкової школи розтягнули у часі і адаптували відповідно до рівня потенційних можливостей дітей з легким ступенем інтелектуальної недостатності. Було визначено також і корекційний вплив спеціального навчання, необхідність корекції у цієї категорії дітей порушень мовлення за умови участі у цьому процесі логопеда.

Третій етап розвитку спеціальної освіти (70-80 р.) характеризувався створенням тріступінчатої системи спеціальної освіти, характерними особливостями якої були: 9-ти річний термін навчання (3 роки початкова школа, 5 років середня і 1 рік був відведеним для підсилення професійно-трудової підготовки); для підсилення корекційної спрямованості навчання було введено предмет «Соціально-побутове орієнтування». Також завдяки роботі таких науковців як Л. Вавіна, Г. Мерсіянова, К. Турчинська та інших у цей період було удосконалено зміст, програми та методи корекційного навчання дітей з порушеннями інтелекту.

Четвертий етап розвитку спеціальної освіти (1990-2006 рр.) характеризувався реформуванням спеціальної освіти, що було зумовлене необхідністю підвищення якості навчання дітей з інтелектуальними порушеннями. Спеціальне навчання стало чотириступінчатим. При загальному терміні навчання 10 років початкову освіту учні з інтелектуальними порушеннями отримували впродовж 4-х років, також 4-и роки тривало навчання у середній школі, 1 рік відводився на професійно-трудову підготовку і 1 рік – на виробниче навчання. Проте такий підхід вимагав значної фінансової підтримки з боку держави, яка не завжди була належна, а тому не всі школи змогли досягти високого рівня у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями.

У цей період особливо активно розвивається система професійно-трудової підготовки дітей з інтелектуальною недостатністю, як чотириступінчата: на 1-ій сходинці – уроки праці, на 2 – ій трудове навчання, 3 – ій професійно-трудове навчання і на 4 – ій виробничо-трудове навчання. Особливо активно створюються програми з професійно-трудового навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: «Сільськогосподарська праця», «Килимарство», «Столярна справа», «Швейна справа» тощо, всього було розроблено понад 30 програм різного напрямку професійної і трудової підготовки.

Також Міністерством освіти і науки України у 2004 році було визначено у навчальному плані спеціальної загальноосвітньої школи

7 освітніх галузей: «Мова і література», «Математика», «Людина і світ», «Мистецтво», «Технології», «Здоров'я і фізична культура», «Корекційно-розвиткові заняття». У навчальному плані на державному рівні було затверджено додаткові години для інваріативної складової (корекційно-розвиткових занять, курсів за вибором, індивідуальної та групової роботи).

Як вказують В. Бондар та В. Синьов (2009, 2010) з 2000 року в Україні активізувалася законотворча діяльність стосовно регламентації надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженнями життєдіяльності. Особливо суттєве значення для реформування спеціальної освіти у цей період має Закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні», затверджений Верховною радою України у 2005 році, він набув чинності з 1 січня 2006 року. Отож, 2006 рік можна вважати початком періоду розвитку інклюзивної освіти в Україні. Згідно законодавства України, з цього часу, передбачалася можливість спільного навчання дітей зі спеціальними потребами в освіті з їх ровесниками з типовим розвитком, проте воно не визначало механізм фінансування, підготовку кадрового потенціалу та розробку психолого-педагогічного супроводу. А тому процес інклюзії на початку зустрів суттєвий спротив особливо серед педагогів загальноосвітньої, спеціальної школи, а також серед батьків дітей з типовим розвитком. Проте, починаючи з 2015 року його було інтенсифіковано і уже на сьогоднішній день інклюзія набула особливої значимості. Створюються інклюзивні ресурсні центри в межах яких передбачається надання консультативних та навчально-корекційних послуг дітям з атиповим розвитком, при загальноосвітніх школах відкриваються інклюзивні класи тощо.

Таким чином, в Україні найбільш активно розвивалася система навчання дітей з легким ступенем інтелектуальної недостатності, хоча в описаних закладах також перебували і діти з помірною інтелектуальною недостатністю для навчання яких було сформовано спеціально програму (для другого відділення спеціальної школи). В її основу спочатку було покладено програму для дітей з легким ступенем інтелектуальної недостатності, а саме, її спростили і зменшили вимоги, що стосувалися рівня засвоєння знань і сформованості умінь та навиків. Проте в 2011 році було розроблено нову програму, яка передбачала навчання дітей з помірним ступенем інтелектуальної недостатності за 5 напрямками: «Математика». «Українська мова». «Трудове навчання». «Образотворче мистецтво», «Фізична культура». У цій програмі компетентності, доступні для

засвоєння цими дітьми, були уточнені, стали більш доступні для засвоєння. Проте розроблена була програма лише для початкової ланки освіти.

Незважаючи на це, переважна більшість дітей з помірним, тяжким та глибоким ступенем порушення інтелекту ще були не охоплені спеціальним навчанням.

Починаючи з 50-х років ХХ ст. на Україні активно почали відкриватися дошкільні навчальні заклади для дітей з порушеннями психофізичного розвитку (з 1972 р. було уточнено номенклатуру цих закладів за нозологіями). Період дошкільля передбачався діагностичним, коли на підставі спеціального навчання можна було визначити актуальний рівень інтелектуального недорозвинення у дитини, а тому дітям з різним ступенем складності порушення інтелекту ставили діагноз затримка психічного розвитку, який зберігався до 6-7 років, поки не виникала необхідність переводити дитину для навчання у школу.

Уже пізніше, (з 90-х років ХХ ст.) в Україні почали відкриватися спеціальні навчально-реабілітаційні центри, у яких мали змогу навчатися діти з тяжкими порушеннями інтелекту. Безумовно процес навчання у цих типах закладів був більше корекційно спрямованим, тоді як навчальна складова була при цьому практично відсутня.

*Висновки.* Таким чином, на сучасному етапі передбачається надання освітніх послуг усім дітям з інтелектуальними порушеннями навіть найтяжчого ступеня складності. Існує три типи закладів де діти з помірним, тяжким та глибоким ступенем інтелектуального порушення можуть отримати навчально-корекційні послуги: навчально реабілітаційні центри та спеціальні загальноосвітні школи для дітей з порушеннями розумового розвитку під юрисдикцією Міністерства освіти та науки, а також спеціальні школи інтернати під юрисдикцією Міністерства соціальної політики. Також передбачено їх навчання в умовах загальноосвітнього простору в рамках інклюзії.

Навчальні програми були розроблені для дітей з легким ступенем інтелектуального порушення, а також вони були підсилені ґрунтовною розробкою програм для їх професійно-трудової підготовки.

Програми для навчання дітей з помірним ступенем інтелектуального порушення знаходяться лише в стадії розробки. А для глибокого та тяжкого ступеня порушення інтелекту програми



виховання та корекції сформовані не були, а питання їхнього навчання лише піднімаються як проблема, що потребує спеціального дослідження в сучасних умовах.

На сучасному етапі особливо інтенсифікувалася законотворча та наукова діяльність щодо створення умов для ефективного впровадження інклюзивної форми навчання. Передбачено, що це дозволить вивести загальний рівень свідомості оточуючих на вищий рівень, більш гуманного ставлення до дітей з порушеним розвитком. Проте, ще немає достатньо досліджень, які вкажуть, яким чином це позначиться на загальному інтелектуальному рівні дітей з нормотиповим розвитком, мотивації їх до навчання тощо. Безумовно, ці питання, як і ряд інших ще потребуватимуть подальшого вирішення.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Історія олігофренопедагогіки. Київ: Знання. 2007.
2. Бондар В.І., Синьов В.М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. *Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії*. Київ: «МП Леся», 2010.
3. Гаврилов О.В. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2009.
4. Замский Х. С. История олигофренопедагогика. М.: Просвещение, 1980.
5. Каннабих Ю. В. История психиатрии. М.: АСТ, 2002.
6. Комер Р. Патопсихология поведения. Нарушения и патологии психики. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005.
7. Кузьмин К. В., Сутырин Б.А. История социальной работы за рубежом и в России (с древности до начала XX века). М.: Академический Проект, 2003.
8. Літопис Руський / Пер. з давньорус. Л. Є. Махновця; Відп. ред. О.В.Мишанич. К.: Дніпро, 1989.
9. Малофеев Н. Н. Актуальные проблемы специального образования. *Дефектология*. 1994. № 6.
10. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні. К.: Вікар, 2003.
11. Психиатрия / Под ред. В. П. Самохвалова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002.
12. Роменець В. А. Історія психології. К.: Либідь, 2005.
13. Селецкий А. И. Психология и психопатология слабоумия. К.: Радянська школа, 1981.
14. Специальная педагогика / Под ред. Н. М. Назаровой. М.: Академия, 2004.

15. Чудновский В. С., Чистяков Н. Ф. Основы психиатрии. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.

16. Шипицина Л. М. «Необучаемый» ребёнок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. СПб.: Речь, 2005.

17. Юдин Т. И. Очерки истории отечественной психиатрии. М.: Медицина, 1951.

18. Havrylova N., Konstantyniv O. Perspectives of the development of vocational technical school and education of students with intellectual disabilities in the Ukraine. *IJPINT*, 2 (1), 2015. Language: EN 19. Ptze L. Les precurseurs de Pinel en France au XVII siecles. Paris, 1922.

## **1.6. ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ СУСПІЛЬНОЇ ОПІКИ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ У СИСТЕМІ ШКІЛЬНИЦТВА БУКОВИНИ : ІСТОРИЧНИЙ ОГЛЯД**

*Марина МАРЧУК, Ірина ПЕТРЮК*

*Постановка проблеми.* Суспільний прогрес, соціально-економічний та політичний розвиток, розквіт освіти, науки, культури і мистецтва не убезпечують людство від існування груп громадян, які з тих чи інших причин потребують захисту, опіки, підтримки. Україна нині переживає складний історичний момент розвитку: реформування політичної системи, перебудова економічних відносин, європейське спрямування освітньої політики, необхідність захисту суверенітету, що актуалізувало низку суспільно значущих проблем. Сирітство, бездоглядність, безпритульність, освіта та виховання дітей та молоді кризових категорій викликають особливу тривогу, тому саме вони потребують найбільшої уваги з боку держави, громадянського суспільства.

Реформування вітчизняної системи суспільної опіки і виховання дітей та молоді відбувається на засадах нормативно-правової бази захисту дитинства і юності, відображеній у державних документах і програмах (Національна програма «Діти України», Національна стратегія профілактики соціального сирітства, Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» та ін.).

© Марчук М. В., Петрюк І.М., 2020

Окрім того, відбувається переорієнтація інтернатної системи на сімейні форми організації життя дітей-сиріт й позбавлених батьківського піклування; актуалізується увага до попередження соціального сирітства, профілактики проявів девіантної поведінки у дитячому і молодіжному середовищі. Разом з тим, окремі негативні тенденції продовжують зберігатися, а теоретичні розробки концепції суспільного виховання різних категорій дітей і підлітків напрацьовуються й апробуються досить повільно.

Відзначимо, що історія опіки дітей та молоді в Україні упродовж століть накопичила зразки функціонування опікунсько-виховних систем державного, громадського, благодійницького спрямування, а відомі освітяни, громадсько-педагогічні діячі різних епох звертались до питань виховання, опіки та освіти дітей-сиріт та позбавлених батьківського піклування, бездоглядних, безпритульних тощо.

Значення досвіду опікунсько-виховної діяльності шкіл Буковини досліджуваного періоду може бути інтерпретована на основі ідей сучасних дослідників (Т. Завгородня, Н. Лисенко, Д.-К. Мажец, Б. Ступарик, М. Чепіль та ін.) як створення в школі оптимальних умов для розвитку учнів; забезпечення біологічних, психічних і суспільних потреб; їх збагачення шляхом розвитку інтересів та зацікавлень; створення учням можливостей індивідуального розвитку відповідно до здібностей; здійснення корекційної та вирівнювальної діяльності; допомога учням у виборі певної системи цінностей та у формуванні себе і знаходження в реальних умовах життя власного шляху до ідеалу повноцінної людини; підготовка до проведення вільного часу – організація різних форм раціонального його використання [7, 102]. У дискусії щодо питання охоплення дітей та молоді суспільною опікою ми на боці науковців, що доводять її необхідність для усіх дітей та молоді, а в сучасних умовах трансформації суспільства визначають опікунсько-виховну функцію школи як основну [2, 15-16].

Удосконалення опікунсько-виховних завдань сучасної школи повинно відбуватись через формування в учнів здорового способу життя; реалізацію психічних потреб школярів; систему вивчення учнів. Налагодження співпраці з батьками як умова якісної реалізації опікунсько-виховної функції школи передбачає широкий спектр діяльності: від модернізації традиційних форм роботи з батьками (зборів, конференцій, консультацій тощо) до започаткування класового патронату [7, 108].

Ефективно діюча опікунсько-виховна система в середовищі мусить забезпечити умови, щоб дитина, залишаючись під опікою школи, позашкільних установ, громадських організацій, була охоплена відповідною опікою і виховним впливом. Школа як координатор має планувати діяльність цілого «укладу, визначати опікунсько-виховні завдання окремих суб'єктів та здійснювати нагляд за їх виконанням», стверджує Д.-К. Мажец [5, 172].

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Узагальнення й систематизація наукових пошуків учених з проблематики суспільної опіки дітей та молоді дають змогу стверджувати, що ці проблеми розглядаються у контексті педагогічної, історико-педагогічної, соціально-педагогічної, психологічної наук. Для аналізу проблеми залучено праці українських і зарубіжних науковців, у яких розкрито питання освітньої підтримки, соціально-педагогічної допомоги дітям та молоді (О. Безпалько, І. Зверєва, А. Капська, О. Карпенко, Ж. Петрочко, В. Поліщук та ін.), проблема соціального сирітства, захисту дитинства в Україні, теорії і практики опіки та піклування (Л. Артюшкіна, О. Карпенко, І. Пеша, А. Полянничко та ін.), зокрема й у контексті опікунської педагогіки (С. Бадора, І. Курляк, Д.-К. Мажец, Б. Ступарик).

*Мета дослідження* полягає у здійсненні історико-педагогічного аналізу розвитку системи суспільної опіки дітей та молоді у системі державного шкільництва на Буковині, а також визначення організаційно-педагогічних засад діяльності опікунсько-виховних установ Буковини окресленого періоду.

*Виклад основного матеріалу.* Опіка – соціально-правове явище, що у вітчизняній правовій доктрині пов'язана з комплексним функціонуванням інституту сімейного, цивільного, цивільно-процесуального та адміністративно-процесуального права, у рамках якого здійснюється регулювання відносин, спрямованих на заповнення відсутнього обсягу дієздатності громадян. Окрім того, це – форма виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, що передбачає діяльність відповідних органів, опікунів щодо захисту прав і законних інтересів осіб, над якими встановлено опіку.

Питанням опіки та піклування у шкільному законодавстві відводилось особливе місце. «Печаливість о діти» – так у кінці ХІХ – першій третині ХХ ст. називалась система опікунських дій стосовно дітей-сиріт, позбавлених опіки, бездоглядних. Основні функції опіки щодо дітей шкільного віку реалізувались народною школою у

взаємодії з опікунським судом. Ця інституція здійснювала нагляд не лише над «заступниками» – опікунами, кураторами, нерідними родичами прийомних дітей і «кормильців», а також і над батьками. Опікування і виховання дітей, батьки яких невідповідно виконують свої обов'язки, згідно законодавства знаходилося у компетенції шкільної влади і учителів. Забезпечення відповідних умов для отримання освіти дітьми передбачало наявність шкільного приладдя, підручників тощо. Керівництво народних шкіл мало змогу створити бібліотеку шкільних підручників для бідних учнів. У розпорядженні Крайової шкільної ради від 27.02.1896 р. зазначалось, що директори шкіл повинні звертатись в дирекцію шкільних книжок зі списками необхідних підручників та іншої літератури, а у розпорядженні цієї установи були виділені щорічні квоти на закупівлю літератури у видавництвах. Шкільна адміністрація вела облік («Спис книжок для бідних учеників» і «Спис визичених учениками учебників»). Наприклад, школі у Заставнівському повіті у 1895/1896 н. р. для закупки підручників було виділено суму 52 Корон, на яку було придбано 10 «читанок і граматик для шкіл народних» О. Поповича і 10 «книжок рахункових для низшого відділу» Ф. Кравса-Габерналя [3, 3].

Подолання проблем з відвідуванням спонукало до ведення детального обліку зобов'язаних навчатись, адже шкільний обов'язок тривав від 6 до 14 років, хоча крайове шкільне законодавство знизило верхню межу відвідування школи 13 роками. Влада вела чіткий облік зобов'язаних для навчання дітей, батьки несли адміністративну і карну відповідальність (арешт, грошові виплати) за не посилення дітей до школи. До зобов'язаних відвідувати школу відносили і тих дітей, що були звільнені за законом з причин проблем зі здоров'ям, або за умови наявності домашнього вчителя. Виконання цих приписів відстежувалось особливо ретельно, адже численними були випадки, коли батьки надавали неправдиві відомості про стан здоров'я дітей, насправді залучаючи їх до домашньої роботи або догляду за молодшими братами і сестрами [4,10].

Шкільне законодавство визначало, що «діти неповноумні, однак здібні до образования, особливо сліпі та глухонімі» [9, арк. 9] повинні також відвідувати народну школу, де для них слід створити особливі умови (окремі класи, спеціально підготовлені вчителі). У випадку складних порушень такі діти розміщалися у спеціальних опікунсько-виховних закладах. Дослідженням встановлено, що у

окремих випадках закон визначав можливість прийому до народної школи дітей, котрим не виповнилося 6 років, а також т. зв. «неправесних» (незаконнонароджених) дітей, дітей-сиріт, відповідальність за яких несли опікуни. У випадку, коли дитина ще не мала опікуна (смерть батьків настала нещодавно, або дитина не з даної місцевості) справа подавалась на розгляд в опікунський суд [10, арк. 13–14].

Шкільна влада стежила за учнями, які в силу об'єктивних причин (зміна місця проживання, переїзд з одним з батьків до місця роботи останнього та ін.) поповнювали ряди бездоглядних та таких, «... що виростають без ніякого шкільного образования та побільшують число неграмотних». З цією метою рішенням Крайової шкільної ради від 30.04.1913 р., керівництво школи зобов'язувалось відстежувати кількість прибулих до громади дорослих з дітьми, особливо тих, хто знаходиться «у передшкільному віці» (до 6 років – М. М.) та старших підлітків. За участю шкільного лікаря, місцевого священика, який оголошував на богослужінні про важливість реєстрації дітей, а також керівників громади складалися списки «незашколених» дітей, у яких не було об'єктивних причин для невідвідування [1, 270]. Цей список відправлявся не пізніше 15 червня кожного року до крайової шкільної ради.

Архівні документи свідчать, що керівництво народних шкіл досить рідко зверталося до опікунських судів у вирішенні долі дітей-сиріт або занедбаних. Однак прогресивні освітяни, як от І. Герасимович, були переконані, що «... в інтересі самої справи і доброго, доцільного виховання будучих горожан повинні – як заходить потреба – завсігди звертати ся до опікуючих судів, а тим самим не раз убезя вже в зародку не одно лихо і спільними силами удаст ся запобічи не одному злу...» [1, 334].

Реалізації опікунсько-виховної функції школи сприяла налагоджена виховна робота, основними напрямками якої було морально-релігійне виховання, виховання пошани до законів і державного ладу, любові до народу і батьківщини, а також «народної терпимості..., чоловіколюб'я і любови до ближнього» [6, 222]. Розвивати в дитині такі риси характеру, як чесність, відвертість, поміркованість, почуття обов'язку і честі, а також ошадливість доручалося учителям, які «мають строго наглядати дїтвору в школі та... поза школою». З метою запобігання відхилень у поведінці шкільне законодавство передбачало заборону школярам відвідувати без супроводу «гостиниці і кав'ярні, брати участь у

публичних забавах з танцями, жебрати, ... курити і грати в гроші...». Завданням педагогів є знайомити шкільну молодь з правилами ведення здорового способу життя, пояснювати шкідливість вживання будь-яких «горячих напитків, як пива, вина, горівки і т. п.», тютюнопаління тощо [1, 23]. Одночасно діти заохочувалися до участі в громадських культурно-просвітницьких заходах, концертах, театральних виставах, виставках.

Для того, щоб виховання досягало своєї мети, вчителів закликали звертати увагу перш за все на «питомність» (індивідуальність – М. М.) дитини. Жодне покарання, яке було передбачене, не повинно було загрожувати моральному чи фізичному здоров'ю дитини, а тілесні покарання заборонялися. Разом із тим § 85 «Сталого шкільного і наукового порядку» 1905 р. виписував особливі умови діяльності вчителів стосовно дитини, у поведінці якої спостерігалися сталі порушення. «Порядок...» зазначав, що якщо дитина загрожує нормальному навчанню інших учнів, поводить негідно, порушує шкільну поведінку, то вона може бути виключена зі школи, однак її долею шкільна влада повинна опікуватись в подальшому.

Суспільна опіка, що передбачає узгоджену діяльність держави й громади, базована на ідеях милосердя, гуманності, здатності до пожертви, має вагоме значення для соціально-економічного й культурно-освітнього розвитку країни, адже демонструє рівень її цивілізованості, яка й виявляється у наявності розвиненої системи державно-громадської опіки, сформованої науково-теоретичної думки та позиції пересічних громадян стосовно важливості підтримки незахищених співгромадян як реалізації ідеї соціальної справедливості. У контексті опіки дітей та молоді, це – сукупність умов, які сприяють їх розвиткові, а також сукупність зусиль, обов'язків і дій, здійснюваних для того, щоб зробити ці умови оптимальними, використати їх доцільно для щонайповнішого розвитку дітей та молоді.

На сучасному етапі в українському суспільстві виховання особистості повинно бути спрямоване на формування патріота, громадянина, національно свідомої людини, яка могла б успішно адаптуватися у складних суспільних процесах і якнайшвидше в ньому визначитися, враховуючи у цьому процесі демократичні світові цінності [8, 221].

Можливими шляхами розв'язання даної проблеми є запровадження нових підходів до опікунської роботи в системі

шкільництва України, використання передового педагогічного досвіду країн Європейського Союзу та реформування власної системи освіти, де великий акцент буде спрямовано на роботу з дітьми та молоддю, що є позбавленими батьківського піклування або сиротами.

Одним із важливих аспектів є підготовка майбутніх вчителів, які повинні набути професійних знань, умінь та навичок для роботи з дітьми-сиротами в різних типах опікунсько-виховних закладів, адже для успішної роботи з даною категорією дітей майбутні педагоги (а також соціальні працівники, практичні психологи) повинні навчитись використовувати різні форми, методи, засоби, технології та прийоми організації педагогічного процесу, аналізувати та корегувати його, вивчати та узагальнювати науково-педагогічний досвід.

Таким чином, перед майбутніми педагогами стоять складні завдання, на розв'язання яких і спрямовані наукові пошуки вітчизняних дослідників останніх років.

Висвітленню окремих аспектів підготовки майбутніх вчителів присвячені праці В. Андрущенка, Є. Бондаренка, Ю. Грицай, Н. Дем'яненко, О. Кіліченко, А. Ковальова, В. Поліщук, І. Плугатор, О. Савченко, В. Сагарди, М. Сметанського та інших.

Однак трансформація суспільного устрою, кардинальні зміни у суспільному житті України останніх десятиліть, прагнення інтегруватися в європейський культурний та економічний простір вплинули на систему ціннісних орієнтацій, на формування світогляду і життєвих пріоритетів у суспільстві (особливо серед молоді), позначилися на виховному потенціалі середовища [8, 233].

Сьогодні спостерігається послаблення впливу сім'ї на виховання дітей, що викликано погіршенням матеріального стану батьків, виїздами багатьох із них за кордон. Так, за офіційними даними, за підсумками 2017 р., за межею прожиткового мінімуму знаходиться 65% українських сімей, до категорії бідних відноситься 27,9 % населення, до злидених – 15,0 %. А, як відомо, бідність не тільки обмежує доступ до освіти, але й призводить до непередбачуваних наслідків. Сьогодні в Україні понад 600 тисяч дітей не мають опікунства, близько півмільйона підлітків ніде не вчиться і не працює [4, 7].

Окрім того, одним із явищ негативних тенденцій спостерігається поширення наркоманії й алкоголізму, дитячої злочинності, агресивності, зростає кількість дитячих суїцидів



(поширення інтернет-залежності, прикладом якого є гра «Синій кит», сенс якої полягає в самогубстві) та число соціальних сиріт, «дітей вулиці» [8, 18]. Не випадково багато науковців різних країн наполягають на тому, що у наш час необхідно посилити опікунсько-виховну функцію школи. І все ж в українській педагогіці ще не сформовано єдиної думки щодо визнання опікунсько-виховної функції як однієї з найважливіших серед інших функцій, до виконання якої повинен бути готовий випускник вищого навчального закладу [8, 332].

Як зазначено у працях вітчизняного науковця О. Савченко, в останні роки спостерігається «розширення й ускладнення функцій вчительської праці. Вона охоплює тепер навчальну, виховну, розвивальну, культурно-просвітницьку, соціально-педагогічну, корекційну, комунікативну, інноваційну, дослідницьку та інші функції». З даного твердження можна зробити висновок про те, що окрім загальних функцій вчителя, кожна з яких носить універсальний характер, вчена не виділяє окремо опікунсько-виховну, але постійно наголошує на необхідності посилення підготовки майбутніх вчителів «до виховної і соціально-корекційної роботи». Аналіз запропонованих функцій дозволяє зробити висновок, що опікунсько-виховна може розглядатися як інтегрована функція, яка включає в себе виховну, соціально-педагогічну і корекційну. Це впливає із самого змісту опікунсько-виховної функції, яка вимагає необхідність створення в школі, позашкільному середовищі, за місцем проживання найкращих умов, які б інтенсифікували психічний і соматичний розвиток дитини і створювали можливості для повної реалізації її потреб [8, 229].

Однак, як засвідчує досвід викладацької роботи, спостереження за роботою вчителів-початківців, проведене анкетування серед студентів-практикантів, сучасний стан підготовки майбутніх педагогів до виконання вищезазначеної функції є незадовільним. І це є однією із причин того, «що молоді вчителі, як вогню, бояться класного керівництва, проведення виховних заходів. Багато дітей перебуває в ситуації соціальної незахищеності, тому вчителеві треба вміти не лише навчати дітей, а й захищати їхні права. Крім того, виховання здійснюється в нерівній боротьбі із засиллям реклами, неякісним телебаченням і засобами масової інформації, які маніпулюють свідомістю дітей і молоді» [8, 297]. Пояснюється це тим, що переважна частина студентів не розуміє самого терміну «опіка», не обізнана з новими технологіями освіти, а

якщо і чула про них, то в основному лише на теоретичному рівні, а не під час педпрактики чи на семінарських заняттях.

Буковинські освітяни і громадські діячі різних історичних періодів розглядали проблему суспільної опіки дітей та молоді у двох вимірах: як соціальне явище та як напрям освітньо-виховної діяльності. З першої позиції, у працях, публікаціях у періодичній пресі були здійснені ефективні спроби з'ясувати причини, прояви, особливості сирітства, бездоглядності у краї, запропоновувати практичні кроки до вирішення цих проблем. З іншого боку, буковинські освітяни та громадські діячі як активні учасники національно-культурних товариств, які фіндували опікунсько-виховні установи, аналізували їх роботу, обґрунтовували роль жінки-матері, сімейного виховання, активної діяльності широкого загалу у справі просвіти буковинців.

Суспільна опіка дітей та молоді на Буковині у досліджуваній період здійснювалась перш за все у системі державного шкільництва у взаємодії з громадою, охоплювала всіх учнів, особливо тих, сім'ї яких не могла створити належні умови для їх життя і розвитку. Особлива увага зосереджувалась на створенні відповідних умов для навчання, контролю за відвідуванням школи, на здійсненні виховної та профілактичної роботи з учнями, їх батьками (опікунами). Державна та громадська підтримка малозабезпеченої шкільної молоді шляхом виділення коштів шкільною владою, надання пільг у отриманні середньої освіти, організації взаємодопомоги між самими школярами забезпечували реалізацію опікунської функції у дошкільному, початковому та середньому шкільництві краю.

Опікунсько-виховні заклади на Буковині для дітей-сиріт, позбавлених батьківського піклування, безпритульних та бездоглядних, підкинутих і залишених диференціювалися відповідно до віку та соціального статусу дитини. До їх структури входили: притулки-ясла для немовлят і дітей раннього віку; притулки для дітей 3-7 років (сиріт, бездоглядних, покинутих тощо); сиротинці, дитячий будинок для усіх вище названих категорій дітей у віці 7-14 років та опікунський заклад корекційно-виховного спрямування для безпритульних, бездоглядних дітей і підлітків з відхиленнями у поведінці 10-17 років; спеціальна школа-інтернат для сліпих та глухонімих дітей.

Опікунська та навчально-виховна робота у сиротинцях та притулках у краї опиралась на засади християнської моралі й об'єднувала такі головні напрями: опікунсько-доглядальницький,

організаційно-опікунський, виховний, культурно-просвітницький, освітній. У різних типах закладів превалювали окремі напрями, що визначалось їх основними завданнями.

Встановлено, національно-культурні, релігійні, іншими товариствами і громадами організовували й утримували опікунсько-виховні заклади для дітей дошкільного віку (захоронки, ясла), для учнів середніх шкіл (бурси, інтернати, пансіони, гуртожитки, конвікти), для працюючої молоді (професійні школи, курсів тощо). Приватна ініціатива у сфері суспільної опіки передбачала добродійницьку діяльність (збір коштів, особисті пожертви, приватні фундації тощо) буковинців, організацію т. зв. «станцій», взяття під опіки, усиновлення (удочеріння) дітей-сиріт чи позбавлених піклування.

Опікунсько-виховні заклади Буковини упродовж досліджуваного періоду накопичили вартісний досвід, апробація й упровадження якого, на нашу думку, сприятиме реформуванню сфери суспільної опіки. Серед таких організаційно-педагогічних особливостей, перш за все, органічне поєднання державної, релігійної та громадсько-приватної форм опіки; законодавча підтримка діяльності опікунсько-виховних закладів; диференційований характер комплектування й функціонування опікунських установ; практичні «знахідки» освітньо-виховної роботи (залучення вихованців до догляду за меншими товаришами, адаптація методик перевиховання до особливостей розвитку кожного вихованця, реалізація найбільш актуальних дидактичних засобів, прийомів у опануванні початковою та елементами професійної освіти тощо.

*Висновки і пропозиції.* Таким чином, суспільна опіка дітей та молоді на Буковині у кінці ХІХ – початку ХХІ ст. у системі державного шкільництва здійснювалась у взаємозв'язку з громадою, охоплювала всіх учнів, особливо тих, сім'ї яких не могли створити належні умови для їх життя і розвитку, особлива увага зосереджувалась на створенні відповідних умов для навчання, організації виховної та профілактичної роботи з учнями, їх батьками (опікунами). Державна та громадська підтримка малозабезпеченої шкільної молоді шляхом виділення коштів шкільною владою, надання пільг у отриманні середньої освіти, організації взаємодопомоги між самими школярами забезпечували реалізацію опікунської функції у дошкільній, народному (початковому) та середньому шкільництві краю.

**Список використаних джерел:**

1. Герасимович І. Боронім народну школу! Заставна : друк. І. Віглера, 1913. 19 с.
2. Ідеї опіки дітей і молоді в історико-педагогічній науці : зб. наук. праць. Івано-Франківськ : Б. в., 2005. 340 с.
3. Кошта науки в народній школі. *Буковина*. 1895. № 151. С. 3.
4. Кукелка В. Гріхи домашнього виховання. *Каменярі*. 1912. 10.12. Ч. 23. С. 10-12.
5. Мажец Д.-К. Опіка над дітьми в добу суспільних змін : [моногр.]. Івано-Франківськ : «Плай», 2001. 226 с.
6. Нариси з історії Північної Буковини. К. : «Наукова думка», 1980. 389 с.
7. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою : [моногр.] / Т. К. Завгородня, Н. В. Лисенко, Д.-К. Мажец та ін.; [За заг. ред. Б. М. Ступарика]. Івано-Франківськ-Ужгород : Мистецька лінія, 2002. 152 с.
8. Плугатор І. Б. Теорія і практика опіки дітей і молоді в Україні (1945–1990 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2007. 275 с.
9. Спр. 1473. Дело о помещении и содержании слепых и глухонемых детей в Черновицкой городской богадельне (1889 г. – 1901 г.), 37 л.
10. Спр. 5014. Переписка с краевым управлением Буковины об учреждении в г. Черновцы детского дома для девочек дошкольного возраста (1898 г.), 249 л.

## 1.7. СТРАТЕГІЧНЕ ПЛАНУВАННЯ РОЗВИТКУ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ

Оксана ПАЛІЙЧУК

*Актуальність дослідження.* Новий спосіб управлінського мислення керівників закладів освіти є визначальним фактором якісних змін в освіті, передбачених реформою Нової української школи. Фундаментально важливим елементом у системі концептуальних засад реформи і, відповідно, пріоритетним завданням держави загалом і місцевих органів самоврядування зокрема визначено створення можливостей рівного доступу до освіти для всіх дітей. Якісне впровадження в Україні інклюзивної освіти як гнучкої, індивідуалізованої системи навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання, тривалий багатоаспектний процес, який розпочинається з формування суспільного сприйняття даного підходу, підготовки педагогічних кадрів, освітнього середовища до його безпосереднього впровадження у шкільну практику.

Ефективність реалізації основних завдань інклюзивної освіти – здобуття дітьми з особливими потребами освіти відповідного рівня, забезпечення різностороннього розвитку дітей, реалізація принципу гуманної педагогіки «навчитися жити разом», надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами та ін. – на рівні конкретного закладу освіти залежить насамперед від його керівника. Директор у процесі стратегічного планування розвитку закладу формує спочатку теоретичну модель надання освітньому простору характеристик інклюзивності (доступності, безперешкодності, розумного пристосування), а потім – цілеспрямовано послідовними кроками у процесі стратегічного управління закладом «перетворює» освітній простір. Тому ефективність впровадження реформи Нової української школи у значній мірі залежить від володіння освітнім менеджером компетентністю стратегічного управління загалом і стратегічного планування зокрема.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Теоретичним основам стратегічного управління в освіті присвячені праці В. Вознюк, Б. Гершунського, Г. Єльнікової, Т. Жорняк, Л. Карамушки,

В. Колпакова, О. Лебідь, О. Пометун, М. Поташник, Л. Пшеничної, О. Ціхановської, Л. Щоголева та інших.

Однак, методика стратегічного планування розвитку закладу загальної середньої освіти потребує окремої уваги. Зокрема це зумовлено змінами до Закону України «Про загальну середню освіту», відповідно до яких статтею 38 «Повноваження закладу загальної середньої освіти» регламентовано формування закладом освіти стратегії розвитку.

*Мета статті* полягає у розкритті теоретичних засад та методичних підходів до формування стратегії розвитку закладу загальної середньої освіти.

*Виклад основного матеріалу.* Відповідно до Закону України «Про загальну середню освіту», стратегія розвитку закладу – обов’язковий документ, який визначає цілеспрямовану спільну діяльність адміністрації та педагогічного колективу, спрямовану на підвищення якості освіти. Наявність та якість даного документу є критерієм оцінювання управлінських процесів закладу освіти в системі інституційного аудиту (Наказ Міністерства освіти і науки України від 05.08.2019 № 1071 «Про затвердження уніфікованої форми акта, що складається за результатами проведення планового (позапланового) заходу державного нагляду (контролю) щодо дотримання суб’єктом господарювання вимог законодавства у сфері загальної середньої освіти»).

Стратегія розвитку закладу – документ про основне призначення закладу освіти, вектор його розвитку до забезпечення якості освіти.

Як відомо, поняття «стратегія» є військовим терміном грецького походження (stratos – військо, ago – веду), який з 50-х років ХХ ст. активно використовується у менеджменті. Мескон М., Хедоурі М. визначають стратегію як комплексний план, сформований для здійснення місії організації та досягнення її цілей [7, 421]. Як підкреслює П. Гордієнко, цей комплексний план розробляється на основі творчого науково обґрунтованого підходу і призначається для досягнення довгострокових глобальних цілей підприємства [3, 9].

Таким чином, стратегію можна розглядати як довгостроковий, послідовний, конструктивний, раціональний, підкріплений ідеологією, стійкий до невизначеності умов середовища план, який супроводжується постійним аналізом та моніторингом в процесі

його реалізації, впровадженням інновацій, та спрямований на досягнення успіху в кінцевому результаті.

Розроблення стратегії розвитку закладу загальної середньої освіти – процедура проектування бажаного стану закладу освіти та конкретних заходів з реалізації стратегії.

Оскільки станом на сьогодні на державному рівні жодним документом не визначено вимоги до формування і оформлення стратегії розвитку закладу освіти як обов'язкового шкільного документу, спробуємо визначити його основні складові. Вважаємо, що стратегія розвитку закладу повинна містити вступну концептуально-ідеологічну складову (місія, цінності, візія, мета (цілі), завдання, принципи діяльності закладу), планування основних напрямків діяльності закладу (визначення цілей з кожного напрямку, впровадження нових освітніх технологій, інноваційних підходів, освітніх проєктів тощо, очікувані результати з кожного напрямку), висвітлення послідовності реалізації стратегії (етапи, періоди, визначені терміни); імовірні ризики та способи їх подолання; очікувані результати, критерії та механізми їх оцінювання, особливості оцінювання реалізації стратегії.

Закономірно, що стратегічне планування розвитку закладу на перспективу здійснюється на основі аналізу реального стану діяльності закладу. Традиційно використовують два види аналізу: об'єктивний та суб'єктивний. Об'єктивний – аналіз якості освітньої діяльності закладу, який за чітко визначеними напрямками, критеріями, індикаторами здійснюється відповідальними особами (директор, заступник директора, створена комісія). Суб'єктивний – аналіз оцінювання діяльності закладу батьками, учнями, вчителями, громадськістю через проведення опитування.

Ефективним інструментом аналізу є SWOT-аналіз, який передбачає формування переліку сильних та слабких сторін освітньої діяльності закладу та переліку його внутрішніх можливостей і зовнішніх загроз. Далі необхідно встановити: зв'язок між різними елементами переліків і визначити сильні сторони закладу, які можуть бути ще більш підсилені та з'ясувати, як цього досягти; яких слабких сторін можна позбутись або зменшити їх, компенсувати, не допустити у подальшому; що зробити для посилення сприятливих можливостей зовнішнього впливу на заклад і як навчитися своєчасно їх помічати та використовувати в інтересах закладу; як протистояти зовнішнім загрозам та ризикам.

На основі даних об'єктивного та суб'єктивного аналізу формується вступна концептуально-ідеологічна частина документу. У першу чергу, необхідно визначити систему цінностей закладу, які відображають його відношення до ролі освіти в розвитку дитини і відображаються у місії та цілях закладу, конкретизуються у концепції його розвитку. Система базових цінностей повинна бути основою для визначення змістового, процесуального, контрольо-оцінювального компонентів освітнього процесу, інакше вона залишиться порожньою декларацією. Адже цінності впливають не лише на долі окремих індивідів, але й визначають траєкторії піднесення чи деградації цілих суспільств.

Саме тому, у Преамбулі Закону України «Про освіту» визначено: освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави; метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору. Відповідно одним із 9 компонентів формули Нової української школи є «наскрізний процес виховання, який формує цінності» адже «найосвіченіша людина може стати найгіршим злочинцем, якщо не розуміє і не поділяє загальнолюдських цінностей» [6].

Американський вчений Т. Парсонс зазначає, що цінності – це найвищі принципи, які виробляє будь-яка соціальна система для збереження своєї єдності й цілісності, забезпечення саморегуляції і консенсусу як в різних підсистемах, так і в системі в цілому. Тобто, саме цінності є соціально-нормативними регуляторами суспільного і громадського життя, тим, на чому ми «стоїмо», у що віримо, що вважаємо безумовно важливим і вартим для передачі наступним поколінням через культуру і освіту. З прагматичного погляду – це певна шкала, що дозволяє розставляти пріоритети й відтак – робити вибір.



Існують різні наукові підходи до класифікації цінностей. О. Вишневський поділяє духовні цінності на: абсолютні (вічні), національні, громадянські, сімейного життя та особистого життя. М. Боришевський у системі духовних цінностей особистості виділяє ряд підсистем: моральні цінності, громадянські цінності, світоглядні цінності, екологічні цінності, естетичні цінності, інтелектуальні цінності, валеологічні цінності.

Основні ціннісні орієнтири європейської освіти проголошені у Болонській декларації – це якість, справедливе оцінювання, відповідність, мобільність, привабливість. У 1996 р. у Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта. Прихований скарб» Жак Делор (голова комісії) визначив чотири ключові компетенції, на формування яких повинна бути спрямована освіта XXI століття – вміння жити разом, вміння вчитись, вміння діяти, вміння бути, які по суті можна розглядати як основні освітні цінності [4].

Усвідомлення і засвоєння духовних цінностей пов'язано з осмисленням особистістю, групою чи суспільством мети і змісту своєї діяльності в аспекті постановки й вирішення різноманітних завдань.

Визначити цінності закладу освіти можна:

- запропонувавши учасникам освітнього процесу (педагогам, батькам, учням) заповнити Google-форму, що передбачатиме відповіді на низку запитань, спрямованих на визначення трьох основних цінностей; шляхом аналізу відповідей (діаграм) обрати 3 основні цінності закладу в цілому;

- опитування (анкетування) учасників освітнього процесу в групах наживо за допомогою методу ранжування. Кожному респонденту пропонуємо із переліку цінностей обрати 7 найважливіших, потім із них – виокремити 3 найважливіші. Згодом до поданого переліку цінностей учасники можуть додати ще 1 значущу для них, якщо така не була зазначена у переліку. Наступним кроком є визначення 3 пріоритетних цінностей для всієї групи шляхом підрахунку кількості виборів тієї чи іншої цінності. Таким же чином на завершальному етапі визначаємо 3-4 основні цінності для усього закладу.

Відповідно до мети освіти, окресленої у Законі про освіту, ключових компетенцій Нової української школи, можна сформулювати такий орієнтовний перелік цінностей закладу загальної середньої освіти: здоров'я та безпека дитини, здоровий спосіб життя;

мотивація до навчання; життєлюбність, життєрадісність; самопізнання; інформаційно-комунікаційна компетентність; мовна компетентність; математична компетентність; сімейні цінності; особистісна гідність, самоповага; національна гідність; екологічна свідомість; правова свідомість; всебічний розвиток; духовно-моральні цінності; толерантність; уміння долати труднощі; уміння приймати рішення; уміння вчитися впродовж життя; працелюбність; національна культура; культура спілкування.

Цінності визначають місію закладу освіти.

Відповідно до Великого тлумачного словника сучасної української мови, місія - високе призначення, відповідальна роль [1]. Таким чином, уже вживання самого терміну «місія школи» зумовлює концептуально ширше, глобальніше розуміння педагогом значення своєї освітньої діяльності у долі учня, колективу, громади, і особливої відповідальності за її якість. Якщо проаналізувати зміст даного поняття крізь призму «вчення про надзавдання» К.Станіславського, то місія школи – це ідейна спрямованість її діяльності, а з позиції педагога – це велика життєва мета, якій він присвячує всього себе. В. Сухомлинський місію школи вбачав у «боротьбі» педагога «за людину» в учневі, переборюванні негативних впливів і створення простору позитивним [10, 420].

За словами Ш.Амонашвілі, соціальна місія педагога – бути творцем сенсу, стверджувати людське в людині, допомагати їй підніматися над собою. «У кожній дитині закладена місія: у комусь – велика, у комусь – маленька. І саме діти стають головними вчителями для вчителів» [11].

На сьогодні у вітчизняних освітніх нормативно-правових документах це поняття не відображено, хоча дедалі частіше вживається в освітній теорії і практиці. Інколи поняття «місія школи» ототожнюють з поняттям «мета діяльності школи». Однак таке ототожнення є некоректним, адже «мета – означає стан в майбутньому, котрий можливо змінити відносно теперішнього та варто, бажано або необхідно досягнути. Тим самим, мета є бажаною кінцевою точкою процесу, як правило дії людини [9, 683]. Мета як бажаний кінцевий результат відповідає на запитання: «куди рухаємось?», «до чого прагнемо?», тоді як «місія» передбачає постановку запитань – «як рухаємось до бажаного результату?», «які ключові цінності визначаємо у процесі і в результаті руху?».

Таким чином, у місії школи – філософія освітньої діяльності колективу, основний пріоритет в досягненні освітніх результатів. Як

зазначає Коджаспірова Г.М., місія визначає відносини школи із зовнішнім середовищем, бо для її реалізації ці відносини повинні бути особливим чином збудовані; об'єднує зусилля співробітників школи і визначає її організаційну культуру. Саме місія школи має вирішальний вплив на формування конкретних освітніх цілей закладу, структури навчального плану, варіантів організації освітнього процесу, на вибір освітніх технологій. З іншого боку, - формулювання місії школи дає можливість громадськості отримати уявлення про конкретну освітню установу, тобто, вона виступає визначальним елементом її іміджу [5] .

У менеджменті поняття «місія» означає сформульоване уявлення про те, для чого існує навчальний заклад і у чому його відмінність від подібних організацій.

Місія повинна давати чіткі відповіді на потреби та очікування заінтересованих груп споживачів освітніх продуктів: суспільства в цілому, учнів та їх батьків, місцевої влади, бізнесу, педагогічного персоналу, співробітників і керівників.

Місія школи – ідейний стрижень, навколо якого об'єднані зусилля усіх педагогів. Її відсутність може призвести до поширення одного з найбільш агресивних видів соціальної репресії – практики педагогічного насильства, підпорядкування цілей навчально-виховної діяльності сваволі суб'єктивних інтересів і безпідставних «педагогічних фантазій». На жаль, практика сучасної української школи має чимало прикладів штучного нав'язування реальному освітньому процесові різного роду спекулятивних, фіктивних моделей виховання й навчання, які не відповідають ні психології розвитку учнів, ні соціальному замовленню [2, 17-22].

Виділяють такі функції місії школи: спосіб представлення школи в зовнішньому середовищі та формування її іміджу, основа для визначення цілей і стратегії навчального закладу, способи згуртування колективу школи, формування командного духу, основа формування організаційної культури.

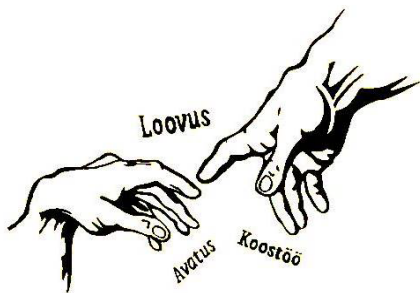
Визначення місії навчального закладу може бути досить тривалим процесом, у якому П. Карстанье виділяє три етапи: підготовка до формулювання; власне формулювання; реалізація і розвиток (уточнення) місії. На етапі підготовки формують команду розробників місії та виявляють фактори, що можуть позитивно і негативно вплинути на досягнення місії навчального закладу. Прийнято виділяти зовнішні (особливості освітньої політики у країні й у регіоні, стан ринку праці й освітніх послуг, потреби потенційних

клієнтів (характер і структура соціального замовлення), демографічну ситуацію тощо) і внутрішні (організаційна культура школи, характер освітнього процесу й наявний у педагогічного колективу досвід його організації, можливості та ресурси школи), змінні (на які можемо впливати) й незмінні (на які впливати не можемо) фактори [8].

Результатом даного етапу роботи повинні стати кілька «робочих» варіантів попереднього формулювання місії навчального закладу, які необхідно представити на широке обговорення, щоб підкреслити роль педагогічного колективу у розробці місії, задля «втягнення» у цей процес максимальної кількості учителів задля усвідомлення та прийняття ними обраної місії. Перед початком реалізації місії, її необхідно конкретизувати у цілях діяльності школи. Місію школи у процесі роботи необхідно періодично уточнювати відповідно до зміни зовнішніх та внутрішніх умов.

Таким чином, місія освітнього закладу відображає сенс його існування. Вона індивідуальна, унікальна, неординарна, в ній повинна бути «родзинка», образ «новизни», неповторності колективу, призначення навчального закладу в соціумі взагалі та в освітньому просторі зокрема.

Цінності, місія закладу можуть відображатися у логотипі, бренді закладу.



*Рис. 1. Логотип Таллінської художньої гімназії*

Наведемо приклади визначень цінностей, місії та особливостей організації освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти Естонії.

**Цінності Таллінської художньої гімназії:** відкритість, творчість, співробітництво.

**Місія закладу:** виховання творчих, відкритих, готових до співробітництва в команді, у суспільстві особистостей.

У Таллінській художній гімназії відмовились від шкільних дзвінків, але ніхто не запізнюється; щодня обов'язково учні початкової школи перебувають 40 хвилин на вулиці; учні основної і старшої школи – 20 хвилин; щороку учень вибирає 1 предмет за вибором з 15 (орігамі, програмування, роботехніка, аналіз фільмів, урок драми тощо), тут культивують читання (щодня учень повинен читати не менше 20 хвилин; проведення конкурсу «клас, який найбільше читає» на кожній ступені).

Як підкреслює директор школи-дитячого садка Петрі у Талліні Лууле Нінесалу, місія закладу – щасливий, вмотивований учень, який постійно пізнає себе. Педагоги даної школи об'єднані девізом – «У кожній дитині є сонце, дайте йому засвітитись». У закладі свій логотип; свій шкільний дзвінок тільки на початок уроку, тривалість уроку вчитель визначає сам; своя форма; з 1 класу учнів вчать пізнавати себе (розроблена спеціальна методика; щоденна рефлексія, листки самооцінки для кожного класу; власні цілі самовдосконалення на певний період учителі відкрито оприлюднюють на стенді, як приклад для учнів); учні старшокласники проводять гурткову роботу для молодших на платній основі; ночі читання і ночі фільмів, тижні стилю, дитяче євробачення – улюблені заходи учнів; уроки танцю і уроки драми – обов'язкові у кожному класі; в основі виховної роботи – методика «7 звичок ефективних людей Стівена Кові».

Основними цінностями Таллінської Пае гімназії (директор – Ізабелла Рйтсар) визначено сім'ю, активний спосіб життя, цілеспрямованість і саморозвиток.

Місія Пае гімназії – виховувати відкритих, суспільно активних людей, які володіють необхідними уміннями і компетенціями для подальшого навчання та реалізації в кар'єрі.

Бачення (візія) закладу освіти – це ідеальний образ бажаного майбутнього, досягнення якого можливе тільки за сприятливих внутрішніх та зовнішніх умов; це образ його найкращого досконалого стану. Відсутність, невизначеність бачення або його невідповідність реальним можливостям може загальмувати розвиток закладу. У той же час наявність яскравого, обґрунтованого бачення, що стимулює до діяльності, стає опорою і умовою успіху вироблення стратегічного плану розвитку навчального закладу.

Наприклад, візія Чернівецького ліцею № 1 математичного та економічного профілів Чернівецької міської ради передбачає створення профільного закладу II-III ступеня зі статусом наукового ліцею, що забезпечує залучення учнів до наукової, навчально-дослідницької, дослідницько-експериментальної, конструкторської, винахідницької, пошукової діяльності у математичній, економічній, фізико-технічній галузях та ІТ-технологіях з трьома профільними класами на паралелях та поглибленим вивченням профільних



Рис. 2. Логотип Пае гімназії

предметів у класах гімназії. Заклад матиме власну та використовуватиме на договірних умовах матеріально-технічну базу для провадження наукової, навчально-дослідницької, дослідницько-експериментальної, конструкторської, винахідницької, пошукової діяльності відповідно до профілів навчання.

У школах Європи прийнято визначати ключові цілі (стратегічні та операційні) для реалізації місії освітнього закладу. Ефективним засобом є розроблення карти цілей, у центрі якої має бути запропонована генеральна стратегічна мета або кілька ключових стратегічних цілей (не більше 2-3 цілей) та основні причинно-наслідкові зв'язки між ними. Для виконання кожної стратегічної цілі необхідно виконати декілька операційних (конкретних завдань). Кількість цілей на карті не повинно перевищувати 3-5 з кожного напрямку.

Наведемо приклад визначення стратегічної та операційних цілей на основі аналізу проблем здоров'я учнів, відображених у звіті про роботу закладу освіти.

У звіті зазначається, що дирекція, педагогічний колектив та медичний персонал школи спрямовував свою роботу у 2018-2019 н.р. на збереження здоров'я учнів та дотримання усіх вимог щодо організації безпечного навчання та дозвілля. Результати моніторингу свідчать, що стан здоров'я учнів не можна назвати задовільним, у 2018-2019 н.р на диспансерному обліку перебувало 263 учні школи, серед них – 13 дітей з інвалідністю, а четверо дітей навчалися за індивідуальною формою. Найбільш поширеними захворюваннями серед дітей є захворювання опорно-рухового апарату, органів травлення, серцево-судинної системи та очей. Стан здоров'я кожного учня детально аналізувався та враховувався при організації занять фізкультурою. У 2018-2019 н.р. до спецгрупи належало 66 учнів, до підготовчої групи – 13 учнів, 10 учнів звільнено від занять фізкультурою. В основній групі займалося 92 % усіх учнів школи, що на 4 % менше, ніж минулого року.

На основі цих даних звіту можна визначити стратегічну мету діяльності закладу на найближчу перспективу: збереження й зміцнення здоров'я учнів школи, формування навичок здорового способу життя, мотивування до ведення активного способу життя, до систематичних занять фізичною культурою.

Зрозуміло, для того щоб її досягти, необхідно виконати низку завдань – операційних цілей: розробити план щоденних заходів, що передбачає ранкові руханки, контроль за харчуванням тощо,

здійснювати системний моніторинг стану здоров'я учнів адміністрацією закладу, медпрацівником, запровадити у освітній процес здоров'язбережувальні технології, курси за вибором, системно проводити моніторинг дотримання санітарно-гігієнічних норм у закладі та ін.

Періодичність реалізації стратегічної мети та виконання операційних цілей розписані на термін дії Стратегії розвитку.

Наведемо приклад формулювань мети та завдань Чернівецького ліцею № 1 математичного та економічного профілів Чернівецької міської ради. Мета ліцею – забезпечення учнів якісною загальною середньою освітою та глибокими предметними компетенціями в галузях математики, фізики, економіки та ІТ-технологій. Для її досягнення визначено такі завдання: сформувати безпечний психологічно комфортний, розвиваючий, креативний, мотивуючий до наукового пошуку та самопізнання простір; створити належні матеріально-технічні умови для організації профільного навчання; забезпечити безперервний професійний та особистий розвиток педагогів; організувати співпрацю з вищими навчальними закладами Чернівецької області та країни, що дадуть можливість здійснювати якісне навчання основам наукових досліджень, підготовки до предметних олімпіад та конкурсів, забезпечити матеріально-технічну базу для здійснення науково-пошукової діяльності.

Після вступної концептуальної частини стратегії здійснюється планування окремих напрямків освітньої діяльності закладу на перспективу.

Можна визначити 3 основні підходи до визначення переліку напрямків діяльності закладу у стратегії:

1 варіант – відповідно до 4 напрямів оцінювання освітньої діяльності закладу, окреслених у Порядку інституційного аудиту закладу загальної середньої освіти, з визначенням поетапності реалізації стратегічної мети (у довільній формі);

2 варіант – відповідно до основних напрямів діяльності закладу освіти з врахуванням особливостей діяльності закладу;

3 варіант – 4 напрями оцінювання освітньої діяльності закладу у системі інституційного аудиту + напрями, відповідно до особливостей освітньої діяльності закладу.

Наведемо орієнтовний перелік напрямів: освітнє середовище закладу освіти, система оцінювання здобувачів освіти, педагогічна діяльність педагогічних працівників закладу освіти, управлінські

процеси закладу освіти, інклюзивна освіта, виховний простір закладу освіти (система виховної роботи в закладі), робота з батьками.

Далі у довільній формі (описовій текстовій, табличній, схематичній) подається планування поетапної реалізації визначених цілей (завдань) з кожного напрямку з зазначенням можливих ризиків та шляхів їх подолання, очікуваних результатів, критерії та механізми їх оцінювання тощо.

*Висновки.* Таким чином, стратегія розвитку як обов'язковий, «рамковий» документ, за умови його якісної підготовки та послідовної, ефективної реалізації, забезпечує сталий розвиток як окремих напрямів діяльності закладу загальної середньої освіти, так і його загальний розвиток як цілісної освітньої системи.

#### **Список використаних джерел:**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. 5-те вид. К., 2005.
2. Вдовиченко Є. Місія філософії освіти в реформуванні освітньої системи України. *Вісник Львівського університету*. Серія філос.-політолог. студії. 2017. Випуск 10.
3. Гордієнко П. Стратегічний аналіз : навч. посіб. К., 2006. 404 с.
4. Делор Ж. Образование: необходимая утопия. *Педагогика*. М., 1998. № 5. 32 с.
5. Коджаспирова Г. М. Педагогика : учебник для академического бакалавриата. 4-е изд., перераб. и доп. М., 2019. 719 с.
6. Концепція Нової української школи. URL : [www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf](http://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf)
7. Мескон М., Хедоури М. Основы менеджмента / Пер. с англ. М.: Дело, Lviv Polytechnic National University Institutional Repository. 1992. 702 с.
8. Пайгусов О. Словник української мови: в 11 томах. Том 4, 1973. URL : <http://osvita.ua/school/method/1318/>
9. Словник української мови: в 11 томах. Том 4, 1973.
10. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 томах. Том 2. Сто порад учителю. К., 1976. 670с.
11. Шалва Амонашвілі: Бийте на сполох, якщо дитина не бешкетує. URL : [osvitoria.media/opinions/shalva-amonashvili-byjte-na-spoloh-yakshhodytyna-ne-beshketuye/](http://osvitoria.media/opinions/shalva-amonashvili-byjte-na-spoloh-yakshhodytyna-ne-beshketuye/)



## **1.8. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Мар'яна БУЙНЯК*

Визнавши та ратифікувавши основні міжнародні правові документи (Декларація ООН «Про права людини», «Про права інвалідів», Конвенція ООН «Про права дитини» тощо), Україна зобов'язалася дотримуватися та виступати на захист прав усіх без винятку людей незалежно від їх кольору шкіри, національної чи культурної приналежності, соціального становища, стану здоров'я тощо. За останні роки в Україні прийнято цілу низку нормативно-правових документів, метою яких є законодавче забезпечення та державна підтримка прав дітей з особливими освітніми потребами на повноцінне та рівноправне життя у суспільстві, здобуття ними якісної освіти. На часі у нашій країні одним із пріоритетних напрямків державної політики у галузі освіти є запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Проте ідея інклюзії викликає досить суперечливі думки з науковців та практиків, а проблеми, пов'язані з її запровадженням, є об'єктом дослідження цілого ряду дослідників як у нашій країні, так і за її межами.

У сучасній спеціальній педагогічній та психологічній літературі є значна кількість наукових праць, присвячених розробці теоретико-методологічних основ інклюзивної освіти, аналізу її переваг та недоліків, побудові різноманітних педагогічних моделей інклюзивного навчання дітей з різними освітніми потребами (Віт. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, М. Малофєєв, С. Миронова, В. Назарина, В. Синьов, Н. Софій, В. Тарасун, А. Шевцов, Д. Шульженко, О. Хохліна, Л. Шипіцина та ін.). [5; 6; 9; 12; 15].

Розвиток інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні і за кордоном ґрунтовно висвітлено в наукових дослідженнях А. Колупаєвої та І. Кузави [6; 7]. Окремі аспекти методології, організації та особливостей інклюзивної освіти висвітлено в наукових напрацюваннях Віт. Бондаря, С. Миронової, Т. Сак, В. Синьова, Н. Софій, О. Таранченко, М. Чайковського, А. Шевцова, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін. [5; 6; 10; 12; 14; 15].

Проблему підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання у своїх працях розглядали С. Альохіна, Ю. Бистрова, М. Буйняк, І. Возняк, І. Демченко, О. Кетріш, В. Коваленко, А. Колупаєва, Н. Малярчук, І. Оралканова, Н. Софій, І. Хафізуліна, В. Хитрюк, С. Черкасова, Ю. Шуміловська та ін. [1; 2; 3; 6; 11; 13; 15].

В Україні інклюзивну освіту було експериментально започатковано як альтернативу спеціальній освіті під час виконання програми Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», що у 1999 р. була заснована Міжнародним фондом «Відродження». Важливе значення цієї програми полягало у впровадженні демократичних тенденцій в систему освіти, які реалізувалися шляхом залучення дітей з особливими освітніми потребами і дітей національних меншин до закладів загальної середньої та дошкільної освіти України.

Узагальнюючи відомості про концептуальні та методологічні засади інклюзивної освіти, визнаючи усі переваги, варто відзначити, що на шляху її ефективного запровадження існує багато перешкод, до яких, поза всяким сумнівом, належить недостатня, а подекуди, й взагалі відсутня, інклюзивна компетентність педагогів закладів загальної середньої освіти до навчання дітей з особливими освітніми потребами та до їхнього включення у колектив однолітків з типовим розвитком [1; 3; 4; 6; 8; 9; 11; 13; 14].

За допомогою терміну «інклюзивна компетентність» ряд вчених (Ю. Бойчук, О. Кучерук, А. Максимюк, Т. Соловей, І. Хафізуліна, М. Чайковський та ін.) позначають здатність педагога виконувати професійні функції у процесі інклюзивного навчання [13; 14].

Зокрема, М. Чайковський розглядає інклюзивну компетентність як складову професійної компетентності фахівця інклюзивного закладу освіти. На його думку, вона включає необхідний обсяг знань і вмінь та виражається у здатності педагога здійснювати професійні функції з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з порушеннями у розвитку і забезпечувати їх включення в середовище закладу загальної середньої освіти, створюючи умови для розвитку і саморозвитку. Науковець розглядає інклюзивну компетентність крізь призму її змістових компонентів: мотиваційного, який характеризується особистісною зацікавленістю, налаштованістю та сукупністю мотивів (соціальних, пізнавальних, професійних) на здійснення професійної діяльності в інклюзії;

когнітивного, який визначається як здатність здійснювати професійні функції на основі системи знань про інклюзивне навчання і власну роль у його здійсненні; рефлексивного, що включає здатність до аналізу і свідомого контролю за результатами власної діяльності, пов'язаної з інклюзивним навчанням; операційного, який являє собою уміння і навички, необхідні для виконання професійних завдань в умовах інклюзивного навчання, здатність до науково-дослідної діяльності та професійного зростання [14].

Близьким за змістом поняттю «інклюзивна компетентність» є термін «інклюзивна готовність», який було введено у науковий обіг В. Хитрюк. Визначаючи його зміст, дослідниця говорить, що це складна інтегральна якість особистості, що ґрунтується на цілому комплексі академічних, професійних та соціально-особистісних компетенцій та є передумовою успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності. До академічних компетенцій В. Хитрюк відносить методологічні знання, які належать до окремої галузі науки, розуміння наявних у ній взаємозв'язків та уміння використовувати їх для вирішення практичних завдань. Під професійними компетенціями вчена розуміє готовність і здатність педагога доцільно діяти відповідно до наявної педагогічної ситуації; під соціально-особистісними – сукупність компетенцій, які стосуються особистості людини та визначають способи її взаємодії з іншими людьми та суспільством загалом [3].

О. Мартинчук визначено зміст поняття «професійна компетентність вчителя початкової освіти у сфері інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку», яке визначається як інтегральна якість особистості, що проявляється у загальній здатності і готовності до виконання на високому рівні професійної діяльності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, здатності нести професійну відповідальність за результати цієї діяльності, постійно підвищувати рівень своєї професійної діяльності [5].

Демченко І., яка досліджувала проблему підготовки педагогів до роботи в інклюзивній початковій школі, готовність майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти визначає як «складне, багатоаспектне, багаторівневе особистісне утворення, що забезпечує успішне виконання учителем розширеного спектру функцій щодо вдосконалення змісту та організації різних форм інклюзивної освіти

та активне використання специфічних методів і технологій ефективного навчання, виховання і корекції розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами та без них в умовах інклюзивної початкової школи» [4, 161-162].

Не зважаючи на врахування специфіки інклюзивного навчання у вище зазначених тлумаченнях поняття «інклюзивна компетентність», варто відзначити, що у них увага звертається головним чином на професійні знання та уміння вчителя, а психологічна складова готовності не розглядається, тоді як саме вона є первинною у формуванні готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Як наголошує М. Матвеева, однією з найсуттєвіших проблем запровадження інклюзії у нашій країні є відсутність соціально-психологічної готовності суб'єктів та об'єктів інклюзії до спільного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та з типовим розвитком [8, 155].

С. Альохіна, М. Алєєксеєва зазначають, що проблема неготовності вчителів закладів загальної середньої освіти виявляється у недостатній кількості професійних компетенцій вчителів, наявності психологічних бар'єрів і професійних стереотипів педагогів [1].

Основними психологічними «бар'єрами», на думку вчених, є такі:

1. Страх перед невідомим, сутність якого полягає у підвищеній тривожності педагогів, пов'язаній з необхідністю виконувати нові, до цього часу невідомі, професійні обов'язки.

2. Страх шкоди інклюзії для інших учасників навчально-виховного процесу. Основу цього страху становлять негативні суспільні стереотипи щодо дітей з особливими освітніми потребами.

3. Негативні установки і упереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, які також безпосередньо пов'язані з пануванням у суспільстві негативних стереотипних установок щодо дітей з ООП.

4. Професійна невпевненість вчителя, яка пов'язана з несформованістю інклюзивної компетентності.

5. Небажання вчителів змінюватися, яке пов'язане з відсутністю позитивної мотивації та необхідністю виходити із «зони комфорту».

6. Відсутність у вчителів особистісних якостей, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (толерантність, емпатія тощо).

У дослідженнях А. Колупаєвої, О. Таранченко робиться акцент на необхідності змін педагогів, причому ці зміни стосуються не лише розвитку професійних умінь та навичок, а в першу чергу трансформації особистісних рис, подолання тривожності та страхів, які виникають у зв'язку із запровадженням інклюзивної освіти. Вчені окреслюють такі особистісні бар'єри, які стоять на шляху до ефективної реалізації інклюзивної освіти: вчителі вважають, що все й так достатньо добре, не бачать, як запропоновані заходи можуть змінити на краще навчальну практику; думають, що у них немає необхідних знань і навичок; не впевнені, що в них достатньо фахово підготовлені, аби працювати з дітьми з особливими освітніми потребами; побоюються, що їхня некомпетентність стане очевидною для них самих, для колег та адміністрації; що робота в інклюзивних умовах забиратиме надто багато часу; не впевнені, що їм надаватимуться потрібні ресурси та підтримка; їх турбує перспектива співпраці з іншими фахівцями тощо [6, 75-82].

В. Синьов, М. Шеремет, Л. Руденко, Д. Шульженко окреслюють цілий перелік психологічних чинників, що стоять на заваді успішного навчально-виховного процесу в інклюзивному закладі. Серед них визначальне місце займають ті, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю вчителя загальноосвітньої підготовки, а саме: тотальна некомпетентність вчителів щодо психологічних особливостей учня; формальність застосування індивідуально-диференційованого підходу; волюнтаризм вчителів початкових класів по відношенню до «особливої» дитини; невідповідність структури, темпу і ритму уроку до їхніх можливостей; відсутність методик включення «особливого» учня в навчальний процес [12].

Узагальнюючи погляди вчених на сутність понять «інклюзивна компетентність», «інклюзивна готовність» ми можемо стверджувати, що її формування передбачає роботу у двох напрямках:

- формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання;
- підвищенні методичної компетентності педагогів у галузі інклюзивної освіти та навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Розглянемо детальніше психологічні аспекти формування інклюзивної компетентності.

Важливість психологічної підготовки педагогів закладів загальної середньої освіти відзначає А. Колупаєва. Нею доведено, що мотивація вчителя щодо інклюзії, впевненість у її правильності та доцільності як форми навчання дітей з особливими освітніми потребами буде сприяти підвищенню його професійної компетентності. На думку А. Колупаєвої, психологічну готовність педагога до інклюзивної освіти слід розглядати як «інтегровану здатність особистості, яка включає систему мотивів, станів, знань, умінь і навичок, певного досвіду вчителя, особистісних якостей, які забезпечують успішну педагогічну діяльність». У рамках дослідження нею було виділено п'ять функціонально пов'язаних та взаємообумовлених компонентів – мотиваційний, когнітивний, операційний, оціночний та особистісний, проте не було конкретизовано показники сформованості кожного з них [6].

На важливу роль мотиваційного компоненту психологічної готовності вказує й М. Матвеева, яка зазначає, що не зважаючи на різноманіття мотивів роботи вчителя в інклюзивному класі, деякі вчителі продовжують займатися інклюзією попри негативне ставлення до ідеї спільного навчання дітей з ООП та з типовим розвитком. Вчена зазначає, що така негативна позиція педагогів «є протипоказанням до здійснення педагогічної діяльності в інклюзивному класі» [8, с.160].

С. Миронова наголошує, що формування психологічної готовності педагогів «...є не лише однією з умов запровадження інклюзивної освіти, її ефективності, а й шляхом до суспільної інтеграції різних верств населення» [9; 10].

Узагальнення теоретичних підходів дозволило нам окреслити зміст поняття «психологічна готовність педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами». Ми розглядаємо її як стійке системне психологічне утворення, що поєднує в собі позитивну мотивацію до професійної діяльності, позитивне та неупереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розуміння та прийняття концепції інклюзивної освіти, педагогічні здібності, ціннісні орієнтації, знання, уміння та навички, які забезпечують компетентну та свідому діяльність педагога при вирішенні завдань навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та успішну взаємодію вчителя з ними [3].

Нами було проведено системне дослідження психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. В рамках дослідження було розроблено та обґрунтовано структуру психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. У структурі ми виділили чотири взаємозалежних компоненти, а саме: мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний [3].

*Мотиваційний* компонент передбачає наявність стійкої позитивної соціальної перцепції щодо дітей з особливими освітніми потребами, мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії, переконання у важливості інклюзивної форми навчання та власної діяльності, усвідомленні її як умови успішного професійного зростання тощо.

*Когнітивний* компонент передбачає сформованість у педагога професійної спрямованості психічних процесів (уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, мислення тощо), наявність знань, необхідних для успішного здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії.

Сформованість *операційного* компоненту виявляється у позитивному ставленні педагога до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, вміннях вчителя комунікувати з ними, планувати та організовувати ефективну взаємодію учнів з особливими освітніми потребами та з типовим розвитком; сприяти введенню дитини з особливими освітніми потребами у колектив класу; попередити дезадаптацію учнів з особливими освітніми потребами та «булінг» щодо них.

Зміст *особистісного* компоненту полягає у наявності цілої низки властивостей та якостей особистості (емпатія, толерантність, уміння швидко пристосовуватися до нових умов, прагнення до саморозвитку тощо), позитивної «Я-концепції» вчителя, а також вольових якостей, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності в умовах інклюзії та її самоаналізу.

На основі змісту структурних компонентів психологічної готовності вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами нами було визначено показники їх сформованості.

Показники сформованості мотиваційного компоненту:

- позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, відсутність негативних соціальних установок щодо цієї категорії дітей;

- усвідомлення користі спільного навчання дітей з типовим розвитком та з особливими освітніми потребами;
- наявність потреби в оволодінні професійними знаннями та вміннями для ефективної роботи в умовах інклюзії;
- усвідомлення власної відповідальності за успішність впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх закладах;
- усвідомлення чинників, які перешкоджають процесу інклюзії;
- наявність прагнення досягати успіху у новій діяльності.

Показники сформованості когнітивного компоненту:

- наявність цілісної системи знань про психолого-педагогічні особливості дітей з особливими освітніми потребами;
- знання особливостей реалізації індивідуального підходу у навчанні дітей з особливими освітніми потребами відповідно до категорії порушення;
- здібності до швидкого засвоєння нових видів діяльності, професійного навчання;
- вміння прогнозувати та планувати результати педагогічного впливу.

Показники сформованості операційного компоненту:

- уміння будувати процес навчання та виховання дітей відповідно до їх нозології та індивідуально-психологічних особливостей;
- високий рівень комунікативних здібностей, здатність до продуктивної взаємодії з учнями;
- уміння створювати умови для соціально-психологічної адаптації дітей з психофізичними вадами у школі та класі;
- уміння впливати на взаємини між дітьми в класі та створювати умови для формування сприятливого соціально-психологічного клімату в учнівському колективі.

Показники сформованості особистісного компоненту:

- готовність до зміни власних установок відповідно до ситуації;
- високий рівень сформованості таких особистісних рис, як емпатія, толерантність, гуманне ставлення до осіб з особливими освітніми потребами тощо;
- здатність до самоаналізу та самооцінки власної педагогічної діяльності, прагнення до особистісного та професійного саморозвитку.

Нами було досліджено рівні сформованості кожного з компонентів структури психологічної готовності за вище



зазначеними показниками та отримано результати, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

**Рівні сформованості структурних компонентів психологічної готовності педагогів закладів ЗСО до інклюзивного навчання**

Рівень психологічної готовності	Структурні компоненти психологічної готовності, %			
	Мотиваційний	Когнітивний	Операційний	Особистісний
Високий	16,12	11,07	17,62	21,06
Середній	36,55	50,2	41,81	43,6
Низький	33,76	33,61	34,56	31,72
Початковий	13,57	5,12	6,01	3,62

Результати експерименту засвідчили недостатній рівень психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Практика запровадження інклюзивного навчання демонструє спрямування зусиль переважно на їх методичну підготовку, формування професійних компетентностей для успішного здійснення педагогічної діяльності. Тоді як формуванню психологічної готовності, яка є первинною у підготовці вчителя до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, основою для формування професійних компетентностей, не приділяється належної уваги [3].

На нашу думку, психологічна підготовка вчителів повинна передувати методичній, адже сформованість позитивної мотивації до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами впливає й на бажання вчителя засвоювати нові знання у галузі інклюзивної освіти.

Методи формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами поділяються на теоретичні та практичні.

До теоретичних відносять лекції, семінари, круглі столи, дискусії, які на рівні закладу освіти проводяться в рамках просвітницької роботи практичного психолога із залученням вчителів-дефектологів та медичних працівників, а також можуть використовуватися під час проведення стажування та курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Основною метою використання теоретичних методів є допомога педагогам у розширенні їх знань з різних напрямків: розуміння сутності та переваг системи інклюзивної освіти як форми навчання дітей з особливими освітніми потребами; знання про різні категорії дітей з

особливими освітніми потребами; обізнаність з особливостями та специфікою навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку відповідно до категорії освітніх потреб; вміння прогнозувати результати педагогічного впливу на дітей та розробляти, відповідно до цього, плани роботи з ними; організаційні механізми впровадження інклюзивного навчання.

Наведемо орієнтовну тематику для розгляду на семінарах з педагогами: «Діти з особливими освітніми потребами – рівноправні члени суспільства», «Психологічні особливості розвитку дітей з особливими освітніми потребами», «Організація роботи вчителя в інклюзивному класі», «Взаємодія вчителя та асистента вчителя в інклюзивному класі», «Соціально-психологічний клімат в інклюзивному класі», «Підготовка учнів з типовим розвитком до взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами», «Гармонізація стосунків дітей в інклюзивному класі», «Специфіка роботи вчителя з батьками в умовах інклюзії», «Психологічне вигорання педагогів, які працюють в умовах інклюзії», «Особистість педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами», «Участь педагога в команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання» та інші [5].

Практичні методи формування психологічної готовності передбачають розвиток та вдосконалення у педагогів навичок взаємодії з учнями з особливими освітніми потребами та іншими учасниками команди психолого-педагогічного супроводу. Заняття практичного характеру можуть проводитись у формі тренінгів, ділових та рольових ігор, творчих вправ, моделювання, психолого-педагогічних консиліумів з чітким розподілом функцій усередині групи учасників тощо.

На нашу думку, найбільш дієвими та ефективними методами роботи з педагогічним колективом є інтерактивні, тобто ті, які передбачають взаємодію учасників, у процесі якої формуються нові чи вдосконалюються наявні знання, вміння та навички; виробляються нові соціальні установки та стратегії поведінки. На практиці добре зарекомендували себе психологічні тренінги, які використовуються для формування психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

На початкових етапах формування психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзії найбільш

прийнятним та доцільним є соціально-просвітницький тренінг, основною метою якого є:

1. Підвищення рівня інформованості вчителів щодо проблеми інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами.

2. Оволодіння знаннями про закономірності розвитку та поведінки дітей з різними категоріями освітніх потреб.

3. Формування позитивної мотивації у педагогів щодо професійної діяльності у нових незвичних умовах.

4. Вироблення та розвиток знань, умінь і навичок, які сприятимуть адаптації та усвідомленому вибору варіантів поведінки під час роботи в умовах інклюзії.

5. Розвиток позитивних перцептивних установок щодо дітей з особливими освітніми потребами, усвідомлення їхніх потреб і можливостей.

Надалі доцільним є проведення тренінгів формування командної взаємодії учасників психолого-педагогічного супроводу та тренінги, спрямовані на профілактику емоційного вигорання вчителів.

Нами було розроблено програму формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Вибір тренінгу як методу формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання був обумовлений тим, що на відміну від професійних знань, умінь та навичок, яким вчителя можна навчити, психологічній готовності, яка є частиною психологічної сутності самої людини, навчити неможливо. Тому для формування цієї готовності доцільно застосовувати виключно психологічні механізми впливу, до яких й належать психологічні тренінги.

Завдання тренінгу було сформульовано з урахуванням результатів проведеного нами констатувального експерименту, згідно з якими найменш сформованими компонентами психологічної готовності виявилися мотиваційний та особистісний. Але оскільки всі компоненти структури психологічної готовності є взаємопов'язаними, то до тренінгу було включено вправи на розвиток усіх її компонентів, але з перевагою мотиваційного та особистісного.

Проведення тренінгу спрямоване на вирішення таких завдань:

1) формування позитивної мотивації у педагогів щодо професійної діяльності в умовах інклюзії;

2) формування позитивних перцептивних установок щодо дітей з ООП;

3) розвиток особистісних якостей педагогів, які є значущими для роботи в умовах інклюзії (емпатія, толерантність, здатність до самоаналізу тощо);

4) формування позитивної «Я-концепції» педагогів;

5) формування позитивного ставлення до взаємодії з учнями з ООП;

6) поглиблення знань педагогів про зміст та специфіку інклюзивного навчання; про психологічні особливості дітей з ООП;

7) вироблення навичок, які сприятимуть адаптації та усвідомленому вибору варіантів поведінки під час роботи в умовах інклюзії [37; 38; 39].

Тренінгова програма «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності» передбачає 16 занять; орієнтовна тривалість кожного заняття становить 2 години.

План тренінгової програми передбачає реалізацію 3 етапів, кожен з яких спрямований на розв'язання визначених завдань і передбачає використання певних методів.

#### *1. Інформаційно-організаційний етап (1 заняття).*

Завдання: 1. Знайомство тренера з тренінговою групою та учасників тренінгу один з одним. 2. Повідомлення мети та завдань тренінгу. 3. Обговорення та прийняття правил роботи тренінгової групи. 4. Вивчення очікувань учасників групи. 5. Ознайомлення з теоретичними засадами психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання. 6. Зняття напруги, створення психологічного клімату довіри.

Методи та прийоми роботи: встановлення контакту з тренінговою групою, вправи на знайомство, ритуали привітання та прощання, міні-лекція з презентацією, «мозковий штурм», вправи, спрямовані на створення сприятливого психологічного клімату у групі.

#### *2. Адаптаційний етап (1 заняття).*

Завдання: 1. Закріплення психологічної атмосфери безпеки і активності. 2. Формування в учасників тренінгу відчуття приналежності до групи. 3. Актуалізація учасниками групи своєї професійно-педагогічної позиції щодо інклюзивної освіти та дітей з особливими потребами. 4. Розвиток комунікативних навичок.

Методи та прийоми роботи: «Ритуал зустрічі»; вправи, спрямовані на: згуртування групи, формування приналежності до групи кожного учасника, розвиток комунікативних навичок; психомалюнок; дискусія; рефлексія.

*3. Основний етап (13 занять).*

Завдання: 1. Розвиток позитивної соціальної перцепції та неупередженого ставлення педагогів до дітей з особливими освітніми потребами. 2. Формування позитивної мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзії. 3. Розвиток комунікативних навичок. 4. Формування навичок командної взаємодії. 5. Розвиток особистісних якостей (емпатії, толерантності тощо). 6. Засвоєння ефективних технік взаємодії з учнями з ООП.

Методи та прийоми роботи: «Ритуал зустрічі»; «Ритуал прощання»; вправи, спрямовані на розвиток емпатії, толерантності, комунікативних навичок; психомалюнок; дискусія; рольові ігри; рухливі вправи; робота у групах; «мозковий штурм»; релаксаційні вправи; рефлексія.

*4. Узагальнюючий етап (1 заняття).*Завдання:

1. Узагальнення результатів роботи тренінгової групи. 2. Рефлексія змін, які відбулися в кожного з учасників тренінгу та з групою загалом. 3. Закріплення установки продуктивної взаємодії на майбутнє. 4. Складання програми саморозвитку на майбутнє.

Методи та прийоми роботи: «ритуал зустрічі»; «ритуал прощання»; ігрові вправи; дискусія; релаксаційні вправи; рефлексія.

**Тематичний план тренінгової програми «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як умова його ефективності»**

№ з/п	Тема	Кількість занять
1.	«Знайомимось один з одним»	1
2.	«Встановлюємо контакт на всіх рівнях, розуміємо себе та інших»	1
3.	«Позитивна мотивація як передумова успішної професійної діяльності»	1
4.	«Інклюзивне навчання дітей з ООП – проблема чи можливість для професійного розвитку»	2
5.	«Усі діти однакові, але кожна – унікальна»	2
6.	«Інклюзивне навчання у нашій школі»	2
7.	«Формуємо професійний образ вчителя інклюзивного класу»	2
8.	«Спілкування – основа для ефективної взаємодії»	2
9.	«Вчимося працювати у команді»	2
10.	«Підводимо підсумки»	1

Апробація тренінгової програми засвідчила її доцільність та ефективність. Вплив тренінгової програми на компоненти психологічної готовності репрезентовано у таблиці 2.

Таблиця 2

**Вплив тренінгової програми на компоненти психологічної готовності вчителів закладів загальної середньої освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами**

Компоненти психологічної готовності	Кількість досліджуваних, %							
	Високий		Середній		Низький		Початковий	
	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.	До експ.	Після експ.
Мотиваційний	10	40	43,3	50	40	10	6,7	-
Когнітивний	20	43,3	53,3	50	26,7	6,7	-	-
Операційний	16,7	40	43,3	53,3	33,3	6,7	6,7	-
Особистісний	10	36,7	50	50	33,3	13,3	6,7	-

Не зважаючи на сформованість психологічної готовності, у більшості вчителів все ж таки залишається безліч питань стосовно того, що вони повинні знати, якими навичками повинні володіти для того, щоб правильно організувати навчальний процес в інклюзивному класі та зробити його максимально результативним.

Перш за все, слід зазначити, що всі вчителі, які працюють в інклюзивних класах, обов'язково мають пройти курси підвищення кваліфікації, у рамках яких обов'язковим є вивчення модулів «Основи інклюзивної педагогіки» та «Основи корекційної педагогіки». Зміст цих інформаційних модулів передбачає необхідний мінімум знань про:

- 1) концептуальні засади та принципи інклюзивної освіти;
- 2) особливості організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої та дошкільної освіти;
- 3) команду психолого-педагогічного супроводу то функції її учасників;
- 4) психолого-педагогічні особливості дітей з різними категоріями порушень;
- 5) особливості реалізації індивідуального підходу у навчанні і вихованні до учнів з різними нозологіями;
- 6) особливості реалізації корекційно-розвиткового-компоненту інклюзивного навчання;
- 7) сутність та завдання оцінювання навчальних досягнень дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивному класі;
- 8) специфіку співпраці з батьками як членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП тощо.

Ще однією формою підвищення інклюзивної компетентності вчителів є їхня участь у різних методоб'єднаннях (наприклад: методоб'єднання класних керівників інклюзивних класів), які можуть бути організовані як на рівні закладу освіти, так і на міському чи районному рівнях. На засіданнях таких методоб'єднань вчителі матимуть змогу обмінятися як позитивним досвідом роботи в інклюзивному класі, так і поділитися наявними проблемами.

Крім вище зазначених, педагоги загальноосвітньої підготовки можуть відвідувати консультації та різноманітні методичні заходи (методичні семінари, круглі столи, семінари-практикуми), які проводяться корекційними педагогами та психологічною службою закладу. Темі консультацій та заходів визначаються насамперед запитом вчителя, а також нагальними проблемними ситуаціями, які гальмують ефективне запровадження інклюзії у закладі освіти. Важливе місце у формуванні методичної готовності вчителя займає й самоосвіта.

Слід наголосити, що вчителі інклюзивних класів обов'язково повинні співпрацювати з усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу. Особливо тісною є їхня взаємодія з асистентом вчителя, який разом з вчителем класу виконує навчальні, виховні та соціально-адаптаційні заходи, допомагає дитині у виконанні навчальних завдань та залучає її до різних видів діяльності у класі. Співпраця вчителя інклюзивного класу з корекційним педагогом та психологом повинна здійснюватися за принципом «зворотного зв'язку».

Насамкінець вважаємо за потрібне зазначити таке: якщо особливості психофізичного розвитку дитини це, майже завжди, незмінний фактор, то спроможність учителів свідомо змінити своє ставлення до них, збагатити свої професійні знання, уміння та навички у навчанні та вихованні дітей з особливими освітніми потребами мають змогу змінитись на краще.

Отже, формування інклюзивної компетентності педагогів закладів загальної середньої освіти є складним, багатоетапним процесом. Перспективними напрямками дослідження проблеми вважаємо розробку методів і прийомів формування навичок колективної взаємодії вчителів з іншими учасниками команди психолого-педагогічного супроводу.

**Список використаних джерел:**

1. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83-91.
2. Бистрова Ю.О., Коваленко В.Є. Тренінг як засіб підвищення професійної компетентності педагогів у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць* / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 15-22.
3. Буйняк М.Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2019. 19 с.
4. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : монографія. Умань : Жовтий О. О., 2015. 500 с.
5. Інклюзивна освіта: теорія та практика : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2012. 192 с.
6. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : АТОПОЛ, 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
7. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика : монографія. Луцьк : Іванюк В. П., 2013. 292 с.
8. Матвеева М.П. Соціально-психологічна характеристика об'єктів та суб'єктів інклюзивного навчання. Інклюзивна освіта теорія та практика: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. С.П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Ч. 2. С. 155-162.
9. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2016. 164 с.
10. Миронова С. П. Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр.* / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. Вип. 7. С. 233–241.
11. Оралканова И. А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования : дисс. ... д-ра философии (PhD) : 6D010300. Алматы, 2014. 163 с.



12. Синьов В. М., Шеремет М. К., Руденко Л. М., Шульженко Д. І. Освітньо-психологічна інтеграція школярів із психофізичними порушеннями в сучасних умовах України. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. Вип. 7. С. 233–241.

13. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Астрахань, 2008. 213 с.

14. Чайковський М. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. Педагогіка і психологія професійної освіти. Львів. 2012. № 2. С. 15–21.

15. Шульженко Д. І. Методологія інклюзивної форми освіти. Наук. часопис Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Київ, 2017. Вип. 33. С. 107–117. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2017\\_33\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2017_33_20).

## **1.9. ГО «ІНКЛЮЗИВНИЙ ПРОСТІР. УКРАЇНСЬКА СПІЛЬНОТА» ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ**

*Оксана ГОРДІЙЧУК*

Суспільство і час закладають докорінно нові підходи. Реформа освіти ставить нас перед нагальною необхідністю врахування основних суспільних запитів і тенденцій розвитку. А все це, зумовлює необхідність модернізації освітнього процесу в цілому та професійної підготовці кваліфікованих та умотивованих фахівців зокрема. Однак, будь-яка реформа часто створює чимало труднощів на місцях. Проте це цілком нормально, адже ефективних змін без них не буває – в цьому переконані, як науковці, так і практики. Усвідомлюючи себе агентом змін, починаєш мислити стратегічно, ініціюєш зміни, перетворюючи їх у сталі процеси.

Таким напрямком змін для нас стала якісна професійна підготовка умотивованого професіонала до інклюзивної практики, яка так болісно й нелегко торує шлях у межах і за межами буденності в Україні. Більше того, головною спонукою для нас у цій сфері – є зміцнення духовної соборності батьків дітей з особливими освітніми потребами з різнопрофільними фахівцями, а фахівців, в

свою чергу, в прийнятті дитини з особливими освітніми потребами як рівноправного члена суспільства. Здійсненню подібного якраз і сприятиме громадська організація, як інноваційний ресурс у професійному становленні спеціаліста.

Здійснюючи аналіз теоретико-методологічних та емпіричних досліджень у сфері діяльності громадських організацій, варто зауважити, що: проблемі впливу громадських організацій на розвиток громадянського суспільства, їх роль в напрямку утвердження демократії присвячені праці С. Круглик; розгляду питань діяльності громадських організацій в суспільно-політичних процесах спрямовані дослідження Є. Пожидаєва; створенню методології неурядових організацій та визначенню їх стану, перспектив в Україні присвячена дисертація В. Пащенко та ін.

Однак, ступінь дослідження діяльності громадських організацій, зокрема, в розвитку інклюзивної культури, освіти і практики, при всіх їх багато чисельно існуючих спільнотах, потребує подальшого здійснення та аналізу.

*Метою публікації є обґрунтування авторських концептуальних підходів щодо організації діяльності громадської організації «Інклюзивний простір. Українська спільнота», як інноваційного ресурсу в професійній підготовці фахівців.*

Незаперечним є той факт, що кожна людина в суспільстві завжди шукає кращого, прагне досконалості. За філософськими поглядами Г. Васяновича, «вона, можливо, і не завжди усвідомлює, якою повинна бути ця досконалисть, але прагнення знайти шляхи досконалості надають людині гідності духу, відкривають можливості творити культуру на землі» [2, 175].

Наша команда цей шлях до досконалості знайшла – це створення громадської організації «Інклюзивний простір. Українська спільнота» в історичній столиці Буковинського краю, місті Чернівці, відомому не тільки своїм архітектурним ансамблем та Чернівецьким національним університетом ім. Юрія Федьковича, але й поліетнічним населенням, що вже, в якійсь мірі, можна вважати інклюзивним суспільним середовищем.

Передумовою організації та розвитку цієї спільноти, незаперечно, стала участь і перемога нашого соціального проекту «Майбутній вчитель. Дитина з особливими освітніми потребами. Батьки: точки дотику» (серед 300 заявлених проєктів із 72 міст 17 країн) у Міжнародному конкурсі «Кращі інклюзивні практики-2018», зорганізованого НО Inclusive Practices (Грузії, м. Уреки).

За програмою фестивалю «Долаючи кордони» – 2018 і стажування для студентів, наші активісти здобули інноваційний досвід роботи з дітьми з аутизмом, представлений спеціалістами НО Inclusive Practices в Уреках.

Незаперечно, що перемога в конкурсі, участь у фестивалі, знайомство з дітьми команди «Insight» та спеціалістами, практика встановлення контакту з дітьми з аутизмом за науковими підходами професора В. Матвієвського та спілкування з їх батьками, участь у зйомці документально фільму про наш проєкт – все це стало воістину унікальною інклюзивною подією в нашому житті. Більше того, історією нових знань, історією радості успіхам, історією труднощів і перемог, історією нових рішень і правильних дій, а також вирішальним поштовхом у створенні української спільноти за взірцем НО Inclusive Practices.

В результаті, настала потреба у створенні Громадської організації «Інклюзивний простір. Українська спільнота», в рамках реалізації Міжнародної програми розвитку інклюзивних спільнот. До того ж, організатори цієї спільноти (Оксана Гордійчук, Анастасія Коровська, Яна Колодій) є членами International Association for Community Development (IACD), глобальної організації акредитованої ООН.

За Великим тлумачним словником сучасної української мови громадською організацією є об'єднання громадян для задоволення та захисту спільних інтересів [1, 262]. Розкриття авторських концептуальних підходів до діяльності новоствореної спільноти вважаємо за необхідне почати із обґрунтування ідейності та акцентів, які передає *логотип* нашої спільноти.

*Графічний знак* – перетин трьох кружечків теплих відтінків: червоного, помаранчевого, жовтого кольорів, як символ тріади справжніх стосунків фахівців інклюзії, дітей з особливими освітніми потребами та їх батьків. У точках їх дотику, як процесу і результату спільної діяльності, утворюються інші, похідні, але теж теплі відтінки: нові знання, уміння і навички для всіх учасників взаємодії. Працюючи разом, ми можемо дати надію.

Подібне стає можливим і реальним в умовах інклюзії, яка в українській спільноті як білий лакмусовий папір.

Нерівність кружечків теж не випадкова.

По-перше, це далека від якості та досконалості готовність самих же українських фахівців до роботи в умовах інклюзії.

По-друге, неймовірну складність для дитини з особливими потребами складає малювання ідеально рівних кругів, швидше нерівних. Однак, вже таке їх зображення – для неї це прогрес.

По-третє, прийняття батьками діагнозу, чи особливого стану своєї дитини – це вкрай складний і нестабільно-рівний шлях. А він, відповідно, викликає чимало суперечок, труднощів та конфліктів із фахівцями інклюзії.

*Шрифтова частина* – «Інклюзивний простір» виконана жирним, в той же час не відлякуючим чорним і впевненим у собі шрифтом.

Простота і мінімалізм, на перший погляд, логотипа. Однак, за ними – глибина і автентичність, провідні цінності, нелегкий і довготривалий процес і потужний практичний досвід для всіх учасників.

*Мета* створення ГО «Інклюзивний простір. Українська спільнота» полягає в сприянні якісної організації та популяризації автентичної взаємодії вчителя інклюзивного класу і різнопрофільних фахівців інклюзії з дітьми з особливими освітніми потребами та їх батьками, як підґрунтя інклюзивної культури.

*Напрями діяльності* громадської організації «Інклюзивний простір. Українська спільнота»

- сприяння у підвищенні престижу та рівня професійної компетентності вчителя інклюзивного класу і різнопрофільних фахівців інклюзивного освітнього та соціального середовища;

- надання освітніх, розвивальних та дозвіллевих послуг дітям з особливими освітніми потребами шляхом їх залучення до продуктивної взаємодії з нормотиповими дітьми, педагогами та різнопрофільними фахівцями;

- здійснення психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами;

- організація і проведення вебінарів, лекцій, практикумів, тренінгів, майстер-класів, студій для студентів, педагогів, батьків, різнопрофільних фахівців інклюзивного освітнього та соціального середовища; інклюзивних акцій, конкурсів та фестивалів;

- презентація власних креативних ідей, нових досліджень та практичного досвіду інклюзивних проектів і заходів на сторінці соціальної мережі ФБ ГО «Інклюзивний простір. Українська спільнота» та в персональному web-просторі домену [practitioners.inclusivepractices.net](http://practitioners.inclusivepractices.net) з метою обміну досвідом;

- підготовка і друк авторських ідей, досвіду та результатів інклюзивних проєктів і практик;
- співпраця зі всеукраїнськими та міжнародними партнерами у сфері інклюзії.

Принагідно зазначимо, що на вибір *провідних цінностей*, які мають стати в основі стратегії успішної та автентичної діяльності нашої організації, надихнули нас, організаторів та учасників ГО «Інклюзивного простору. Українська спільнота», поетичні рядки Григорія Васяновича. А саме:

- ідейність (*«Не кожний здатний народить ідею, не кожен здатний проти хвиль плисти»*);
- добро-праведність (*«І що не роби, і що не пиши – тримайся за нитку своєї душі»*);
- добро-діяння (*«Творить добро для іншого спіши!»*);
- глибина (*«Бо, ой, як важко шукати глибину в мілкій калюжі...»*);
- осмисленість (*«Виконання свідоме, не за примусом, а згідно з особистих покликань і переконань»*);
- можливість та реальність (*«бо гірше, коли «можливе – не реальне, реальне – неможливе»*);
- перспективність (*«Спрямована на радість майбуття»*);
- свобода слова (*«Коли час захопив віртуальний простір, я шукаю перспективний, межово-гострий» «інклюзивний простір»*);
- довершеність (*«Щоб в пізнанні не мав зупину, не знати краще вже нічого, ніж знати щось наполовину»*).

Надзвичайно важливим, на мій погляд, є укріплення стійкості команди ГО «Інклюзивний простір. Українська спільнота» на основі виокремлених цінностей та окреслених напрямків діяльності. Погоджуюся, що таке розуміння в загальному контексті вимагає його конкретизації.

Знаковою у створенні власної спільноти, стала індивідуальна консультація з Девідом Родрігесом, професором, Національним радником з питань освіти Португалії, президентом «Pro-Inclusion» – Національної Асоціації вчителів спеціальної освіти, директором журналу «Інклюзивна освіта» під час першої робочої сесії експертної групи (Грузія, Уреки).

Перший аспект, на якому наголошував професор, щоб укріпити стійкість команди – не робити все самотійно. Вкрай важливо відразу встановити міцні внутрішньокорпоративні зв'язки. А це – нелегко і не відразу. Бо людини, яка точно думає так само, нема.

Тому, насамперед, треба віднайти точки дотику, не дивлячись на те, що не всі цінності будуть сповідуватися кожним членом спільноти. Серед всіх зв'язків, краще всього знайти 2-3 людей, які точно будуть ближчими і однодумцями. Далі автором наголошувалося на необхідності стати сильнішими і впевненішими. З цією метою варто допомагати один одному у важких ситуаціях. І ця справедлива теза професора має бути взята до уваги, позаяк людині загалом, а учаснику спільноти, зокрема, властиво цінувати надану допомогу в скрутну хвилину.

Другий аспект, на якому зацентрував мою увагу Девід Родрігес, - це вміння і необхідність самореклами і самопрезентації. Нажаль, доводиться констатувати, що далеко не всі способи і шляхи окресленої діяльності особисто мені і членам нашої команди до вподоби. Маємо на увазі самопіар за будь-яких обставин. На цей рахунок в нас свої міркування і ставлення.

Доволі драматично спостерігати, як окремі організації обирають для своєї діяльності проведення саме інклюзивних заходів як «модних», «трендових», «популярних».

Якщо звернутися до словника, зможемо побачити, що ці метафори характеризуються нетривалістю, короткочасністю й поверхневими змінами, що відбуваються протягом порівняно коротких часових проміжків. За глибокими переконаннями, інклюзивній практиці має відповідати інший синонімічний ряд: «актуальна», «необхідна», «пріоритетна».

Вважаємо, організація тих чи інших інклюзивних заходів має бути спрямована не «на себе», чи самопіар впливових публічних осіб, а на допомогу дитині з особливими освітніми потребами та родинам цих дітей. І тільки тоді закладатиметься широке підґрунтя інклюзивної культури, як рівня розвитку суспільства, який виражається в гуманному, толерантному, ставленні щодо людей з особливими потребами; в якому поділяються ідеї співробітництва, стимулюється розвиток всіх учасників освітнього процесу, дотримуються всіма прийняті інклюзивні цінності, а цінність кожного – є основою загальних досягнень.

Принципово важливим для діяльності нашої спільноти є те, щоб інклюзивне навчання, інклюзивний захід, інклюзивна практика «нетривалими», «короткочасними» чи «поверхневими» не були, інакше – це злочин перед дитиною з особливими освітніми потребами. Допомога цій категорії дітей, в першу чергу, повинна

бути фаховою. Так, це високі стандарти, але тільки завдяки ним ми згодом зможемо отримати якість.

Третій аспект у площині громадської діяльності спільноти, за міркуваннями Девіда Родрігеса, складає постійна активність всіх членів команди, всупереч прагнучим недоброзичливцям вплинути на її існування, процес, чи результат. Бо фактично, - наголошував консультант, - з подібним явищем, у свій час, зустрічалася кожна спільнота. Саме тому, прогнозування подібного допоможе застерегти членів команди від впливу тих, чи інших «активістів», і, в будь-якому випадку, не накласти відбиток на діяльності всієї спільноти. Тому, принципово важливо акцентувати увагу лише на прописних напрямках діяльності громадської організації.

Виняткову значущість в реалізації мети створення ГО «Інклюзивний простір. Українська спільнота» та утвердженні провідних цінностей, ми, як організатори спільноти, вбачаємо в цілком чітких і прозорих залежностях:

- по-перше, чим нижчий рівень когнітивного та фізичного розвитку дитини, тим вищим має бути рівень компетентності вчителя інклюзивного класу і різнопрофільних фахівців інклюзивного освітнього та соціального середовища;
- по-друге, здійснювати якісну організацію та популяризацію автентичної взаємодії всіх учасників тріади, сприяти в підвищенні рівня компетентності фахівців інклюзії та батьків дітей необхідно теж по-інклюзивному.

Усвідомлюємо, особлива відповідальність за це покладається на організаторів та співорганізаторів спільноти. Ми глибоко переконані, що інклюзивна діяльність громадської організації має стати не ілюзією. Вона повинна будуватися виключно на автентичності, щоб батьки дітей з особливими освітніми потребами та самі діти їй вірили, підтримували і були постійними учасниками.

Таким чином, беручи за основу Ю. Опалько, що «громадські організації є невід'ємною складовою будь-якого демократичного суспільства» [4], ми глибоко переконані, що цільове спрямування громадської організації «Інклюзивний простір. Українська спільнота» - стати повноцінним інноваційним ресурсом в підвищенні якісної організації та популяризації автентичної взаємодії вчителя інклюзивного класу і різнопрофільних фахівців інклюзії з дітьми з особливими освітніми потребами та їх батьками. Усвідомлюємо, що саме в активній і системній діяльності нашої громадської організації є можливість розширення сфер та видів

діяльності, укладання угод про співпрацю, спроможності до організаційного розвитку, що, звичайно, є важливими показниками в розвитку громадянського суспільства в Україні, та головне – втілення духу, сутності і підґрунтя інклюзивної культури.

**Список використаних джерел:**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

2. Вибрані твори: зб. наук. праць / Г. П. Васянович; Львівський державний університет безпеки життєдіяльності. Львів: Сполом, 2019. 400 с.

3. Корнишова М. О. Діяльність громадських організацій як чинник розбудови громадянського суспільства в Україні: проблеми та перспективи. URL: // [https://polis.oa.edu.ua > article > students](https://polis.oa.edu.ua/article/students)

4. Опалько, Ю. (2018) Розвиток громадянського суспільства в Україні: відповідність стандартам Ради Європи URL : <http://www.niss.gov.ua/Monitor/May2009/14.htm>

**1.10. ЗАЛУЧЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ДО РОБОТИ З ЛЮДЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В РАМКАХ ДІЯЛЬНОСТІ БФ «М'ЯТА»**

*Таїсія ЦУРКАН*

*Студентський вік* розглядається науковцями як особлива онтогенетична стадія соціалізації індивіда. Цей період характеризується оволодінням усім різноманіттям соціальних ролей дорослої людини. Ми глибоко переконані, що саме молодь, у якої чітко простежується сформованість життєвих та особистісних цінностей, закладає фундамент європейського людиноцентрованого суспільства і його розвитку в Україні.

Шлях подолання упереджень та формування гуманного соціуму, з високо розвиненим емоційним інтелектом і міжетнічною толерантністю непростий, але досить прогресивний за врахування певних умов. Вважаємо доречним спочатку окреслити їх, а потім описати як ланцюг взаємопов'язаних ланок роботи, який нам вдалося реалізувати у практичній діяльності.

Такими умовами нами визначено:



1. Мотивація студентської молоді до розгляду проблем нерівності та дискримінації в суспільстві.

2. Включення студентства у діяльність благодійної організації через розкриття їх особистісного та професійного потенціалу.

3. Створення благодійної спільноти студентства, молодих фахівців, активної молоді.

Освіта відповідає за розвиток як особистості, так і за створення ідей, які диктують ставлення, дії та перспективи на світ, проводячи нас через життя та формуючи наш вибір.

Вона може бути використана як інструмент формування мультикультурного та різноманітного суспільства, в якому кожна особистість, незалежно від расової приналежності, ментальних і фізіологічних особливостей є цінною і визначається рівними правами з усіма іншими членами спільноти. Освітня діяльність повинна розвивати наукові, культурні, соціальні та особистісні навички, які допомагають підвищити впевненість молодих людей, підвищити їхні можливості та покращити їхню соціальну участь.

Будь-яка успішна діяльність впливає з мотиваційних основ. Стимулювання студентства до розгляду проблем суспільної нерівності та пошуку шляхів її подолання здійснюється нами різними способами.

Одним з найбільш ефективних на цьому етапі вважаємо перегляд документальних фільмів, соціальних роликів. Короткометражні фільми впливають на емоційно-почуттєву сферу студентів, чим викликають підвищений інтерес до проблеми, що розглядається.

Для прикладу, Human – французький документальний фільм 2015 року режисера Яна Артюс-Бертрана. Фільм – колекція історій, розказаних людьми з різних кінців планети, про те, що значить бути людиною. Також у фільмі присутні кадри аерозйомки планети Земля. Всім учасникам задавалися 40 питань про сім'ю, особисте щастя, багатство, прагненнях, життя. В фільмі піднімається безліч актуальних і глобальних тем, таких як: голод, релігія, насильство, політика і війна. В університетській аудиторії відбувається обговорення після первинного сприйняття, а вже вдома студенти пишуть есе, де висвітлюють найбільш вражаючі для них епізоди і власне ставлення до побаченого. Соціальні ролики дають змогу за короткий час доторкнутись до кордонів презентованої проблеми (відносин батьків і дітей, ставлення до людей з особливими

потребами, нерівності в суспільстві) та розкривають поле для міркувань та вільних висловлювань студентів.

Ще одним способом мотивації молоді є прийом «Звернення в минуле», через який кожен може пригадати і розповісти приклад з власного життя. Дуже часто студенти ще в дитинстві стикаються з проблемами нетактовності оточення у стосунках з людьми з особливими потребами, неправомірності по відношенню до неблагополучних сімей, булінгу тощо. Пережиті емоції та їх аналіз дозволяють глибше зануритись у проблеми сьогодення.

Друга умова «Включення студентства у діяльність благодійної організації через розкриття їх особистісного та професійного потенціалу» стала логічним продовженням реалізації першої і досягалася шляхом залучення студентської молоді до діяльності благодійної організації.

Благодійний фонд «М'ята» засновано асистентом кафедри педагогіки та методики початкової освіти Таїсією Цуркан в рамках організації добродійної діяльності в інтересах суспільства; залучення молоді до благодійної діяльності, інвестування власного потенціалу у суспільно корисну діяльність.

Практика роботи Фонду включає просвітницькі та культурні заходи для дітей, позбавлених батьківського піклування та людей з особливими потребами; психолого-педагогічну підтримку багатодітних та малозабезпечених сімей, людей похилого віку; організацію майстер-класів, воркшопів, зустрічей, тренінгів тощо.

Задля конкретного і детального висвітлення особливостей роботи благодійного фонду, представимо організовані і проведені нами протягом року заходи у вигляді таблиці 1.

*Таблиця 1*

**Діяльність благодійного фонду «М'ята» з залученням активної студентської молоді**

<b>Назва події</b>	<b>Опис</b>
Воркшоп «Великодня метушня»	Наша програма включала: фарбування писанок на гіпсовій основі, спільне створення фото газети, розкриття кошиків з Kinder Surprise і наборів для вишивання.
Тренінг «Простір творчості»	«Простір творчості» створювали сьогодні у Обласному центрі соціальної реабілітації дітей інвалідів «Особлива дитина».
Воркшоп «Казкомайстерня»	Читаємо казки і виготовляємо закладки для книг разом з вихованцями спеціалізованої школи.
Флешмоб до дня	Студенти спеціальності «Початкова освіта»

Назва події	Опис
Воркшоп «Великодня метушня»	Наша програма включала: фарбування писанок на гіпсовій основі, спільне створення фото газети, розкриття кошиків з Kinder Surprise і наборів для вишивання.
Тренінг «Простір творчості»	«Простір творчості» створювали сьогодні у Обласному центрі соціальної реабілітації дітей інвалідів «Особлива дитина».
Воркшоп «Казкомайстерня»	Читаємо казки і виготовляємо закладки для книг разом з вихованцями спеціалізованої школи.
вишиванки	разом з вихованцями «Паростку» – Служби підтримки сімей, які виховують дітей та молодь з особливими потребами об'єдналися у танці на одній з центральних площ міста.
Міні-лекція «Фінансова грамотність для дітей»	Заняття у Школі життєвої компетентності на тему «Фінансова грамотність» зібрало вихованців притулку, діток з особливими потребами та з багатодітних сімей.
Майстер-клас «Юні кондитери готують з любов'ю»	Кулінарних майстер-клас для мам дітей з особливими потребами провела одна з студенток, чие хобі – кондитерство. Інші були залучені до виготовлення налисників та тістечок у спільній роботі з дітьми.
Виготовлення hand-made подарунків для мам, які виховують дітей з особливими потребами	Весняні квіти з фетру, які студенти виготовили власноруч стали подарункам для матерів особливих діток, з якими ми працюємо.
Різдвяна фотосесія для сімей, в яких виховується дитина з особливими потребами	Організована фото сесія стала різдвяним подарунком для сімей, а студенти виступили в ролі волонтерів і проявили свої організаторські та комунікативні здібності.
Майстер-клас по виготовленню морозива	В декорованій повітряними кульками літній площадці в парку студенти індивідуально працювали з дітками з особливими потребами, які готували морозиво для своїх мам. Така творча робота супроводжувалась цікавими бесідами.
Пасхальні писанки для людей похилого віку	Студентка долучилося до майстер-класу по виготовленню писанок і вітальних листівок, а індивідуально оформлені hand-made вироби передані мешканцям геріатричного пансіонату, багато з яких ніхто не провідує.
Body art для діток з особливими потребами	Організоване дійство сприяло розкриттю художніх здібностей студентів і справило неабияке враження на діток через малюнки метеликів, квіточок, казкових героїв на їх обличчях.
Перегляд мультфільму в кінотеатрі з вихованцями притулку для неповнолітніх	Провели цікаве дозвілля з дітками з притулку для неповнолітніх. Після мультфільму поділились враженнями і організували спільний обід.

Назва події	Опис
Воркшоп «Великодня метушня»	Наша програма включала: фарбування писанок на гіпсовій основі, спільне створення фото газети, розкриття кошків з Kinder Surprise і наборів для вишивання.
Тренінг «Простір творчості»	«Простір творчості» створювали сьогодні у Обласному центрі соціальної реабілітації дітей інвалідів «Особлива дитина».
Воркшоп «Казкомайстерня»	Читаємо казки і виготовляємо закладки для книг разом з вихованцями спеціалізованої школи.
Акція «Подаруй шкільну форму»	Студенти стали волонтерами і допомогли підібрати кожній учениці Хотинського інтернату шкільну форму, зробили зачіски і провели бесіду «Про нас дівчаток».
Проведення проєктивних малюнкових методик у Чернівецькій спеціалізованій школі-інтернаті №4	Окрім покращення фахових здібностей у галузі педагогічної психології, студенти вчать знаходити контакт з дітьми з неблагополучних і неповних сімей. Для учнів підготовані цікаві ігри, організовано нестандартне проведення дозвілля.
Навчальна та розвивальна література для діток з спеціалізованого будинку дитини і заняття з ними.	У закладі виховуються дітки від народження до 6 років. Для студентів це чудова нагода розкрити навички роботи з дітками дошкільного віку, апробувати методики вивчення психологічної готовності до школи з шестилітками.

Представлені заходи сприяли не лише закріпленню свідомої вмотивованості студентів щодо здійснення добродійної діяльності, а й розкриттю їх особистісного і фахового потенціалу, апробації професійних знань та сформованих умінь на практиці.

Включення студентської молоді в діяльність благодійного фонду має переваги як для майбутніх педагогів, так і для вихованців спеціальних закладів освіти, людей з особливими потребами, дітей з



неблагополучних сімей чи позбавлених батьківського піклування, самотніх людей похилого віку, для яких найцінніший внесок – спільно проведений час.

На цьому етапі важливого значення набуває рефлексія. Студенти мають змогу провести самооцінку професійних компетентностей та особистісних якостей, які

сприяють чи, навпаки, створюють бар'єри у роботі з дітьми, дорослими різних категорій населення.

Студенти мають можливість висвітлювати свої враження і думки щодо залучення до добродійної діяльності у соціальних мережах і цим самим популяризувати благодійність серед друзів і однолітків. Нерідко саме товариші допомагають в організації свят, концертів, майстер-класів та інших подій. Таким чином, ми можемо говорити про створення молодіжної спільноти, спрямованої на допомогу різним верствам населення, соціально-педагогічну та психологічну підтримку, подолання проблем нерівності чи дискримінації.



Щоб оцінити результативність здійсненої нами роботи, ми підібрали і застосували комплекс таких методів: індивідуальні бесіди, інтерв'ю, есе, аналіз продуктів діяльності, анкетування, спостереження.

Серед показників якості проведеної роботи визначаємо:

- підвищений рівень усвідомлення студентами сучасних суспільних проблем;
- ініціювання добродійних ідей;
- добровільне залучення до планування та проведення благодійних заходів;
- активна участь в університетській та неформальній добродійній практиці;
- трансформація організації благодійності зі студентських лав на роботу з класом в якості вчителя початкової школі.

Труднощів у роботі деякі студенти зазнали через: психологічну неготовність, надмірну емоційність і недостатнє вміння керувати своїми емоціями, брак досвіду спілкування з окремими категоріями людей, неефективність інструментів встановлення контакту. Однак, кожен з виявлених недоліків детально обговорюється і програмується план дій для уникнення непередбачуваних ситуацій в майбутньому.







Третя умова передбачає взаємообумовлену спільну діяльність студентів, педагогів, які перебувають на початковому етапі свого професійного зростання та благодійного фонду. Спільність є важливою рисою сучасності і важливо, щоб закладені основи добродійної діяльності в університеті мали логічне продовження у професійній діяльності молодих фахівців, адже саме вони закладають основи моральності та доброчинності у дітей.

Практика такої роботи включала організацію нами спільно з вчителем Чернівецької ЗОШ №8 та її учнями акції «Подарунок до дня святого Миколая». Четвертокласники власноруч виготовили святкові пакетики і наповнили їх за власним бажанням для дітей з Хотинського інтернату. Студентами не тільки були передані вітальні подарунки, а й здійснено роботу з вихованцями інтернату, які виготовили листи вдячності для учнів школи.

Наша випускниця з учнями свого класу і їх батьками систематично навідує людей похилого віку, які особливо потребують уваги.

Варто зауважити, що саме спілкування дітей з людьми похилого віку має двосторонню перевагу, адже останні відчують свою значимість, мають змогу поділитись життєвим досвідом, проявити свою любов, а діти – отримати увагу і спілкування, яких їм сьогодні часто бракує.

Створення благодійної спільноти у нашому місті і зміна стереотипних поглядів на доброчинність – важливе завдання благодійного фонду «М'ята», яке будемо реалізовувати надалі.

## 1.11. ЗАХИСТ ПРАВ ТА СТВОРЕННЯ УМОВ ДЛЯ УСПІШНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ – ПРОВІДНИЙ НАПРЯМ ДІЯЛЬНОСТІ ГО «ДОБРІ ЛЮДИ БУКОВИНИ»

*Христина САНДУЛОВИЧ*

Сучасні кризові явища, які мають місце в українському суспільстві у зв'язку із одночасним системним реформуванням майже усіх галузей, спричиняють появу соціально незахищених категорій населення, не спроможних самотійно подолати складні життєві ситуації. Цілком логічним видається необхідність громадян однієї місцевості зорганізуватися та спільно вишукувати способи подолання обставин, а разом з тим – допомагати слабшим, тобто один одному. Саме такий підхід характерний для невеликих громадських об'єднань територіальних громад, створених у рамках місцевого самоврядування.



Логотип ГО «Добрі люди Буковини»

Однією з таких організацій є Громадська організація «Добрі люди Буковини» (надалі – організація), створена групою молодих, ініціативних людей міста Кіцмань на початку 2017 року. Це одна з небагатьох організацій районного центру, що свою діяльність підпорядковує захисту й підтримці населення. Провідна мета організації – захист законних інтересів всіх членів Організації, надання різнопланової допомоги людям та організаціям, які її потребують, а також духовне, емоційне та інтелектуальне збагачення населення.



Зустріч партнерів проекту в офісі IBO-ITALIA (м. Феррара, Італія)

Діяльність організації зорієнтована на реалізацію державної соціальної політики, тісно співпрацюючи із міжнародними некомерційними структурами

(асоціаціями, фондами, організаціями тощо). Така взаємодія розглядається як одна з головних умов ефективної діяльності щодо виявлення можливостей та внутрішніх / зовнішніх ресурсів Організації для виконання статутних зобов'язань. Водночас – це дозволяє підвищувати спроможність членів організації підвищувати свою ефективність роботи, оптимізувати особистісні можливості на реалізацію кращих міжнародних та вітчизняних практик, технологій й методик, їх поширення в умовах територіального об'єднання.

Керівництво організації керується статутними положеннями в організації цільової діяльності, а саме:

- сприяння державної політики у сфері соціального захисту, медицини, освіти, виховання, наукової, інноваційної діяльності;

- сприяння розвитку в системах соціального захисту, медицини та освіти з метою формування гармонійно розвиненої, соціально активної, творчої особистості;

- реалізація рівних прав громадян України на реабілітацію, медицину, освіту, соціальний захист; здобуття духовного, емоційного, інтелектуального розвитку;

- здійснення контролю за дотриманням актів законодавства з питань соціального захисту, медицини, освіти та науки, виконанням потреб членів організації;



Дитяче свято (м. Кіцмань)



Організація оздоровлення й дозвілля сімей з дітьми (м. Кіцмань)

- сприяння створенню належних умов праці та проживання для усіх членів організації та вирішення їх соціальних питань;

- налагодження плідної співпраці з установами, організаціями, товариствами та міжнародними благодійними волонтерськими організаціями;

- надання консультацій, виконання програм і здійснення

заходів, спрямованих на забезпечення соціальної і правової підтримки сімей та молоді, запобігання насильству в сім'ї;



- організація та проведення конкурсів та різноманітних свят та заходів серед широких верств населення, залучення їх до занять фізичною культурою та спортом, забезпечення пропаганди здорового і безпечного способу життя та патріотичного виховання молоді;

- організація оздоровлення, відпочинку і дозвілля дітей, молоді та сімей з дітьми.

Громадська організація – це не тільки напрям роботи, а й нові знайомства. Організація об'єднує людей, які мають спільні інтереси, спільні цілі, проекти.

Кожен з членів організації є спеціалістом у своїй галузі, тому обмін досвідом є невід'ємною частиною нашої роботи. З членами організації ми можемо обговорювати зміст проектів чи питання, знайти гуртом якісь помилки чи нові підходи до вирішення проблеми. Ми допомагаємо не тільки незахищеним верствам населення, а й один одному. Допомога буває різною: сприяння в отриманні можливості навчання за кордоном, підготовка до конференцій, отримання консультацій від спеціалістів, супровід, організація курсів, пошук професіоналів для виконання поставленої мети, організація заходів для збору коштів, профорієнтація.

Для членів організації «Добрі люди Буковини» важлива популяризація мети громадської організації. Для нас важливий регіональний розвиток. Важливо, щоб світ та Україна ставали краще. Одна лише наявність організації відповідної направленості дає перспективній молоді розуміння, що у своїх прагненнях вони не самотні. Розвиток буде тоді, коли всі ми будемо щось для цього робити. Створення сприятливого клімату для зародження та розвитку нових проектів дає перспективу формування прогресу.

Одним з головних напрямів діяльності громадської організації «Добрі люди Буковини» є соціальна інтеграція та інклюзія осіб, що належать до категорії соціально незахищених верств населення.



Зустріч партнерів проекту в офісі  
IBO-ITALIA (м. Феррара, Італія)

Найчастіше мова йде про інклюзію в освіті та інклюзивне навчання. Адже інклюзія – це не тільки відвідування дитячого садку, школи чи вищого навчального закладу. Інклюзія передбачає вільний доступ до здобуття освіти, участь кожної людини не тільки в академічному, а й суспільному житті. Провідним правилом організації є наступне: «Кожна людина має право на збереження своєї людської гідності».

Насправді, будь яка людина хоче відчувати себе потрібною та гідною, корисною суспільству, могли забезпечити себе та своїх рідних, тому дати можливість бути задіяними, попрацювати, вільно спілкуватися, бути як всі -це і є істинна інклюзія.

У проектах, над якими зараз працює громадська організація «Добрі люди Буковини» – «EDUK. Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області» та «I care. Професійна орієнтація та зайнятість осіб з інвалідністю». Передбачена співпраця з місцевою владою, іншими громадськими організаціями та закордонними партнерами, одні з яких це соціальні кооперативи в Італії «Citta verde» та «Il Germoglio», які вже працюють багато років в даному напрямку і можуть підтримати у створенні соціального підприємства у місті Кіцмань.

Значна увага у таких проектах приділяється висвітленню проблем інклюзії та інтеграції, а також можливостям для покращення цих процесів. Одним з найперспективніших, на нашу думку, способом інтеграції у соціум, «включення» у професійну діяльність, яка згодом змінюється працевлаштуванням за обраною професією.

Зокрема, у рамках проекту «I care. Професійна орієнтація та зайнятість осіб з інвалідністю» було організовано поїздку до Італії, де ми наочно побачили роботу соціальних кооперативів.

Одразу після приїзду з робочого візиту до Італії, і після всього побаченого ми постаралися донести ідею соціальних підприємств до членів нашої організації та мешканців міста.



Візит партнерів проекту до України. м. Кіцмань

Справа на фото Керівники «Citta verde», представники місцевої влади батьки дітей з центру «Дзвіночок» координатори проекту «I care. Професійна орієнтація та зайнятість осіб з інвалідністю» Федеріка Групіоні та Іван Сандулович в м. Кіцмань. Тема зустрічі створення соціального підприємства.

Завдяки співпраці з італійськими організаціями ми набули і продовжуємо набувати досвіду у роботі з особливо вразливими верствами населення. У планах нашої організації на найближчі роки – системний розвиток у напрямку інтеграції таких осіб у суспільство шляхом забезпечення їм доступу до навчальних процесів на всіх рівнях, залучення до громадських ініціатив, сприяти подоланню різного типу перешкод та кліше, які існують у співвідношенні до таких людей. Також до наших цілей входить бажання допомагати соціально вразливим категоріям людей відновлювати або знаходити власну гідність шляхом набуття самостійності та незалежності, працюючи на роботі, яка приносить не тільки фінансову стабільність, а ще й створює багато можливостей для соціалізації.

Для досягнення поставлених цілей нам необхідна допомога громадськості, і тому ми звертаємося до всіх небайдужих, долучайтеся до нас, разом ми зробимо цей світ безбар'єрним!

## **1.12. ДРУЖНІ ВІДНОСИНИ У ГРОМАДСЬКІЙ РОБОТІ – ЗАПОРУКА УСПІХУ!**

*Людмила КРЕСТЯНІКОВА*

Буковина продовжує відкривати для себе округ Емілія Романія, що в Італії в ракурсі соціального партнерства!

Влітку 2014-го, команда волонтерів, фахівців та справжніх ентузіастів з Кіцманщини завітала до Італії (м. Феррара, регіону Емілія Романія). Перебуваючи з офіційним візитом в Італійській Республіці, делегація у складі Харини (Сандулович) Христини (керівника громадської організації «Добрі люди Буковини»), Крестянікова Іллі (волонтера цієї організації, студента факультету «Фізичної культури та здоров'я людини» Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича), Сандуловича Івана (координатора проєктів в Україні, члена асоціації «Італія –

Україна (Болонья)»), Крестянікової Людмили (директора Кіцманського районного центру комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Дзвіночок») та Прокопець Оксани (практичного психолога, асистента вчителя-реабілітолога Кіцманського районного центру комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Дзвіночок»), ніяк не очікували на те, що цей візит започаткує тісну співпрацю Кіцманського району з громадами округу Емілія Романія.

Започатковано міжнародну співпрацю в сфері інклюзії за сприяння Асоціації «Італія – Україна (Болонья)», керівником якої є Любов Сандулович, та організації «ІВО-ІТАЛІЯ» міста Феррара (Італія).

Делегація Кіцманського районного центру соціальної реабілітації для дітей з інвалідністю «Дзвіночок», разом із керівниками Чернівецької області та Кіцманського району, мала можливість побувати в громадських організаціях, офісі організації «ІВО-Італія» та провести низку зустрічей із мером міста Феррара, представниками мерій містечок, ознайомитися із діяльністю освітніх закладів, що впроваджують інклюзивну освіту в Італії. Наша команда побачила на власні очі, як працює механізм здобуття освіти, професійної орієнтації, професійного навчання, як проходить процес соціалізації та забезпечуються особистісні можливості осіб з інвалідністю.



Ознайомлення з досвідом інклюзії (м. Феррара, Італія)

Після повернення на батьківщину, безліч різноманітних можливостей відкрилося перед дітками та працівниками центру «Дзвіночок». У тісній співпраці та за підтримки італійських спеціалістів, працівники центру підвищили свій фаховий рівень з соціальної та фізичної реабілітації, пройшли курси та отримали сертифікати європейського зразка.

Ще не відомо жодної кращої практики розвитку будь-якої справи, ніж практика партнерства. Саме обмін досвідом, дружні відносини та єдина мета приносять найкращі можливості. Міжнародні інвестиції, нові робочі місця, обмін культурним досвідом, спільні благодійні проекти та багато іншого – це



європейська спадщина, яка відкриває нові перспективи для української інклюзії.



Презентація української моделі реабілітації в центрі «Дзвіночок». На фото (справа на ліво): Туліо Моніні, Іван Сандулович, Алесандро Вентуріні, Федеріка Гуппіоні



Фахівці в галузі фізичної реабілітації Марта Фантіні, Фабіо Рагуза, Генті Нано, Іван Сандулович діляться враженнями від співпраці



Щорічні курси підвищення фахового рівня у рамках проєкту «Інтеграція дітей з інвалідністю в Україні» (2014-2020 рр.)

У 2015 році, під час знайомства з проектом «Реабілітація та соціальна інтеграція дітей-інвалідів в Україні» наш центр отримав фінансову підтримку із забезпечення безбар'єрного середовища для вихованців установи.

Пізніше, у 2016 році, італійські друзі, допомогли облаштувати кімнату тестувань, а 2018 року італійські партнери в галузі фізичної реабілітації посприяли у придбанні для дітей центру

реабілітаційного обладнання з коригування вестибулярних порушень у дітей з ДЦП, а також і підвищення мотивації виконання фізичних вправ, адже весь процес реабілітації побудований на моделі гри.

У багаторічній співпраці з реалізації проектів було безліч візитів та дружніх зустрічей. Італійські фахівці з фізичної реабілітації приїжджали до Кіцманя та проводили сертифіковані навчальні курси з фахівцями центру, проводили огляди дітей та консультували наших спеціалістів й батьків.

Значно покращилася взаємодія працівників Центру та батьків дітей з особливими потребами. Крім розширення професійних можливостей фахівців «Дзвіночка», батьки по-іншому почали сприймати свою дитини, активізувалися до участі у діяльності центру. А відповідно – на основі позитивного психологічного мікроклімату співпраці колективу та батьків якісніше відбувається реабілітація дітей з інвалідністю.

Нині ми намагаємося досягнути й питання освітньої інтеграції. Так, навесні 2018 р. брали участь у навчальних семінарах на базі ЗОШ № 24 м. Чернівці, оскільки розуміємо тісний взаємозв'язок реабілітаційного та освітнього процесів, в які включається дитина з особливостями розвитку.



Облаштування безбар'єрного доступу дітям із складним діагнозом до приміщення Центру «Дзвіночок» за фінансової підтримки італійських партнерів



Спільним було рішення про подальші партнерські зв'язки громадської організації «Добрі люди Буковини» (очільник Харина Христина, координатор проектів в Україні), асоціації Італія-Україна (Болонья) (представник Сандулович Іван), організації ІВО-ІТАЛІЯ (Феррара) (представник Федеріка Группіоні) та центру «Дзвіночок». Оскільки розуміємо необхідність напрацювання системи роботи



Навчальний семінар з інклюзії у ЗОШ № 24 м. Чернівці (2018 р.). Фото 2, зліва направо – Алесандро Вентуріні, Лариса Платаш, Ліа Баззаніні, Федеріка Группіоні, Людмила Крестянікова, Іван Сандулович

між Італією та Україною, яка створює міцне підґрунтя успішної соціалізації людей з інвалідністю, а європейський досвід соціальної підтримки осіб з інвалідністю випереджає Україну майже на 70 років.

На сьогодні ми вже підійшли до тієї межі, де тільки єднаючи зусилля, визначивши можливості кожного та отримавши підтримку країни Італія, а також потужних закордонних релігійних громад, Кіцманщина має значні шанси розвинути корекційно-розвивальний та інклюзивний блоки соціальної інтеграції осіб з інвалідністю на значно вищій рівень.

Ще одним напрямом спільної італійсько-української співпраці є обмін досвідом в галузі щоденної зайнятості людей з інвалідністю



Відвідини соціального кооперативу «Зелене місто» в окрузі Емілія Романья (Італія, 2019 р.)

та працевлаштування їх на роботу. Під час зустрічей з представниками різних установ та підприємств перебуваючи з офіційним візитом в окрузі Емілії Романії (Італія, м. Феррара з 13-20.07.2019 р.), ми побачили, що люди з інвалідністю, працюють старанно, і саме в цьому вони вбачають власну потребу, корисність для суспільства, свою індивідуальність та силу.

Нам було дуже приємно знайомитися з новими людьми, директорами, працівниками різних установ, які вчать та надають роботу людям з інвалідністю. Пригадується перша зустріч з керівниками соціального кооперативу «Зелене місто», що вже більше 10 років допомагають людям з інвалідністю, які перебувають у складних життєвих обставинах, віднайти себе та займатися корисною справою. Приємним було те, що італійські колеги з



Львужня долина центр «Дзвіночок»

радістю ділилися своїм досвідом та навіть пригостили нас екологічною продукцією з власних парників та теплиць. Ми дізналися, що на підприємстві «Зелене місто» працює половина працівників, які мають життєві проблеми, проблеми зі здоров'ям та або інвалідність, але це ні в якому

разі не впливає на результати діяльності соціального кооперативу. Вони всі разом роблять потрібну справу для себе, для держави та для суспільства в цілому.

Ми маємо чітке розуміння концептуалізації реабілітації як засобу для покращення особистісних можливостей осіб з інвалідністю. Успішність соціальної інклюзії дітей, якими опікується центр «Дзвіночок», залежить від зацікавлення громади, фахівців, батьків у створенні належних умов для розвитку й ефективного задоволення потреб осіб з інвалідністю, сформованої поваги до людської різноманітності та гнучкого узгодження процесів управління на всіх системних рівнях.

Уже цього року, завдячуючи командній роботі ГО «Добрі люди Буковини», асоціації Італія Україна (Болонья), організації ІВО Італія, релігійній громаді церкві «Вал Дезі», за підтримки округу Емілія-Романья та всіх небайдужих громадян, є можливість допомогти особам з інвалідністю реалізувати себе в професійній орієнтації, денній зайнятості / роботі. Завдячуючи даному проекту,





Фото на згадку з дітками центру  
«Дзвіночок» (2016 р.)

та громадській організації «Добрі люди Буковини» відкриється перший соціального проект, з'явиться перше неформальне, але потужне об'єднання навколо одної справи, яке зацікавить усіх і навіть місцевих підприємців, науковців та меценатів району.

Ми розуміємо, що настав час справжньої підтримки, відкриття

можливостей для всіх і кожного!

Ми дякуємо усім, хто підтримав наші поїздки, допомагав інформаційно та фінансово з реалізацією партнерських проектів, всім, хто вірить в майбутнє кожної без виключення людини та розуміє, що все залежить від нас самих. Та крокуємо з ДОБРОМ у серці на благо тих, хто цього найбільше потребує!

### **1.13. ПРОБЛЕМА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ЗМІ: ТЕОРЕТИКО - ПРАВОВІ АСПЕКТИ**

*Лариса МАФТИН, Володимир ТКАЧ*

*Актуальність дослідження.* Проблема оновлення освіти нині стає однією з важливіших у ЗМІ як соціальний ракурс, актуальний для медіа-аудиторії. Нині журналістика висвітлює переосмислення освітніх підходів, відмови від усталених стереотипів і традицій, відповідно до освітніх модернізацій. Одним із ключових тез в медіадискурсі є положення про те, що в системі освіти мають бути створені умови для розвитку і самореалізації кожної дитини. Відтак, провідне місце у ЗМІ посідає ідея інклюзивного навчання, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей та припускає розробку і застосування таких конкретних рішень, які дозволять кожній дитині з особливостями психофізичного розвитку та/або з інвалідністю бути рівноправним учасником академічного і суспільного життя. Пріоритетом медіа є створення суспільного діалогу навколо ідеї інклюзивної освіти, в якій надається підтримка дітям з психофізичними порушеннями в умовах звичайного класу місцевої школи.

Донедавна в українських ЗМІ не було єдиного терміну стосовно осіб, котрі мають фізичні та психічні відхилення у здоров'ї. Журналісти вживали різні поняття: «інвалід»; «особа з обмеженими функціональними можливостями»; «людина з обмеженою дієздатністю»; «людина з особливими потребами»; «особа з вадами розвитку»; «людина з обмеженими можливостями»; «дитина-інвалід»; «людина з обмеженими функціональними можливостями від народження»; «набута інвалідність» тощо. Поняття інвалідності у науковій літературі трактується як обмеження в можливостях, спричинене фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та суспільними факторами і неможливість брати участь в житті сім'ї та держави на тих умовах, що й інші члени суспільства. Інвалід – «особа, яка має порушення здоров'я зі стійкими розладами функцій організму, обумовлене захворюванням, наслідками травми чи дефектами, що призводять до обмеження життєдіяльності та зумовлюють необхідність соціального захисту» [1, 18]. Кількість осіб з обмеженими функціональними можливостями у світі постійно зростає, і понад чверть з них – діти. Сьогодні медіа-інституції – Інститут медіа-права, Центр інформації про права людини – впроваджують термін «людина з інвалідністю» та закликають медіа дотримуватися єдиного підходу, який, крім того, закріплений і Верховною Радою.

Журналістика має підготувати українське суспільство до того, що всі громадяни рівні, що інклюзивне навчання – це «відкриті двері» в загальноосвітній дитячий заклад (садок чи школу) для дітей з особливостями психофізичного розвитку, а якість освіти залежатиме від того, наскільки освітні послуги закладу відповідають особливим потребам дитини, тобто наскільки така дитина залучена до навчання та виховання в інклюзивному закладі. У світлі реформування системи освіти в Україні медіа мають засвоїти і ще один термін – «особливі освітні потреби», введений законами про інклюзивну освіту та «Про освіту», адже, щоб просувати ідею інклюзивної моделі освіти в українському суспільстві, якісно висвітлювати концепцію інклюзивної освіти у засобах масової інформації, потрібно глибоко розуміти суть самої реформи. ЗМІ формують громадську думку, а отже своїми матеріалами часто сприяють стереотипізації проблеми інклюзивного навчання. Адекватне висвітлення ними проблеми інклюзії є шляхом до подолання негативного чи упередженого ставлення до людей з особливими потребами у суспільстві, формує сприятливий

психологічний клімат і полегшує моральну та фізичну адаптацію дітей, котрі мають вади розвитку, до інтеграції в учнівський колектив сучасної загальноосвітньої школи.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Предметний дискурс дослідження поєднує дві складові – педагогічну та медійну. У статті ми опираємося на праці, присвячені проблемам залучення осіб з особливими потребами до навчання в освітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації: Н.Василенко, І.Дичківська, А.Заплатинська, О.Заярнюк, А.Колупаєва, Н.Софій, В.Шнайдер, І.Ярмошук та ін.. Водночас залучаємо до дослідження праці журналістикознавців, зокрема ті, де акцентується на ролі ЗМІ у формуванні суспільної думки, а це роботи А.Москаленка, В.Здоровеги, Д.Прилюка, І.Михайлина, В.Різуна, Г.Почепцова, М.Тимошика та ін. Враховуємо і предметний дискурс сучасних досліджень інклюзії з боку медіаекспертів, адже існує чимала кількість праць, присвячених проблемам висвітлення у ЗМІ життя людей з інвалідністю, їх реабілітації та соціалізації: К.Шендеровський, Т.Печончик, І.Виртосу, Т.Нерсесова та ін. Зокрема проблему порушує і журналістський ресурс Центр інформації про права людини.

Попри значний внесок у розробку проблеми інклюзивної освіти дослідниками, низка аспектів все ще потребує більш глибокого наукового опрацювання та обґрунтування. Тож *мета статті* полягає в розкритті теоретико-правових аспектів інклюзивної освіти як проблеми в медіа.

*Виклад основного матеріалу.* Міжнародні стандарти в галузі прав людини ґрунтуються на ідеї участі кожної особи в суспільному житті на засадах рівності й без дискримінації. У сучасному світі спостерігається збільшення кількості дітей із певними порушеннями в розвитку та вадами здоров'я. У зв'язку з цим цілком закономірним і своєчасним є поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з інвалідністю, що забезпечує реалізацію їхніх прав на здобуття освіти. Саме отримання ними якісної освіти свідчить про їхню «успішну соціалізацію в сучасному світі, забезпечує їм повноцінну участь у житті суспільства та самореалізацію в різних видах професійної діяльності» [8, 3]. Згідно з даними ООН, від 10 до 15 відсотків населення Землі, а це майже 1 мільярд осіб, є людьми з інвалідністю тією чи іншою мірою. За даними офіційної статистики, в Україні «налічується близько 3 млн. таких людей, 158 тис. з них – діти. Вони являють собою

найчисельнішу групу меншин. І комфорт цих людей – не їхня приватна, а наша спільна проблема. Людям з інвалідністю потрібна освіта, потрібен колектив, певні знання, адже, отримавши їх, вони зможуть активно брати участь у соціальному житті, бути корисними суспільству і відчувати себе потрібними» [9, 351].

У 2008 році набула чинності Конвенція про права інвалідів і Факультативний протокол до неї. Її підписала і Україна. Документ зобов'язує країни, які приєдналися до неї, заохочувати, захищати і забезпечувати повне і рівне здійснення всіма людьми з інвалідністю прав людини і основних свобод, а також розглядати проблематику інвалідності через призму прав людини. Якщо говорити простою мовою, Конвенція вимагає ставитися до людей не як до нещасних отримувачів гуманітарної допомоги, а як до повноцінних членів суспільства. У цьому контексті варто зупинитись на вживанні певної термінології щодо людей з інвалідністю, адже слова, які ми застосовуємо, насправді мають дуже велике значення. Якщо вони не коректні, то можуть образити, сприяти формуванню і поглибленню негативних стереотипів, збільшувати ймовірність випадків дискримінації та інших порушень прав людини.

Відповідно до Декларації про права інвалідів (ООН, 1975) інвалід - це «будь-яка особа, що не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистісного та (або) соціального життя в силу недоліку, будь то вродженого чи ні, його (або її) фізичних або розумових можливостей» [4, 3]. На нашу думку, поняття «інвалід» необхідно відносити не стільки до суб'єкта життєдіяльності, стільки розглядати його як соціальне явище, а саме результат взаємодії психофізичних обмежень та бар'єрів соціального характеру. Згідно статті 2 Закону України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» інвалідом є «особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, наслідком травм або з уродженими дефектами, що приводить до обмеження життєдіяльності, до необхідності в соціальній допомозі та захисті» [17, 70]. На думку В. Бойко, інвалідність – це «специфічна ситуація розвитку й стану особистості, що супроводжується обмеженнями життєдіяльності в найрізноманітніших її сферах» [1, 7-8].

Обґрунтовуючи поняття «інвалідність», журналісти наголошують на тому, що це термін-«парасолька», який включає комплекс понять і постійно еволюціонує. Інвалідність стосується не лише стану здоров'я людини чи медичних проблем. Інвалідність – це «складне явище, що відображає взаємодію між особливостями

людини і суспільства, в якому вона живе» [26, 36]. Термін «інвалідність» використовують щодо осіб з інвалідністю, включаючи тих, хто «має стійкі фізичні, ментальні, інтелектуальні або сенсорні порушення, які при взаємодії з різними бар'єрами в навколишньому середовищі, поведінці, ставленні перешкоджають повній та ефективній участі людей з інвалідністю в житті суспільства нарівні з людьми без інвалідності» [9, 352].

На думку дослідників, медіа, говорячи про людей з інвалідністю, мали б використовувати «people first language», тобто мову, в якій на першому місці завжди є людина: дівчина на інвалідному візку, а не інвалід-колясочник; Максим, у якого аутизм, а не аутист; учениця з інвалідністю, а не «децепешниця». Взагалі, як зазначають дослідники, «використовувати згадки про інвалідність чи певні порушення варто лише тоді, коли це вкрай потрібно, адже інвалідність не є єдиною, а головне – зовсім не основною характеристикою людини, тому не варто постійно на ній робити акцент» [18, 56]. Коректна мова з тематики інвалідності в Україні лише формується. Коректними термінами ми можемо вважати ті, які закріплені Конвенцією ООН «Про права людей з інвалідністю». Це міжнародний стандарт, який є найбільш прийнятним на сьогодні, саме його «можна брати за основу, пишучи чи говорячи про інвалідність, але тільки англійською мовою (Convention On The Right Of Persons With Disabilities), тому що переклад українською не є правильним» [21, 61]. Чимало вчених наголошує на тому, що, наприклад, терміни «люди з обмеженими можливостями», «люди з обмеженими фізичними можливостями», «люди з підвищеними потребами», «неправносправні» є не коректними, більш прийнятним є вживання терміну «людина з інвалідністю». Тетяна Бондаренко у статті «Толерантність VS ненависть. Підсумки аналізу українських онлайн-видань на наявність мови ворожнечі» помічає: «Мовної агресії нерідко зазнають люди з особливими потребами. Журналісти або використовують образливі слова, як-от інваліди, або акцентують на їхньому статусі в негативному контексті, розповідаючи про злочинні дії, до яких причетні такі люди» [2]. Журналіст і ведуча Соломія Вітвіцька (ТСН), акцентуючи важливість правильних формулювань і висловлювань в адресу людей з інвалідністю, вважає, що термін – «інвалід» краще замінити на «людина з інвалідністю». Таким чином ви акцентуєте увагу на особистість, а не на її особливості. Потрібно забути про формулювання «людина з обмеженими можливостями», адже інвалідність жодним чином не

обмежує ментальні можливості людини. Формулювання «людина з обмеженими фізичними можливостями» є коректнішим, однак його також варто уникати. Адже найчастіше фізичні можливості обмежені не інвалідністю, а відсутністю відповідних умов. Ведуча ТСН переконана, що все потрібно «називати своїми іменами, не підмінюючи поняття. Отже, треба уникати ярликів, медичних діагнозів, збірних і «художніх образів», не варто вдаватися до драматизації, жалю чи героїзації, описуючи життя людини з інвалідністю» [16; 27].

Медіа, говорячи про групу людей з певними порушеннями, мають пам'ятати, що у кожного представника/представниці такої групи своє окреме життя, власний унікальний досвід, якого найчастіше може не бути в іншій людині з подібними порушеннями. Тому не варто спосіб життя, різні обставини та випадки однієї людини робити характерними для всієї групи. І найважливіше – треба пам'ятати, що кожна людина з інвалідністю – це така ж людина, як і без інвалідності.

На сучасному етапі соціально-психологічний аспект взаємовідносин людей з інвалідністю та здорової частини суспільства набуває особливого значення. Сучасне суспільство можна розділити на дві групи за ставленням до таких людей, до взаємодії з ними. Перші вважають інтеграцію людей з інвалідністю в суспільство непотрібною і ставляться до них вкрай негативно, вважаючи, що «інваліди повинні жити з інвалідами», «здорові люди інвалідів ніколи не зрозуміють». Другі є прихильниками інтеграції людей з інвалідністю у суспільство, вважаючи, що «всі повинні бути рівними», «розуміти один одного», а це можливо лише за умов спільної життєдіяльності, «інвалід не повинен вважати себе неповноцінним членом суспільства» [24].

Статистика свідчить, що саме люди з інвалідністю найчастіше відчують негативне ставлення до себе з боку суспільства. І відсоток пригнічених збільшується залежно від тяжкості (ступеня) інвалідності та міри зовнішнього прояву хвороби. Інтеграція людини у суспільство передбачає її «повне включення в усі сфери життєдіяльності суспільства, дестигматизацію особи за будь-якими ознаками (віку, статі, расової приналежності, стану здоров'я, релігійних, поведінкових особливостей тощо). Особливого значення набуває інтеграція у суспільство людей з інвалідністю, адже вони є «виключеною» із суспільства соціальною групою» [12, 15]. На думку С. Мельник, в Україні, незважаючи на прогресивні закони,

позитивних зрушень стосовно людей з особливими потребами у суспільній свідомості не відбулося. Навпаки, «спостерігається зростання байдужості, відвертої недобррозичливості, навіть проявів жорстокості. Цьому неабияк сприяє гасло «світ належить першим і успішним», що заповонило ЗМІ. Причому зневагу виказують не лише «успішні», а й люди далекі від цього визначення» [17].

На Заході в останні десятиліття завдяки тим же медіа справді зуміли змінити розуміння суті інвалідності. Нині увага все менше і менше загострюється на тому, що не так з людиною. Натомість інвалідність визнається більше наслідком взаємодії індивіда з довкіллям, яке не враховує особливостей індивіда та обмежує його участь у повноцінному житті суспільства. Цей підхід «називають соціальною моделлю інвалідності» [10, 131]. Наприклад, ми часто стикаємося з тим, що люди з інвалідністю не беруть участі в звичних нам справах, не працюють поруч з нами, не вчаться в університеті, не голосують на виборах в сусідніх кабінках. Але це відбувається не через їхню нездатність це робити. Найчастіше це наслідок недостатньої підготовленості середовища і оточення. Людям з інвалідністю необхідна наша підтримка і допомога саме в усуненні «бар'єрів», але в жодному разі не жалість або поблажливість. Зауважимо, що на багатьох європейських фестивалях і концертах до квитка для людини з інвалідністю безкоштовно надається квиток для супроводжуючого. В аеропорту Мюнхена для всіх, хто з яких-небудь причин не може самостійно здійснити посадку на рейс, існує спеціальна служба, яка забирає людину прямо з дому і допомагає зайняти своє місце в літаку. І це все, звісно ж, входить у вартість квитка. Що стосується інфраструктури, то і тут дуже рідко щось можна зауважити. Автобуси і вагони метро облаштовані спеціальними пандусами, на кожній станції підземки зазвичай є ліфт, а якщо знадобиться допомога, то черговий по станції або водій зробить усе, щоб людина відчувала себе комфортно [5].

Щодо дітей з інвалідністю, то у Європі є спеціальні педагогічні інститути, де такі діти перебувають протягом десятиліть: школи, дитсадки, коледжі і т. д. Останнім часом, наприклад, у Німеччині все більше діє вкрай важлива суспільно та особистісно корисна програма «Включення», яка використовується для інтеграції дітей з інвалідністю у «нормальні» школи. Це дозволяє зробити їх соціально активними та не мати психологічних комплексів, не бути замкнутими [25].

Нині, унаслідок військової агресії Росії, проблема людей з інвалідністю набуває для України ще актуальнішого значення. Українські воїни, котрі отримали під час бойових дій поранення, потребують реабілітації і соціальної допомоги. Потрібно створювати такі умови праці, які б автоматично інтегрували їх до повноцінного життя у всіх спектрах і напрямках суспільної діяльності. На думку Л. Висоцької, «тут варто розпочати з невеликих кроків. З надання можливості людям з інвалідністю нормально пересуватися у всіх видах транспорту, без проблем потрапляти до громадських будівель, рухатися вулицями, отримувати роботу, задовольняти свої культурні потреби. У такому разі ми наблизимо не тільки їх, а й себе до сучасного європейського цивілізаційного рівня» [6, 10].

Толерантність – це повага права іншого бути таким, яким він є: головне – Людина, а не її інвалідність. Узагальнюючи думки дослідників, зауважимо, що ЗМІ мали б наголошувати на таких аспектах: коли Ви хочете запропонувати свою допомогу, запитайте спочатку, чи вона потрібна; розмовляючи з людиною, яка пересувається на візку, намагайтесь розташуватися так, щоб її та Ваші очі були на одному рівні, тоді Вам буде простіше вести розмову; розмовляючи з людиною, яка має труднощі в спілкуванні, слухайте її уважно; майте терпіння її вислухати, чекайте, доки людина закінчить фразу; не виправляйте її та не намагайтесь пояснити щось замість неї; якщо це потрібно, ставте короткі запитання, які потребують коротких відповідей; розмовляючи з людиною з вадами зору, обов'язково назвіть себе і тих людей, які прийшли з Вами; якщо Ваша розмова проходить в групі, не забувайте пояснити, до кого Ви на даний час звертаєтесь; озвучуйте все, що ви пишете на дошці або показуєте на екрані; щоб звернути на себе увагу людини з вадами слуху, помахайте рукою, або доторкніться до неї; говорячи з нею, дивіться їй у прямо у вічі і говоріть чітко; деякі люди читають по губах; намагайтесь стояти так, щоб Вас та Ваші уста було добре видно та щоб Вам нічого не заважало (чашка з кавою, їжа, папка і т.п); не забороняйте дитині задавати питання про людину з інвалідністю; відкрите спілкування допомагає змінити ставлення до людей з інвалідністю та ліквідувати непорозуміння.

Але найважливіше – це все ж таки формування через ЗМІ ставлення оточуючих. Тільки-но ми «перестанемо сахатися від людей з інвалідністю і позбудемося патології в суспільстві, яка не дозволяє нам спокійно сприймати всіх без винятку, незважаючи на



індивідуальні відмінності, саме тоді кількість подібних ситуацій почне стрімко зменшуватися. Люди з інвалідністю перестануть сидіти в чотирьох стінах, а ми з вами ще на один маленький крок станемо ближчими до держави, в якій ми всі так хочемо жити. Люди з інвалідністю – такі ж, як і ми. Їх багато, ми їх так мало бачимо серед нас тому, що ми не вміємо бути серед них» [5]. Якісні ЗМІ показують, що люди з інвалідністю можуть бути і стають повноцінними й високо ефективними членами суспільства, відмінними фахівцями, політиками, економістами, соціально-активними і життєрадісними людьми, які надихають багатьох, в тому числі і абсолютно здорових членів нашого суспільства на втілення в життя віри на здорове, сильне майбутнє української нації в цілому.

Українські медіа мають підготувати аудиторію до того, що люди з інвалідністю, у силу особливостей свого психічного та (або) фізичного стану, є рівними у честі та гідності, правах і свободах з іншими людьми, які не мають психофізичних вад. Зневагу та презирство «здорової більшості» стосовно людей з особливими потребами потрібно змінити: спочатку на розуміння необхідності піклуватися про останніх; згодом – на визнання їх права на навчання та необхідності забезпечити реалізацію цього права шляхом запровадження спеціальної освіти та утворення спеціальних учбових закладів; і врешті-решт – на глибоке усвідомлення того, що у людей з інвалідністю, зокрема дітей, не просто є право навчатися, а що вони повинні мати доступ до якісної освіти й отримувати її не у спеціальних закладах, а у загальних освітніх установах, хоча й у спеціально створених для них умовах (інклюзивному середовищі).

Розвиток в Україні інклюзивної освіти спрямований на залучення осіб з обмеженими можливостями в освітній процес; соціалізацію в сучасному суспільстві; створення активної поведінкової установки на впевнене позиціонування себе в суспільстві; уміння перетворювати свої недоліки в достоїнства; модифікацію суспільства, переорієнтацію на відповідне ставлення до таких людей, їх включення в активне суспільне життя. «Відеотека» у статті «Як висвітлювати освітню реформу» наголошує: «...питання інклюзії не варто розглядати лише як створення для дітей з особливими потребами доступного освітнього середовища. Інклюзивна освіта в широкому сенсі передбачає створення рівних можливостей для всіх дітей. Головне завдання інклюзії – щоб жодна дитина не відчувала свою «інакшість» [2].

Водночас Кодекс етики українського журналіста наголошує: «Журналіст має бути особливо обережним при висвітленні питань, пов'язаних із дітьми» [11], отож тема інклюзії є чутливою журналістикою, вона має бути якісно висвітлена.

У науковій літературі інклюзивна освіта розглядається як «система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу» [4, 3]. Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами у загальноосвітніх школах за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. Фундаментом інклюзивної освіти є ідея рівності, ідеологія, яка «виключає будь-яку дискримінацію; створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами» [12, 12]. Медіа неодноразово наголошували, що розвиток осіб з інвалідністю залежить від задоволення їхніх потреб у самообслуговуванні, пересуванні, спілкуванні з іншими людьми, подавали кращі приклади та історії своїх героїв. Це важливо, адже інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої покладено ідею про те, що «життя і побут людей з обмеженими можливостями мають бути якомога більше наближені до умов і стилю життя усієї громади» [9, 350]. На сучасному етапі розвитку освіти дітей з інвалідністю пріоритетного значення набуває створення інклюзивного освітнього середовища, де кожен зможе відчувати затребуваність свого існування. Суспільство «зобов'язане дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб та інших обставин, повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом. Водночас, наше сьогодення – це зміна ціннісних орієнтацій в освіті, визначення розмаїття кожної дитини, обумовлене зміною освітньої парадигми на гуманістичну «освіта для всіх, школа для всіх» [12, 14].

Прихильники спільного навчання вирізняють такі позитивні сторони інклюзивних процесів: стимулюючий вплив більш здібних однолітків; можливість у ширшому діапазоні ознайомлюватися із життям; розвиток навичок спілкування та нестандартного мислення (як у дітей з інвалідністю, так і в їхніх здорових однолітків); можливість виявлення гуманності, співчуття, милосердя, терпимості у реальних життєвих ситуаціях, що є

ефективним засобом морального виховання. Тому важливо для ЗМІ показувати своїх інклюзивних героїв в контекстів їхніх контактів, інтересів, взаємин з оточенням, матеріалами доводити їх інтегрованість у життя.

Як зазначають дослідники, інклюзивне освітнє *середовище* – це «навчально-виховне середовище закладу освіти, де система освітніх послуг ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу» [25; 26]. Інклюзивна освіта при цьому виступає підходом, який допомагає адаптувати освітню програму та освітнє середовище до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями. Серед першочергових кроків у напрямі створення інклюзивного середовища вбачаються такі: відмова від стереотипних поглядів на вчителів, учнів і навчальний процес; формування в школі атмосфери, основаній на ідеях інклюзії; розбудова школи як громади; зосередження на співпраці, а не на конкуренції; прищеплювання віри в свої сили кожному члену шкільного колективу. Такі кути бачення проблеми можуть стати своєрідними маркерами для ЗМІ, водночас і кутами подання інформації для аудиторії. Медіа повинні у першу чергу підтримати ті освітні інновації, які гарантують оптимальний режим навчання, належний освітній простір усім дітям, включаючи тих, які потребують корекції фізичного та розумового розвитку. Журналістика має поширювати ідеї толерантності, визнання і врахування різноманітних потреб школярів шляхом узгодження різних видів і темпів навчання, якісного навчально-методичного забезпечення, належної професійної підготовки педагогів, використання всіляких можливих ресурсів і партнерських зв'язків зі своїми громадами.

Сучасні якісні медіа мали б наголошувати, що громадянське суспільство неможливе без активного залучення всіх своїх членів у різні види діяльності, поваги прав і свобод кожної окремої людини, забезпечення необхідних гарантій безпеки, свободи і рівноправності. І важливим джерелом інформації для ЗМІ є нормативно-правові документи. Здобуття незалежності України ознаменувалося прийняттям Конституції, де стверджується рівність прав всіх людей, незалежно від раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, від мовних та інших ознак. У розділі

«Права людини» декларовано демократичні та гуманістичні положення, які відповідають духу і букві міжнародних угод і домовленостей і мають забезпечити захист прав усіх верств населення. У Конституції визначено та стверджено основні права людини, серед яких, «право на освіту (ст. 53), право на соціальний захист (ст. 46) та ін.» [14]. Зміни торкнулися й медіа, адже тема людей з інвалідністю стала однією з важливіших соціальних тем для журналістики.

Нині ЗМІ опираються також на рекомендації міжнародних організацій, які формують політику в галузі інклюзивної освіти: Організація Об'єднаних Націй (ООН) ЮНЕСКО, Організація Економічної Співпраці та Розвитку (ОЕСД). Ратифікувавши міжнародні правові документи, Україна взяла на себе зобов'язання з дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо здобуття якісної освіти дітьми з особливими освітніми потребами, законодавчо визнала принципи інклюзивної освіти. З входженням нашої держави у міжнародне співтовариство, для неї набули чинності й вагомості ті законодавчі акти, які регламентують забезпечення рівних можливостей та надання якісних освітніх послуг усім без винятку дітей, у тому числі й дітей з особливими потребами. Це «Загальна Декларація ООН про Права людини», прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 10 грудня 1948 р., Конвенція ООН про права дитини-інваліда (1989). Україна приєдналася до країн, що ратифікували цю Конвенцію у 1991 р. Отже, держава взяла на себе міжнародні юридичні зобов'язання щодо виконання основних положень даного документа. У документі зазначається, що «неповносправна в розумовому чи фізичному підношенні дитина повинна мати повноцінне і достойне життя в нормальних умовах, які сприяють зростанню впевненості в собі та забезпечують її участь у житті суспільства. Дитина-інвалід має право на особливий догляд, освіту, допомогу в тому, аби мати повноцінне і гідне життя в умовах, що забезпечують максимальну самостійність і соціальну інтеграцію» [22, 45].

Шляхи реалізації права рівних можливостей на здобуття освіти особами з інвалідністю визначено в «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (затверджені 20.12.1993 року на 48 сесії Генеральної Асамблеї ООН) у ст. 28: «Держави-учасниці визнають право дитини на освіту і з метою поступового здійснення цього права на підставі рівних можливостей...» [22, 67]. Ці правові акти складають основу

правозахисної медіадіяльності. Додамо, що інноваційна освітня концепція щодо навчання дітей з інвалідністю була представлена також на Всесвітній Конференції з освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість, яка проведена за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії в Саламанці 7-10 червня 1994 року. Концептуальні засади щодо здобуття освіти дітьми з інвалідністю в Саламанкській декларації та Рамках дій мали слугувати основою освітньої політики і практичної діяльності 92-х держав-учасниць конференції, в тому числі і медіадіяльності. У вступі Рамок дій вказується, що певна кількість дітей, перебуваючи у школі, стикається зі значними труднощами в навчанні, маючи спеціальні освітні (навчальні) потреби. Відповідно навчання, як визначено в Саламанкській декларації, варто адаптувати до потреб дітей, а не «підганяти дітей під незмінні та сталі навчальні умови». Школи повинні знаходити шляхи для успішного навчання всіх дітей, в т. ч. і з серйозними фізичними чи розумовими вадами, для цього мають бути розроблені педагогічні заходи, орієнтовані на потреби учнів. Саме на цих основних визначеннях базується концепція інклюзивної школи, «школи для всіх» [15, 17].

Індекс інклюзії «передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від ступеня порушень її психофізичного розвитку» [25]. Конвенція ООН про права дитини як документ міжнародного рівня висуває вимоги до кожної держави щодо приведення національного законодавства у відповідність із цією «всесвітньою конституцією прав дитини». Наша держава на цьому шляху робить свої прогресивні кроки. Починаючи з 2000 року в Україні активізувалася законотворча діяльність стосовно регламентації надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з інвалідністю, зокрема дітям, що засвідчує прийняття низки Законів: «Про державну соціальну допомогу особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю» (2000), «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії» (2000), «Про охорону дитинства» (2001), «Про загальну середню освіту» (2002), «Про соціальні послуги» (2003), «Про реабілітацію людей з інвалідністю в Україні» (2003) та ін. Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей з інвалідністю, схвалена Постановою Кабінету Міністрів України (2000 р.), п. 3. зазначає, що «Замість ізольованого інтернатного виховання дітей з інвалідністю повинно прийти інтегроване навчання й виховання» [15, 18]. Концепція передбачала поступову інтеграцію дітей-інвалідів до

дитячих дошкільних закладів та загальноосвітніх шкіл. У 2001 р. проведено науково-педагогічний експеримент «Соціальна адаптація та інтегрування у суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», у якому було задіяно понад 20 навчальних закладів з різних областей України. Оптимізації процесу впровадження інклюзії також сприяє використання кращого світового досвіду, зокрема, Національний україно-канадський проєкт «Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами в Україні» [3]. І, безумовно, в інформуванні про ці кроки держави пріоритет надається медіа. В Україні уже формується поняття адвокаційної журналістики, яка ґрунтується на цінностях прав людини. Дослідники констатують, що інтерес до такої медіадіяльності виріс після Євромайдану, після того, як Україна в контексті Угоди про асоціацію з ЄС розпочала впровадження правозахисту і адвокатури та залучати до цього ЗМІ.

Ратифікація Україною Конвенції ООН про права інвалідів та Факультативного протоколу до неї (ратифіковано Законом N 1767-VI (1767-17) від 16.12.2009) – подія, яка свідчить, що українська держава бере цілковиту відповідальність за забезпечення всіх прав і свобод громадян з інвалідністю, їх повноцінного права на життя. Питання освіти дітей з інвалідністю викладено в статті 24 «Освіта» Конвенції ООН про права інвалідів, де зазначається, що «діти-інваліди не виключаються через інвалідність із системи загальної освіти, мають нарівні з іншими доступ до інклюзивної, якісної та безплатної початкової й середньої освіти в місцях свого проживання; забезпечуються пристосуванням, що враховує індивідуальні потреби» [13]. У документі вказано, що держави-учасниці надають інвалідам можливість засвоювати життєві та соціалізаційні навички, щоб полегшити їхню повну й рівну участь в процесі освіти і як членів місцевої спільноти; забезпечують доступ до загальної вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими. У цьому ж руслі працюють новостворені благодійні фонди, громадські організації. Так, для прикладу, створення та розвиток умов для отримання якісної освіти в загальноосвітньому закладі для дітей з особливими навчальними потребами – одне з основних завдань Всеукраїнського фонду «Крок за кроком», який було засновано в 1999 році Міжнародним фондом

«Відродження» (м. Київ) і Міжнародним центром розвитку дитини (Вашингтон, США).

У жовтні 2010 р. Міністерство освіти і науки України затвердило «Концепцію розвитку інклюзивної освіти» (наказ від 01.10.2010 р. № 912), яка передбачає необхідне навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання та здійснення відповідних інституційних змін. 1 серпня 2012 р. Кабмін затвердив Державну цільову програму «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року. Метою Програми є забезпечення реалізації прав і задоволення потреб людей з інвалідністю нарівні з іншими громадянами, поліпшення умов їх життєдіяльності згідно з Конвенцією про права інвалідів. 15 серпня 2011 року Кабмін постановою № 872 затвердив «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», в якому відображені основні умови і матеріальна база для впровадження інклюзивної освіти [18].

Важливим доповненням до цих документів є також Листи МОН України «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням» (від 28.09.2012 №1/9-694), «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» (25.09.2012 №1/9-675), «Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах», Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (№ 1324 – VII від 5 червня 2014 р.). Окремо варто назвати концепцію «Нова Українська школа» (2016), де заохочується інклюзивна освіта. Для учнів з особливими потребами передбачається створення умов для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей запроваджуються «індивідуальні програми розвитку, включаючи корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід, а також принцип «гроші ходять за дитиною», для підтримки дітей з особливими потребами, які можуть здобувати освіту інклюзивно поряд з іншими дітьми у пристосованих для цього школах» [19].

Важливого значення у політиці держави щодо інклюзивного навчання набула Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки. Метою цієї Стратегії є зміна системи інституційного догляду та виховання дітей на систему, яка забезпечує догляд і виховання

дитини в сімейному або наближеному до сімейного середовищі: інтегрування та координація дій для забезпечення реформування системи інституційного догляду та виховання дітей; розвиток ефективної та спроможної системи підтримки зростання дітей у сім'ї; забезпечення якісного альтернативного догляду дітей, які залишилися без піклування батьків, з метою запобігання потраплянню таких дітей до закладів інституційного догляду; забезпечення участі суспільства у реалізації Стратегії [17, 19]. Розуміння цих концепцій формує стратегію правозахисної адвокаційної медіадіяльності.

23 травня 2017 р. Верховна Рада ухвалила Закон про інклюзивну освіту (законопроект № 6437 «Про внесення змін до закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг»). Як зазначено в пояснювальній записці, закон закріплює право на освіту осіб з інвалідністю та можливість для них здобувати освіту в усіх навчальних закладах, зокрема безкоштовно в державних і комунальних навчальних закладах, незалежно від «установлення інвалідності» [Закон про освіту, с.5]. Для таких людей також передбачено запровадження дистанційної та індивідуальної форм навчання. Крім цього, документ передбачає можливість для людей з особливими освітніми потребами дістати психолого-педагогічну та корекційно-розвивальну допомогу, а також створення для них інклюзивних та спеціальних груп (класів) у загальноосвітніх навчальних закладах.

28 вересня 2017 р. набув чинності новий Закон України «Про освіту» (05.09.2017), згідно якого впроваджується інклюзивна освіта. Зокрема, у статті 19 «Освіта осіб з особливими освітніми потребами» вказується, що «Особам з особливими освітніми потребами освіта надається нарівні з іншими особами, у тому числі шляхом створення належного фінансового, кадрового, матеріально-технічного забезпечення та забезпечення розумного пристосування, що враховує індивідуальні потреби таких осіб, визначені в індивідуальній програмі розвитку» [20, 19]. Стаття 20 «Інклюзивне навчання» декларує, що «Заклади освіти за потреби утворюють інклюзивні та/або спеціальні групи і класи для навчання осіб з особливими освітніми потребами. У разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків така група або клас утворюється в обов'язковому порядку» [20, 24]. Щоб допомогти таким дітям у навчанні, до штату закладу освіти вводиться посада



асистента вчителя. Діти з особливими освітніми потребами навчаються за індивідуальною програмою розвитку з урахуванням їхніх індивідуальних потреб і можливостей. Особи з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями забезпечуються у закладах освіти допоміжними засобами для навчання. Згідно з законом, підставою для організації класу з інклюзивним навчанням є заява батьків або законних представників дитини з особливими освітніми потребами, яка підкріплена висновком психолого-медико-педагогічної консультації. Заяву щодо інклюзивного навчання слід подавати за рік до бажаного року навчання, щоб школа встигла підготуватися для цього необхідні умови. Для кожної дитини з особливими потребами має «розроблятися індивідуальний план розвитку, а розклад уроків складатися з урахуванням індивідуальних особливостей їх навчально-пізнавальної діяльності, динаміки розумової працездатності тощо» [9, 354].

Аналіз нормативно-правового забезпечення інклюзивного навчання в Україні як основи правозахисної медіа діяльності засвідчив, що політика нашої держави щодо дітей з особливими потребами як міноритарної групи, яка потребує реабілітації та інтеграції, має певні особливості: з одного боку, декларація позиції щодо системного вирішення проблем, з іншого - хисткість суспільно-соціальних установок. Незважаючи на те, що в Україні розроблена законодавча база для здобуття освіти дітьми з обмеженнями, механізми реалізації цього процесу ще потребують вдосконалення. Роль ЗМІ у цьому напрямку – якнайширше інформування громадськості про права людей з інвалідністю, зокрема й на інклюзію, руйнування усталених стереотипів у цій сфері, при потребі – активна адвокація з боку журналістів, активна участь у долі героїв журналістських матеріалів.

*Висновки.* Проблема формування толерантного ставлення до людей з інвалідністю є складною соціальною реальністю. Досить часто ми зустрічаємося з тим, що в суспільній свідомості не сформований позитивний образ таких людей. Більшість не тільки простих громадян, а й державних структур не вважають їх повноцінними членами суспільства, частіше роблячи акцент на відмінностях, ніж на інтеграції рівних прав і можливостей. Це актуалізує необхідність поліпшення їх становища в суспільстві, вдосконалення системи освіти, соціальної допомоги та підтримки. У цьому процесі особливу роль відіграють ЗМІ, оскільки завдяки

всебічному висвітленню проблематики інклюзивної освіти, її сутності, завдань, принципів формується громадська думка щодо необхідності інклюзивної освіти, удосконалюються механізми впровадження, розвінчуються усталені стереотипи.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бойко В.О. Інклюзивна освіта: до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя*. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2012. № 4. С. 7-10.

2. Бондаренко, Т. Толерантність VS ненависть. Підсумки аналізу українських онлайн-видань на наявність мови ворожнечі. URL: <https://detector.media/infospace/article/128312/2017-07-18-tolerantnist-vs-nenavist-pidsumki-analizu-ukrainskikh-onlain-vidan-na-nayavnist-movi-vorozhnechi>.

3. Будяк Л.В. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти: аналіз міжнародних документів та законодавства України // *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. № 7 (9). С. 202-206.

4. Василенко Н.В. Сучасні підходи концепції інклюзивної освіти в Україні: нормативно-правове забезпечення. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка*. Сер. Педагогіка / голов. ред. Г. Терещук. Тернопіль: ТНПУ, 2014. № 4. С. 3-9.

5. Виртосу І. Немає інваліда. Є людина. URL : [https://ms.detector.media/authors\\_view/nemae\\_invalida\\_e\\_lyudina/n](https://ms.detector.media/authors_view/nemae_invalida_e_lyudina/n)

6. Висоцька, Л. Державна політика в галузі інклюзивної освіти. *Профтехосвіта*. 2015. № 2. С.10-11.

7. Дичківська, І. Інклюзивна освіта: шляхи впровадження. *Дошкільне виховання*. 2013. № 12. С. 3-6.

8. Закон України «Про інклюзивну освіту». URL : <https://www.ukrinform.ua/.../2259777-prezident-pidpisav-zakon-pro-inkluzivnu-osvit>.

9. Засенко, В. В. Освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку: виклики часу / Педагогічна і психологічна науки в Україні : до 20-річчя НАПН України : [в 5 т.]. К. : Пед. думка, 2012. Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. С. 350-361.

10. Заярнюк О.В. Соціальний захист уразливих верств населення: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету*. Серія «Економічні науки». Кіровоград : КНТУ. 2004. Вип. 6. С. 131-134.

11. Кодекс етики українського журналіста. URL : <http://www.cje.org.ua/ua/code>

12. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта – як трансформаційна стратегія сучасної освітньої політики. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2010. № 7(9). С. 11-19.
13. Конвенція про права інвалідів: Конвенція ООН від 13 грудня 2006 року / Шлях до джерела. URL : [http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_g71)
14. Конституція України від 28.06.1996 р. ВВР.1996. № 30.
15. Мельник С. Законодавчо-нормативне забезпечення державної соціальної політики щодо інвалідів. *Україна: аспекти праці*. 2010. № 6. С. 16-20.
16. Назустріч високим стандартам журналістики в громадському секторі України. *Гурт* URL :. Режим доступу: URL: <http://www.gurt.org.ua/gurt/projects/media/>
17. Наукові дослідження українського медійного контенту: соціальний вимір. К.: Інститут журналістики КНУ імені Тараса Шевченка, 2017. № 2. 151 с.
18. Нічого для нас без нас: Посібник з інклюзивного прийняття рішень для засобів масової інформації / За заг. ред. Виртосу І. Г. [Упор.: Азін В.О., Байда Л.Ю., Госс Н. та ін.]. К: Ленвіт, 2015. 92 с.
19. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : [http://mon.gov.ua /%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf](http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf)
20. Нормативно-правова база інклюзивної освіти. Сайт Міністерства освіти і науки України. URL : [http://mon.gov.ua /activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimipotrebami/me.html](http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/osvita-osib-z-osoblivimipotrebami/me.html)
21. Поцко О.В. Нормативно-правові аспекти інклюзивної освіти. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2014. Вип. 34 С. 60-163.
22. Права інвалідів в Україні: зб. правових документів. К. : Сфера, 2012. 300 с.
23. Тимошик М. Нова українська журналістика: деякі аспекти проблеми становлення і розвитку. *Засоби масової комунікації як форма бізнесу*. Тези і виступи міжнар. наук.-практ. конференції. К., 1992. С. 16-19.
24. Сайт з інклюзивної освіти дітей з особливими потребами в Україні. URL : <http://www.education-inclusive.com/>
25. Софій Н.З. «Індекс інклюзії», або наскільки ми розуміємо інклюзивну освіту? *Інституційний депозитарій Київського університету*

імені Бориса Грінченка. 22.09.2015. URL : <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3057>

26. Шнайдер В.І. Інклюзивна освіта: теоретико-методологічні, організаційні засади впровадження. Хмельницький, 2010. 218 с.

27. Як висвітлювати освітню реформу. *Детектор медіа*. URL : <https://video.detector.media/special-projects/yak-vysvitlyuvaty-osvitnyu-reformu-i46>

## **РОЗДІЛ 2. СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНІХ УСТАНОВАХ**

### **2.1. БАГАТОВЕКТОРНІСТЬ СИСТЕМИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Уляна ЛЕГУСОВА*

Розвиток сучасної інклюзивної освіти обґрунтовано Концепцією розвитку інклюзивної освіти, затвердженої наказом МОНУ № 912 від 01.10.2010, розроблено відповідно до Конституції та законів України, міжнародних договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, інших нормативно-правових актів, які регулюють відносини у сфері освіти, соціального захисту та реабілітації осіб з інвалідністю, зокрема Закону України «Про освіту», статті 19 («Освіта осіб з особливими потребами»), та 20 («Інклюзивне навчання»), Постанови Кабміну від 09.08.2017 р. № 588. Головними критеріями дотримання міжнародних норм і вимог національного законодавства щодо реалізації права громадян на отримання освіти мають бути якість і доступність освіти для кожного.

Педагогічний колектив Чернівецької загальноосвітньої школи № 24 імені Ольги Кобилянської Чернівецької міської ради (надалі – ЗОШ № 24) у своїй роботі опирається на основні Закони України та нормативні документи з питань інклюзивної освіти, обговорюючи їх і вивчаючи на загальних зборах колективу, засіданнях Ради школи, педради та батьківських зборах, і реалізує їх у освітньому процесі. З метою успішної реалізації Концепції інклюзивної освіти школа впроваджує модель інклюзивної освіти в Чернівецькій області, розроблену ІППОЧО, що відображає одну з головних демократичних ідей: всі діти – цінні й активні члени суспільства.

Розвиваючи модель інклюзивної освіти, проводячи дослідно-експериментальну діяльність з теми «Формування гармонійно функціонуючих психологічних меж особистості як засіб профілактики гандикапізму в умовах інклюзії» (2012-2019 р.), педагоги школи, адміністрація закладу в своїх аналітичних

матеріалах засвідчують позитивні зміни в роботі з дитячими колективами та батьками учнів.

Впровадження інклюзивного навчання в ЗОШ № 24 здійснюється з 2011 року (школа була першою в місті Чернівці та Чернівецькій області). У 2011 р. на інклюзивній формі навчався 1 учень, у 2019 р. – 15 учнів (вік від 6 років до 13 років); навчаються за програмою ЗПР – 10 учнів, загальноосвітнього навчального закладу – 3 учнів, інтелектуальними порушеннями – 2 учнів. З них: 4 учнів мають розлади аутистичного спектру, 10 учнів – затримку психічного розвитку, 2 учнів з інтелектуальними порушеннями та 1 учень з порушенням емоцій та поведінки.

Разом з учителями з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) працюють 15 асистентів учителя. Також їм допомагають інші фахівці: 2 практичні психологи, 3 логопеди та 1 дефектолог, які в тісному контакті працюють з вчителями, батьками, ведуть моніторинг розвитку дитини, здійснюють ІПН, ведуть корекційно-розвивальну роботу.

*При впровадженні вищезгаданої моделі інклюзивної освіти ми виділили наступні позитивні результати:*

- по-перше, в школі сформовано так звану модель (алгоритм) організації інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, яка себе виправдала в усіх класах;

- по-друге, практика показує, що інклюзивна форма потребує постійної уваги з боку адміністрації школи, систематичного виконання запланованих заходів, чіткого дотримання графіка роботи, періодичного моніторингу стану даної роботи та корекції індивідуальних планів навчання дітей (1-2 рази на рік);

- по-третє, для ефективного впровадження інклюзивного навчання та результативності роботи необхідні такі умови, які, зокрема, створені у ЗОШ № 24:

- наявність в школі спеціалістів, відповідний кадровий підбір учителів для роботи в інклюзивних класах, психологічна сумісність педагога і дитини, педагога і батьків таких учнів, мікроклімат у дитячому та батьківському колективах, навіть обов'язкова наявність окремих кімнат для психологічного розвантаження чи індивідуальних занять; створена локальна нормативна база інклюзивного навчання; організовано навчання за моделлю постійної повної інтеграції в інклюзивних класах; функціонує

мультидисциплінарна команда – 7 спеціалістів для надання учням спеціальної та корекційної допомоги;

- відбувається обмін досвідом роботи в інклюзивних класах на обласних семінарах, науково-практичних конференціях, засіданнях методичних об'єднань; участь у науково-практичних семінарах з питань інклюзивної освіти на різних рівнях;

- співпраця педагогів школи з італійськими партнерами: Association Italia-Ucraina (Bologna), Municipality of Ferrara. School nr. 6 «Cosmè Tura» of Ferrara. Association «Croce Verde» (Green Cross) of Meldola-Predappio (Forlì-Cesena) в рамках міжнародного проекту «Нормальне існування (життя), батьківство та шкільна інклюзія: втручання на користь дітей з ООП (особливими освітніми потребами) в Україні. Добробут. Батьківство та шкільна інклюзія в Україні»;

- реалізуємо план взаємодії з Чернівецьким обласним навчально-реабілітаційним центром № 1; налагодили взаємодію з громадськими організаціями, які опікуються дітьми з особливими освітніми потребами (рис. 1).

З даного аналізу можна виділити основні умови успішного впровадження інклюзивного навчання в ЗОШ: готовність адміністрації і педагогів до нововведень; підбір кадрів для роботи в інклюзивних класах; постійний методичний супровід даної роботи; чітка, спланована та згуртована робота команди спеціалістів; систематичний внутрішній контроль; бажання допомогти дітям з особливими освітніми потребами; належне навчально-методичне та матеріально-технічне забезпечення; співпраця педагогів та батьків учнів з особливими потребами; просвітницька робота у місцевій громаді.

Громадськими організаціями в структурі є: «Всеукраїнський дитячий фонд», «Арт-інфо-центр», «Любов, яка лікує», «Батьківське плече», «Любов, яка лікує», «ІВО-Італія. м. Болонья».

З метою ефективної організації інклюзивного навчання адміністрація школи використовує різноманітні ресурси та долучає інші структури до навчання дітей в інклюзивних класах, починаючи з вивчення контингенту майбутніх учнів та спрямовує діяльність за 11 векторами: вивчення стану розвитку першокласників; прийом учнів на інклюзивну форму навчання згідно з алгоритмом дій; кадровий підбір для роботи з дітьми з ООП; формування команди супроводу;

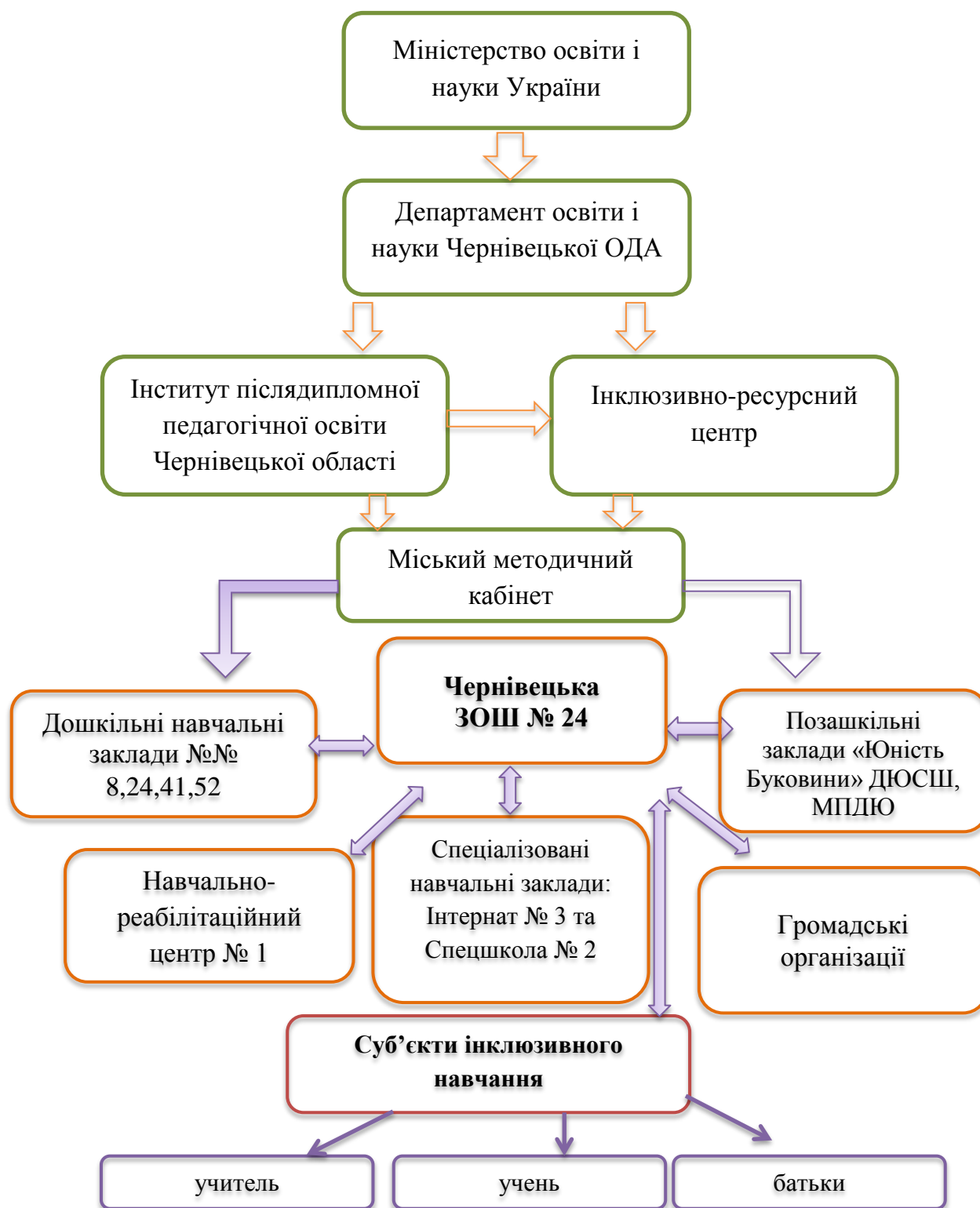


Рис. 1. Система взаємодії ЗОШ № 24 з інклюзивного навчання

налагодження співпраці з батьками і громадськими організаціями; участь педагогів у Всеукраїнських та міжнародних проєктах з інклюзивного навчання; самоосвіта вчителів- курси, семінари, круглі столи; обмін досвідом з колегами міста, області, України, Італії;



використання дидактичного і розвиткового обладнання в роботі з дітьми з ООП; заняття в сенсорній кімнаті, тренажерному залі, в навчально-реабілітаційному центрі; залучення волонтерів для гурткової роботи в практичних лабораторіях.

Першу і найважливішу задачу в роботі з учнями з особливими освітніми потребами, які розпочинають навчання в школі, педагоги і батьки вбачають у налагодженні ефективної соціалізації дитини. Заходи, спрямовані на реалізацію даної задачі, охоплюють насамперед встановлення психологічного контакту між асистентом та дитиною, між вчителем – дитиною та її батьками, заняття з соціально-побутового орієнтування та залучення дитини до позашкільної діяльності. В процесі практичної роботи в інклюзивних класах нами було визначено чинники впливу на соціалізацію дитини з ООП.

Чинники впливу на соціалізацію дитини з ООП: кадровий підбір фахівців для інклюзивного класу; взаємодія вчителя та асистента вчителя на уроках; співпраця з громадськими організаціями. Особливу роль відіграють заняття – корекційно-розвивальні, в сенсорній кімнаті; навчально-реабілітаційному центрі, практичних лабораторіях (гурткова робота). Посильну допомогу здійснюють старшокласники-волонтери в інклюзивних класах.

Враховуючи запити сучасної освіти, педагоги школи звертають особливу увагу на самоосвітню діяльність, неодноразово удосконалювали свої знання з інклюзивної освіти на семінарах та конференціях (семінар «Аутизм-Європа» (м. Чернівці, 2016 р.), II Міжнародна конференція з проблем аутизму (м. Київ, 2017 р.), I з'їзд корекційних педагогів (м. Дніпро, 2016 р.), V Всеукраїнська виставка «Інноватика в сучасній освіті» (м. Київ, 2013 р.), Міжнародна конференція «Інклюзія для всіх: освітня політика та практика» (м. Київ, 2017 р.), науково-практичний семінар «Інклюзивна освіта для дітей з ООП в Україні» (за підтримки Україно-Канадського проєкту з інклюзивної освіти 2014 р.), навчальний візит делегації педагогів школи в м. Феррара (Італія), з метою ознайомлення з інклюзивною освітою даної країни, 2017 р. Всі асистенти вчителів в інклюзивних класах своєчасно проходять курси підвищення кваліфікації при ІППО, директор та заступники директора з навчально-виховної роботи неодноразово ділилися досвідом зі слухачами курсів при ІППО з таких тем «Інклюзивна освіта в сучасній українській школі. Управлінський аспект», «Роль

команди супроводу в організації інклюзивного навчання». В навчальному закладі організована роботи методичного об'єднання асистентів вчителя, члени якого на своїх засіданнях обговорюють актуальні питання щодо інклюзивної освіти, зокрема: «Ведення шкільної документації асистента вчителя», «Співпраця асистента вчителя з батьками», «Організація інклюзивного навчання в умовах НУШ». В кабінеті соціально-психологічної служби оформлено та постійно оновлюється методичний куток «Інклюзивна освіта в дії».

З метою задоволення потреб дітей з інтелектуальними порушеннями, які навчаються в закладі в 2016 р. творча група педагогів розробила проєкт «Розвиваємо дітей – розвиваємо державу». Суть його – організація простору для дітей з ООП, для їх розвитку, релаксації та індивідуальних занять. Основна частина проєкту – облаштування сенсорної кімнати. Реалізація проєкту стала можлива у 2018 р., завдяки коштам, виділеним з міського бюджету – 120 000 грн. на ремонт приміщень та 100 000 грн. на обладнання. Крім того, використовується дидактичний матеріал, придбаний за кошти освітньої субвенції, спрямовані на розвиток інклюзивного навчання.

У сенсорній кімнаті організоване особливим чином навколишнє середовище, що складається з великої кількості стимуляторів, які впливають на органи зору, слуху, нюху, тактильні та вестибулярні аналізатори. Саме так і здійснюється розвиток та профілактика «голоду» сенсорних відчуттів. Отже, сенсорна кімната – це потужний інструмент, який допомагає зберегти фізичне, психічне та соціальне здоров'я дітей.

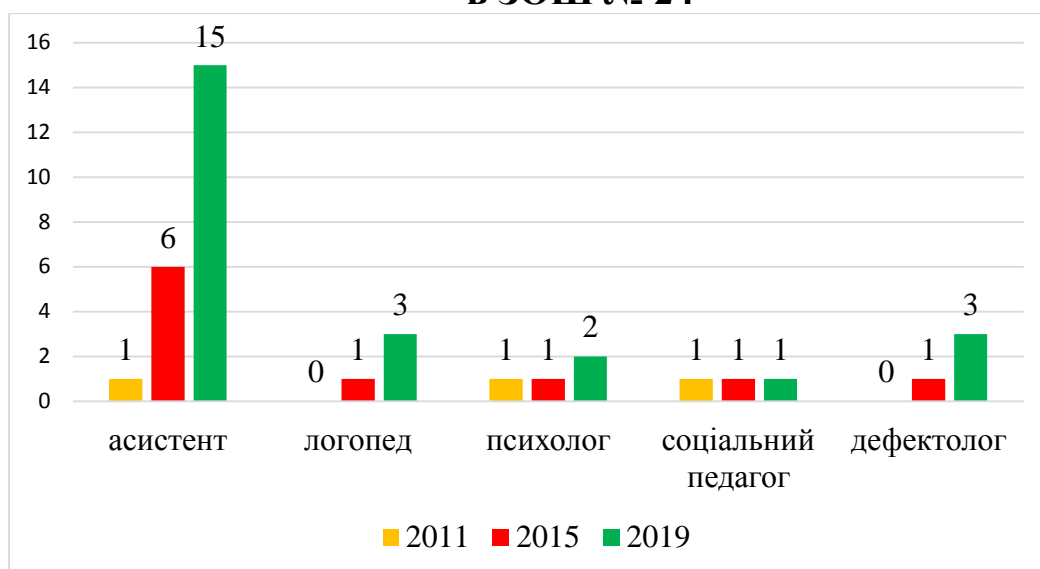
Створивши сенсорну кімнату в ЗОШ № 24, ми розділили її на два функціональні блоки: *релаксаційний* (в нього входять м'які покриття, пуфики і подушечки, мати на підлозі, сухий басейн, прилади, що створюють розсіяне світло, установка для ароматерапії та бібліотека релаксаційної музики і дитячої літератури. Дитина, лежачи в басейні або на м'яких формах, може прийняти комфортну позу і розслабитися. Розсіяне світло, що повільно пропливає, приємний запах в сполученні із заспокійливою музикою створюють атмосферу безпеки та спокою); *активаційний* (обладнання з світлооптичними та звуковими ефектами, структуроване обладнання за програмою ТЕАССН, PECS, матеріали методики Монтессорі для розвитку дітей, сенсорні панелі для рук і ніг, масажні м'ячики, мобайли (підвішені рухомі конструкції, іграшки) і сухий басейн). Створення сенсорної кімнати для релаксації та реабілітації дітей в

школі сприяє: покращенню емоційного стану; зниженню неспокою та агресивності; зняттю нервового збудження і тривожності; активізації мозкової діяльності; прискоренню відновних процесів після захворювань; регуляції емоційного стану і поведінки дітей, підвищенню самооцінки, впевненості в собі, розвитку комунікативних здібностей, регуляції психоемоційного стану дитини; удосконаленню моделі громадської активності школи. Сенсорна кімната використовується як додатковий інструмент терапії і підвищувати ефективність будь-яких заходів, спрямованих на покращення психічного і фізичного здоров'я дитини.

Метою *соціально-психологічного* супроводу є створення гармонізації внутрішнього світу, зниження тривожності, розвиток пізнавальних процесів, сприяння інтелектуальному розвитку дитини через естетичне виховання, підвищення соціально-психологічної адаптації та навчальної мотивації дитини. Продуктивною є співпраця практичного психолога, соціального педагога, дефектолога, логопеда із вчителями, асистентами вчителів, вихователями груп подовженого дня, під час занять, організованих у тренінговій формі. Всі психологічні дослідження, моніторинги, результати спостережень та індивідуальної роботи з дітьми з ООП обговорюються індивідуально з батьками учнів та вчителями і розміщуються в Портфоліо учня. Про чисельність фахівців соціально-психологічної служби школи свідчить діаграма 1.

Діаграма 1

**Динаміка розвитку соціально-психологічної служби в ЗОШ № 24**



Партнерство школи і місцевої громади з даного питання будується в декількох напрямках: по-перше, це робота в мікрорайоні школи, виявлення дітей шкільного віку з психофізичними вадами і залучення їх до навчання; по-друге, співпраця з дошкільними установами у вивченні дітей з особливими освітніми потребами; по-третє, роз'яснювальна робота серед батьків учнів школи; по-четверте, налагодження взаєморозуміння між педагогами школи та батьками дітей, що займаються за інклюзивною формою навчання; по-п'яте, спільні дії з навчально-реабілітаційним та лікувальними закладами для всебічного розвитку дітей; по-шосте, співпраця з громадськими організаціями та міською владою щодо надання освітніх послуг і покращення матеріально-технічної бази закладу; по-сьоме, висвітлення питань і проблем інклюзивної освіти в ЗМІ, у відкритих заходах, семінарах, проектах тощо.

Інклюзія дає право на освіту дітям з особливими потребами, інвалідністю та сприяє кожній дитині долати перешкоди, що заважають повноцінній і дієвій участі у житті суспільства на рівні з іншими.

Характерно те, що однолітки сприймають таких дітей у класі позитивно, вони всіляко допомагають їм.

Однак часто супротив чинять батьки здорових дітей. Вивчення питання ставлення батьків до проблем інвалідності та інклюзивної форми навчання дітей з особливими потребами свідчить про, те що в перший рік впровадження інклюзивної форми навчання більша половина з опитаних негативно сприймали перебування цих дітей в класному та шкільному середовищах. Тому в цьому напрямку і соціально-психологічній службі, і педагогам школи потрібно було багато працювати над тим, щоб змінилася свідомість таких батьків. Вже на третій рік впровадження даної форми навчання результати були дещо інші.

Теплі зустрічі за чашкою чаю педагогів, фахівців з психології, соціальної педагогіки, логопедів, дефектологів, медичних працівників школи та реабілітаційного центру з батьками дітей з особливими потребами, які навчаються за індивідуальною та інклюзивною формою, допомагають у розв'язанні різних протиріч у зближенні родини та школи, яких об'єднує загальна мета – розвиток особистості дитини через забезпечення гармонії індивідуального і колективного, оскільки кожна дитина одночасно є об'єктом і суб'єктом різноманітних соціальних стосунків. Розвиваючи в кожній

дитині індивідуальність, родина і школи готують її до життя в суспільстві та до взаємодії з його членами.

Реалізація системи родинно-громадського виховання в умовах інклюзивного навчання можлива при таких умовах:

- батьки не просто помічники педагогів, а рівноправні учасники процесу розвитку дітей (інтелектуального, морального, фізичного, психологічного тощо)
- перехід школи від домінуючих форм масової роботи з родиною до групових та індивідуальних форм взаємодії, побудованих на діалоговій основі;
- здійснення на практиці диференційованого й індивідуального підходу до родини;
- систематичне і цілеспрямоване надання різноманітної психолого-педагогічної підтримки родинам;
- забезпечення своєчасної корекції у зв'язку з виникаючими труднощами та відхиленнями у розвитку дітей.

Завдяки спільним зусиллям адміністрації школи, класним керівників, працівників психологічної служби прояви даного явища помітно зменшилися серед учнів ЗНЗ. Проводячи години спілкування, класні години та заходи до Дня толерантності, вдалося виховати в учнів такі якості, як доброчесність, дружелюбність, емпатійність до дітей з особливими освітніми потребами

Методичний супровід організації інклюзивного навчання враховує проблеми інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в навчальні заклади, системний аналіз положень і методичних підходів дають змогу визначити основні тенденції вирішення означеної проблеми й окреслити коло конкретних питань, пов'язаних із цим процесом. Важливою умовою ефективності освітнього інтегрування є підготовка педагога до роботи, спрямованої на формування у здорових учнів адекватних уявлень про однолітків з порушеннями психофізичного розвитку, на нівелювання наслідків пізнавальної, соціальної та емоційної депривації.

Аналізуючи сучасні реалії впровадження інклюзивного навчання в ЗОШ № 24, а також результати моніторингового дослідження стану інклюзивної освіти, можемо максимально об'єктивно оцінити наявність та рівень розвитку інтеграційних процесів, визначити засади створення якісної освіти для категорій осіб з порушеннями психофізичного розвитку як засобу соціальної інтеграції та життєвої самореалізації, виявити проблемні питання у

розвитку інклюзивної освіти та індивідуального навчання, визначити завдання, розв'язання яких сприятиме удосконаленню навчального процесу та окреслити основні вектори інклюзивного освітнього простору закладу:

1. Інклюзивне навчання в закладі розвивається в багатовекторному напрямку та становить організовану систему.

2. З метою забезпечення рівного доступу всіх громадян до якісної освіти, педагогічними працівниками проводиться цілеспрямована робота щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання: формується позитивна громадська думка щодо залучення дітей з обмеженими можливостями до навчання у масових школах, робота шкіл спрямовується на виховання толерантного ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

3. Діти залучаються до спільної колективної праці, беруть участь у позакласних та позашкільних заходах, із задоволенням виконують класні доручення.

4. Батьки учнів з обмеженими фізичними й розумовими можливостями переконані у необхідності навчання їх дітей у масових школах і вважають навчальне середовище загальноосвітнього навчального закладу безпечним для них. При цьому батьки зазначених учнів відчують себе активними учасниками навчально-виховного процесу закладу, в якому навчаються їх діти.

5. Батьки відзначають позитивні зміни в поведінці власних дітей: зростання інтересу до спілкування з однолітками, впевненості у власних силах, бажання відвідувати навчальний заклад.

6. Існує ряд факторів, що перешкоджають впровадженню інклюзивної освіти: недостатнє стимулювання педагогів, недосконала підготовка спеціалістів для роботи з дітьми з обмеженими можливостями, несогласованість навчальних програм, велика наповнюваність класів, непристосованість навчальних приміщень до потреб таких учнів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Алексєєва В.І. Особистісно орієнтований підхід до дитини в умовах гуманізації освіти. *Виховна робота в школі*. Харків: Основа. 2009. № 8 (57). С. 8-12.

2. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній підготовці. Київ: Наш час, 2005. 156 с.

3. Жмихова І.Б. Толерантна педагогіка в освітньому та виховному просторі школи. *Виховна робота в школі*. 2009. №6 (55) С. 6-7.

## **2.2. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

*Тетяна НЕЧИТАЙЛО, Валентина РАДЧУК*

Розвиток сучасного суспільства вимагає поваги до встановлення принципів підтримки та безпеки, що забезпечує розвиток та повне інтегрування у соціум усіх верств населення. Перед усім це стосується людей з особливими потребами. Інклюзивне навчання є одним із основних напрямів реформування системи освіти в багатьох країнах світу, мета якого – реалізація права на освіту осіб з особливими освітніми потребами без будь-яких обмежень.

За останні роки ця проблема набула значної актуальності і в Україні. Провідною базовою потребою дітей з особливими освітніми потребами, так само як і їхніх однолітків, є необхідність у розвитку і навчанні. Однак реалізація освітніх потреб дітей з порушеним розвитком, а відтак і їхня суспільна адаптація, значною мірою залежить від врахування в освітньому процесі їхніх індивідуальних особливостей розвитку і, зокрема, інтелектуальних можливостей, ступеня збереження когнітивного і соціального функціонування та вчасно розпочатої корекційно-розвивальної допомоги [2]

У зв'язку з цим серйозні сподівання покладаються, зокрема, на практичних психологів закладів освіти, на їхню здатність налагодити психологічний супровід навчання таких дітей. Це закріплено в нормативно-правових актах, що визначають основні функції, зміст і завдання участі спеціалістів системи психологічної служби у провадженні інклюзивного навчання, визначено завдання психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами практичними психологами і соціальними педагогами [6].

Аналізуючи нормативно-правові акти та позиції вчених з даного питання, інклюзивне навчання слід розуміти як:

а) фундаментальне право усіх дітей з особливими освітніми потребами. При чому важливо, що це право належить кожній конкретній дитині, а не батькам чи опікунам. Зокрема, при виборі закладу та форми освіти батьки мають керуватись потребами та можливостями дитини, а не власними інтересами;

б) принцип забезпечення благополуччя дітей, поваги до їхньої гідності та самостійності, визнання індивідуальних особливостей

дітей та їхньої спроможності до ефективної участі в суспільному житті;

с) засіб реалізації інших прав. Це першочерговий засіб, за допомогою якого особи з особливими потребами реалізують своє право на працевлаштування та повноправну участь у житті своїх громад. Це також основний засіб для побудови інклюзивних суспільств;

d) результат удосконалення державної політики у сфері освіти разом з відповідними змінами у практиці роботи закладів загальної освіти з метою створення відповідних умов для навчання усіх учнів.

Відзначимо також базові цінності, на яких ґрунтується інклюзивна освіта:

- Кожна дитина – особистість.
- Навчатися можуть усі – нездібних дітей немає.
- Кожна дитина має унікальні здібності, особливості та інтереси.
- Заборона на дискримінацію в будь-якій формі. Право кожної людини на участь у житті суспільства, у тому числі людей з особливими потребами.
- Терпимість один до одного: готовність жити разом у світі один з одним; прийняття людей з їхніми індивідуальними відмінностями.
- Виховання в душі толерантності як «гармонія в розмаїтті».

Враховуючи вищезазначене, можна сформулювати і основні принципи організації психологічного супроводу дітей в системі інклюзивної освіти, а саме: пріоритет інтересів та потреб дітей та учнів; рекомендаційний характер; принцип безперервності психологічного супроводу; мультидисциплінарний підхід.

Мета – означити сферу діяльності та основні напрямки роботи практичного психолога у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Головна мета психологічної роботи з «особливою дитиною» – її соціалізація, підготовка до самостійного життя. У той же час потрібно стежити, щоб допомога і підтримка під час навчання не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від неї. Інклюзивне навчання та виховання дітей з особливими потребами ставить перед навчальним закладом два серйозні питання: «Як допомогти їм нормально розвиватися?» І «Як звести до мінімуму можливі негативні наслідки спільного навчання з іншими



дітьми?». У вирішенні цих завдань головну роль, безумовно, відіграє психологічна служба кожного навчального закладу.

Психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, передбачена індивідуальною програмою розвитку. Психолого-педагогічні послуги – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, реабілітаційних установ системи охорони здоров'я, соціального захисту, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру [5].

Корекційно-розвивальні послуги – це комплексна система заходів супроводу особи з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямовані на корекцію порушень шляхом розвитку особистості, її пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери та мовлення. Психолого-педагогічний супровід у цьому контексті спрямований на:

- соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами, розвиток їх самостійності та відповідних компетенцій;
- попередження виникнення проблем розвитку дитини;
- допомога (сприяння) дитині у вирішенні актуальних завдань розвитку, навчання, соціалізації:
- розвиток психолого-педагогічної компетентності (психологічної культури) учнів, батьків, педагогів.
- формування компенсаторних способів діяльності як важливої умови підготовки дітей з особливими освітніми потребами до навчання в закладах дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти;
- розвиток навичок саморегуляції та саморозвитку дітей з урахуванням наявних знань, умінь і навичок комунікативної діяльності, становлення особистості.

За результатами комплексної оцінки фахівці :

- визначають напрями та обсяг психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг, які надаються дітям з особливими освітніми потребами (для дитини з інвалідністю – з урахуванням індивідуальної програми реабілітації), та забезпечують їх надання шляхом проведення індивідуальних і групових занять;
- надають рекомендації щодо складання, виконання, коригування індивідуальної програми розвитку в частині надання

психологічної підтримки, змісту, форм та методів навчання відповідно до потенційних можливостей дитини, створення належних умов для навчання залежно від порушення розвитку дітей з особливими освітніми потребами (доступність приміщень, особливості облаштування робочого місця, використання технічних засобів тощо).

Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини – це процес збору та інтерпретації кількісної та якісної інформації про особливості розвитку дитини з метою визначення її особливих освітніх потреб, в тому числі коефіцієнта її інтелекту, розроблення рекомендацій щодо освітньої програми, організації освітнього середовища, особливостей організації психологічного супроводу, відповідно до потенційних можливостей дитини. Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини є кінцевим результатом процесу оцінювання, що орієнтує фахівців на визначення оптимального освітнього маршруту для кожної дитини з особливими освітніми потребами. Слід наголосити, що порушення психофізичного розвитку дитини не обов'язково обумовлюватимуть наявність у дитини особливих освітніх потреб.

Основними завданнями комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини є:

- визначення особливих освітніх потреб;
- визначення особливостей розвитку дитини, її сильних та слабких сторін;
- розробка рекомендацій з організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг дитині, а також рекомендацій щодо освітньої програми дитини, особливостей організації освітнього середовища, потреби в індивідуальній програмі розвитку;
- розробка рекомендацій щодо організації освітнього процесу дитини для адміністрації закладу освіти, педагогічних працівників, батьків або законних представників дитини.

Практика свідчить, що здебільшого саме заклад освіти виявляє існування труднощів, які стримують розвиток дитини й ускладнюють процес навчання. У разі виявлення такої дитини, проводиться первинне оцінювання саме на рівні закладу (командою закладу). Під час первинного оцінювання узагальнюються дані про особливості фізичного розвитку, мовленнєві й комунікативні здібності, когнітивний розвиток. Ці дані є основою для формулювання наступних висновків:

- дитина не має труднощів у розвитку і навчанні та не потребує додаткових освітніх послуг, її розвиток відповідає віковим особливостям;

- дитина має труднощі в розвитку і навчанні (зазвичай, тимчасові), які можуть бути усунені педагогічними працівниками закладу;

- дитина має труднощі у розвитку і навчанні (не тимчасові), які не можуть бути усунені на рівні ресурсів закладу. Потребує проведення комплексної оцінки кваліфікованими фахівцями.

Усі напрями оцінювання мають бути спрямовані на визначення позитивних сторін розвитку дитини, як основи для її подальшого розвитку, навчання та виховання.

Щоб забезпечити успішність навчання дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчанні необхідно насамперед подбати про його індивідуалізацію і врахування різноманіття особливостей розвитку дітей з різними видами порушень [1; 3; 4; 5].

Метою психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в навчально-виховних закладах, на думку багатьох вчених, зокрема Т. Жук, Т. Ілляшенко, І. Луценко та ін., є вивчення особистісного потенціалу, а саме: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і 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 [1; 2; 6; 7].

Завдання, які постають перед практичним психологом у реалізації загальної мети:

*1. Перевірка готовності* дитини до навчання в школі у дітей, які проходять підготовку до навчання, виявлення навчальних труднощів у дітей, визначення причин цих труднощів у бесіді з батьками; за потреби – скерування до відповідних додаткових фахівців з метою встановлення причин та надання допомоги.

*2. Проведення спостереження* за поведінкою дитини на уроках та в позаурочний час, за особливостями її поведінки та взаємодії з однолітками, педагогами.

3. *Проведення індивідуальних спостережень*, досліджень з дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб, аналіз періоду адаптації.

4. *Участь у складанні індивідуальної програми* психологічного супроводу дитини, розробка індивідуального плану корекційно-розвивальної роботи з урахуванням виявлених особливостей дитини.

Аналіз особливостей проведення індивідуальних розвивально-корекційних занять заслуговує більш детального вивчення. Види таких занять розрізняються метою їх здійснення:

1) попереднє цілеспрямоване вивчення особливостей пізнавальної діяльності дитини, яка готується до проходження діагностичного обстеження, її здатності до взаємодії у навчальній ситуації;

2) навчально-діагностичне вивчення навчуваності дитини для оцінки потенційних можливостей навчатися за певним типом програми;

3) вивчення актуального рівня знань, умінь, навичок дитини для встановлення етапу, класу, найближчих завдань навчання;

4) тривале пробне навчання (до двох тижнів) для поглибленого вивчення труднощів, темпу, обсягу і якості засвоєння дитиною знань за певною навчальною програмою і уточнення психолого-педагогічних висновків;

5) корекція окремих недоліків психічного розвитку (наприклад, моторики, мовлення, слухового сприймання), прогалин навчальної діяльності, формування особистості;

6) демонстраційні заняття, спрямовані на розкриття спеціальних методів, засобів і прийомів корекційно-розвивальної роботи з дитиною, для батьків, які хочуть самостійно навчати дитину удома;

7) психокорекційні заняття і тренінги для батьків, які виховують дітей з важкою психофізичною патологією;

8) організація (за потреби) індивідуально-корекційних занять [2].

5. *Участь у підготовці документів* для розгляду на засіданні психолого-медико-педагогічної консультації.

6. *Ознайомлення з висновками і рекомендаціями* психолого-медико-педагогічної консультації щодо організації навчання дитини та надання їй додаткових послуг.

7. *Участь у розробці* необхідних для адаптації матеріалів з переліком форм і прийомів, а саме: надання рекомендацій педагогам щодо врахування особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини при визначенні методів роботи із нею.

8. *Сприяння у створенні* позитивного мікроклімату в шкільному колективі та взаємодії з дітьми, проведення заходів, спрямованих на профілактику стигматизації і дискримінації у оточенні ровесників, формування дружнього та неупередженого ставлення до дитини з особливими освітніми потребами.

9. *Надання консультативної* допомоги педагогам у роботі з дитиною.

10. *Налагодження співпраці* з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку.

Під час вивчення психічного розвитку дитини практичний психолог виявляє фактори, які зумовлюють труднощі пізнавальної діяльності, спілкування та соціальної адаптації, а також ті резерви, які можна використовувати у корекційно-розвитковій роботі. З урахуванням виду порушення розвитку та потенційних можливостей дитини організовується психокорекційна робота. Більшість дітей з особливими освітніми потребами долучаються до роботи в корекційній групі. Однак, практичний психолог заздалегідь оцінює і застосовує відповідні вправи та завдання, виконання яких сприяє розвитку дитини.

Кінцевим результатом взаємодії практичного психолога з іншими спеціалістами та їх експертного вивчення є:

а) визначення типу порушеного розвитку (типологічної норми, діагнозу) на основі узагальнення виявлених своєрідних і властивих певному варіанту відхилень індивідуального розвитку;

б) співвіднесення типологічного варіанту розвитку з навчальною програмою до «Державного стандарту початкової загальної середньої освіти для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку»;

в) формулювання психолого-педагогічного висновку та рекомендацій для вчителів і батьків.

Важливо відзначити, що висновок психолого-медико-педагогічної консультації є рекомендаційним і не має сили припису, проте має універсальний характер, оскільки визначає першочергові завдання розвитку і навчання, оптимальні умови здобуття освіти (тобто визначає належні засоби організації освітнього процесу,

необхідні умови психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності) і є підставою для спеціалістів відповідних органів управління освітою для забезпечення дитині визначених умов в тому навчальному закладі, в якому вона здобуватиме освіту [1;2].

Аналізуючи позиції багатьох вітчизняних вчених І. Луценко, А. Обухівська, М. Швед, варто означити сфери діяльності практичного психолога, які повинні охоплювати всіх учасників інклюзивного навчання.

1. Найбільш важливими учасниками процесу інклюзивного навчання є учні, як ті, що мають особливі освітні потреби і прийшли у нове для них середовище здорових ровесників, так і основна маса дітей з нормативним розвитком, яка повинна прийняти своїх особливих однокласників, навчитися толерантності, умінню допомогти, співчуттю, яке не ображає і не принижує, а дозволяє дитині з обмеженнями почувати себе рівною з усіма.

2. Одним із аспектів діяльності практичного психолога у складі команди супроводу є психологічна підтримка педагогів. Слід допомогти педагогічному колективу пристосувати освітнє середовище до потреб дитини шляхом надання їй додаткових послуг, налагодити системність спостереження за динамікою її розвитку, провести вивчення особливостей пізнавальної діяльності, з'ясувати індивідуальні сильні і слабкі сторони та спланувати способи їх врахування в навчальному процесі та у взаємодії з оточуючими [3; 6; 7].

В консультаціях для педагогів з'ясовуються труднощі, специфічні особливості розвитку, природа їх виникнення у їхніх вихованців; визначається навчальна програма, методи навчання, ведеться ознайомлення з корекційними програмами, методичними посібниками, належними технічними засобами і пристосуваннями тощо, необхідними в умовах індивідуального, інтегрованого чи інклюзивного навчання [2].

Робота практичного психолога з педагогічним колективом, спрямована на:

- формування в учасників педагогічного процесу позитивних установок щодо взаємодії з такою дитиною;
- пояснення педагогам специфіки психічного розвитку дитини і тих обмежень, які накладаються на процес навчання й виховання;
- розкриття конкретного змісту індивідуального підходу, якого потребує дитина та прийомів його реалізації;

- надання психологічної допомоги вчителям та асистентам учителя щодо створення на основі результатів діагностичних мінімумів індивідуальних програм розвитку;
- здійснення адаптації дидактичного матеріалу та наочності згідно з особливостями сприймання матеріалу учнями з різними типами дизонтогенезу;
- запровадження спеціальних технологій та адаптивних технічних засобів навчання;
- надання вчителям інформації про досягнення дитини у психокорекційному процесі та рекомендацій щодо використання новоутворень у навчальній діяльності;

Практичний психолог в інклюзивному середовищі формує психологічну готовність учителів до взаємодії з такою дитиною через проведення тренінгових занять, лекторіїв, семінарів, консиліумів, майстер-класів тощо.

3. Щільна співпраця практичного психолога має бути із фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, що функціонували раніше як психолого-медико-педагогічні консультації, основними завданням яких залишається консультативна допомога всім учасникам освітнього процесу з питань специфічних особливостей розвитку дітей з різними видами порушень, надання необхідної науково-методичної літератури та комплексна оцінка розвитку дітей [4; 7].

4. Надзвичайно важливими учасниками інклюзивного навчання дитини є її батьки. Пам'ятаючи, що більшість із них перебувають у стресовій ситуації, переживаючи проблеми власної дитини, їм пропонується індивідуальні консультації з психологом, організовуються «святкові зустрічі», спеціальні тренінги. В кожній консультації є бібліотека з проблем розвитку дітей, методичні матеріали для організації корекційно-розвивальних занять [1;2].

У розвинених країнах, які мають чималий досвід з цього питання, однією з умов включення дитини в інклюзивне навчання є здатність батьків свідомо сприймати стан дитини, уміти співпрацювати з педагогами, виступаючи їхніми активними помічниками. Для цього батьки повинні бути добре обізнаними з перевагами і недоліками різних форм навчання для того, щоб зробити свідомий вибір і компетентно брати участь у навчанні і розвитку дитини. Робота практичного психолога полягає у:

- налагодженні партнерських стосунків з батьками та створенні психологічного комфорту для кожного члена сім'ї;

- подоланні стереотипів у роботі з сім'ями, які мають дітей з обмеженими можливостями через врахування культурних традицій, інтересів сім'ї;
- підвищенні психолого-педагогічної культури батьків;
- поясненні батькам специфіки психічного розвитку дитини і тих обмежень, які накладаються на процес навчання й виховання;
- розкритті конкретного змісту індивідуального підходу, якого потребує дитина та прийомів його реалізації;
- психологічному консультуванні батьків, спрямованому на встановлення оптимальних взаємин у родині;

Окрім цього, не можна не згадати такий вид діяльності як психологічне консультування, яке практичний психолог здійснює для педагогів школи, для батьків дітей з особливими потребами та для самої дитини. Консультативна робота з дітьми з особливими потребами повинна спрямовуватися на те, щоб за допомогою спеціально організованого процесу спілкування актуалізувати в дитині додаткові психологічні сили і здібності, що можуть забезпечити вихід зі складної життєвої ситуації. За такого типу допомоги увага зосереджується не стільки на вадах розвитку, скільки на ресурсах особистості дитини, її можливостях.

Таким чином, інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами є технологічно складним процесом. Він вимагає не тільки віртуозної роботи педагога, але, зокрема, і роботи практичного психолога навчального закладу, сфера діяльності якого є надзвичайно широкою, а від реалізації поставлених завдань залежить психологічний супровід всіх учасників навчально-виховного процесу.

#### **Список використаних джерел:**

1. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник / Кол. авторів; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.

2. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій : посіб. / Жук Т. В., Ілляшенко Т. Д., Луценко І. В. та ін. ; за ред. А. Г. Обухівської. К. : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 247 с.

3. Луценко І. В. Організація та нормативно-правові аспекти діяльності різнопрофільних фахівців у інклюзивному навчальному



закладі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 2 (74). С. 35-45.

4. Обухівська А. Г. Процедура експертної оцінки розвитку дитини в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій. *Науково-практичний журнал «Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів»*. 2015. №1. С.27-33.

5. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.

6. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

7. Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник. Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.

### **2.3. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ**

*Наталія КОСА*

Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, кожна людина має право на повноцінне життя, освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти решти людей. Саме цей принцип є основним в організації інклюзивного навчання дітей з особливими потребами [6].

Реформування освіти в Україні є стратегічним загальнонаціональним пріоритетом державної політики. Особливої уваги й підтримки з боку держави потребують діти з особливими потребами. Однією з найбільш актуальних проблем сучасної освіти є інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку в соціокультурне та загальноосвітнє середовище. Переосмислення суспільством ставлення до дітей з особливими потребами, визнання їхніх прав на здобуття освіти, окреслення пріоритетних цілей, завдань, підходів в галузі спеціальної освіти зумовлює необхідність визначення оптимальних умов навчання таких дітей.

У зв'язку з цим у нашій країні розроблено низку нормативних документів: «Державний стандарт спеціальної освіти», «Програму соціально-психологічної підтримки осіб із психофізичними вадами»,

концепцію «Спеціальна освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку в Україні на найближчі роки і перспективу», державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), якими визначаються оптимальні умови для формування активної, самостійної, творчої особистості, здатної до самоосвіти та саморозвитку, а також завдання щодо пошуку перспективних шляхів демократизації, гуманізації навчально-виховного процесу, нових підходів до педагогічної підтримки дітей даної категорії, надання їм комплексу соціально-психологічних і корекційних послуг.

За останні десятиліття ООН видано понад 30 програмних документів, у яких визначено міжнародні стандарти забезпечення прав і гарантій соціального захисту дітей з особливими потребами [18].

У «Конвенції про права дитини» підкреслюється: «Обов'язок держави полягає у тому, щоб допомогти хворій дитині вести повноцінне і достойне життя в суспільстві, полегшуючи її активну участь у житті».

В Україні державна програма «Діти України» зобов'язує «максимально забезпечити права кожної дитини народитися здоровою, вижити й мати умови всебічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною».

Однак проголошений принцип гуманізму, далеко не завжди знаходить своє втілення як у родинах, де проживають діти, так і в педагогічному процесі. Кризовий стан усіх сфер життя нашої країни набув системного характеру і значною мірою позначається на психічному й фізичному здоров'ї дітей.

Метою інклюзивної освіти є досягнення якісних змін в різних аспектах розвитку дітей цієї категорії – фізичному, соціальному, психологічному, розумовому, особистісному.

Впровадження інклюзивного навчання в навчально-виховних процес потребує організації соціально-психологічного супроводу всіх його учасників: дітей, адміністрації, вчителів, медичних працівників, психологів, соціальних педагогів, батьків. Саме тому набуває актуальності питання організації соціально-психологічного супроводу дітей з особливими потребами в умовах навчального закладу [7, 11, 16].

На думку С.А.Місяк, основними проблемами, які гальмують процес інтеграції осіб з обмеженими фізичними можливостями в загальних навчальних закладах, є:

- недостатня кількість фахівців для роботи з дітьми-інвалідами;
- відсутність підготовки фахівців: реабілітологів, психологів, соціальних працівників для роботи з інвалідами в системі охорони здоров'я, соціального забезпечення, освіти;
- терміни навчання осіб з особливими потребами в середніх і вищих навчальних закладах за державним стандартом не дають змоги оволодіти необхідним рівнем знань;
- відсутність системи перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів для ВНЗ щодо навчання студентів з особливими потребами;
- для медичних працівників, що працюють у ВНЗ, не враховується медичний стаж;
- недостатнє матеріально-технічне забезпечення шкіл, в яких навчаються особи з особливими потребами, перебуваючи в інтегрованому та спеціалізованому середовищі;
- обмежене фінансування медичного, соціального та психологічного супроводу навчального процесу інвалідів;
- відсутність нормативно-законодавчої бази освіти інвалідів у ВНЗ;
- відсутня взаємодія міністерств освіти, охорони здоров'я, праці та соціальної політики, державного комітету у справах сім'ї та молоді в питаннях освіти й реабілітації інвалідів, причиною чого є різні джерела фінансування [3].

Так, серед дітей, які приходять до школи, близько 50 % не мають змоги отримати у ранньому віці корекційно-педагогічну та медичну допомогу, тоді як більшість з них мають різноманітні порушення соматичного або психічного розвитку. У багатьох дітей виявляється загальне зниження готовності до активної навчальної діяльності, працездатності, здатності до соціальних взаємостосунків, комунікації, особистості догляду, рухової активності. Зростає кількість дітей з вадами емоційно-вольової сфери [7, 18, 19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвятили свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів,

удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мали праці психологів Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, В. Синьова, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка.

Стратегічні завдання інклюзивної освіти як процесу дестигматизації у фокусі соціології обґрунтовує О. Дікова-Фаворська, окремі аспекти державного управління у даній сфері, історичні та теоретичні особливості, специфіку й зміст діяльності соціальних інститутів, формування соціальних відносин досліджують Ю. Бондаренко, В. Бульба, В. Говоруха, В. Дзюндзюк, Д. Карамішев, В. Корженко, О. Крюков, В. Мельтюхова, Г. Одінцева, В. Собченко, Ю. Юрченко та ін. Проблеми соціальної адаптації та реабілітації осіб з порушеннями психофізичного розвитку досліджуються та розкриваються у працях науковців: Л. Вавіної, А. Висоцької, В. Засенка, В. Золотоверх, А. Колупаєвої, Г. Мерсіянової, Т. Сак, В. Синьова, Є. Соботович, М. Супруна, О. Хохліної, О. Шевченко, М. Шеремет та інших вчених і практиків.

У науковій літературі можна зустріти таку різноманітність професійної термінології відповідно до чинного законодавства:

- *діти-інваліди* – діти зі стійкими розладами функцій організму, зумовленими захворюванням, наслідком травматизації або з уродженими дефектами, що призводять до обмеження життєдіяльності, до необхідності соціальної допомоги та захисту" цей термін застосовується здебільшого у юридичній та медичній практиці; у психології така назва видається не зовсім коректною з етичної точки зору;

- *діти з особливими потребами* (але самі ж такі діти стверджують, що потреби у них такі ж самі, як і в здорових дітей, але є обмежені можливості їх задоволення); крім того особливі потреби маю і талановиті люди, і люди, які не мають належного матеріального достатку тощо;

- *неповносправні діти* – до певної міри ставиться під сумнів їхня спроможність до нормального повноцінного життя, хоча частіше це цілком відповідає реальності;

- *діти з обмеженою дієздатністю* – підкреслюється юридичний аспект (хоча усі діти з юридичної т.з. мають обмежену дієздатність, тобто ще не мають достатньо повноважень і відповідальності у порівнянні з дорослими здоровими людьми), але різко обмежується категорія таких дітей [6].

Сьогодні введено ще одне поняття, яке вважається найбільш оптимальним з точки зору наголошення саме на медичних аспектах проблеми – діти з обмеженими можливостями здоров'я [7, 8].

Поняття «діти з особливими потребами» дещо ширше, ніж поняття «дитина з інвалідністю».

Під поняття "діти з особливими потребами" підпадають:

- діти з інвалідністю;
- діти з вадами психічного та фізичного розвитку;
- діти з розладами психічного здоров'я;
- діти, які часто хворіють і у зв'язку з цим часто й тривалий час перебувають у стаціонарах лікувальних закладів.

За міжнародною класифікацією до категорії дітей з особливими потребами належать:

- діти з проблемами слуху,
- діти з проблемами зору,
- діти з проблемами опорно-рухового апарату,
- діти, хворі на діабет, астму, епілепсію,
- загальні захворювання,
- діти з порушеннями чи затримкою психічного розвитку,

Інша міжнародна класифікація пропонує такий розподіл:

- користувачі інвалідним візком;
- люди, які використовують палицю або подібний інструмент для пересування більше, ніж 6 місяців;
- люди, які мають труднощі з функціональною активністю;
- люди, які мають труднощі з виконанням повсякденних обов'язків;
- люди, які мають труднощі з інструментальною активністю;

- люди, які мають затримку розвитку, є розумово або емоційно відсталими [6, 13, 18].

З метою залучення дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір передбачено різні форми їх навчання, зокрема, у спеціальних класах у загальноосвітніх навчальних закладах, що регламентується Положенням про спеціальні класи для навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітніх навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти і науки України (від 09.12.2010) [6]

Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах передбачає психолого-педагогічний супровід

дітей з особливими освітніми потребами у класах з інклюзивним навчанням працівниками психологічної служби (практичними психологами, соціальними педагогами) цих закладів та відповідними педагогічними працівниками.

Важливим функціональним елементом організації навчально-виховного процесу в умовах інклюзивного навчання є сприяння пристосуванню освітнього середовища до потреб дитини з урахуванням її особливостей та можливостей, забезпеченню соціальних потреб

З цією метою проводиться вивчення індивідуальних особливостей учня, його можливостей і потреб, рівня сформованості у нього пізнавальних процесів і дій [1, 3].

Таким чином, діагностична робота має бути спрямована на вивчення:

- співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми;
- рівня розвитку когнітивної сфери;
- особливості емоційно-вольової сфери;
- індивідуально-типологічних особливостей;
- рівня сформованості мотивації до навчання;
- рівня розвитку комунікативних здібностей;
- розумової працездатності та темпу розумової діяльності

Психофізіологічні особливості дитини, рівень її розвитку, потенційні можливості щодо опанування навчальним матеріалом є основними індикаторами, які беруться до уваги при розробленні індивідуальної програми розвитку

Актуальним залишається питання застосування психодіагностичного інструментарію та корекційних програм у роботі з вказаною категорією дітей, які, як правило, потребують адаптації (зміна характеру подачі матеріалу, без зміни змісту або концептуальної складності завдання), рідше, модифікації відповідно до індивідуальних особливостей дитини [15, 19].

Зокрема, відповідно до потреб дитини можуть використовуватись такі види адаптації:

- адаптація середовища (збільшення інтенсивності освітлення в кімнатах, де є діти з порушеннями зору; зменшення рівня шуму в класі, де навчається дитина з порушенням слуху, забезпечення її слуховим апаратом; створення відокремленого блоку в приміщенні школи для учнів початкових класів; забезпечення архітектурної доступності для дитини з порушенням опорно-рухового апарату);

- адаптація змісту, методів і форм навчальної діяльності (використання навчальних завдань різного рівня складності; збільшення часу на виконання, зміна темпу занять, чергування видів діяльності);

- адаптація методичних матеріалів (адаптація навчальних посібників, наочних та інших матеріалів; використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів тощо) [16, 18].

Соціально-педагогічний супровід базується на створенні сприятливих умов для взаємодії учня з соціальним середовищем з метою попередження виникнення або усунення вже існуючих дестабілізуючих факторів та формування стійкості до ситуацій дезадаптації.

Алгоритм діяльності практичного психолога і соціального педагога, в умовах інклюзивної освіти включає:

1. Ознайомлення з особою справою дитини, історією та особливістю протікання захворювання, співбесіду з представником психолого-медико-педагогічної консультації;

2. Бесіду з дитиною та її батьками, метою визначення рівня можливостей дитини (самообслуговування, спілкування, пізнавальних можливостей, самоконтролю поведінки, емоційно-вольової сфери тощо);

3. Оцінку освітнього середовища, визначення щодо його відповідності до потреб і можливостей дитини. Психолог надає пропозицію щодо здійснення організаційних, функціональних, методичних змін.

4. Вивчення індивідуальних особливостей та психічного розвитку дитини.

5. Проведення психолого-педагогічного консилиуму з метою розробки індивідуальної програми розвитку.

6. Проведення зустрічі з батьками і учнями класу (школи), педагогами з метою формування їх психологічної готовності до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами.

7. Проведення психокорекційної роботи з метою розвитку потенційних можливостей дитини та відповідного формування особистості.

8. Відстеження соціально-психологічного клімату в колективі та статусу дитини в групі.

9. Сприяння соціальній інтеграції дитини: залучення в позакласну і позашкільну діяльність.

10. Моніторинг рівня адаптованості й інтегрованості учня, адаптація відповідних індивідуальних програм, планів [19].

Успішність навчання дитини з особливими освітніми потребами залежить від ранньої діагностики та вчасно наданої відповідної допомоги фахівцями. Велика роль в цьому належить фахівцям психолого-медико-педагогічної консультації, головним завданням яких є надання консультативно-методичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами та батькам, які їх виховують, педагогам [6].

М. Бітянова визначає парадигму соціально-психологічного супроводу як «діяльнісну спрямованість, орієнтацію не на об'єкт, а на роботу з об'єктом... по суті за такого підходу дитина є не об'єктом (в класичному розумінні цього слова), а суб'єктом діяльності психолога... Нічого не може бути змінено у її власному внутрішньому світі по при її волю, незалежно від її власного бажання. Психолог не впливає на дитину своїми специфічними способами і прийомами, а взаємодіє з нею, пропонуючи різні шляхи вирішення тих чи інших завдань чи проблем» [2].

Мета роботи – не в тому, щоб «заглянути» у внутрішній світ дитини, дізнатися, як влаштований він, його стосунки зі світом, з собою, а в тому, щоб організувати співпрацю з дитиною, спрямовану на її самопізнання, пошук шляхів самоуправління внутрішнім світом і системою ставлень.

Зазначену «парадигму супроводу» можна сміливо екстраполювати і на діяльність психолога у роботі з дітьми з особливими потребами.

Основні характеристики соціально-психологічного супроводу: процесуальність; пролонгованість; недирективність; зануреність у реальне повсякденне життя пацієнта; особливі підтримуючі і такі, що розвиваються, стосунки між учасниками цього процесу на всіх етапах перебудови ставлення до себе й до світу [11].

У кожному конкретному випадку завдання психологічного супроводу визначаються особливостями життєвої ситуації людини.

Психологічний супровід дітей з особливими потребами здійснюється на базі динамічного функціонального зв'язку між збереженими елементами особистості та медико-психолого-педагогічним впливом.

На початковому етапі планування психологічної допомоги необхідно диференціювати розлади психічних функцій, наявні



психологічні проблеми й труднощі і збережені здібності, властивості.

Основні завдання соціально-психологічного супроводу дітей з особливими потребами: вивчення особистісних рис дитини, особливостей організації життя і виховання у її сім'ї; вивчення проблем і чинників, що заважають включенню індивіда у соціум; розробка і забезпечення індивідуальних програм психологічного супроводу дитини та її сім'ї з урахуванням таких окремих завдань як:

а) розширення потенційних та актуальних можливостей і розвиток здібностей дитини;

б) нормалізація функціонування сім'ї та розширення меж її психологічної і соціальної компетенції; підготовка рекомендацій і здійснення взаємодії психолога з сім'ями дітей з особливими потребами; залучення різних сімей до спільної взаємодії; сприяння інтеграції дитини у суспільство через розширення кола її спілкування та соціального функціонування, соціальної активності; визначення (на основі індивідуальних медичних та психологічних показань) і здійснення разом з зацікавленими відомствами та фахівцями найбільш оптимальних форм освіти і виховання дітей з особливими потребами; створення психологічних умов для особистісної самореалізації дітей з особливими потребами [16]

Основні вимоги щодо організації соціально-психологічного супроводу: якомога більш ранній початок корекційних та реабілітаційних заходів, безперервність та поетапність їх проведення; комплексний характер заходів з урахуванням медичних, психологічних, соціально-побутових, професійних, технічних аспектів; індивідуальний підхід до визначення характеру і спрямованості заходів, а також координація роботи різних спеціалістів (психологів, педагогів, соціальних працівників, логопедів тощо) [10]

Будуючи психологічний супровід необхідно враховувати такі чинники: 1. Включення у навчальні та психологічні заняття дітей з особливими потребами, як правило, відбувається поволі, пристосованні дітей, до того чи іншого виду діяльності вимагає тривалого часу. 2. Навчальні заняття проводяться у двох напрямках: вони здійснюються як форма отримання знань, з іншого – сам навчальний процес і навчальні форми спрямовують, розвивають, коригують процеси мислення, уваги, направляють поведінку. 3. Робота на корекцією психологічних проблем та психічних

порушень індивідуалізована для кожної дитини та кожного виду розладу чи захворювання. 4. Соціально-психологічного супроводу потребують не лише діти, але і їхні родини, насамперед батьки чи опікуни, які найбільше займаються доглядом за дитиною та організацією її навчання та виховання .

Для адаптації та корекції дітей з ускладненими психопатологічними варіантами розвитку рекомендують при побудові програми супроводу враховувати: чітке неухильне дотримання режиму дня; вибір цікавих і корисних справ для дитини, пам'ятаючи що дитина більше втомлюється від неробства, ніж від роботи; залучення дитини до цікавих ігрових чи навчальних заходів разом з іншими дітьми; урахування можливих проблем, які пов'язані з самореалізацією дитини в основних сферах життєдіяльності; урахування індивідуальних компонентів діяльності – збережених і тих, які могли бути порушені у зв'язку з хворобою, травматизацією тощо (сенсомоторні компоненти – діапазон рухів, сила, координація, витривалість, контроль за поставою, відчуття (зір, слух, смак, нюх, вестибулярні відчуття, дотик), сприйняття, білатеральна координація, праксис (планування та виконання рухів), фізична зовнішність; ментальні компоненти – пам'ять, мислення, мотивація, емоції, увага, научіння, соціальна поведінка, самосвідомість; соціокультурні компоненти – цінності, інтереси, сприйняття персональних ролей; духовні компоненти – розуміння своїх життєвих цілей, сенсу життя); урахування компонентів оточуючого середовища – створення оптимальних умов для дитини з особливими потребами в оточенні – «облагороджування середовища» (фізичного, соціального, культурного, політичного, юридичного, економічного) [16].

Соціально-психологічний супровід дітей з особливими потребами сфокусований в основному довкола життєво важливих сфер їхньої діяльності: самообслуговування, продуктивна діяльність (навчання) та дозвілля. У реальних умовах ці сфери важко, а інколи просто неможливо відділити одна від одної. тому потрібно орієнтуватися насамперед на те, який сенс вкладає сам індивід у кожному з цих діяльностейей.

Самообслуговування – це види, діяльності, які людина виконує для підтримання свого здоров'я і доброго самопочуття: купання, вмивання, гігієна рота, догляд за своєю зовнішністю, одягання, туалет, прийом їжі, мобільність – пересування з місця на місце, користування транспортом, шопінг, користування грошима,

приготування їжі, користування ліками, підтримка здоров'я – оцінка свого здоров'я, слідування приписам лікаря, звертання до фахівців за допомогою; техніка безпеки.

Зазвичай діяльність самообслуговування потребує 2-3 години в день для старших дітей і підлітків. Хоча вона й не займає багато часу, але вона вкрай важлива для підтримки здоров'я індивіда і є основою для розвитку інших сфер життєдіяльності.

Для дітей з особливими потребами самообслуговування може стати значною проблемою, тому вони часто потребують тут допомоги, щоб мати можливість виділити час і для інших видів діяльності.

Продуктивність включає такі види діяльності, які відповідають меті суспільства і забезпечують підтримку для себе та своєї сім'ї через навчання, виробництво товарів та послуг, виконання деяких обов'язків: навчання, оплачувана робота, добровільна робота, робота по господарству, батьківські обов'язки, догляд, гра, вивчення можливих вакансій, планування продуктивних видів діяльності у похилому віці тощо.

Для соціально-психологічного супроводу дана сфера являє собою підвищений інтерес, оскільки дитина з особливими потребами займається такими видами діяльності значно менше часу і має з цим щонайменше такі проблеми:

1. Виключення дітей (людей) з особливими потребами з продуктивної діяльності пов'язане з соціальними установками, тобто інваліди сприймаються як нездатні виконувати будь-яку діяльність.

2. Суспільство має відіграти свою важливу роль в гарантуванні та забезпеченні для усіх людей рівного доступу до усіх видів продуктивної діяльності.

3. Продуктивна діяльність – це процес, який розвивається. Якщо інваліди у ранньому дитинстві не мають можливості розвивати свої знання, уміння, навички, то їхня здатність вирішувати життєві проблеми надалі буде значно обмежена.

4. Створення спеціальних виробництв з робочими місцями лише для інвалідів ізолює їх від суспільства, робить можливою експлуатацію їхньої праці, й частіше пов'язане з працею не дуже цінною для суспільства.

У зв'язку з цим при організації соціально-психологічного супроводу потрібно враховувати ці проблеми для розробки оптимальної програми для кожної дитини з метою забезпечення для неї якомога кращих перспектив [14].

Дозвілля – це види діяльності, які приносять людині насолоду, задоволення, розважають її. Люди використовують дозвілля для релаксації, подолання труднощів, задоволення своїх інтересів, підтримання фізичної форми, соціальних контактів тощо. Це дуже важлива частина життєдіяльності людини, яка значної мірою забезпечує їй задоволення життям.

Приклади дозвілля – художня творчість, рукоділля, клуби і гуртки за інтересами, відвідування музеїв, галерей, ігри, розваги, виїзди на природу тощо.

У житті дітей-інвалідів ця діяльність може займати більше часу, ніж продуктивна, однак потребує і більш ретельної організації.

Тут також можуть виникати деякі проблеми у залежності від того: 1) якою мірою ця діяльність інтегрована, прийнятна у суспільстві; 2) якою мірою дозвілля інваліда обмежене фінансовими можливостями, транспортом, та його власною дієздатністю; 3) якою мірою суспільні форми дозвілля і розваг поширюються і на інвалідів, і які пристосування робляться для полегшення доступу інвалідів до цих форм; 4) чи були в інваліда можливості розвинути навички і здібності, необхідні для такої діяльності, і який його потенціал для розвитку цих навичок з урахуванням пристосувань та модифікацій; 5) які соціальні зв'язки має інвалід для участі у такій діяльності; 6) чи має він схильність до діяльності під час дозвілля, яка може погіршити його дієздатність (вживання алкоголю, наркотиків тощо).

Форми, методи і засоби соціально-психологічного супроводу зумовлюються характером психічних змін та ступенем вираженості патологічних проявів. Окрім того враховуються особливості реактивності дітей [14].

Можна виділити такі методи, які використовуються у процесі організації соціально-психологічного супроводу дітей з особливими потребами:

I. Психопрофілактика (попередження негативних наслідків неповносправності як для розвитку самої дитини, так для розвитку сім'ї);

II. Психокорекція – зміна, оптимізація певних порушених функцій, міра порушень яких знаходиться у рамках можливості зміни, регуляції.

III. Психотерапія – аналіз глибинних психологічних проблем дитини (її сім'ї) та оптимізація індивідуальних способів їх вирішення.

IV. Психологічна реабілітація – відновлення втрачених функцій чи компенсація їх дефіциту за рахунок збережених функцій.

V. Тренінг – навчання новим способам вирішення проблемних ситуацій, тренування психічних функцій та процесів, формування навичок самостійності, комунікації тощо.

VI. Консультування – надання психологічної інформації зацікавленим особам та й самій дитині з метою використання її (інформації) для самодопомоги [13].

Усі ці методи можуть бути реалізовані у чотирьох основних формах роботи: індивідуальна (з дитиною, з окремими членами сім'ї, окремими членами найближчого оточення дитини); групова (з групою дітей, з декількома сім'ями тощо); сімейна (психотерапія, психокорекція, консультування – робота з однією сім'єю); з громадою (робота з групою, колективом, у якому частіше за все перебуває дитина, і які складають її найближче несімейне соціальне оточення) [5].

Психотерапевтичні техніки, які можуть застосовуватися у процесі психологічного супроводу: сприяння своєму здоров'ю – спрямована на усвідомлення стресових ситуацій для пошуку ефективних способів боротьби з хворобою (згідно з думкою про те, що більшість соматичних хвороб так чи інакше пов'язані зі стресами); визначення «переваг» хвороби - для виявлення потреб, котрі задовольняються завдяки хворобі і пошук шляхів задоволення цих потреб без участі хвороби; релаксація і візуалізація свого одужання – для зменшення страху й напруги; створення позитивних ментальних образів – дозволяє закріпити мотивацію і визначити засоби впливу на свій організм завдяки уявленням повернення здоров'я, енергії, життєвої сили; подолання прихованих образ (ображатися на когось – це мститися собі за чужі помилки); постановка мети на майбутнє; трудотерапія, окупаціональна терапія; система сімейної підтримки – направлена на те, щоб допомогти родичам розібратися зі своїм ставленням до захворювання члена своєї сім'ї, навчання тому, як з розумінням і терпінням ставитися до пацієнта [15, 16].

Соціально-психологічний супровід можна представити у такій узагальненій схемі [4, 9, 12, 15, 17, 19] (табл. 1).

**Узагальнена схема соціально-психологічного супроводу дітей з особливими потребами**

Напрямок / Мета	Учасники	Прийоми і методи
<i>Психодіагностичний</i> / оцінка психічного стану дитини, емоційних розладів, порушень психічних функцій, виявлення особистісних особливостей, дослідження суб'єктивної сторони хвороби, ресурсів розвитку	Діти з ОП, психологи, соціальні працівники	Експериментальні соціально-психологічні методи
<i>Психотерапевтичний</i> / полегшення емоційного дистресу, викликаного хворобою та її психологічними і соціальними наслідками, вироблення нових життєвих смислів, вирішення конфліктів, подолання криз	Діти з ОП, психологи, соціальні працівники	Сучасні психотерапевтичні методики
<i>Консультаційна і просвітна</i> / поглиблення саморозуміння, прояснення ситуації, зміна соціальної чи екзистенційної позиції, вироблення нових психосоціальних навичок. Подолання страху, тривоги, напруги, зміцнення віри у видужання за допомогою доступного розумінню пояснення суті, основних концепцій розвитку і принципів лікування, навчання способам самопомоги у процесі видужання або покращення стану	Діти з ОП, психологи, соціальні працівники, педагогічні працівники, родичі	Бесіди, лекції, тренінги
<i>Соціально-диспетчерська діяльність</i> / отримання дітьми з особливими потребами допомоги, що виходить за рамки професійної компетенції психолога та соціального працівника (юридичної, духовної тощо)	Діти з ОП, педагогічні працівники, психологи, соціальні служби, громадські організації	Інформування
<i>Дослідницький напрямок</i> / вивчення ефективності і вдосконалення програм супроводу	Діти з ОП, психологи, соціальні працівники, педагогічні працівники	Вибір методів визначається задачами дослідження

Таким чином, пріоритетами соціально-психологічного супроводу інклюзивного навчання дітей з особливими потребами є такі: недопущення появи у дитини з особливими потребами психопатологічних рис особистості під впливом особливих умов її розвитку; недопущення затримки не тільки в набутті знань, а й у розвитку особистості, запобігання інфантилізму; допомога дітям в опануванні системи відносин зі світом і самим собою; стабілізація

емоційного стану та укріплення вольових рис; корекційно-розвивальна робота з наявними дефектами; стимулювання позитивного ставлення до дефекту, віри в можливість його компенсації; оптимізація спілкування дитини з однолітками, батьками, педагогами; розробка і впровадження відповідних форм і методів роботи як умов успішного навчання дітей з особливими потребами.

Отже, питання ефективної організації соціально-психологічного супроводу залишається актуальним і відкритим, не зважаючи на достатню розробленість проблеми інклюзивного навчання в науковій літературі. Зокрема, не достатньо висвітлені питання інклюзивного навчання в умовах ДНЗ, основних напрямків методичної, кадрової та психологічної підготовки педагогічних працівників, які працюють в інклюзивних класах, особливостей роботи з батьками «особливих» дітей, побудови системи діагностичної, корекційної розвивальної, профілактичної роботи з дітьми, які мають вади фізичного та психічного розвитку, розробки індивідуальних навчальних планів, що і складає перспективну базу дослідження та розробки.

#### **Список використаних джерел:**

1. Битянова М. Р. Виды психолого-педагогического консилиума в образовательном учреждении. *Школьный психолог*. 2002. № 5. С.34-37.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с. (Практическая психология в образовании)...[URL : [http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm#\\$p1](http://psychlib.ru/mgppu/bit/bit-001-.htm#$p1)].
3. Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психология людини з обмеженими можливостями. Навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2011. 264 с.
4. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей з вадами психофізіологічного розвитку в загальноосвітній школі. *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету*: Серія соціально-педагогічна: Вип.6. Кам'янець-Подільський. 2006. С. 247-250.
5. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании: хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / [сост.: Н. Д. Соколова, Л. В. Калинникова]. М.: Изд-во ГНОМ и Д, 2001. 448 с.
6. Закон України «Про охорону дитинства». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-4/ed20130608/find?text=%C4%E8%F2%E8%ED%E0-%B3%ED%E2%E0%EB%B3%E4>.
7. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: наук.-метод.посіб. К.: Наук.світ, 2010. 196 с.

8. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія. К. : Самміт-Книга, 2009. 272 с. : іл. (Серія «Інклюзивна освіта»).

9. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2003. 382 с.

10. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2001. 220 с.

11. Мушкевич М. І. Моделі організації психологічного супроводу сімей, які мають проблемних дітей. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. Вип. 8. С. 188-192.

12. Оклея-Проданюк О. В. Організація роботи практичного психолога з сім'ями дітей в закладах інтернатного типу. *Психологічна служба* : науково-метод. вісн. Вип. 6 / [укл. Д. Д. Романовська, С. І. Собкова]. Чернівці : Тех-нодрук, 2008. С. 185-186.

13. *Освіта осіб з особливими потребами. Шляхи розбудови*. Науково-методичний збірник Випуск 1 / За ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. К., 2010. 348 с.

14. Пашков А. Г., Гонеев А. Д. Педагогические основы социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями. Курск: Изд-во КГМУ, 2007. 316с

15. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / За ред. З. Г. Кісарчук. К. : ТОВ «Видавництво «Логос». 207 с.

16. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

17. Слободяник И. П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении: Практическое пособие. М.: Айрис-пресс, 2004. 273 с.

18. Ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти. URL : [http://rcrio.ipro.kubg.edu.ua/?page\\_id=63](http://rcrio.ipro.kubg.edu.ua/?page_id=63).

19. Романовська Д. Д. Психологічний супровід процесу інтеграції у суспільство дітей з особливими потребами / за ред. Д. Д. Романовської, С. І. Собкової. Чернівці: Технодрук, 2009. С. 104-109.



## **2.4. АСПЕКТИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОПОМІЖНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У СОЦІАЛЬНІЙ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

*Любов КОСТИК*

Для забезпечення повноцінного перебування дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах необхідний відповідний психолого-педагогічний супровід, адже якість навчально-виховного процесу значною мірою залежить від того, наскільки враховуються і реалізуються потенційні можливості навчання та розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості.

Психологічна та соціально-педагогічна робота з «особливою» дитиною має спрямовуватися на досягнення головної мети – підготувати її до самостійного життя. Але потрібно стежити, щоб допомога та підтримка під час навчання не перевищувала необхідну, інакше дитина стане занадто залежною від неї. Щоб забезпечити загальний успіх справи, необхідно із повагою ставитися до всіх проблем і вдумливо та наполегливо працювати на користь дитини.

У дітей із затримкою психічного розвитку часто спостерігаються порушення розвитку емоційної сфери й відхилення в поведінці. Їхні емоції примітивні, розвинені слабо, недостатньо диференційовані, маловиразні, одноманітні. За зовнішніми емоційними проявами діти з вадами розвитку не завжди можуть зрозуміти зміст поведінкових реакцій оточуючих і правильно відреагувати на них. Можливі невмотивовані коливання настрою – примхливість, плаксивість, сміх без причини. Спостерігаються збудливість, агресивність, порушення самооцінки, неадекватність поведінки. Основною проблемою вихователів, батьків стають труднощі організації позитивної комунікації з такими дошкільниками.

Соціальна реабілітація таких дітей передбачає, зокрема, формування і розвиток у них навичок спілкування з однолітками та дорослими, оскільки спілкування для дитини є важливим джерелом самопізнання та пізнання світу, засобом засвоєння норм і правил соціальної взаємодії (Л. Акатов, О. Безпалько, Н. Дементьєва, І. Іванова, А. Капська, Н. Мирошніченко, А. Шевцов, Л. Шипіцина та ін.). Кожна дитина відчуває потребу у спілкуванні, але не кожна

може реалізувати цю потребу. Є коло дітей, у яких з різних причин мовлення відсутнє, і які потребують альтернативної комунікації, або діти, у яких мовлення розвинуто недостатньо, і тому вони потребують підтримуючої (допоміжної) комунікації.

Альтернативна та допоміжна комунікація може застосовуватись при порушеннях слуху, дизартрії, анартрії, апраксії, розумовій відсталості, аутизмі, синдромі Дауна, прогресуючих захворюваннях (м'язова дистрофія, множинний склероз), у разі захворювань або травм у результаті аварій або інсульту, при тимчасових обмеженнях мовлення. Навчання таких дітей за допомогою засобів альтернативної комунікації значно підвищує рівень їх соціалізації, покращує якість життя, розвиває самоповагу й надає можливість відчувати себе повноцінною особистістю [1].

Альтернативна комунікація – це форма спілкування за допомогою жестів, міміки, картинок, фотографій, піктограм, технічних засобів, яка допомагає дитині адаптуватись у соціумі. Її концепція почала формуватись в кінці 70-х на початку 80-х років ХХ століття, коли був організований великий міжнародний проект з проблем тяжких мовленнєвих порушень між Англією, Канадою, Америкою та Швецією. Це стало основою для створення всесвітньої організації, яка носить назву International Society for Augmentative and Alternative Communication.

Концепція альтернативної та допоміжної комунікації (Alternative and Augmentative Communication, ААС) використовується та розвивається у світі з 60-х років минулого століття, як окрема галузь міждисциплінарного знання активно формувалася з кінця 70-х років, а офіційною датою світового визнання цієї концепції є 1983 рік. На сучасному етапі розвитку корекційної освіти у науково-методичних виданнях широко розкрита тема удосконалення та використання загальноприйнятих корекційних методик направлених на розвиток мовлення дітей. Розуміння важливості комунікації штовхало науковців до пошуків нових шляхів допоміжних засобів комунікації для осіб із особливостями психофізичного розвитку. Такі пошуки знайшли своє відображення у концепції альтернативної та допоміжної комунікації, яка у міжнародній термінології існує як **Alternative and Augmentative Communication (AAC)**.

Основною метою використання альтернативної комунікації є побудова функціонуючої системи комунікації (розвиток навички

дитини самостійно сприймати нову інформацію та здатності висловлювати свої думки за допомогою символів).

Отже, альтернативна та допоміжна комунікація (ААС) використовується для допомоги дітям та дорослим, у яких, з причин вроджених або набутих розладів, відсутнє або суттєво обмежене мовлення. Вона представлена системою спеціальних методів та засобів, покликаних, з одного боку, допомогти дітям з тимчасовою затримкою мовленнєвого розвитку, а з іншого – полегшити розуміння вербальних повідомлень (тобто, усної мови) осіб з важкими розладами мовлення. Сучасні засоби альтернативної та допоміжної комунікації представлені **трьома основними групами**:

1. Найпростіші засоби: предмети, жести, фотографічні та інші зображення, символи. Вони допомагають виражати потреби, які стосуються життєдіяльності особи, отримувати уявлення про послідовність подій протягом визначеного проміжку часу, а також оволодівати основними мовними структурами. Спеціалістами розроблені стандартизовані набори символів: **Бліссимволіка** ( автор Чарльз Блісс, Канада), **Леб-система** (Райнхольд Леб, Германія) та інші.

2. Засоби комунікації з використанням простої техніки, засобів(селективні): що відтворюють мовні повідомлення, серед яких іграшки, що розмовляють, а також електронні записники, фотоальбоми, комунікатори. За їхньою допомогою, можна створювати та зберігати в пам'яті пристроїв голосові повідомлення і у такий спосіб створювати умови для активного спілкування людей зі значними порушеннями мовлення.

3. Багатофункціональні засоби комунікації на основі складних технічних пристроїв, таких як: сенсорні екрани, синтезатори мови та інші. Вони забезпечують значне розширення словникового запасу, дозволяють задавати тему розмови та одночасно об'єднувати декілька тем, роблять можливим спілкування на відстані, спрощують спілкування в групі та по телефону [2].

Наприклад, **комунікаційна система обміну зображеннями або PECS** - це модифікована програма прикладного поведінкового аналізу (АВА) з раннього навчання невербальної символічної комунікації. Ця програма не вчить усного мовлення безпосередньо, проте таке навчання сприяє розвитку мови у дитини з аутизмом - деякі діти після початку програми PECS починають використовувати спонтанну мову. Навчання системі PECS відбувається в природному для дитини середовищі, в класі або

вдома, під час індивідуальних занять протягом дня [6]. Навчання дитини такої комунікації відбувається з використанням позитивної поведінкової підтримки. Програма PECS починається із навчання утрюх - дитина, педагог (або мама), помічник, який допомагає дитині у виконанні дії. Педагог на певній відстані показує дитині бажаний предмет або їжу. Коли дитина тягнеться до неї, помічник допомагає дитині взяти зображення бажаного предмета та віддати зображення педагогу. Педагог нічого не говорить, поки не отримає зображення. Після необхідної дії дитини педагог озвучує бажання дитини і дає їй те, що зображене на картинці. У цій програмі використовуються фотографії, кольорові або чорно-білі малюнки, невеликі предмети, символічні зображення. Їх вибір залежить від індивідуальних особливостей.

**Лєб-система.** Система охоплює 60 символів (пиктограм) із надрукованими під малюнками значеннями слів. Вона може бути використана для роботи з дітьми, що мають у своєму розвитку розумові та фізичні відхилення, а також для дітей дошкільного віку. Система складається з символів, розділених на 10 груп: 1) загальні знаки взаєморозуміння (я, прохання, давати, вказувати, вітати, робити, спасибі, так / добре, немає / погано, припинити); 2) слова, що позначають якість (тепло, холодно, великий / багато, маленький / мало, голосно, тихо); 3) повідомлення про стан здоров'я (хворий, ліки, лікар); 4) посуд, продукти харчування (їсти, пити, хліб, морозиво, овочі, фрукти, солодощі, ковбаса); 5) предмети домашнього вжитку (будинок, стіл, відпочивати); 6) особиста гігієна (туалет, одягати, приймати душ, зачісуватися, плавати, спати, мити, чистити зуби); 7) ігри та заняття (їхати на автомобілі, дивитися телевізор, йти, малювати, слухати музику, займатися музикою, дивитися, грати, говорити, займатися); 8) релігія (молитися, церква, причастя); 9) почуття (щасливий, я тебе люблю, сумний, переляканий); 10) робота і відпочинок (святкувати, танцювати, вчитися, працювати, прибирати). Показчик символів служить для орієнтування вихователя. До системи можливі доповнення: книга для читання, складальна каса, гральний кубик.

Двома найважливішими словами є «Я ХОЧУ». Мета системи – навчити дитину висловлювати за допомогою символів свої бажання. Лише на другому плані стоять слова «ТИ ПОВИНЕН». Система застосовується відповідно до можливостей дитини: вихованець може знайти потрібний символ і передати педагогу, може тільки вказати на символ; Може зробити вибір з 2-3 запропонованих

символів (грати-танцювати-їсти); може вказати символ за допомогою «показчика головою».

При комунікації дитина може опиратися на наявні поняття і один символ може позначати різні бажання. Наприклад, символ «пити» (я хочу що-небудь випити; я хочу свій улюблений напій; я попив, але хочу ще).

За допомогою заперечення можна розширити застосування системи символів: так, наприклад, символи «прибирати, погано» можуть означати: «Я не хочу прибирати».

Ще одна можливість використання системи - піктограма з дахом, яка служить символом місця, наприклад: символ «їсти» з дахом може позначати «їдальня». Кожен символ обов'язково супроводжується словом.

Ще одна семантична **мовна система-Блісс**. У 1945 році австрійський вчений Чарльз Блісс створив єдину символну систему для спілкування людей. З 1971 року вона почала застосовуватись у Канадському центрі для дітей з порушеннями розвитку. Бліссимволіка стала однією із перших систем альтернативної та допоміжної комунікації для спілкування людей важкими мовленнєвими порушеннями разом з фізичною інвалідністю. Алфавітом у цій системі є не букви, а певні графічні базові символи, значення яких легко запам'ятати навіть дитині. У процесі спілкування використовується індивідуальна комунікативна карта, яка замінює або доповнює мовлення. Розміщення символів по клітинках і виділення його кольором за приналежністю до граматичної категорії полегшує пошук необхідного слова для діалогу. Співрозмовнику, який не знайомий із блісс-методом, не обов'язково знати значення символів - він може прочитати слово, що супроводжує кожен символ у блісс-карті.

У важких випадках ДЦП, коли дитина не спроможна виконувати вказівний жест руками, на її голову надягають шлем із лазерною указкою. Рухаючи головою, дитина керує лазерним променем, підсвічуючи потрібний символ. Ця мовна система підходить для використання на різних мовних рівнях, від сигнального слова до граматично правильного речення. На блісс-мові видаються книги, словники, інша друкована продукція.

Безумовно однакових дітей із порушеннями розвитку не існує, кожна дитина має свої власні можливості і у кожній свої особливі труднощі. Передумовою для успішного використання ААС є якісна діагностика комунікативних можливостей дитини [2].

Для оцінки рівня комунікації та вибору засобів альтернативної та допоміжної комунікації перш за все проводиться спостереження певними спеціалістами за дитиною в різних ситуаціях (вдома, на заняттях, на індивідуальних заняттях) також проводиться обговорення та аналіз комунікативних дій виконуваних дитиною ( у повсякденному житті, під час ігор, спілкування з дорослими й однолітками), проводиться навчання дитини різних комунікативних дій та розглядаються варіанти використання допомоги дитині з боку дорослих, необхідність використання різних пристосувань.

Розрізняють такі принципи роботи із впровадження системи альтернативної та додаткової комунікації :

-«*від більш реального до більш абстрактного*». Фахівці у підборі засобів додаткової комунікації орієнтуються на реальний рівень розвитку дитини, а не на її біологічний вік. Роботу з використання графічних засобів комунікації починають з фотографій. Цьому передуює використання реальних предметів, іграшок. Схема використання графічних стимулів має наступний вигляд: фотографії → картинки із зображенням реальних предметів → картинки → символи → піктограми → схеми;

-«*надмірності інформації*» передбачає одночасне використання декількох комунікативних засобів (наприклад, жест, слово, піктограма), орієнтування на індивідуальність, можливість вибору засобу комунікації самою дитиною;

- *мотивації*. Вибір комунікативного засобу залежить від комунікативних можливостей дитини і кола її інтересів. Основна ідея даного принципу полягає у визначенні шкали інтересів кожної дитини і вмінні дорослого включити її у процес спілкування;

- *функціонального використання* – передбачає індивідуальний підбір комунікативного засобу в залежності від функціональних можливостей дитини: слуху, зору, руху, нюху, чуттєвості. Утворення комунікативного середовища навколо дитини: рівень пред'явлення символу або засобу, поза дитини, можливість участі асистента.

Вибір відповідної системи комунікації може істотно полегшити навчання дитини, а також підштовхнути розвиток мови. Крім цього, ніхто не забороняє поєднувати і комбінувати системи комунікації. Завжди можна почати з одного типу комунікативної системи і надалі, відповідно до того, як дитина набуває додаткові навички, ввести інший тип [2].

Найголовніше – це не позбавляти дитину можливості спілкуватися. У будь-якій програмі навчання повинні бути присутніми завдання, які допомагають дитині навчитися спілкуватися більш ефективно.

Використання цих методик потребує спеціальної професійної підготовки і відсутність фахівців, які вміють навчати даних навичок є суттєвою перешкодою до застосування даних систем для навчання дітей.

На допомогу вихователям є **LearningApps.org** - онлайн-сервіс, який дозволяє створювати інтерактивні вправи. Їх можна використовувати в роботі з інтерактивною дошкою, або як індивідуальні вправи для дітей. На сайті доступна велика база завдань. Вправи на сайті подаються у зручному візуальному режимі сітки зображень, навівши на які вказівник миші можна побачити тип вправи та її рейтинг на сайті (залежить від кількості переглядів та оцінок користувачів).

Клацнувши на зображенні значка вправи, відбувається перехід у режим її виконання. На передньому плані видно завдання, сформульоване вихователем, яке закривається після клацання кнопки ОК, що дозволяє перейти до безпосередньої роботи із вправою. Усі вправи поділено на категорії, які відповідають виду завдання, яке потрібно буде виконати дітям: вибір, розподіл, послідовність заповнення, онлайн-ігри, інструменти. На сайті <http://learningapps.org/> можна детальніше ознайомитись із різними вправами та спробувати створювати власні.

Отже, завдяки використанню альтернативних засобів комунікації, діти краще соціалізуються в дошкільних умовах, мають чітке уявлення про необхідність повідомляти про свої бажання, здатні відповідати на запитання, що забезпечує їх більшу незалежність, формує необхідні навички для навчання в загальноосвітньому просторі.

Використання аугментативної альтернативної комунікації при спілкуванні дорослого і дитини з важкими порушеннями психофізичного розвитку не тільки забезпечує взаємодію суб'єктів корекційної діяльності, але дозволяє закласти невербальну основу вербальної комунікації в подальшому, коли у дитини будуть сформовані звукові і лексико-граматичні засоби, необхідні для побудови і трансляції самостійного зв'язного мовлення.

Тому першочерговими питаннями корекційної освіти в Україні є: побудова інклюзивного освітнього середовища для інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, висвітлення проблематики науково-методичних питань та вивчення і впровадження успішного європейського досвіду з альтернативної комунікації.

#### **Література:**

1. Калининкова Л. И. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию / Калининкова Л. И. Архангельск: Кира, 2009.

2. Мартиненко І. В. К проблеме использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации в работе с детьми с тяжелыми речевыми нарушениями. *Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию*. Сб. науч. тр. и матер. Архангельск: ГОУВПО « Помор. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова», 2009.

3. Мартиненко І. В. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей із порушенням психофізичного розвитку. *Логопед.* 2011. №1. С. 20-25.

4. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. *Навчальний посібник*. Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006.

5. Соботович Е. Ф. Нарушение речевого развития у детей и пути их коррекции: Учеб.-метод. пособие. Ин-т систем. исслед. образования, АПН Украины. Ин-т дефектологи. К., 1995.

6. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М: Теревинф, 2011.

7. Шульженко Д. І. Аутизм – не вирок / Шульженко Д. І. Львів: Кальвія, 2010.



## **2.5. АСПЕКТИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ**

*Валентина САНЖАРОВЕЦЬ, Крістіна САНЖАРОВЕЦЬ*

Процеси реформування та модернізації у сфері вищої освіти, які відбуваються в нашій країні, зумовлюють впровадження освітніх інновацій у відповідності до сучасної світоглядної моделі соціального розвитку. Досвід передових країн світу свідчить про те, що в основу цієї моделі покладено концепцію цілісного підходу, яка передбачає рівний доступ до здобуття освіти для кожної людини.

Ставлення до молоді з особливими освітніми потребами, в тому числі молоді з інвалідністю, зумовлюється системою соціально-політичного устрою, рівнем економічного розвитку, панівними ідеологічними установами, громадською думкою різних країн світу. Відповідно до цих процесів формуються можливості отримання професійно-технічної, передвищої та вищої освіти.

До початку 1960-х років панувала медична модель, що формувала суспільну думку стосовно осіб з обмеженими можливостями. За цією моделлю, особа з вадами розвитку є хворою людиною і потребує певного лікування та піклування. Вважалося, що така людина потребує коригуючого впливу фахівців: медиків, реабілітологів, корекційних педагогів тощо і має перебувати в спеціально організованих умовах, які мають бути сегрегативними.

Є думка, що «... для певного етапу розвитку людства ця модель була достатньо прогресивною, оскільки прийшла на зміну іншому, набагато жорстокішому... ставленню до осіб з обмеженими можливостями, за якого досить тривалий час такі особи розглядалися як реальна загроза суспільству...» [5, 82].

У той же час зрозуміло, що перебування молоді людини в закладах сегрегативного типу має негативні наслідки: відірваність від широких соціальних контактів, сім'ї, обмеженість кола міжособистісної взаємодії, недостатній освітній рівень, знижена конкурентоздатність у майбутньому.

Проблема адаптації дітей та молоді із особливими потребами до умов освітнього середовища завжди привертала увагу вчених. Зокрема, розкриттю різних аспектів навчання й виховання присвячені праці таких науковців як А. Винокур, А. Гольдберг,

П. Гуслистого, І. Дьоміної, І. Єременко, Н. Правдіної, Н. Стадненко, Р. Фрідленд та інших.

Водночас, всебічний аналіз проблеми навчання дітей і молоді з особливими потребами в загальноосвітніх закладах, передвищої освіти та ЗВО доводить необхідність створення та впровадження інноваційних програм і технологій у навчально-виховну діяльність цієї категорії потребуючих.

У 70-х роках ХХ століття у Скандинавії, як альтернатива медичної моделі, виникла теорія нормалізації («соціальної співвіднесеності»). Принципи «нормалізації» закріплені у багатьох міжнародно-правових актах: декларація «Про права розумово відсталих» (1971), «Про права інвалідів» (1975), Конвенції «Про права молоді людини» (1989) та ін. Ці законодавчі та нормативно-правові документи визнавали осіб із порушеннями психофізичного розвитку суспільно-повноцінними в соціальному сенсі меншинами, які потребують соціального та правового захисту.

В основу поняття «нормалізація» були покладені наступні положення: дитина з особливостями розвитку здатна опанувати різні види діяльності, а суспільство, відповідно, мусить визнати це і забезпечити сприятливі умови її існування, максимально наближаючи їх до «нормальних».

Саме ці підходи обумовили злам у суспільній свідомості стосовно молоді з особливими потребами, і почався процес їхньої інтеграції в середовище однолітків.

Починаючи з 90-х років ХХ століття провідною моделлю суспільно-соціальних стосунків відносно осіб з обмеженими можливостями стає теорія включення. Вона наголошує на тому, що не особистість має прилаштовуватися до суспільних, соціальних, економічних стосунків, а, навпаки, – суспільство має створити умови для задоволення особливих потреб кожної особистості.

Концепція включення була покладена в основу розробки сучасних моделей здобуття освіти дітьми з особливими потребами. У цьому відношенні доречно нагадати слова відомого педагога Т. Бута: «В першу чергу ми повинні освітню систему зробити досить гнучкою, аби вона відповідала різноманітним запитам людей... Це різномаїття варто розглядати не як джерело труднощів, а, навпаки, - як атрибут реальності... Існування різних категорій учнів, кожен з яких має свої освітні потреби, стає основою, на якій відбувається вся педагогіка» [9].

Аналіз наукових джерел і міжнародних нормативно-правових документів дозволяє визначити кілька підходів до надання освіти дітям з обмеженими можливостями. Найбільш поширеними з них є мейнстримінг, інтеграція, інклюзія, які близькі у змістовно-понятійному сенсі, але не тотожні.

Мейнстримінг (з англ. – загальний потік) передбачає розширення соціальних контактів між дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та їхніми однолітками. Здебільшого – це позаурочна форма спілкування: участь у спільних масових заходах, літніх таборах, клубах за інтересами тощо.

Цей напрямок визначає етапи у розвитку освітніх тенденцій щодо навчання молоді з особливостями у Північній Америці наприкінці ХХ сторіччя і пов'язаний, переважно, із поширенням функціонування спеціальних класів у масових школах, коли соціальні контакти, встановлення стосунків у молоді з особливостями розвитку та їхніх здорових однолітків відбувалися в позаурочний час. Втім, вказується й на те, що ці стосунки характеризувалися нетривалістю та обмеженістю.

На сучасному етапі суспільство «прийшло» до визначення та ствердження права осіб з особливими потребами на повноцінну участь у суспільному житті і намагається усвідомити необхідність створення умов для повноцінної реалізації цього права. Перш за все, мова йде про соціальну інтеграцію, яка передбачає соціальну адаптацію молоді людини з відхиленнями в розвитку в загальну систему соціальних стосунків і взаємодії в рамках того освітнього середовища, в яке вона інтегрується.

Інтегроване навчання – це навчання і виховання молоді з особливими потребами в установах освітньої системи освіти разом із молоддю, що розвиваються нормально. Воно може здійснюватися за моделями повної інтеграції, комбінованої, часткової та тимчасової.

Повна інтеграція рекомендується тим дітям і молоді, які за рівнем психофізичного розвитку відповідають віковій нормі і психологічно готові до спільного навчання зі здоровими однолітками. Комбінована інтеграція – передбачається для молоді, які в умовах масового закладу потребують корекційної допомоги відповідних фахівців. Часткова інтеграція – це перебування молоді людини з обмеженими можливостями здоров'я серед своїх здорових однолітків у масовому навчальному закладі лише частину дня. У тимчасовій інтеграції всі студенти, незалежно від стану

психофізичного розвитку, об'єднуються кілька разів на місяць для проведення спільних заходів.

З урахуванням того, що на теренах країн колишнього Радянського Союзу інтеграційний напрям освітнього реформування лише окреслюється, важливо знайти порозуміння у термінологічних визначеннях.

Ми поділяємо точку зору Колупаєвої А. А., яка вважає, що освітня інтеграція «...передбачає надання можливості учням з порушеннями психофізичного розвитку навчатися у звичайних класах загальноосвітньої школи, при цьому ці молоді мають опанувати програму масової або спеціальної школи, їм надаються усталені освітні послуги» [6].

Інтеграція виступає протиположною сегрегації й позначає перехідний поступ до інклюзії як інноваційної освітньої системи. Інтеграція й інклюзія розглядаються як два етапи одного процесу, коли спочатку забезпечується, а пізніше - повне залучення до освітньої системи.

У Саламанській Декларації наголошується на тому, що «...інтеграція молоді та молоді з особливими освітніми потребами відбувається найкраще в рамках інклюзивних шкіл, які повинні приймати всіх молоді, не зважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні чи інші особливості».

На наш погляд, достатньо обґрунтованою є точка зору А. А. Колупаєвої відносно того, що інклюзивне навчання «...передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної молодої людини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку». Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання молоді з особливими потребами в умовах освітньої системи. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей молоді є цінним й активним членом суспільства. Навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним як для молоді з особливими освітніми потребами, так і для молоді з типовим рівнем розвитку, членів родин та суспільства в цілому.

Тому інклюзія є соціальною концепцією, яка передбачає розуміння мети: гуманізація суспільних відносин і прийняття прав осіб з обмеженими можливостями на якісну і доступну освіту.

З метою розробки ефективних адаптованих методів навчання інклюзивні освітні заклади повинні впроваджувати основні принципи інклюзивної школи, ліцею, коледжу: стимулюючий вплив більш здібних однолітків; можливість у ширшому діапазоні ознайомлюватися з життям; розвиток навичок спілкування та нестандартного мислення (як у молоді з особливостями психофізичного розвитку, так і у їхніх здорових однолітків); можливість виявлення гуманності, співчуття, милосердя, терпимості у реальних життєвих ситуаціях, що є ефективним засобом морального виховання.

Втім, необхідно бути готовим до складнощів, які виникають у процесі інклюзивного навчання, зокрема:

- неоднорідність контингенту у класі чи групі створює проблемні ситуації, зокрема учням чи студентам, які добре навчаються, позбавляючи їх можливості просуватися у навчанні швидше, сповільнюючи зростання здібної молоді;

- молодь, яка має труднощі у навчанні, перебуває у несправедливих умовах конкуренції, вони не отримують необхідної уваги;

- перед вчителями чи викладачами постає складна моральна проблема: кому надати уваги, турботи, часу?

Це засвідчує, що впровадження інклюзивної освіти складна, неоднозначна проблема, що потребує розгляду та розробки нормативно-правових, психолого-педагогічних, програмно-змістовних, соціально-психологічних засад.

Інклюзивна освіта як сучасна інноваційна тенденція достатньо активно обговорюється в наукових закладах, педагогічною та науковими спільнотами.

Основна ідея інклюзивної освіти: від інтегрування в школі, ліцеї чи коледжі – до інтегрування у суспільство. Спільне навчання має не лише гарантувати право молодій людині з порушеннями не бути ізольованою від інших, а й забезпечити їй можливість відвідувати ту школу, ліцей чи коледж, яку б вона відвідувала, коли була б ізольована.

В передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років ХХ ст., відбувалася перебудова спеціальної освіти. Зокрема, інтегроване та інклюзивне навчання молоді з особливостями розвитку визначено як основну форму здобуття освіти неповносправними.

Серед європейських країн Італія однією з перших визнала інтегративне та інклюзивне навчання найприйнятнішою для неповносправних молоді формою здобуття освіти. На початку ХХ ст. італійська лікарка Марія Монтессорі створила «Дитячий дім» для захисту і виховання молоді бідняків у Римі. Вона була переконана, що до дитячої індивідуальності необхідно ставитися з повагою, слід дозволяти дітям робити вибір і заохочувати їх до розв'язання проблем. Марія Монтессорі намагалася розвивати у молоді вміння та навички, які давали б змогу надалі самим потурбуватися про себе. Метою цього громадського об'єднання було досягнення прогресивних змін у психіатричних лікувальних установах, усунення відособлення та ізоляції соціально небезпечних осіб з порушеною психікою, які стали в'язнями ізольованих закладів. Учасники цього руху вважали, що виникнення психічних відхилень у багатьох випадках провокується суспільством і школою, в тому числі, і спеціальними навчальними закладами. Тому варто ініціювати зміни і, насамперед, запровадити шкільну реформу, яка б надала можливість людям з психофізичними особливостями почуватися повноцінними членами суспільства.

Монтессорі-терапія – це лікувальна педагогіка, заснована на принципах Марії Монтессорі, яка розглядала дитину як особистість із самого народження. У цьому закладена її головна відмінність від інших систем. Дитина має можливість самостійно рухатися, розвиватися. Але якщо у якихось випадках їй необхідна допомога дорослого, вона її отримує.

Основний принцип методу Монтессорі ґрунтується на спостереженні за дитиною в природних умовах і прийнятті її такою, яка вона є. М. Монтессорі відкрила одну з найважливіших відмінностей дитячого світу від дорослого – наявність так званих сенситивних періодів сприйняття світу. Цих періодів декілька, і в дорослому житті вони вже ніколи не повторюються.

Під тиском громадськості у 1971 р. в Італії був ухвалений новий «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначив статус масових шкіл, де навчаються всі молоді з проблемами в розвитку, забезпечив державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку.

У 1977 р. були розроблені додатки до «Закону про освіту», які визначали, що молоді з особливостями розвитку мають ходити до школи поблизу домівки та навчатися у класах разом зі своїми

однолітками; наповнюваність класів не може перевищувати 20 учнів; у такому класі можуть навчатися не більше двох молоді із порушеннями; спеціальні класи в масових школах анулюються; школярі з особливими освітніми потребами мають бути забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку педагогів і різнопрофільних фахівців, які працюють з ними за узгодженими програмами; у класах із сумісним навчанням мають працювати спеціальні педагоги разом з учителями.

В оновленому «Законі про освіту» у розділі «Про навчання молоді з особливими потребами» серед пріоритетів визначено роботу щодо взаємодії шкіл з установами різного підпорядкування з метою надання всебічної допомоги школярам з особливими освітніми потребами різнопрофільними фахівцями, які мають працювати узгоджено та в тісному контакті; залучення батьків до процесу навчання молоді з особливостями розвитку тощо. На виконання Указу Президента України від 02.12.2017 № 401/2017 «Про внесення зміни до пункту 3 Положення про національний заклад (установу) України» створюється умови супроводу (надання допомоги) осіб з інвалідністю та інших маломобільних груп населення у ЗВО.

В освітніх департаментах провінцій країни функціонують консультативні служби, до складу яких входять різнопрофільні фахівці, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій, за необхідністю, долучаються спеціалісти служб охорони здоров'я. Співробітники цих служб організують інклюзивне навчання, діагностуючи молоді і визначаючи їхні потреби, надають консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам та адміністрації. У масових муніципальних закладах (і в дошкільних, і в шкільних) працюють асистенти вчителів, які надають допомогу школярам з обмеженими можливостями здоров'я та разом з педагогом класу відповідають за успішність учнів з особливими потребами. Асистенти вчителів, спільно з педагогом, складають індивідуальні навчальні плани для кожного учня з особливостями психофізичного розвитку з урахуванням його навчальних потреб, в т. ч., з корекційно-реабілітаційної допомоги, яка в окремих випадках надається поза межами школи – в центрах медико-соціальної реабілітації.

Проблема молоді з особливими потребами привертає увагу все більшої кількості фахівців різних спеціальностей. Це не випадково. В сучасних умовах молоді з обмеженими можливостями треба

розглядати не тільки як об'єкт медико-соціальної допомоги, але як активний суб'єкт навколишнього середовища. Саме цей підхід створює умови для максимально можливої самореалізації й інтеграції в суспільство такої молоді.

Нерідко вогнищем формування цієї дитячої аномалії є неблагополучні сім'ї: асоціальні потурання і авторитарно-конфліктні. У сім'ї асоціального потурання дитина росте в атмосфері повної бездоглядності, емоційного відторгнення у поєднанні зі вседозволеністю. Батьки своїм способом життя стимулюють афективність (імпульсивні, вибухові реакції), мимовільність поведінки, гасять інтелектуальну активність. Цей стан часто є сприятливим ґрунтом для формування стійких асоціальних установок, тобто педагогічній занедбаності. У авторитарно-конфліктній сім'ї життєва атмосфера молодої людини просякнута сварками, конфліктами між дорослими. Основна форма батьківської дії – пригнічення і покарання систематично травмує психіку молодої людини. У ній накопичуються риси пасивності, несамостійності, затурканості, підвищеної тривожності.

Молодь цієї групи інтелектуально пасивна, продуктивною діяльністю не зацікавлені, їх увага нестійка. У їх поведінці проявляються індивідуалізм, необ'єктивність, підвищена агресивність або, навпаки, надмірна покірність і пристосовництво [2, 155].

Багато молоді відрізняються підвищеною вразливістю. Це можна пояснити ефектом компенсації обмеженої рухової активності молодої людини. На тлі цього, органи почуттів, навпаки, отримують високий розвиток. Завдяки цьому вони чуйно ставляться до поведінки оточуючих і здатні вловити навіть незначні зміни в їхньому настрої.

Зарахування учня чи студента до навчального закладу здійснюється відповідно до чинних законів, положень про індивідуальне навчання, Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», «Про фахову передвищу освіту», Положення «Про індивідуальне навчання», затверджених наказом Міністерства освіти та науки України.

Останнім часом в країні значно зріс інтерес до спільного навчання молоді з різними потребами в єдиному освітньому середовищі. Особливо з подіями на сході держави, де молоді військовослужбовці отримали поранення та каліцтва і потребують перекваліфікації. На державному рівні приймаються положення та



законодавчі акти, які забезпечують і гарантують отримання якісної освіти людям з особливостями потребами за місцем проживання, створення умов для реалізації їхнього творчого потенціалу та розвитку індивідуальних здібностей. [7].

У Наказі Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» зазначено, що «успішне запровадження інклюзивного навчання молоді з особливими потребами потребує вирішення завдань на державному рівні, а саме: формування нової філософії державної політики щодо молоді з особливими освітніми потребами, удосконалення нормативно-правової бази відповідності до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей та молоді у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах».

Кожна дитина з особливими потребами повинна мати можливість реалізувати своє право на освіту у будь-якому типі навчального закладу та отримати при цьому необхідну їй спеціалізовану корекційну допомогу.

Першочерговим завданням сьогодення є створення умов. По-перше, для молоді з особливими потребами, які вже навчаються в масових школах (це переважно молодь з нескладними порушеннями, але вони потребують додаткової підтримки); по-друге, для молоді з більш суттєвими порушеннями, які прийдуть до закладу вищої освіти (відповідно до рекомендацій фахівців та рішення батьків), коли там будуть створені відповідні умови.

Залучення до навчальних закладів молоді вимагає від усіх учасників цього процесу певного перегляду традиційних поглядів щодо мети, функцій, організації роботи закладу вищої освіти.

Отже, ключовим фактором реалізації інклюзивної освіти має бути відповідна підготовка педагогів для роботи з людьми з особливими потребами. Кінцевий результат такої роботи: готовність педагогів та фахівців до реалізації інклюзивної моделі навчання (знання особливостей навчання та виховання молоді в умовах інклюзії); практичні вміння втілення технологій навчання молоді з особливими потребами та співпраці з батьками; достатній рівень мотивації до подальшого вдосконалення своїх умінь та навичок.

Важливою умовою успішності реабілітаційного процесу спеціальних навчальних закладів є професійно-трудове навчання. На базі облаштованих навчальних майстерень відповідно до трудових профілів студенти готуються до самостійної праці. Цьому сприяє

більша, ніж у загальноосвітній школі кількість годин навчального плану, відведена на професійну підготовку. У багатьох ліцеях та коледжів відкрито класи з поглибленим вивченням предметів гуманітарного, природничого, мистецького, технічного профілів, що розширює можливості продовження навчання у вищих навчальних закладах найрізноманітнішого профілю та працевлаштування випускників.

Значну роль у соціально-педагогічній підтримці молоді із особливостями відіграють громадські організації та батьки. Вони намагаються впливати на формування державної політики щодо розширення форм суспільної допомоги, забезпечення їм вільного доступу до якісної освіти, сфер життєдіяльності, створення умов для найповнішого розкриття їхнього потенціалу і максимально можливого рівня загального розвитку, освіти, інтеграції в суспільство. За ініціативи недержавних організацій і батьків молоді з особливими потребами та підтримки міжнародних недержавних фондів у середині 90-х років ХХ ст. відкривається низка навчально-реабілітаційних центрів як спеціальних закладів нового типу. При цьому контингент вихованців цих закладів, переважно, становлять молодь з аутизмом та складною структурою психофізичних порушень, які мають обмеження у навчанні в традиційних закладах.

Проте, як показує досвід, ця допомога обмежується простором і часом, не є постійною. Із завершенням того чи іншого проекту призупиняється й фінансування їх діяльності, а подальша доля молоді залишається не визначеною. Гаслом має стати ідея, що кожна дитина повинна мати впевненість в тому, що суспільство не викине її на узбіччя. А, отже, держава в тій чи іншій формі повинна здійснювати підтримку закладів, які свого часу започаткували роботу за підтримки міжнародних громадських організацій.

В умовах розвитку ринкових відносин, різних форм власності зростатиме рух недержавних організацій, благодійних фондів, спроможних розділити з державою відповідальність за створення умов для рівного доступу до якісної освіти всіх людей, незалежно від рівня психофізичного розвитку. Через це необхідно розробити на рівні уряду програму заходів щодо координації діяльності недержавних громадських організацій і регіональних владних структур, визначити механізми стимулювання і підтримки всіх суб'єктів спеціальної освіти (податкові, інформаційні, рекламні послуги, надання переваги на державне замовлення та ін.), що

стимулюватиме їхню діяльність в реалізації державних програм у галузі спеціальної освіти.

Характерною особливістю сьогодення є реконструювання системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання молоді, рівня і діапазону освітніх потреб. В основу цього підходу покладено два принципи:

- не відривати дитину від сім'ї й суспільства, коли це можливо, і сприяти природному процесу її соціалізації;
- розробити та апробувати додаткові моделі спеціальної освіти та надати можливість батькам молоді із особливими потребами вибору форм і видів майбутньої освіти.

Перспективним, з нашої точки зору, може стати й третій принцип – фінансувати молодь, щоб форму, рівень і діапазон цих послуг вибирали самі. При розв'язанні цього питання слід використовувати досвід західних країн, який несе в собі позитивні результати. Будучи зацікавленими у збереженні (розширенні) контингенту молоді, ЗВО постійно дбають про зростаючий рівень навчально-виховного процесу. Питання фінансового забезпечення освітніх потреб молоді із особливими потребами мають бути відображені у державному (місцевому) бюджеті, державних і регіональних програмах незалежно від того, де навчається дитина – в державному, комунальному чи приватному закладі.

З метою реалізації основних положень Конвенції ООН про права дитини, Всесвітньої декларації про збереження виживання, захист і розвиток щодо соціально-педагогічної підтримки, в Україні розпочато державний експеримент з навчання цих дітей в загальноосвітньому просторі.

Введення різнорівневих моделей навчання молоді із особливими потребами в інтегрованому середовищі зовсім не означає, що мережа традиційних спеціальних закладів (спеціальні школи і школи-інтернати) повинна скорочуватись. По-перше, соціально-економічні, культурологічні проблеми багатьох сімей настільки незадовільні, що батьки не можуть більш-менш задовільно утримувати їх в умовах сім'ї, не кажучи вже про можливість оплати освітніх послуг молодій людині на рівні тих, які вона отримує в школі-інтернаті. По-друге, для окремих груп молоді навчання в інтегрованому середовищі мало результативне, а часом й протипоказане (аутичним, з важкими вадами мовлення, з

комбінованими порушеннями та ін.). Попередньо вони повинні певний час навчатися у спеціальному закладі і отримати відповідну корекційну допомогу, без якої навчання в загальноосвітньому закладі – мало результативне. Досвід роботи спеціальних шкіл-інтернатів підтверджує їх необхідність як закладів для молоді, що потребують особливої державної допомоги у здобутті освіти і соціально-трудової реабілітації.

В суспільстві, в засобах масової інформації, серед науковців та педагогічної громадськості закономірно постають питання: чи готове наше суспільство (морально, психологічно і соціально) задовольнити навчальні потреби молоді із потребами в середовищі «здорових» однолітків? Чи зможе ця молодь «вписатися» в освітній простір, розкрити свої потенційні можливості і стати корисними членами суспільства? На сьогодні мало хто з науковців візьме на себе сміливість, аби позитивно оцінити ці кроки.

Концепція інклюзивного навчання є складною і багатоаспектною проблемою. Вона містить низку сегментів, без попереднього розв'язання яких ця ідея приречена на неуспіх. Потрапивши до загальноосвітнього закладу глуха, сліпа, розумово відстала дитина залишиться самотньою, з комплексом проблем, якщо одночасно з цим не розширюватиметься рівень і обсяг спеціальних освітніх послуг, зокрема таких, як навчання за індивідуальними навчальними планами, програмами, підручниками (особливо в початковій школі), наявність спеціального обладнання, дидактичних матеріалів, надання діагностичних, консультативних і дійових послуг спеціалістами (логопедичні, медичні, соціальні, фізіотерапевтичні та ін.).

Дотримання та реалізація прав кожної людини народитися здоровою, вижити і скористатися умовами для різнобічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною до певної міри ускладнюється, оскільки ці гарантії мають дещо декларативний і риторичний характер. Не розроблено поки що й механізми державного і громадського контролю за виконанням уже існуючих нормативів. Дотепер в Україні відсутній Закон «Про освіту молоді з особливостями психофізичного розвитку», що відчутно гальмує створення гнучкої державної системи ранньої комплексної реабілітації молоді, не сприяє об'єднанню зусиль держави, батьків таких дітей та громадських організацій для досягнення цієї мети. До сьогодні не набуло нормативного статусу розроблене інститутом положення про інтегроване (інклюзивне) навчання, що ускладнює

практичне розв'язання багатьох морально-психологічних, організаційних, нормативно-правових, фінансових проблем. Як свідчить досвід, у загальноосвітніх закладах не створено відповідної бази для корекційного блоку, який є невід'ємною складовою спеціальної освіти. Це стримує реалізацію принципу корекції порушень психічного розвитку (мовлення, мислення, уяви, сприймання, психомоторики тощо) у ранньому віці, не сприяє запобіганню подальших відхилень у психічному, особистісному розвитку, формуванні провідних психічних функцій, спричиняє виникнення вторинної інтелектуальної недостатності.

Практичне здійснення ідеї навчання молоді з особливими потребами в інтегрованому середовищі вимагає цілеспрямованої підготовки у вищих навчальних закладах спеціалістів різного профілю, у тому числі психологів, логопедів, сурдоперекладачів, асистентів-вчителів. Для задоволення освітніх потреб таких молоді допоможе створення розгалуженої мережі закладів післядипломної педагогічної освіти.

Перший етап реформування галузі спеціальної освіти фактично завершується. Свідченням цього є перехід спеціальних закладів на нову структуру та оновлений зміст навчання відповідно до державного стандарту, яким регулюються відносини всіх суб'єктів освітнього простору щодо його запровадження. Проводиться експеримент з апробації гнучкіших і конструктивніших моделей спеціальної освіти, розробка ефективніших технологій психолого-педагогічної підтримки дітей з особливими можливостями, особливо на ранніх етапах онтогенезу. Проблеми спеціальної освіти і соціального захисту таких людей набувають загальнонаціонального характеру. У їх розв'язанні беруть участь не лише владні структури, органи управліннь освіти, педагоги-дефектологи, а й громадські організації, товариства, фонди, батьки таких молоді, що прискорює створення нормативно-правової бази і її відповідність вимогам часу, долає штучні вікові, рівневі, психофізичні обмеження та перепони, які заважають кожній дитині розкрити власний потенціал. Важливо у цій роботі не розгубити накопичений вітчизняний досвід, який склався історично. І не далеко той час, коли молодь із особливостями психофізичного розвитку відчують себе потрібними, захищеними й залученими до повноцінного життя в сучасному суспільстві.

Виокремлюють певні ланки психологічної готовності молодшої людини до систематичного навчання, які мають особливості для людини, хворої на церебральний параліч.

Перша ланка психологічної готовності молодшої людини до навчання – це рівень розвитку пізнавальних процесів, який сприяє успішному переходу до освітнього режиму та передбачає достатній рівень розвитку мислення, сприйняття, пам'яті, уваги, мовлення тощо. Навчальний процес ґрунтується на пізнавальній діяльності молодшої людини; за допомогою органів чуттів вона ознайомлюється з предметами та явищами навколишнього світу. Ушкодження рухових функцій впливає на зорові, слухові, тактильні, кінестетичні відчуття та сприймання, порушує їх взаємодію, обмежує різноманітність вражень від предметного світу та перешкоджає створенню основи для навчальної діяльності. Уявлення і знання про довкілля у цих молоді неповні, недостатньо систематизовані, іноді помилкові. Велику роль у цьому відіграє порушення рухово-кінестетичного аналізатора, що зумовлює недостатність розвитку аналізаторної діяльності, труднощі формування комплексних асоціацій. Таким чином, при ДЦП внаслідок органічного ураження мозку порушується вся система чуттєвого пізнання. Недорозвиненість зорового сприймання, у поєднанні із запізнаним розвитком предметних дій, обмежує можливості молодшої людини активно розглядати предмети, маніпулювати ними. Внаслідок цього затримується формування зорових образів, важко формуються уявлення про форму, величину, застосування цих понять у пізнанні навколишнього світу та навчальній діяльності [3, с. 2].

Друга ланка психологічної готовності молодшої людини до навчання - це її вміння доволіно керувати собою, здатність свідомо регулювати власну поведінку та діяльність, що передбачає достатній рівень розвитку вольових якостей. На формуванні емоційно-вольової сфери хворої молодшої людини позначаються як біологічні, так і соціальні чинники. Як зазначалося, органічне ураження центральної нервової системи виявляється у нерівномірності та уповільненості дозрівання лобних ділянок кори головного мозку. Суттєве значення має також хронічна ослабленість центральної нервової системи. Це створює своєрідний несприятливий ґрунт, на якому утворюється низка негативних соціальних (вторинних) впливів на розвиток емоційно-вольової сфери молодшої людини: переживання з приводу фізичного недоліку, ізоляція від ровесників, умови емоційної депривації внаслідок складних сімейних взаємин

тощо. Змінена реактивність нервової системи обумовлює підвищену дратівливість, риси тривожності, негативізму, високу виснажуваність, що гальмує формування довільності у поведінці, зумовлює низьку здатність до найпростіших форм її саморегуляції. Недоліки сімейного виховання за типом гіперпротекції сприяють формуванню утриманських установок, нездатності діяти самостійно, безініціативність. Накопичення у таких молоді досвіду неуспіху у спілкуванні та діяльності спричинюють розвиток таких рис особистості, як невміння відстояти свої інтереси, підвищена чутливість, образливість, почуття невпевненості, що перешкоджає повноцінному оволодінню навчальною діяльністю [4, 60].

Третя ланка психологічної готовності до навчання – достатній рівень мотивації, який є спонукальною силою під час оволодіння навчальними знаннями та продуктивними формами діяльності. Ця ланка передбачає достатньо високий рівень підпорядкованості мотивів, що пов'язаний зі свідомим подоланням афективно-негативного ставлення до навчання та здійснюється завдяки емоційно привабливій меті. У молоді з церебральним паралічем мотиваційна сфера має певні особливості. Порушення зорово-моторної координації та просторового орієнтування робить для хворої молоді людини навколишній світ менш диференційованим, різні предмети та явища мало привертають її увагу і тому не збуджують інтересу та активності. Хронічна ослабленість нервової системи зменшує і без того незначні можливості долати труднощі через низьку психічну працездатність, нестійкість уваги, внаслідок чого у неї не формується здатність до цілеспрямованої діяльності, яка у здоровій молоді людини значною мірою розвивається спонтанно. Труднощі співпраці з дорослими (через недостатнє вміння слухати, зосереджувати увагу на завданні та діяти згідно з інструкцією) призводять до дефіциту позитивного досвіду, що спонукає та підкріплює бажання вчитися. Все це обумовлює знижену мотивацію до пізнавальної діяльності у цієї категорії молоді. Таким чином, перелік недоліків психологічної готовності молоді людини з церебральним паралічем до шкільного навчання окреслює коло проблем, які мають стати предметом корекційного втручання та потребують участі різних фахівців: психолога, педагога, лікаря, логопеда. Важливим напрямом сучасної спеціальної психології є посилення її прикладного характеру, шлях подальшої «психологізації» педагогів, забезпечення їх необхідними

методиками для здійснення діагностичної, корекційної та психопрофілактичної роботи [1, 23].

Виражені рухові розлади і порушення мови при церебральному паралічі ускладнюють спілкування молоді із оточуючими, негативно впливають на весь їх розвиток, сприяють формуванню негативних рис характеру, появи порушень у поведінці, формуванню гострого почуття неповноцінності. Різноманітні рухові, перцептивні, когнітивні, афективні і мовні розлади, як правило, складні, іноді ізольовані, але частіше поєднані, вимагають комплексної медико-психолого-педагогічної корекції.

Одним з найважливіших аспектів такої роботи є створення умов для повноцінного особистісного розвитку молоді із обмеженими можливостями рухів в ході реалізації заходів із психолого-педагогічної реабілітації та соціальної адаптації із подальшою інтеграцією їх у сучасне суспільство.

Систематичне спостереження за розвитком у ході навчально-виховного процесу, динамічне, комплексне, всебічне і цілісне вивчення молоді людини розглядається як основа соціально-психологічного супроводу освітнього процесу. З урахуванням отриманих результатів психолого-педагогічного вивчення молоді людини корегується освітній маршрут, розробляються індивідуальні програми навчання, проводиться аналіз їх реалізації. Модель соціально-психологічного супроводу молоді із церебральним паралічем має свою специфіку, яка визначається психологічними особливостями молоді, деформацією їх особистісного розвитку, іноді дисгармонійними відносинами з батьками.

Організація і зміст процесу соціально-психологічного супроводу виходить з того, що головна відмінність педагогічного і психологічного впливу складається лише в особистісній близькості педагога, соціального педагога і психолога до молоді людини. Соціальний педагог - це друг, помічник, а психолог-незалежний експерт. У процесі спільної роботи фахівцями реалізуються різні цілі. Метою роботи соціального працівника є створення умов для саморозвитку особистості молоді людини через пізнання себе, психолого-корекція на основі самопізнання виниклих порушень, що супроводжуються усвідомленням себе іншим, «неповноцінним» членом суспільства.

Таким чином, головне завдання соціально-психологічної підтримки молоді людини з особливими потребами - допомогти



пізнати самого себе, створення сприятливого саморозвитку і саморегуляції.

Важливою віхою в розвитку медичної реабілітації стало створення в середині 1980-х років системи інтенсивної нейрофізіологічної реабілітації, відомої у світі як метод проф. Козьявкіна. Основою системи відновного лікування стали дослідження, які сприяли формуванню нового погляду на церебральні паралічі, на значення вертеброгенного компонента в етіопатогенезі цього захворювання. Метод проф. Козьявкіна являє собою інтегральний реабілітаційний комплекс, основою якого є біомеханічна корекція хребта. Унікальна авторська методика корекції рухів хребта спрямована на ліквідацію функціональних блокад хребцево-рухових сегментів, відновлення активності аутохтонних м'язів та активацію потоку пропріоцептивної інформації з периферії.

Корекція хребта в даній системі реабілітації поєднується з мультимодальним комплексом лікувальних впливів, які взаємно доповнюють і потенціюють один одного. Результатом є стійка нормалізація м'язового тону, підвищення рівня мікроциркуляції та нормалізація трофіки тканин. Це сприяє формуванню у пацієнта нового функціонального стану, що забезпечує активацію резервних можливостей організму та пластичності головного мозку. Новий підхід до реабілітації пацієнтів із церебральними паралічами з урахуванням ролі периферичних структур у етіопатогенезі уражень нервової системи дозволяє домагатися стійких позитивних результатів [5, 120].

Кондуктивна педагогіка була розроблена після Другої Світової Війни угорським лікарем та педагогом Андрашем Петьо (Andras Pëto). Спочатку цей підхід використовувався тільки в інституті кондуктивної педагогіки в Будапешті, який носить ім'я автора, а з часом набув популярності і став застосовуватися в багатьох країнах світу. Кондуктивна педагогіка базується переважно на освітній моделі втручання та об'єднує педагогічні та реабілітаційні цілі в одній програмі. Ця концепція спрямована на те, щоб допомогти дітям із руховими порушеннями набути «ортофункції», що визначається як здатність брати участь і функціонувати в суспільстві, незважаючи на свою неповносправність. Кондуктивна педагогіка базується на ідеї, що нервова система, незважаючи на своє пошкодження, все ж таки має можливості до формування нових нервових зв'язків.

На думку професора Петьо, моторні порушення розвиваються не лише за рахунок пошкодження центральної нервової системи, але переважно через недостатність координації та взаємодії між різними відділами мозку та їх функціями. Ця здатність нервової системи може бути мобілізована за допомогою відповідним чином спрямованого, активного процесу навчання [8, 100].

На сьогоднішній день в містах України з успіхом впроваджується модель безперервної освітньої вертикалі - ефективна співпраця декількох загальноосвітніх установ: «Реабілітаційний центр – Індивідуальне навчання – Школа – ПТУ – коледж». Ця модель дозволяє здійснити на практиці системний підхід до включення молоді з особливими потребами в соціум.

Ефективність даної моделі полягає в тому, що тісний контакт між фахівцями реабілітаційного центру та освітнього закладу дозволяє здійснити наступність принципів і технологій викладання навчальних і розвиваючих програм, призначених як для звичайних, так і для «особливої» молоді.

Послідовність навчання забезпечується тим, що перед вступом молоді людини до освітнього закладу соціальний працівник надає педагогам і фахівцям необхідну інформацію про дитину: діагностику та актуальний рівень його розвитку, потенційні можливості. При необхідності визначення більш точного освітнього маршруту реабілітаційний центр направляє дитину з батьками в ресурсний центр на психолого-медико-педагогічну комісію (ПМПК).

Психолого-медико-педагогічна комісія в системі освіти є складовою державної системи загального розвитку охорони психічного здоров'я молоді і діє з метою виявлення особливостей їх індивідуального розвитку, визначення адекватних умов навчання, виховання, корекції, реабілітації, працевлаштування.

Основними завданнями комісії є: обговорення рівня психічного розвитку молоді людини, шкільних знань і пізнавальних можливостей учнів підготовчих, перших класів на початок навчального року з метою визначення адекватних умов навчання кожного з них. Комісія користується правом переводу учнів з одного відділення в друге у межах даної школи протягом перших двох років навчання; перехід учня до навчально-виховного закладу іншого типу здійснюється за рішенням зональної або центральної ПМПК; вивчення учнів, направлених до діагностичного класу чи з іспитовим терміном. У кінці кожної чверті аналізуються успіхи у навчанні таких молоді, їх поведінка. Після закінчення іспитового

терміну дитина направляється на зональну або центральну ПМПК із документально обґрунтованими рекомендаціями (характеристика, результати учнівської діяльності) про доцільність навчання у школі даного типу; надання консультативної допомоги батькам (особам, які їх замінюють), педагогам, лікарям із питань виховання, навчання, корекції і лікування молоді із відхиленнями у розвитку.

Перед початком навчання керівниками загальноосвітніх закладів визначаються вчителі, що набирають 1-й клас. Педагоги знайомляться зі своїми майбутніми учнями та особливостями їх розвитку, спостерігають за ними в ході занять у дошкільному закладі, продумують і складають разом із фахівцями подальший план індивідуальної роботи з «особливими» учнями. Важливість даного етапу полягає у тому, що знайомство педагогів і молоді до вступу до школи - запорука успішності всього освітнього процесу.

Якщо дитина з особливими освітніми потребами, зокрема, з обмеженими можливостями здоров'я, не відвідує реабілітаційний центр та індивідуальні заняття, то виникає ризик в неправильному визначенні освітнього маршруту молоді людини. Педагоги, не знаючи про особливості молоді людини, пред'являють до нього ті ж вимоги з оволодіння освітніми стандартами, що і до інших молоді. Виникають протиріччя між вимогами і можливостями молоді людини. Внаслідок цих протиріч спостерігається зниження мотивації до навчання, труднощі у навчанні, погіршення здоров'я.

Батьки повинні бути зацікавлені в тому, щоб процес навчання в освітніх закладах відповідав рівню розвитку їхніх дітей. Саме тому адміністрація і педагоги освітніх закладів наполягають на ранньому виявленні особливостей молоді, щоб потім спільними зусиллями допомогти оволодінню молоді тими необхідними вміннями та навичками, які допоможуть соціалізуватися і реалізуватися в житті.

Здорова молодь проявляє ініціативу у наданні допомоги, основним мотивом поведінки виявляється альтруїстичний мотив допомоги хворому товаришу. Інклюзія, передусім, є питанням реформування освіти, а не питанням розміщення. Інтеграція є не просто інструментом уникнення сегрегації – вона також передбачає адаптацію освітнього середовища.

Для того, щоб забезпечити інклюзію для студентів із особливими потребами, необхідно: організувати служби підтримки; внести зміни до освітньо професійних програм; підготувати викладачів (нові методики, нові форми організації тощо); готувати у ЗВО фахівців з інклюзивної освіти.

**Список використаних джерел:**

1. Авакян Г.Н., Булаева Н.В., Гроппа С.А. Вивчення координаційних порушень у хворих дитячим церебральним паралічем. Кишинів: Охорона здоров'я. 1984. №2 № 23-24.
2. Банч Г., Валео Э. Влияние специального и инклюзивного образования на установки сверстников: практическое и теоретическое исследование. *Журнал исследований социальной политики*. 2008. Том 6. № 1. С. 23-52.
3. Горбатюк О. Ф. Соціальна адаптація та інтеграція дітей з особливими потребами в загальноосвітню початкову школу. *Розкажіть онуку*. 2008. №8. С. 2-3.
4. Егорова Т. В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями : учеб. пособие. Балашов : Изд-во «Николаев», 2007. 80 с.
5. Козьявкин В. И., Сак Н. Н., Качмар О. В., Бабадоглы М. А. Детские церебральные параличи / Медико-психологические проблемы. Львів : Українські технології, 2001. 133 с.
6. Колкер І. А., Михайленко В. Е., Шматкова І. П. Дитячий церебральний параліч: Інструментальна діагностика. Лікування. Одеса: ПЛВСКЕ ЗАО, 2008. 312 с.
7. Санжаровець В.М. Особливості педагогічних методів соціальної роботи з військовослужбовцями. К.: НАУ, 2017. Вип.2 (11). 192 с.
8. Синьов В. М., Коберник Г. М. Основи дефектології : навч. посібник. К. : Вища шк., 2002. 159 с.
9. Тони Бут, Мэл Эйнскоу. Показатели инклюзии. Практическое пособие / Под ред. Марка Вогана. Перевод с англ. языка. Москва : РООИ «Перспектива», 2007. 302 с.

## **2.6. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ КОЛЕДЖУ**

*Наталія ГУЦУЛ*

Ратифікація Україною Конвенції ООН про права інвалідів та затвердження Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року поставили перед навчальними закладами нашої країни низку завдань щодо забезпечення відкритості та доступності освіти для людей будь-якого віку, стану здоров'я і матеріального становища, усунення будь-яких проявів дискримінації, створення рівних можливостей для отримання якісної освіти, запровадження інклюзивної освіти на всіх рівнях [9].

Інклюзивне навчання, за визначенням ЮНЕСКО, «процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади, та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі». Організація інклюзивного навчання передбачає подолання низки стереотипів та необхідність розробки специфічних механізмів її впровадження. Спільне навчання дітей з інвалідністю та «звичайних» дітей неможливе без толерантного ставлення до особливостей іншої людини, природного прийняття її, готовності до створення з нею дружніх, партнерських стосунків. Це вимагає розробки змісту програм підготовки педагогів, методичного забезпечення процесу інклюзії, а також її психологічної підтримки.

Інклюзивна освіта, яка інтенсивно входить у практику сучасного закладу професійної освіти, ставить перед ним багато складних питань і нових завдань, які потрібно вирішувати як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Аналіз зарубіжної та вітчизняної практики впровадження інклюзії в освітній процес дає можливість виокремити основні напрями роботи щодо якісного забезпечення інклюзивної освіти, а саме: розробка теоретико-методичних основ інклюзивної освіти; визначення умов забезпечення сприятливого характеру міжособистісних стосунків і психологічного клімату в інклюзивному середовищі; виокремлення шляхів професійної підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти тощо. Тож поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями

© Гуцул Н. М., 2020

фізичного та/або психічного здоров'я є не лише відображення часу, але й являє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту [1, 40].

Хоча поки немає єдиного вірного способу залучення усіх категорій дітей та молоді з особливими освітніми потребами, важливо пам'ятати, що успішна інклюзія містить цілий ряд переваг також для решти учасників освітнього процесу. Науково доведено, що методи роботи педагогів, які працюють в інклюзивному середовищі, сприяють активізації навчальної діяльності всіх здобувачів освіти, незалежно від індивідуальних особливих потреб [8, 16].

Багато українських та закордонних дослідників займають позицію щодо необхідності зробити систему інклюзивного навчання достатньо гнучкою, щоб вона могла відповідати різним запитам людей. Т. Бут, наприклад, висловлює думку, що, сприймаючи інклюзію як трансформацію, суспільство повинно докорінним чином змінити своє ставлення до різноманіття людської спільноти, яка є в освітній системі.

Окремі науковці, серед яких: Л.Гречко, А.Колупаєва, М.Матвєєва, О.Таранченко, Н.Захарова, В.Бондар, присвятили свої дослідження також аспектам підготовки педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти.

Метою роботи є вивчення проблем формування інклюзивного освітнього середовища, з'ясування його особливостей та визначення переваг провадження для всіх категорій здобувачів освіти, наведення аргументів на користь перебування всіх учасників інклюзивного освітнього середовища.

Завданнями роботи є визначення сутності й ознак інклюзивного освітнього середовища, стану дослідження даної проблеми; вивчення та науково-практичне обґрунтування питання кращого досвіду інноваційної освітньої діяльності у створенні комфортного середовища для навчання осіб із особливими освітніми потребами (в умовах трансформаційних змін у сфері освіти); представлення шляхів та результатів практичної реалізації, впровадження ефективних технологій під час викладання філологічних дисциплін в умовах інклюзивного навчання (з досвіду роботи із категорією осіб із порушенням функцій слуху).

Сьогодні активно обговорюються проблеми інтеграції дітей з особливими освітніми потребами та розробляються підходи до навчання і виховання їх в умовах загального освітнього середовища.

Серед першочергових кроків у напрямі створення інклюзивного середовища О.Таранченко визначає такі: відмовитися від стереотипних поглядів на педагогів, учнів і навчальний процес; формувати в навчальному закладі атмосферу, засновану на ідеях інклюзії; зосереджуватися на співпраці, а не на конкуренції; прищеплювати віру в свої сили кожному члену шкільного чи студентського колективу [10].

Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами за рахунок застосування особливих методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. Отримані поза соціумом знання і вміння не могли допомогти дітям з особливими освітніми потребами цілковито адаптуватися в суспільстві, підготуватися до подолання неминучих життєвих труднощів, а отже, реалізуватися в повній мірі як рівноправні і повноцінні члени суспільства [4, 40].

За визначенням А. Колупаєвої, інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке би відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [5, 20]. Якісне формування інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти можливе за готовності педагога до процесу реформування змісту навчального матеріалу та форм провадження освітнього процесу. Оскільки інклюзивне освітнє середовище змінює роль педагога звичайного навчального закладу, який має сприймати дітей з особливими освітніми потребами, як і інших дітей у класі; залучати їх до спільних видів діяльності, ставлячи дещо інші завдання, залучати учнів до колективних форм навчання і групового вирішення завдань [5, с. 24].

Ефективність впровадження інклюзивного навчання в освітньому просторі закладу загальної середньої, професійно-технічної чи вищої освіти, в тому числі коледжу, залежить від навчально-методичного, кадрового, матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу. Коледж є особливою ланкою освіти, одним із завдань якої сьогодні є забезпечення здобуття особами із особливими потребами загальної середньої освіти, надання їм якісної професійної підготовки із можливим подальшим працевлаштуванням чи продовженням навчання у ВНЗ III-IV р.а.

Студенти з особливими освітніми потребами отримують можливість навчатися в загальному освітньому середовищі, що є альтернативою навчання в інтернаті, яке передбачає їх

відокремлення, відгородження від інших дітей, реалій життя, або домашнього та індивідуального навчання. Основним завданням педагога коледжу є підготовка студента з інвалідністю до сучасних умов праці.

Основною проблемою, з якою може стикнутися педагог, є неготовність осіб з інвалідністю бути самостійними, відповідати за свою поведінку, вчинки; давати адекватну оцінку власним досягненням, здобуткам, рівню засвоєння навчального матеріалу. Це можна пояснити їх тривалою відносною ізольованістю від зовнішнього світу у стінах спеціалізованого навчального закладу. На початку навчання можуть виникнути деякі труднощі з адаптації студентів з особливими освітніми потребами до нових умов навчання, їх соціалізації. Причинами такої поведінки підлітків часто стають надмірна опіка батьків, вчителів, наставників – людей, які змалку оберігають дітей з інвалідністю, прививають їм усвідомлення своєї винятковості, права висувати вимоги та претензії до усіх, хто поруч.

Тож, викладачам у групах з інклюзією необхідно працювати паралельно у двох напрямках: психологічному, що дозволить пришвидшити процес адаптації студентів з особливими потребами до нових умов навчання та водночас сприяти розвитку в решти студентів такої якості, як толерантність; та педагогічному, що забезпечує надання особам із особливими потребами якісних освітніх послуг, підвищення рівня розвитку їх особистого потенціалу, розширення теоретичного, практичного, фізичного, творчого кругозору.

З метою оптимізації навчального процесу, забезпечення ефективності провадження освітньої діяльності у роботі зі студентами з особливими потребами широкого впровадження набувають інноваційні технології, які у поєднанні із традиційними методами навчання дозволяють кожному педагогу окреслити свій напрям роботи у групах з інклюзією відповідно до дисципліни, яка викладається. Проте варто зауважити, що нові технології мають бути доцільними, щоб стати ефективними, тому їхнє використання мотивується адекватністю теми заняття до тих засобів чи форм донесення знань, що їх застосовує викладач. Раціональне й виважене застосування інноваційних технологій може дати позитивні результати, проте не мають сприйматися як панацея.

Звертаємо увагу на використання ефективних технологій навчання під час викладання філологічних дисциплін в умовах



інклюзивного навчання, які базуються на досвіді педагогічного колективу коледжу у роботі зі студентами із особливими потребами – категорією осіб із порушенням функцій слуху.

Серед *ефективних технологій навчання* в роботі з групами студентів, до складу яких входять діти з особливими потребами, можна виокремити такі:

1. *Технології особистісно-орієнтованого навчання*, які полягають у створенні оптимальних умов для розвитку і становлення особистості.

Студенти із вадами слуху сприймають світ дещо по-іншому, аніж «чуючі» діти. Дійсність для них втілюється в образах, цілісних поняттях, які так само реалізуються ними за допомогою мови. Тож викладач української мови стикається зі своєрідним «ігноруванням» студентом граматичних форм слова, словозміни як такої, норм побудови синтаксичних конструкцій.

В інклюзивному освітньому середовищі дана технологія дозволяє викладачу-словеснику диференціювати аудиторію за групами не лише відповідно до рівня знань навчального предмета, а й із врахуванням таких особистісних якостей, як: гнучкість, швидкість, активність студентів при засвоєнні нових знань, виробленні необхідних навичок роботи.

Увібравши в себе елементи різних методик, особистісно-зорієнтоване навчання як педагогічна система дозволяє сприймати студента винятково як суб'єкта навчальної діяльності, забезпечити можливість навчання всіх студентів відповідно до індивідуальної програми, створити умови для самореалізації кожного, в тому числі із урахуванням психолого-фізіологічних особливостей кожного із представників групи.

Викладач підпорядковує свою діяльність таким системам, як: педагогіка співробітництва, діяльнісна основа, атмосфера успіху, ситуація вибору, інтерактивне навчання.

Важливо пам'ятати, що педагог несе відповідальність за вибір методів, прийомів, засобів навчання, спрямованих на виконання освітньої, розвивальної, виховної і контрольної функцій. Водночас за якісні показники пізнавальної діяльності студентів відповідальність несуть уже всі учасники освітнього процесу, його суб'єкти: педагог та студенти. Ця умова діє незалежно від того інклюзивна це група чи ні.

Під час відбору форм організації роботи студента обов'язковим є врахування основних принципів дидактики: принцип

доступності і систематичності; зв'язку теорії з практикою; поступового наростання складності завдання; принципу творчої активності; принципу диференційованого підходу до студентів та інші.

Для реалізації засад особистісно-орієнтованого навчання в групі з інклюзією викладачу української мови в нагоді стануть індивідуальні завдання, які розробляються для конкретних студентів з метою організації їх аудиторної чи самостійної роботи. Проте наскільки такі індивідуальні завдання стануть ефективними залежить як від майстерності педагога, так і від готовності студента докладати максимум зусиль для досягнення поставлених цілей шляхом виконання визначених завдань.

*2. Проектні технології, що забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь із різних видів діяльності.*

Наприклад, викладач української мови та літератури може надати можливість студентам із вадами слуху працювати над певною темою спільно зі студентами без особливих потреб. Завдання полягає в основному у вивченні нових чи поглибленні уже набутих знань, добір матеріалу з обраної для узагальнення теми, його структурування, оформлення та презентації перед аудиторією. При цьому варто зауважити, які б види самостійної роботи не виконували студенти на заняттях, керівна роль залишається за педагогом. Так, сьогодні особливого значення та значущості набула самостійна пошуково-пізнавальна навчальна діяльність студента, але вона все одно передбачає обов'язкову діяльність викладача.

Адже все здається простим, поки ми не говоримо про інклюзивну аудиторію. Якщо основна група студентів може дозволити собі просто добирати та аналізувати певний матеріал як цілісний на значеннєвому та структурному рівнях, то студенти із вадами слуху паралельно вчать добирати необхідну граматичну форму слів, будувати словосполучення та речення відповідно до синтаксичних норм української мови, збагачують словниковий запас, що є дуже важливим моментом (мова жестів не завжди дозволяє відобразити, точно передати термінологічну лексику, синонімічний ряд тощо).

При цьому, викладач зобов'язаний координувати чи навіть контролювати дії учасників таких «змішаних» робочих груп, слідкувати за активністю кожного з них на всіх етапах підготовки проекту; за адекватністю розподілу функціональних обов'язків між членами команди; за визначенням лідера/капітана команди та

процесом налагодження співпраці між усіма її членами, яка має базуватися на засадах партнерства та взаємопідтримки; за станом психологічного мікроклімату тощо. В разі виявлення в ході спостереження «небажаних» моментів (нераціонального розподілу обов'язків, кількості завдань тощо) викладач зобов'язаний втрутитися, при цьому важливо зробити дане втручання органічним, якомога м'якшим та ненав'язливим, що можливо лише за умови довірливих стосунків між групою та педагогом, що ні в якому разі не має заперечувати важливості викладацької авторитетності.

Насправді, використання проєктних технологій на заняттях з української мови дозволяють студенту із вадами слуху виявити свій рівень володіння державною мовою (як у писемній, так і в усній формі) та уміння налагоджувати комунікацію із чуючими одногрупниками, не лише отримувати та сприймати інформацію, а й ділитися своїми думками, висловлювати пропозиції, відстоювати, аргументувати свою думку; лише завдяки спільній роботі всіх учасників група може досягти успіху.

Додатковим прийомом викладача може бути закріплення за студентом з інклюзією «помічника», який одночасно виконуватиме функції, т.з. «коректора» чи «цензора»: має працювати із партнером паралельно, допомагати йому чітко, логічно та грамотно формувати та висловлювати думку, вказувати на допущені помилки, створювати штучну «ситуацію пошуку» правильного варіанту. Головне завдання помічника – дозволити «підопічному» самостійно віднайти правильний варіант (форми слова, використання слова відповідно до значення, побудови синтаксичної конструкції) та оцінити результат своєї роботи.

Педагог має врахувати ймовірність виникнення ситуації, яку ми називаємо «ведмежою послугою», коли помічник виконує частину завдання замість підопічного, таким чином не допомагає йому, а навпаки дає змогу отримати позитивну відмітку незаслужено, без докладання значних зусиль. Для того, щоб уникнути таких ситуацій педагогу необхідно чітко визначити та донести до учасників команд критерії оцінювання, окремо звернути увагу на вимоги до спільної підсумкової роботи та окремо виконаного поставленого завдання кожним з членів команди, у тому числі «помічником».

3. *Ігрові технології*, що формують навички розв'язувати творчі завдання на основі вибору альтернативних варіантів.

Заняття, що проводяться в ігровій формі, дозволяють створити особливу комфортну атмосферу, яка дозволяє уникнути (усунути) відчуття тривожності та хвилювання у студентів, які пов'язані перш за все з невпевненістю у власних силах і знаннях. Гра дозволяє узагальнити набуті раніше знання, сприяє виявленню творчих здібностей і можливостей. Студенти отримують задоволення від процесу пізнання. За допомогою такої гри вдається мобілізувати та активізувати студентів, розвивати у них організаторські здібності та заповнити можливі прогалини у знаннях окремих із них.

Наприклад, на заняттях з української мови, узагальнюючи знання із лексикології, можна ввести ігрову ситуацію, пропонуючи студентам назвати слова, пов'язані із певною темою, вони обов'язково повинні починатися заданою літерою (вибір термінології залежатиме від обраного даними студентами фаху).

При вивченні дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» ефективними є ділові ігри, які застосовуються з дослідницькою метою, навчальними цілями щодо реальної діяльності на виробництві, розподілу обов'язків між учасниками виробничої ситуації. Наприклад, при організації такої ділової гри у групі з інклюзією педагог може піти одним із двох шляхів: I – створити окремі підгрупи/команди, до одних з яких входитимуть лише студенти з особливими потребами; II – створити змішані підгрупи/команди, до роботи в яких залучити студентів без та з особливими потребами. Вибір педагога має базуватися на ґрунтовному аналізі готовності всієї групи до такого виду роботи, спроможності студентів з особливими потребами стати повноцінними членами команди (варто врахувати також забезпечення освітнього процесу сурдоперекладачем), комфортного та сприятливого психологічного мікроклімату в групі, за якого кожен учасник почуватиметься впевнено та органічно.

Важливим моментом є також вимога фіксації у писемній формі ходу (сценарію) ділової гри, реплік її учасників (кожен записує слова, які планує озвучити, самостійно) для подальшої усної реалізації. Для того, щоб «діловий полілог» отримав єдину структуру, був чітко організованим, цілком відповідав вимогам до побудови, оформлення та наповнення офіційно-ділового спілкування, доцільно провести своєрідну «репетицію» - ділової наради, бесіди, переговорів тощо – із можливим внесенням корективів та виправлень.

При цьому варто налаштувати всіх учасників підгрупи на те, що це спільна робота заради досягнення бажаного єдиного результату, за який відповідатиме не кожен окремих учасник, а вся команда.

Отже, стає зрозумілим, що забезпечення якісного проведення ділової гри у групі з інклюзією не є простим завданням, а стає своєрідним викликом для педагога, який по суті є невидимим, але відчутним учасником кожної з груп на етапах їх формування, розподілу обов'язків між учасниками, розігрування ролей, оформлення та демонстрації результатів роботи.

За рахунок живого безпосереднього спілкування студенти із особливими освітніми потребами отримують можливість реалізувати, розкрити свій власний потенціал у роботі з усіма представниками групи, всі учасники гри вчаться знаходити порозуміння, можливості порозумітися заради досягнення спільної мети.

*4. Інформаційно-комунікаційні технології* збагачують зміст освіти, дозволяють зробити заняття наочним, змістовним та цікавим.

В організації освітнього процесу студентів інклюзивної групи базову роль відіграють уміло застосовані ІКТ, особливого значення вони набувають у роботі зі студентами із порушенням функцій слуху. Використання мультимедійних засобів навчання дозволяє надати заняттю специфічної новизни та змістовності. Оскільки мовою жестів не завжди можна повною мірою розкрити суть абстрактних понять, термінів, що ускладнює роботу всіх учасників навчального процесу.

Для студентів із вадами слуху зорова пам'ять набуває виняткового значення, роль слухової пам'яті бере на себе мова жестів. Водночас в роботі з інклюзивною групою використання ІКТ стає однаково ефективним для всіх студентів незалежно від того, чи належать вони до осіб із особливими освітніми потребами, оскільки дають можливість активізувати саме зорову пам'ять, збільшити обсяг інформації, яку необхідно засвоїти.

ІКТ дозволяють викладачу максимально розширити залучення студентів до підготовки навчального матеріалу, з яким працюватиме група під час заняття. До прикладу, таким випереджувальним завданням для студентів може стати підготовка презентації, відеоролика тощо. Зрозуміло, що якісно виконане студентом завдання дає додаткові бонуси: він опрацьовує мовний матеріал, а отже розвиває та поглиблює мовленнєві знання та уміння,

систематизує накопичений матеріал та презентує його аудиторії. Усвідомлення того, що підібраний матеріал має бути доступно переданим, зрозумілим та водночас змістовним для всієї групи, пробуджує почуття відповідальності за кінцевий результат роботи.

Викладач може також запропонувати студенту із особливими потребами підготувати та пройти тестове випробування за матеріалом презентації самому та провести таке випробування для одногрупників. Завдання можуть бути підготовлені і педагогом за матеріалом презентації, наперед наданому йому студентом для ознайомлення. Якщо студента з особливими потребами попередити заздалегідь про такі умови зарахування йому позитивного бала, він отримає додаткову мотивацію для того, щоб виконати свою роботу максимально якісно та забезпечити гарний результат не тільки для себе, але й для всіх одногрупників (по суті, якщо матеріал буде подано неякісно, то низькі результати всіх членів групи дорівнюватимуть недоброчесній роботі відповідального за підготовку базового для тестів матеріалу).

5. *Технологія розвивального навчання*, що формує у студентів здібності до самовдосконалення, саморозвитку, самопізнання, «вміння вчитись».

Дана технологія дозволяє формувати у студентів стійку мотивацію пізнавальної діяльності, позитивне ставлення до навчання. Студенти з особливими потребами отримують можливість розвивати особистісні якості. Викладач проєктує підібрані матеріали, практичні завдання, вправи на конкретних студентів, які працюватимуть над їх виконанням; враховує рівень знань учасників навчального процесу, передбачає труднощі, які можуть виникнути в окремих студентів у ході роботи, забезпечує продуктивну пізнавальну діяльність студентів для формування знань, умінь та навичок на творчому рівні.

Дана технологія дозволяє кожному рухатися відповідно до власної траєкторії розвитку, оскільки для одних студентів завдання побудувати складне речення, використавши заданий перелік слів (представлених у початковій формі), є досить легким, для інших же може стати непосильним. З метою створення ситуації успіху для окремих студентів варто диференціювати такого типу завдання:

- пропонувати для введення в речення слова в початковій формі, наприклад: *спеціальний володіти будь-який людина майстер в свій знання фахівець це що й навичка галузь справа*. Виконання

такого завдання вимагатиме від студента додаткових зусиль, отже, вважається завданням із підвищеною (саме для нього) складністю;

- пропонувати для введення в речення слова в необхідній (уже заданій) граматичній формі, наприклад: *спеціальними володіє будь-якій людина майстер в своїй знаннями фахівець це що й навичками галузі справи*. Студенту потрібно лише вилаштувати слова у правильному порядку, щоб речення було змістовним та логічно побудованим відповідно до синтаксичних норм української мови. Таке завдання є нижчим за складністю;

- пропонувати студенту спочатку прочитати інше визначення, а потім побудувати синтаксичну конструкцію із запропонованих слів за аналогією (схемою) до уже прочитаного, яке служить своєрідним зразком, наприклад: речення-зразок *«Архітектор – це фахівець, який за допомогою матеріально-технічних ресурсів створює проєкт організації простору»*; речення-конструктор *«спеціальними володіє будь-якій людина майстер в своїй знаннями фахівець це що й навичками галузі справи»*. Таке завдання можна орієнтувати на студента з низьким рівнем знань та навичок побудови синтаксичної конструкції тощо.

Мотивацією для різних категорій студентів стане «перехід» від виконання завдань нижчих за рівнем складності до завдань із підвищеною складністю. Студенти із особливими потребами повинні усвідомлювати необхідність постійної роботи над собою задля безперервного розвитку. Треба зазначити, що в даному випадку мова ні в якому разі не йде про поблажливість викладача для таких категорій осіб, ми говоримо про індивідуалізацію освітнього процесу, результатом якої стане формування у студентів бажання та здатності самовдосконалюватися, саморозвиватися шляхом самопізнання та набуття «вміння вчитись».

6. *Технологія розвитку критичного мислення* формує пізнавальний інтерес у студентів, підтримує їх пізнавальну активність, спонукає до порівняння отриманої інформації з особистим досвідом.

Дана технологія дозволяє членам інклюзивної навчальної групи ділитися досвідом, набутим впродовж життя, один з одним та з викладачем. Її реалізація в освітньому процесі можлива лише за умови готовності педагога прийняти різні ідеї, думки (навіть відмінні чи протилежні власним поглядам та переконанням); підтримати активність студентів у процесі навчання; убезпечити

учасників навчального процесу від ризику бути не сприйнятими, не зрозумілими; створити ситуацію успіху для кожного.

Студент також має бути відкритим для викладача; виявляти готовність відверто висловлювати власні погляди та переконання; мати бажання та навички захищати, відстоювати певну, самостійно обрану, позицію за допомогою аргументів, доказів; уміти не лише продукувати особисту точку зору, а й сприймати та аналізувати думку інших, вчитися зважати на світоглядні орієнтири оточення, поважати їх.

Робота з текстом художньої літератури під час занять з предмета «Українська література» дає можливість чи не на кожному занятті впроваджувати технологію розвитку критичного мислення, переносити наведену в тексті ситуацію в площину реальних життєвих подій та навпаки: власний життєвий досвід використати як фундамент для розуміння та пояснення поведінки, вчинків, думок та поглядів героїв літературного твору.

Викладач повинен проявити особливу увагу та зосередженість на всіх етапах забезпечення продуктивності таких занять та окремих його етапів (починаючи з етапу підготовки, емоційного налаштування групи на роботу, проведення опитування, бесіди, постановки проблемних запитань тощо, підведенні узагальнення чи своєрідних підсумків за результатами окремої відповіді, обговорення певної ситуації, наведення аргументів та інше), враховуючи особливості інклюзивної групи.

У роботі з групою, до складу якої входять студенти з вадами слуху, можна використати також демонстрацію фрагменту художнього фільму, знятого за мотивами твору літератури. Оскільки беззаперечним фактом є глибоке сприйняття нечуючими студентами невербальних засобів спілкування (міміки, жестів, поз тощо), що дозволяє їм розкрити додаткові аспекти характеристики персонажів, їх поведінки, ситуації в цілому.

Водночас, реалізувавши такий прийом на занятті, викладач дозволяє всім учасникам обговорення твору активізуватися, звернути увагу на головне і, так би мовити, другорядне, що можуть помітити саме студенти із особливими потребами та що залишалось прихованим від решти учасників групи. Педагог дає всім студентам можливість проявити себе, виявити лідерські якості, завоювати прихильність та визнання одногрупників. Сам викладач займає позицію уважного слухача та спостерігача, мудрого наставника, який володіє важелями впливу на аудиторію, сприяє безперервному



розвитку індивідуальних задатків особистості. Група повинна сприймати його за людину, яка приймає думку та позицію кожного, розуміє, надихає, мотивує всіх – усе це не можливе без чіткого планування педагогом своєї роботи.

*7. Технологія проблемного навчання*, що розвиває пізнавальну активність, творчу самостійність студентів.

Зазначена технологія дозволяє «змусити» студента думати, аналізувати ситуацію, яка умисно створюється викладачем, шукати рішення; дає можливість вирішити проблему узгодження цілей освіти і мотивів освітньої діяльності студентів. Цей підхід передбачає відмову від орієнтації на освіту виключно як на спосіб підготовки до майбутнього життя, адже молоде покоління характеризується бажанням отримувати миттєві відповіді, бачити результат уже, а не у, поки що примарному та далекому, майбутньому.

Перевагою проблемного навчання є мотивація студента до дії, результатом якої є отримання здобутого самостійно чи спільно з однокласниками реального результату. Робочу схему можна окреслити таким чином: «проблемна ситуація (питання, яке не має однозначної відповіді) → збір інформації та думок → аналіз можливих (уже виокремлених) варіантів вирішення проблеми → наведення беззаперечних аргументів на користь кожного з варіантів → визначення найбільш стійкої (тобто доведеної) позиції → проведення узагальнення та підбиття підсумків → висновки».

Відповідно до особливостей групи та спроможності кожного з її членів до пошукової роботи, яка вимагає від дітей уміння мислити критично, аналізувати, піддавати сумніву та погоджуватися з позицією оточуючих, систематизувати знання та робити висновки («закривати питання»), викладач обирає методи проблемного навчання, зокрема:

– проблемний виклад. Використовуючи такий метод, педагог самостійно повинен сформулювати питання і проблемні ситуації, показати варіанти їх аналізу та вирішення. Водночас студенти отримують можливість висловити своє ставлення до запропонованих викладачем версій аналізу і прийнятого рішення. Цей метод можна використовувати на початках роботи із групою, щоб дати студентам можливість засвоїти алгоритм дій.

– частково-пошуковий (евристичний) метод. Він передбачає включення студентів у процес обговорення, аналізу та вирішення

проблемної ситуації. Викладач координує та контролює дії студентів, за необхідності спонукає до роботи дітей з особливими потребами, стимулює їх до активності.

– дослідницький метод. Дозволяє залучити студентів до процесу формулювання проблемного завдання, вибору інструментів і методів вивчення, визначення цілей і завдань, передбачає самостійне чи з допомогою викладача розроблення ними програми дослідження, визначення учасників взаємодії і технології аналізу проблеми, вироблення рішень, побудови аргументацій. Запорукою чіткої організації роботи студентів та вирішення проблемної ситуації постає освоєння ними алгоритмів дій на різних етапах роботи (від постановки питання та до підбиття підсумків і обробки отриманих результатів).

Працюючи в інклюзивних групах, педагог має врахувати особливості групи та її членів, прогнозувати можливі дії кожного студента (відповідно до їх психолого-педагогічної характеристики), усвідомлювати свою відповідальність за активність та вклад студентів з особливими потребами в результат спільної роботи у вирішенні проблемної ситуації.

Таким чином, інтерактивні технології дозволяють перетворити процес пізнання на постійну взаємодію всіх учасників навчання, стають запорукою тісного контакту студентів з особливими освітніми потребами із педагогом та групою, аудиторією, забезпечують досягнення всіма студентами максимально високих індивідуальних результатів.

Отже, впровадження інклюзивного навчання в Україні відбувається як шляхом реалізації реформ на найвищому, тобто державному рівні, так і шляхом суттєвих змін в діяльності педагогів та навчальних закладів, які безпосередньо забезпечують врахування різноманітних потреб молоді у сфері освіти. Оскільки саме навчальний заклад має працювати над вирішенням таких завдань, як: реалізація вимог сучасності щодо рівноцінності всіх учасників освітнього процесу в умовах інклюзії; збереження оптимального рівня взаємодії, співпраці педагога та студента для формування в останнього умінь і навичок незалежно від його приналежності/неприналежності до групи осіб із особливими освітніми потребами; забезпечення досягнення всіма здобувачами освіти максимально високих індивідуальних результатів; сприяння розкриттю власного потенціалу, досягненню успіху відповідно до індивідуальної траєкторії розвитку кожного суб'єкта освітнього

процесу (в тому числі педагога); розвиток в осіб із особливими потребами комунікаційних навичок як запоруки безперешкодного, комфортного входження в соціум, самоідентифікації як органічної його частинки; продовження роботи щодо вивчення та науково-практичного обґрунтування питання кращого досвіду педагогічної діяльності щодо створення освітнього середовища для навчання осіб із особливими потребами; виокремлення пріоритетних та дієвих напрямів психолого-педагогічної роботи в рамках інклюзивного навчання задля реалізації всіх можливих ресурсів на шляху до підготовки повноцінної: всебічно розвиненої, критично мислячої, креативної, творчої, толерантної особистості, відкритої до сприйняття нового та незрозумілого, готової до здійснення пошуку та відкриттів.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10-14.
2. Дичківська М.І. Інноваційні педагогічні технології. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладач Н. П. Наволокова. Х.: Вид.група «Основа», 2009. 176 с.
4. Захарова Н.М. Особливості соціально-педагогічного супроводу інклюзивного навчання учнів в умовах загальноосвітньої школи. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. 2011. № 3/4. С. 40-49.
5. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К.: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.:іл.
6. Конвенція про права інвалідів. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН №61/106, прийнята на 61-й сесії ГА ООН 13.12.2006 р. (неофіційний переклад). Вид. Представництва ООН в Україні, 2008. 40 с.
7. Концепція розвитку інклюзивної освіти. URL : <http://www.mon.gov.ua/gr/obg/>.
8. Пашенко О. В., Гриценко І. А., Софій Н. З. Інклюзивна освіта в умовах професійно-технічного навчального закладу: Навчально-методичний посібник. К.: Арт Економі, 2012. 184 с.
9. Постанова Кабінету Міністрів України № 706 від 1 серпня 2012 р. Про затвердження Державної цільової програми «Національний план дій з реалізації Конвенції про права інвалідів» на період до 2020 року. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/706-2012-%D0%BF>.
10. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. №1. С. 19.

## **2.7. ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ В ГАЛУЗІ АРХІТЕКТУРИ ТА БУДІВНИЦТВА**

*Наталія КОЛЕСНІЧЕНКО*

Система професійної та вищої освіти України покликана забезпечити організацію навчально-виховного процесу з підготовки освічених, висококваліфікованих фахівців для різних галузей народного господарства. Одним із компонентів ступеневої освіти виступають вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації, що традиційно здійснюють як професійну, так і загальноосвітню підготовку спеціалістів середньої ланки виробництва.

Закон України «Про вищу освіту» серед основних завдань вищих навчальних закладів передбачає «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [3].

Інклюзивне навчання – це один з напрямів забезпечення прав людей з особливими потребами, а саме права на освіту, за всіма освітніми рівнями у навчальних закладах України.

Ратифікація міжнародних нормативних актів, таких як: Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів, прийняті ООН в 1993 р., Європейська концепція доступності (1996), Конвенція ООН про права інвалідів (2008) та створення на їх базі вітчизняних нормативно-правових документів закономірно змусили змінити підходи щодо забезпечення права на освіту всіх без виключення громадян. Україна взяла курс на запровадження інклюзивного навчання та внесення відповідних змін в систему освіти, тому що існуючі підходи не забезпечували цілеспрямованого та ефективного процесу інклюзії [13].

В Україні триває реформування системи освіти. Інструментом становлення нової освіти є інноваційна діяльність, яка полягає у внесенні якісно нових елементів у навчальний процес. Реалізація нових векторів розвитку освіти потребує використання інноваційних технологій, особливо у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, творчого пошуку нових або вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах,

методах навчання, виховання й управління освітнім процесом [21, 2].

Інновації в освітній діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами – це використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для отримання результату у вигляді освітніх послуг, що відрізняються соціальною та ринковою затребуваністю. Вивчення інноваційного досвіду показує, що більшість нововведень присвячені розробці технологій [8, 11].

Істотною особливістю сучасних інноваційних процесів в освітній діяльності є їх технологізація – неухильне дотримання змісту і послідовності етапів впровадження нововведень [17, 56]. Сутність процесу нововведень у технології і методи сучасного навчання стали об'єктом дослідження як зарубіжних, так і українських вчених. Наукові дослідження А. Алексюка, І. Доброскок, В. Коцура, С. Нікітчиної, В. Кременя, В. Ільїна, С. Пролеєва, М. Лисенка, П. Сауха та інших присвячені загально-теоретичним, науково-практичним проблемам інноваційної парадигми у вищій школі, окремим прогресивним формам і технологіям навчання, досвіду та перспективам їх використання в освітній практиці [7].

Зокрема, автори пов'язують інновації у навчанні з необхідністю вдосконалення традиційного педагогічного процесу (модернізація, модифікація, раціоналізація); трансформації традиційних форм навчання. Дослідники проблем педагогічної інноватики О. Абдалова, О. Ісакова, О. Василенко, І. Галиця, О. Галиця, В. Докучаєва, О. Фатхутдінова та інші розуміння нового в освітньому процесі співвідносять із такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове [6].

Впроваджуючи інклюзію в освітньо-виховний процес, можна досягти розбудови українського суспільства, яке дозволить кожному громадянину «незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особливості поважають і цінують» [18, 14].

Одним із шляхів впровадження роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є інноваційні педагогічні технології [14, 44]. Сутність і зміст цих понять та процесів, що стоять за ними, визначені у психологічно-педагогічних дослідженнях багатьох науковців.

Термін технологія використовується в освітній галузі в різних словосполученнях: «педагогічна технологія», «освітня технологія», «технологія навчання», що мають різне смислове значення.

Ключовим словом для цих термінів є «технологія». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови технологія трактується як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь або як сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, проведення різних виробничих операцій [1, 1245].

Технологія (від грец. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння і ... логія, від грец. *logos* – слово, вчення) - сукупність методів, здійснюваних у будь-якому процесі [9].

За словником С. Ожегова, «технологія – це сукупність процесів у певній галузі виробництва, а також науковий опис способів виробництва» [10].

Педагогічна технологія – це сукупність правил, відповідних їм педагогічних прийомів та способів впливу на розвиток, навчання і виховання того, хто навчається.

Технологію навчання М. Вулман розуміє як цілеспрямоване використання, у комплексі чи окремо, предметів, прийомів, засобів, подій чи відносин для підвищення ефективності навчального процесу [23].

В аналітичній доповіді ЮНЕСКО «Сталий розвиток після 2015 р.» зазначено, що у нову інформаційну епоху саме вища освіта має стати основоположним елементом у напрямі прогресу, а інновації у різних сферах суспільної діяльності мають містити в собі високий динамізм, швидку зміну знань, технологій, інформації. Тобто, педагогічна технологія - це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань із урахуванням технічних та людських ресурсів та їхньої взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти. [2].

Безпалько О. трактує педагогічну технологію як сукупність засобів та методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання та виховання, що дозволяють успішно реалізовувати завдання освіти. На думку М. Кларіна педагогічна технологія – системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення освітньої мети [5, 9].

Педагогічна технологія має бути створена і на ідеях відтворюваності: кожен викладач повинен мати можливість її ефективно застосувати.

Отже, на науковій основі спочатку треба розробити проєкт такої організації навчального процесу, що передбачає «...чітке й неухильне виконання певних навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку» [17, 90]. Якщо розроблено такий проєкт, то педагогічну технологію можна тиражувати, переносити в інші умови, відтворювати тощо.

Термін «інноваційна педагогічна технологія» одні дослідники тлумачать як централізоване систематичне та послідовне впровадження в практику прийомів, способів педагогічних дій і засобів, які охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети до одержання очікуваних результатів, інші як комплексний інтегрований процес, що охоплює суб'єктів, ідеї, способи організації інноваційної діяльності і забезпечує результативність нововведення. За іншими підходами до інновацій зараховують не просто створення нових засобів, а й істотні зміни, які виявляються в новому способі діяльності, стилі мислення. У цьому контексті вважають інноваційними підходи, що перетворюють характер навчання щодо його цільової орієнтації, взаємодії педагога і учнів, їх позиції у навчальному процесі [11, 22].

Доцільним і необхідним є аналіз понять «інклюзія» та «інклюзивне навчання».

Термін «інклюзія» (англ. – *inclusion*) означає включення або приєднання. Він запозичений з англійської мови, але не має точного перекладу. Однокореневі англійські слова перекладаються як *include* – включати, залучати; *including* – включаючи; *inclusive* – включно, містить [18, 6].

Вітчизняні науковці тлумачать цей термін по-різному. Так, Л. Міщик вважає, що інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті та різних програмах [16, 57].

Колупаєва А. трактує його як «об'єднану освітню систему із надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей з відмітними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей» [18, 76].

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [4].

Без знання технологій, принципів технологічного підходу в інклюзивному навчанні та конкретних методик роботи з людьми з особливими потребами не може відбутися планування, організація та здійснення навчального процесу.

Для того щоб педагоги як провідники інклюзивного навчання, оволоділи знаннями та вміннями, необхідними для розробки технологій інклюзивного процесу і їх творчого використання в професійній діяльності, вони повинні розуміти, що таке технології взагалі і технології інклюзивної освіти зокрема. Педагогам необхідно знати, які види технологій існують і яку вони мають структуру, як потрібно із усіх численних технологій вибрати необхідну, що дозволить найбільш ефективно вирішити конкретне професійне завдання.

Інноваційні технології у спеціальній педагогіці мають забезпечити розвиток і саморозвиток особистості учня з огляду на виявлені його індивідуальні особливості як суб'єкта пізнання предметної діяльності і реалізуються у особистісно-орієнтованій освіті. Спектр методик і технологій, що складають її зміст значний: вальдорфська педагогіка, методика Марії Монтессорі, колективний спосіб та індивідуалізація процесу навчання, ігрові технології, модульно-розвивального, проблемного, дистанційного навчання, рівневої диференціації, мультимедійні, сугестивні, інтерактивні та інші [19].

Технології інклюзивного навчання - це система знань про оптимальні форми, методи, засоби та способи організації навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Інноваційні педагогічні технології як процес – це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» [12, 57].

Інклюзивне навчання базується на застосуванні особистісно зорієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей. У цьому контексті постає необхідність розробки особистісно орієнтованих індивідуальних планів і програм, методичних рекомендацій щодо належної організації інклюзивного навчання і комплексної реабілітації, критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів у межах освітньої інклюзії, забезпечення навчальних закладів необхідною матеріально-дидактичною базою, що дозволяє здійснювати інклюзивне навчання.



Розроблення інклюзивних педагогічних підходів здійснюється на основі спеціальної освітньої практики, про що пише Т. Лорман: «інклюзивна педагогіка є похідною від спеціальної практики»; Р. Шнайдер: «рух за включення був насамперед спеціальним освітнім рухом» [22, 175].

В організації інклюзивного навчального процесу ключову роль відведено педагогічному супроводу, який передбачає оптимізацію викладання навчального матеріалу студентам з особливими потребами у максимально прийнятній для них формі, впровадження сучасних педагогічних технологій навчання, забезпечення навчально-методичними матеріалами.

Пріоритетними напрямками впровадження інноваційних технологій у навчання студентів з особливими потребами є сприяння соціальному, емоційному та когнітивному розвитку кожного студента з тим, щоб він відчував себе неповторним, повноцінним учасником суспільного життя.

Ефективність впровадження інклюзивних технологій може бути забезпечена за певних умов:

I. Інклюзивна технологія повинна мати певні властивості: мету; чіткість обґрунтування мети; послідовність та гнучкість застосування процедур та операцій; визначеність, надійність теоретичного та методичного забезпечення; несуперечливість між процедурами та операціями конкретної освітньої технології.

II. Чітко виражені ознаки педагогічної технології: розмежування; розділення; розчленування освітнього процесу на пов'язані між собою етапи; координація та етапність дій; однозначність виконання операцій та процедур; можливість багаторазового застосування вироблених стандартних алгоритмів діяльності для вирішення типових завдань освітнього інклюзивного процесу.

Охарактеризуємо деякі інноваційні методи навчання, які можуть бути обрані викладачем і основою інклюзивного навчання.

Реалізація методики інклюзивного навчання здійснюється через систему інтерактивних методів, під якими розуміють взаємодію студентів не лише з викладачем, а й один з одним. Інтерактивні методи найбільш відповідають особистісно-орієнтованому підходу.

Ідея інтерактивної технології полягає в тому, що процес навчання та пізнання відбувається при постійній активній взаємодії всіх студентів; викладач і студент є рівноправними суб'єктами

навчання. Інтерактивне навчання сприяє формуванню навичок і вмінь; виробленню життєвих цінностей; створенню атмосфери співробітництва, взаємодії; розвитку комунікативних якостей. Дана технологія передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем.

Основа інтерактивного навчання – робота в малих групах. Найпростіша форма, що належать до інтерактивного навчання – це робота в парах, що дозволяє студентам з особливими потребами набути навичок співробітництва, оволодіти уміннями висловлюватись та активно слухати. Під час роботи в парах можна швидко виконувати вправи, які за інших умов потребують великої затрати часу.

Особливо під час подачі навчального матеріалу великого за обсягом, використовується «робота в групах», «робота в парах». Завдання для такої роботи можуть бути різноманітними: опрацювання певної частини навчального матеріалу, розв'язування вправ, складання опорних схем, кросвордів, робота над проблемним запитанням тощо. Дані технології забезпечують активну взаємодію як учасників групи, так і учасників усіх груп між собою.

Групове, кооперативне навчання створює природні умови для інтеграції студентів з особливими потребами. Водночас, як методика інтеграції, воно є корисним для всіх студентів, а не лише для студентів з особливими потребами. Гнучкість кооперативного навчання пояснюється великою кількістю його форм і методів. Спонтанно організовані спеціальні групи дають змогу залучити всіх студентів до роботи з матеріалом, відповідати на запитання та виконувати ті чи інші навчальні дії. Усі студенти мають активно слухати й брати участь у діяльності групи та/або всього колективу. Також, під час спілкування в парах і трійках «слабші» студенти мають перед собою приклад гарного мовлення та соціальної поведінки в особі одногрупників.

Використання власних мультимедійних презентацій, створених в середовищі Power Point, ідеально підходять для мультимедійної навчальної підтримки заняття: з барвистою графікою, відео сюжетами, звуковим або відео рядом.

Мультимедійна презентація дає змогу подати навчальний матеріал, як систему яскравих опорних образів, наповнених вичерпною структурованою інформацією в алгоритмічному порядку. Це особливо важливо для студентів з вадами слуху, для розвитку процесів пов'язаних із запам'ятовуванням та візуалізацією.

Використання мультимедійних презентацій сприяє побудові навчально-виховного процесу на основі психологічно коректних режимів функціонування уваги, пам'яті, розумової діяльності, реконструює процес навчання з позицій цілісності. Це викликає живий інтерес в учнів, покращує процес засвоєння матеріалу, унаочнює пізнання, сприяє розвитку творчих здібностей. Завдяки раціональному використанню комп'ютерних технологій діти з вадами слуху можуть користуватися інформацією недоступною для них при традиційних формах навчання. Це сприяє компенсації дефекту слухового аналізатора, корекції становлення особистості, її соціальних зв'язків, всіх сторін психіки. Комп'ютеризація забезпечує формування позитивної мотивації до навчання, що позначається на якості навчальної роботи, утвердження школяра, як особистості [15, 162].

Технології ігрового навчання – це така організація навчального процесу, під час якої навчання здійснюється у процесі включення студентів в навчальну гру. Метою навчальних ігор є надання студенту можливості самовизначитися, розвивати творчі здібності, сприяють емоційному сприйманню змісту навчання.

Під час проведення занять зі студентами з особливими потребами необхідно використовувати наочність, роздатковий матеріал, включати в заняття ігрові моменти. Застосування гри та ігрових моментів створює на заняттях бадьорий робочий настрій, сприяє подоланню труднощів, які виникають у них під час навчання. Велике значення мають дидактичні ігри з пізнавальної точки зору. У процесі розв'язання різноманітних завдань у студентів розвиваються такі процеси мислення, як порівняння, аналіз, синтез.

Під час дидактичних ігор студенти систематизують й закріплюють свої знання про різні ознаки предметів, встановлюють зв'язки між ними, просторові, часові та інші співвідношення. Студенти застосовують загальні поняття, збагачують словниковий запас. Дидактичні ігри допомагають розвинути увагу, зосередженість, волю, чесність, правдивість. Для гри на занятті можна відводити не більше 4–5 хвилин, щоб, вона не втомлювала студентів. Використовуються ігри і як засіб психологічної підготовки студентів до заняття, і як засіб відпочинку після напруженої праці. Тобто гра сприяє доцільності організації навчальної діяльності студентів.

Однією з найдієвіших педагогічних технологій, яка має забезпечити ефективний навчальний досвід для кожної дитини є диференційоване навчання.

Диференційоване викладання – це концептуальний підхід і практична технологія планування й реалізації навчального процесу, що бере свій початок з усвідомлення важливих відмінностей між студентами.

З наукових праць Керол Енн Томлінсон відомо, що ця технологія допомагає враховувати в навчальному процесі такі студентські відмінності: рівень підготовленості – через коригування темпу навчання та ступеня складності матеріалу; індивідуальні стилі навчання – через організацію численних видів діяльності, щоб студенти мали змогу отримувати та опрацьовувати інформацію в різний спосіб і на різних рівнях; та інтереси – спираючись на схильність, зацікавлення та бажання самої дитини оволодіти певною темою чи виробити певне уміння. Організація і методика упровадження диференційованого викладання дає змогу задовольняти індивідуальні потреби, розвивати сильні сторони дітей та їхні інтереси в ході заняття.

Особливу увагу під час впровадження інклюзивних навчальних технологій необхідно приділити організації системи занять таким чином, щоб кожне з них сприяло залученню студентів до роботи на різних проміжках, підтримці стійкого пізнавального інтересу й активності кожного студента при спільній формі навчання звичайних студентів зі студентами з особливими потребами.

Тому планування і проведення таких занять, дають студентам можливість досягнути високого рівня взаєморозуміння, взаємоспілкування, а також розвивати здібності працювати і навчатися самостійно.

Рекомендації до підготовки та проведення занять в умовах інклюзивного навчання:

1. Надати можливість студентам з особливими потребами нести відповідальність за спільну діяльність.
2. Створювати такі ситуації, щоб студенти працювали по черзі або в парах, слухали один одного і обмінювалися думками.
3. Чітко формулювати вимоги до поведінки студентів при спільній діяльності, визначати конкретні завдання, інструкції.
4. Адаптувати матеріал і навчальні прийоми для того, щоб врахувати індивідуальні запити, інтереси та особливості студентів.
5. Використовувати різні методи та прийоми навчання з метою задоволення потреб студентів з особливими потребами: демонстрація, ілюстрація, пояснення,

розповідь, бесіда, вправа, рішення задач, завдання навчального матеріалу, письмові роботи, повторення. 6. Теоретичний матеріал подавати у вигляді конкретного тексту, який супроводжується докладними ілюстраціями – невеликі за часом вивчення дози навчального матеріалу (до 10 хвилин), ув'язані з особливостями сприймання та запам'ятовування інформації, які обмежені за швидкістю.

Особливу роль у навчальному процесі відіграє оцінювання діяльності студентів. Замість кількісної оцінки в інклюзивній освіті пріоритет надається якісному оцінюванню навчання студентів, умінню здійснювати самоаналіз та самооцінку. З цією метою використовується інноваційна форма оцінювання та накопичення інформації – портфоліо [20, 7]. Перевага портфоліо, порівняно з традиційними технологіями оцінювання полягає в тому, що воно характеризує якість навчання різнобічно і багатовимірно, з різних позицій: оцінки пізнавальної діяльності студента, його міждисциплінарних умінь, умінь висувати проблему, розв'язувати нестандартні завдання, знання навчальних предметів і опанування навичками, наполегливістю в досягненні результату. В інклюзивній групі портфоліо доповнює критерії оцінювання навчальних досягнень студентів та являє собою зібрання робіт студентів, які забезпечують бачення слабких та сильних сторін.

Сучасний розвиток науки і техніки висуває підвищені вимоги до випускника ВНЗ I-II р.а, який буде працювати у галузі будівництва та архітектури. У процесі діяльності він повинен швидко та ефективно засвоювати нову техніку, творчо мислити, шукати нові рішення і вміти оперативно приймати їх, мати навички з конструювання будівель та винайдення ефективних будівельних технологій і матеріалів, сучасного обладнання. Творче ставлення до праці та виробництва являє собою невичерпний резерв підвищення продуктивності праці, економії матеріалів, трудових та енергетичних ресурсів та ін.

Сучасному студенту не так треба подати тему, як навчити осмислювати її, а він вже потім шукатиме інформацію, яка допоможе реалізувати проблему. Тому, важливо сформувати в студентів інтерес до вивчення фахових дисциплін, зробити навчання цікавим, посилити бажання учитися, спонукати до пошуків. Сприятливі вирішення поставлених перед освітою завдань мають інноваційні технології навчання.

Професійна адаптація та реабілітація студентів з особливими потребами в коледжі здійснюється шляхом залученням до гурткової роботи, проходження виробничої практики та ін.

Застосування інноваційних технологій на заняттях фахових дисциплін, особливо в умовах провадження інклюзивного навчання – це складний і багатовимірний процес, що вимагає від викладача ознайомлення з багатьма факторами функціонування сучасного навчально-педагогічного процесу. Ефективність впровадження інноваційних освітніх технологій безпосередньо залежить від таких факторів, як рівень підготовки навчальної групи та забезпеченість необхідними технічними засобами навчання тощо. Але не слід забувати про те, що нові технології мають бути доцільні, щоб бути ефективними, тому їхнє використання мотивується адекватністю теми заняття до тих засобів чи форм донесення знань, що їх застосовує викладач. Раціональне й виважене застосування інноваційних технологій завжди дає позитивні результати, даючи змогу використати новітні здобутки в поєднанні з традиційними навчальними методами.

Підготовка майбутніх інженерів в галузі будівництва та архітектури в коледжі передбачає спільне навчання студентів, які мають функціональні обмеження, з іншими студентами. Така форма навчання визначає за людьми з інвалідністю рівні права на отримання освіти і потребує політики рівних можливостей.

Розглядаючи окремі аспекти інклюзивного навчання, можна підкреслити складність і багатогранність цього процесу, та необхідно звернути увагу на особливості, властиві такій спільній формі навчання студентів. Переваги такого навчання дають всі підстави говорити про те, що спільна форма навчання характеризується позитивними соціальними тенденціями; в ній закладені передумови формування суспільства, здатного співчувати, співпереживати, приймати кожну людину такою, якою вона є.

В коледжі значна увага приділяється розвитку у студентів з особливими потребами навичок комунікації за допомогою фахівця-асистента, або наприклад, використовуються послуги перекладача для тих студентів, які послуговуються мовою жестів.

Головна мета діяльності викладача – створити такі ситуації для розвитку особливого студента, які дадуть можливість кожному з них відчувати радість досягнення успіху, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили.

Серед упроваджуваних в інклюзивному навчання є технології:

- особистісно-орієнтованого навчання, які полягають у створенні оптимальних умов для розвитку і становлення особистості як суб'єкта діяльності і суспільних відносин, яка будує свою діяльність і стосунки відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних і життєвих особистісних цінностей;

- проєктні, що забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь із різних видів діяльності;

- ігрові, що формують навички розв'язувати творчі завдання на основі вибору альтернативних варіантів;

- інформаційно-комунікаційні збагачують зміст освіти, дозволяють зробити урок наочним, змістовним та цікавим;

- розвивального навчання, що формує здібності до самовдосконалення, саморозвитку, самопізнання, студенти набувають «вміння вчитись»;

- розвитку критичного мислення формує пізнавальний інтерес у студентів, підтримує їх пізнавальну активність, спонукає до порівняння отриманої інформації з особистим досвідом;

- проблемного навчання, що розвиває пізнавальну активність, творчу самостійність студентів;

- інтерактивні, ідеї яких полягають у тому, що процес пізнання відбуваються за умови постійної взаємодії всіх студентів навчальної групи.

Таким чином, впровадження інноваційних технологій в навчально-виховний процес ВНЗ I-II р.а. актуалізується в зв'язку з новою парадигмою професійної підготовки, зокрема, спеціалістів інженерних спеціальностей, яка створюється на основі врахування ієрархії державних, професійних та оперативних цілей, сутність яких полягає в оновленні як вищої освіти технічного напрямку, так і цілісного навчально-виробничого процесу навчального закладу шляхом його модернізації та раціоналізації.

Якість такої освіти значною мірою залежить від впровадження педагогами інноваційних методів та форм навчання. Адже сучасні технології уможливають ефективно проєктувати навчальний процес, керувати ним та одержувати результати відповідно до запланованих цілей.

Інженерне креслення та нарисна геометрія в комплексі з іншими фаховими дисциплінами є фундаментом професійних знань та вмінь спеціалістів в галузі будівництва та архітектури. З цієї точки зору креслення розглядається як засіб ознайомлення студентів з основами сучасного виробництва. Мова інженера – це креслення, і

щоб спілкуватись цією мовою необхідно оволодіти цілим рядом навиків читання креслень, вивчити стандарти та правила їх виконання, розвинути просторову уяву і, що найголовніше, навчитись мислити.

Методика викладання креслення – це галузь педагогічної науки, що визначає завдання, зміст і методи навчання кресленню студентів інженерних спеціальностей, вивчає раціональні прийоми виконання ними графічних робіт, розробляє форми і засоби ефективної організації навчального процесу, виходячи із загальних цілей і задач освіти та виховання.

Враховуючи мету і завдання підготовки професійно спрямованого спеціаліста, готового до реалізації конструкторсько-технологічних завдань, можна сформулювати вихідні вимоги до організації і проведення занять з курсу креслення:

-врахування попередньої підготовки студентів, особливо у напрямі формування у них конструкторсько-технологічних знань, умінь та навичок. Зокрема, студенти повинні володіти глибокими теоретичними знаннями методів графічних побудов, вміннями виконання графічних зображень, фаховими знаннями і навичками, отриманими під час вивчення дисциплін загальної інженерної підготовки;

- ретельний підбір навчального матеріалу, що базується на сучасному баченні проблеми викладання креслення у ВНЗ I-II р.а.; широке включення навчально-методичних, дидактичних матеріалів передового педагогічного досвіду, результатів наукових досліджень з проблем методики викладання;

- систематичне залучення студентів до активної творчої діяльності, забезпечення чіткою системою вправ і завдань з наступним самоконтролем та контролем з боку викладача;

- реалізація під час викладання курсу креслення індивідуально-особистісного та диференційованого підходу;

- залучення до різноманітних форм позааудиторної діяльності активних студентів, здатних виконувати індивідуальні завдання підвищеної складності.

Вивчення дисципліни «Інженерне креслення» – одне з основних напрямків фахового формування молодших спеціалістів для будівництва та експлуатації будівель і споруд. Розділ «Будівельне креслення» включає в себе 152 години відповідно до навчального плану підготовки студентів другого курсу спеціальності



192 «Будівництво та цивільна інженерія», галузь знань 19 «Архітектура та будівництво».

Теми курсу архітектурно-будівельного креслення актуальні, оскільки вирішують питання формування вмінь та навичок вільного складання та читання креслень, набуття студентами технічної грамотності та технічної культури, тобто обов'язкових якостей для успішного працевлаштування.

Завдання, які необхідно ставити викладачу перед собою при проведенні занять з курсу будівельного креслення: розвиток та становлення особистості кожного студента; формування компетентного, кваліфікованого фахівця; активізація творчих здібностей, а також вмінь використання прийомів читання будівельних креслень з використанням довідкових матеріалів; закріплення знань про будівельні креслення; виховання культури праці, формування пізнавального інтересу до дисципліни; розвиток просторових уявлень, просторового мислення, розвиток пам'яті, уважності, логічного мислення; виховання інформаційної культури; формування правильних комунікативних навичок спілкування при роботах в групах.

Рівень знань студентів, що вивчають курс креслення, дуже різноплановий. За час навчання в школі учні, якщо і не вивчали курс креслення, то, принаймні, неодноразово зустрічалися з графічними документами, зображеннями деталей, рисунками, ескізами, наочними предметами, що заклало в пам'яті своєрідне розуміння цих зображень.

Наразі до навчальних закладів вступають студенти, які не вивчали курс креслення в загальноосвітніх навчальних закладах; створили своє бачення (хибне) та призначення графічних елементів; мали початкову графічну підготовку.

Відповідно, перша група студентів має низький рівень знань, їм притаманна розсіяна увага, можуть виникати труднощі при концентрації впродовж тривалого періоду, засвоєння матеріалу відбувається на рівні осмислення (використання наочності, життєвих прикладів, досвіду); друга група – має середній рівень, засвоєння відбувається на рівні осмислення (виявлення головних характерних зв'язків) і стандартного використання знань; студенти третьої групи володіють ґрунтовним базовим рівнем знань і можуть узагальнювати матеріал, творчо використовувати його в нестандартних ситуаціях.

У зв'язку з цим застосування традиційної методики під час вивчення курсу креслення не матиме позитивного результату. Тому необхідно шукати нові підходи до вивчення теоретичного курсу, до проведення практичних занять та виконання графічних робіт, вправ і завдань з креслення на заняттях.

Враховуючи те, що є групи в яких впроваджується спільна форма навчання, потрібно диференційовано підійти до організації навчальної роботи на заняттях з креслення, спроектувати роботу відповідно до індивідуальних можливостей кожного студента. Більш підготовлені студенти не повинні затримуватись на межі, яку вони легко можуть подолати, а ті студенти, які підготовлені слабше, не змушені будуть виконувати непосильні для них (на даному етапі) завдання.

З огляду на вище зазначене можна зробити висновок, що у сучасному освітньому процесі проблема інноваційних методів навчання залишається однією із актуальних як у світовій, так і у вітчизняній педагогічній та науково-дослідній діяльності.

Істотною ознакою педагогічної технології є конкретно виписані чіткі процедурні характеристики, застосування яких гарантує досягнення результатів.

Навчання студента в інклюзивних умовах може бути успішним за наявності адекватних ресурсів і підтримки. Важливим індикатором, який дає змогу судити про майбутню ефективність спроб інклюзивного навчання є і ставлення самого викладача.

Інноваційна діяльність викладача є досить специфічною і складною, а отже, потребує особливих знань, навичок, здібностей.

Основна метою освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання – це застосування сучасних інноваційно-педагогічних технологій, що дозволяють створити ефективну систему навчання студентів з особливими освітніми потребами, сприяє створенню ситуацій успіху, індивідуалізації навчальної діяльності та активізації пізнавальної діяльності, мотивації до навчання, високій результативності, забезпечує психологічний комфорт і вільний вибір, розвиває креативне та критичне мислення.

Отже, інклюзивну освіту можна визначити як процес реалізації соціальної моделі ставлення до інвалідів, результат трансформації інтегрованої форми навчання у більш досконалу форму навчання; вона передбачає процес постійного пошуку найбільш ефективних шляхів вирішення індивідуальних потреб у навчанні студентів та молоді особливими потребами та молоді з нормальним рівнем

здоров'я, визначення перешкод та їх подолання шляхом розробки індивідуального плану розвитку та його реалізації на практиці.

**Список використаних джерел:**

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і головн. ред. В.Т. Бусел. Ірпінь : ВТФ «Перун», 2003. 1440 с.
2. Програма стійкого розвитку на період після 2015 року. URL: [http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed\\_norm/relconf/documents/meetingdocument/wcms\\_221646.pdf](http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/ed_norm/relconf/documents/meetingdocument/wcms_221646.pdf)
- 3/ Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. *Офіц. вісн. України*. 2014. № 63. Ст. 1728.
4. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій /Автор-укладач Н.П. Наволокова. Х.: Вид.група «Основа», 2009. 176 с.
6. Абдалова О. И., Исакова О. Ю. Использование технологий электронного обучения в учебном процессе. *Дистанц. и виртуал. обучение*. 2014. №12. С. 50-55.
7. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія : підруч. для студ. К. : Либідь, 1998. 558 с.
8. Атанов Г.А. Діяльнісний підхід у навчанні. Донецьк: ЕАИ-прес, 2001. 58 с.
9. Болнобаш Я. Реформування педагогічної освіти. Концептуальні засади. *Рідна школа*. 1999. № 1. С. 3-4.
10. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательная технология /В. В. Гузеев. – М. : Народное образование, 2000. – 240 с. – (Серия «Системные основания образовательной технологии»).
11. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
12. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. С. 56-72.
13. Дубич К.В. Особливості активізації в навчальному процесі людей з особливими потребами / Збірник матеріалів Міжнародної конференції «Новітні методики діагностики та лікування дітей з органічним ураженням нервової системи у дітей різних вікових груп». Рівне, 2005. С. 137-143.
14. Ковалінська І.І. Модель інклюзивної освіти в умовах Тербовлянського навчально-виховного комплексу / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» (26-27 березня 2018 р., м. Тербовля): у 2 ч. / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упорядн.: Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. – Київ: Інтерсервіс, 2018. – С. 42-45.

15. Ломакіна О.М. Інноваційні засоби розвитку слухового сприймання та формування вимови як одна з ланок адаптації та інтеграції дитини з особливими потребами у суспільство / Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Інклюзивне навчання в Новій українській школі» (26-27 березня 2018 р., м. Тереховля): у 2 ч. / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упорядн.: Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. – Київ: Інтерсервіс, 2018. – С. 161-164.

16. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання. URL : [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/Znpkhist/2012\\_5/12mliupn.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2012_5/12mliupn.pdf)

17. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. К. : Видавн. центр «Просвіта»; Пошуково-видавн. агентство «Книга Пам'яті України». 2000. 368 с.

18. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська та ін. ; за заг. ред. А. А. Колупаєвої. К. : А. С. К., 2012. 308 с.

19. Ревуцька О.В. Інноваційні технології в навчанні осіб з особливими потребами. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/20509/1/164-Revutska-265-267.pdf>.

20. Сак Т.В. Технологія портфоліо в інклюзивному класі. *Дефектологія*. № 4. 2009. С. 6-10.

21. Шило С.І., Савченко Т. В. Удосконалення навчально-виховного процесу на основі впровадження інноваційних технологій як засіб розвитку творчої особистості учасників педагогічного процесу. Запоріжжя, 2014. 30 с.

22. Snyder R. F. Inclusion: A qualitative study of in-service general education teachers' attitudes and concerns. *Education*. 1999. Vol. 120 (1). P. 173-180.

23. Studienberatung Bachelor–Masterlehramt an der RUB (eine Informationsbroschüre) Bochum: Zentrum für Lehrerbildung, 2004. 74 s.

## 2.8. КОМПЕТЕНТНІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Світлана РОМАНЮК

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Сучасний розвиток Української держави проходить у контексті модернізаційних процесів, що відбуваються на Європейському континенті й у світовому просторі. Динамічні зміни у всіх сферах її життєдіяльності вимагають формування самостійних, ініціативних, відповідальних, конкурентноспроможних громадян, здатних творчо, ефективно співпрацювати у виконанні суспільно-політичних та соціально-економічних завдань. Саме ці пріоритети лежать в основі Закону України «Про освіту» та Концепції «Нова українська школа», які спрямовані на докорінне реформування загальноосвітньої школи і забезпечення виконання нею головного свого призначення – підготувати компетентну особистість, спроможну знаходити правильні рішення і активно діяти у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому і в професійних ситуаціях. Тому актуальним завданням сучасної школи визначено реалізацію компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових і предметних компетенцій учня. Результатом такого процесу має бути сформованість загальної компетентності людини, яка включає сукупність ключових компетенцій і є інтегрованою характеристикою особистості ХХІ ст. Йдеться про компетентність як про нову одиницю виміру освіченості людини. При цьому увага акцентується на результатах навчання, в якості яких розглядається не сума завчених знань, умінь, навичок, а здатність діяти в різноманітних проблемних ситуаціях.

*Мета статті* – визначити сутність і дослідити особливості використання компетентнісного підходу в освітньому процесі початкової школи для його модернізації в контексті положень Концепції «Нова українська школа».

*Завдання дослідження:* 1. Схарактеризувати сутність компетентнісного підходу в освіті. 2. Розкрити зміст ключових і предметних компетенцій, формування яких передбачено Концепцією Нової української школи. 3. Обґрунтувати роль

компетентнісного підходу в освітньому процесі сучасної початкової школи.

*Методи дослідження.* Для реалізації завдань наукового пошуку використано *теоретичні методи*: аналіз, узагальнення, систематизація психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури з метою визначення стану дослідження окресленої проблеми в наукових розвідках вітчизняних і зарубіжних учених; *емпіричні методи*: інтерв'ю, бесіди, анкетування, педагогічне спостереження – для з'ясування особливостей реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі початкової школи.

*Виклад основного матеріалу.* Метою сучасної освітньої галузі є перехід від знанневої парадигми освіти до компетентнісно-зорієнтованої. Зарубіжними та вітчизняними науковцями виділено й обґрунтовано ключові, загально предметні і предметні компетентності, які визначають якість освіти та ефективність пізнавальної діяльності учнів..

Теоретико-методологічні засади, які розкривають сутність понять «компетентність», «компетенція», «освітня компетенція», визначають структуру компетентності, класифікацію компетентностей, їх ієрархію тощо, досить ґрунтовно розкрили в своїх працях вітчизняні і зарубіжні вчені Т. Байбара, Н. Бібік, С. Бондар, М. Вашуленко, І. Єрмаков, І. Зимня, І. Зязюн, В. Краєвський, О. Локшина, О. Овчарук, М. Петнилюк, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачева, А. Хуторський та ін. Узагальнення результатів їх аналізу засвідчує, що дослідники розглядають ці дефініції як різні поняття.

*Компетенція – це суспільна норма, вимога, яка включає знання, уміння, навички, способи діяльності, певний досвід.* Компетенція сама по собі не є характеристикою особистості. Нею вона стає в процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись у компетентність.

*Компетентність – це здатність застосовувати* набуті знання, вміння, навички, способи діяльності, власний досвід у нестандартних ситуаціях з метою розв'язання певних життєво важливих проблем. Компетентність є особистісним утворенням, яке проявляється в процесі активних самостійних дій людини. Цим поняттям українська освіта оперує в значенні, запропонованому європейськими державами.

Освітня компетенція – це здатність учня виконувати різні види діяльності, це особистісна якість, яка уже склалася. Освітня

компетенція існує в реальному проміжку часу, вона належить особистості та може підлягати афективним трансформаціям, а також має емоційне забарвлення.

Важливо зазначити, що перехід до компетентнісної спрямованості освітнього процесу в умовах реалізації Концепції нової української школи, з одного боку, означає переорієнтацію з процесу на результат навчання в діяльнісному вимірі, з іншого – зміщення акценту з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти й застосовувати набутий у процесі навчання досвід у конкретних життєвих ситуаціях. За такого підходу найактуальнішою є проблема розвитку особистісних здібностей школяра, оскільки результати навчальної діяльності розглядаються як його власні досягнення. Важливим стає не наявність у нього внутрішньої організації знань, а здатність застосовувати компетентності в навчанні та житті.

У контексті освітніх реалій сьогодення ця мета може конкретизуватись як підготовка учнів до життя, розвиток їх інтелектуальних і творчих здібностей, опанування знань, актуалізація вмінь, затребуваних життям, - уміння спілкуватись, контактувати з іншими людьми, у тому числі задля розв'язання конкретних проблем, уміння опрацьовувати інформацію, гнучко реагувати на зміни в соціумі тощо. Таким чином, основним завданням навчання на сучасному етапі є формування життєвої компетентності школярів.

Активність використання понять «компетентність», «компетентнісний підхід» у державних нормативно-правових і концептуальних документах, у наукових роботах вітчизняних і зарубіжних учених свідчить, що цей підхід став реалією сучасної науки й ефективно використовується в освітньому процесі, позаяк вирішення нагальних завдань оновлюваної школи, визначених Концепцією «Нова українська школа», вимагає істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності здобувачів освіти, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей уже з молодшого шкільного віку, коли закладаються основи подальшого навчання, розпочинається оволодіння життєво важливими компетентностями. Таким чином, узагальнюючи сказане, зазначимо, що компетентність – це:

- а) інтегрований результат освіти;

б) на відміну від функціональної грамотності дозволяє розв'язувати цілий клас задач;

в) на відміну від навички є усвідомленою (передбачає етап визначення мети);

г) на відміну від вміння є здатною до перенесення (пов'язана з цілим класом предметів впливу), удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими компетентностями: через усвідомлення загальної основи діяльності зростає компетентність;

д) на відміну від знання існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї [5, 10–13].

Вивчення наукової літератури, її ретроспективний історико-педагогічний аналіз дає підстави стверджувати, що компетентнісний підхід, з огляду на його мету та завдання, не є новим явищем в освітянській практиці. Проблема формування всебічно розвиненої особистості, її фахових умінь і навичок була наскрізною у працях відомих педагогів і психологів В. Давидова, М. Скаткіна, В. Сухомлинського, І. Лернера, В. Краєвського, С. Чавдарова, С. Шацького, Г. Щедровицького та ін. Теорія і практика розвивального навчання, запропонована вченими, була, фактично, «попередницею» компетентнісного підходу й активно розвивалася, щоправда, з деякими іншими акцентами, і в наступні десятиліття. Водночас школу критикували за те, що вона не готує дитину до дорослого життя, а лише дає певні знання, які та не вміє відповідно застосувати. Йшлося також про певні протиріччя між програмовими вимогами до учня, запитами суспільства і потребами самої особистості в освіті. Справді, в системі вітчизняної освіти тривалий час переважав знанневий підхід, результатом використання якого в навчальному процесі була сукупність накопичених учнем знань, умінь і навичок. У той же час інформаційне суспільство ХХІ століття формує нову систему цінностей, в якій володіння знаннями, вміннями і навичками є необхідним, але недостатнім результатом освіти. Від людини вимагаються вміння орієнтуватися в інформаційних потоках, освоювати нові технології, самонавчатися, шукати і використовувати нові знання, володіти такими якостями, як універсальність мислення, динамізм, мобільність. Ідея компетентнісного підходу – одна із відповідей на запитання, який результат освіти необхідний особистості і затребуваний сучасним суспільством. Формування компетентності учня на сьогоднішній день є однією з актуальних проблем освіти і може розглядатися як



вихід із проблемної ситуації, що виникла через протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом. Власне, саме на це орієнтують працівників освітньої галузі Закон України «Про освіту» та Концепція «Нова українська школа».

Необхідно наголосити, що початкова школа не може залишатися осторонь від процесів докорінної модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі, і в Україні зокрема. Початкової ланки освіти стосуються всі світові тенденції та інновації: особистісно орієнтований підхід, інформатизація, інтеграція тощо. До них належить і компетентнісний підхід, оскільки він визначає результативно-цільову та практичну спрямованість освіти, її прагматичний і предметно-фаховий аспект та забезпечує формування ключових і предметних компетентностей молодших школярів.

Зауважимо, що компетентнісний підхід як ефективний чинник модернізації сучасної освіти обґрунтували російські вчені В.Болотов та В.Серіков. Вони переконливо доводять, що саме в компетентнісному підході відображено зміст освіти, який не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, вияв компетенцій. Компетентнісний підхід зумовлює не інформованість здобувачів освіти, а розвиток умінь вирішувати проблеми, що виникають у реальних життєвих ситуаціях і з якими учень зустрічається як у школі, так і поза нею [1, 7-13].

Інший дослідник цієї проблеми Г. Селевко стверджує, що компетентнісний підхід означає поступову переорієнтацію провідної освітньої парадигми з переважаючою трансляцією знань і формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність випускника до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатофакторного соціально-політичного, ринково-економічного, інформаційно-комунікаційно насиченого простору [13, 138–143].

Досить ґрунтовно особливості використання компетентнісного підходу в освіті розкрив англійський дослідник Дж. Равен, який висловив свої міркування по-перше, щодо можливостей педагогів керувати індивідуалізованими навчальними програмами, зорієнтованими на розвиток основних компетентностей учнів; по-

друге, стосовно учнів: виявляти свої здібності, спостерігати за їх становленням у процесі розвитку і здобувати визнання власних досягнень; по-третє, щодо забезпечення спроможностей педагогів: визнання своїх досягнень у вивченні та оцінюванні їхньої педагогічної діяльності; по-четверте, щодо організації педагогічної діагностики з метою вдосконалення освітніх програм та освітньої політики загалом; по-п'яте, для здійснення ефективної політики в галузі трудових ресурсів, заснованої на більш ефективних процедурах професійного навчання, працевлаштування і подальшого професійного зростання фахівців, а також здійснення такої політики в доборі кадрів, яка сприяє залученню гідних кандидатів на впливові посади в суспільстві й відхиленню непридатних [11].

*Опираючись на ці ідеї, І. Єрмаков та Н. Софій* запропонували концепцію педагогіки життєтворчості й визначили життєву компетентність як знання, уміння, життєвий досвід особистості, необхідні для розв'язання життєвих завдань і проблем, продуктивного здійснення життя як індивідуального проекту. Життєва компетентність з позиції науковців передбачає свідоме ставлення до виконання різних життєвих і соціальних ролей [6].

До розроблення проблеми компетентнісного підходу в освіті в цей же період активно долучилися вітчизняні вчені. За результатами діяльності робочої групи українських науковців і практиків (О. Савченко – керівник, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, С. Трубачова) досліджено теоретичні й прикладні питання реалізації компетентнісного підходу в освіті України. У результаті запропоновано такий перелік ключових компетентностей: навчальна (уміння вчитися), громадянська, загальнокультурна, інформаційна, соціальна, здоров'язберігаюча, які деталізуються в комплексі знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень, здатностей за навчальними галузями й життєвими сферами учнів [8].

*Загалом* українські вчені під поняттям «компетентнісний підхід» розуміють спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток компетентностей особистості, тобто інтегрованої характеристики людини. Основною ідеєю компетентнісного підходу є діяльнісний характер змісту освіти [9, 52]. В. Химинець характеризує цей підхід як «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості» [15]. У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» досліджуваний у статті підхід

розглядається як «спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності» [14, 112].

Важливі міркування щодо сутності компетентнісного підходу, на нашу думку, висловив О. Глузман. За його твердженнями:

- компетентнісний підхід не є принципово новим для вищої освіти, оскільки вона завжди орієнтувалася на набуття узагальнених способів діяльності;
- компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам, вона їх вміщує, хоча не є їхньою простою сумою;
- компетентність охоплює не тільки когнітивну та операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій, тому компетентності формуються не тільки під час навчання, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії тощо [4, 51-61].

Водночас дослідники наголошують, що, впроваджуючи компетентнісний підхід в освітній процес, слід враховувати функції, які він виконує для забезпечення життєдіяльності здобувачів освіти різного рівня. А саме:

- операціональну, що передбачає виявлення (операціоналізація) системи знань, умінь і навичок, видів готовності студента, які визначають його компетентність і гарантують результативність вирішення професійних, соціальних та особистісних завдань;
- діяльнісно-технологічну, що забезпечує конструювання змісту навчання діяльнісного типу, максимальне наближення до майбутньої сфери діяльності студента, розроблення й упровадження в навчальний процес завдань, способи вирішення яких відповідають технологіям професійної діяльності;
- виховну, що означає посилення виховної складової освітнього процесу, формування у студентів організаторського та управлінського досвіду, культури особистісного та професійного спілкування;
- діагностичну, що передбачає розроблення більш ефективної системи моніторингу якості освітньо-професійного процесу, зокрема, діагностики досягнутих рівнів сформованості компетенцій [7, 99-105].

Вартим уваги в контексті досліджуваної проблеми вважаємо міркування О. Пометун. Вчена, зокрема, наголошує, що «компетентнісний підхід до навчання тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним, оскільки стосується особистості того, хто навчається, і може бути реалізованим та перевіреном у процесі виконання конкретною особистістю певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує «об'єктивно» для «всіх», на суб'єктивні надбання однієї, конкретної особистості, надбання, що їх можна виміряти» [10, 66].

Як бачимо, спільним для наведених вище та інших тлумачень сутності поняття «компетентнісний підхід» в освітньому процесі є акцентування уваги на результатах освіти, формуванні здатності людини діяти в різних життєвих ситуаціях і обставинах. Водночас ми поділяємо думку О. Савченко, яка зазначає, що ключові компетентності мають рухливу структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі. Це може конкретизуватися як підготовка учнів до життя, розвиток їхніх інтелектуальних і творчих здібностей, опанування знань, актуалізація вмінь щодо практичного застосування знань [12, 34-52].

Згідно положення Державного стандарту початкової освіти, які знайшли втілення в Концепції «Нова українська школа», молодший школяр за час навчання повинен оволодіти такими ключовими компетентностями: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична; у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна; інформаційно-комунікаційна; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні; культурна компетентність; підприємливість та фінансова грамотність.

На основі ключових компетентностей, які має набути учень початкової школи, сформоване поняття компетентнісного підходу до навчання. Його враховують при визначенні вимог до обов'язкових результатів навчання учня Нової української школи.

У контексті зазначеного зацентруємо увагу на першій ключовій компетенції – вільне володіння українською мовою, зміст якої складають: уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти, любов до читання, відчуття краси слова, усвідомлення ролі мови для

ефективного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову як рідну в різних життєвих ситуаціях.

Забезпечити формування цієї компетентності покликане в першу чергу навчання української мови та літературного читання, яке сьогодні реалізується за двома типовими програмами, створеними під керівництвом О. Савченко та Р. Шияна. Мета початкового курсу мовно-літературної освіти, за типовою освітньою програмою О. Савченко, полягає в розвитку особистостей учнів засобами різних видів мовленнєво-творчої діяльності, формування ключових, комунікативної та читацької компетентностей; розвиток здатності спілкуватися українською мовою для духовного, культурного й національного самовияву, послуговуватися нею в особистому й суспільному житті, у міжкультурному діалозі; збагачення емоційно-чуттєвого досвіду, розвиток мовленнєво-творчих здібностей.

Для досягнень поставлених завдань необхідно:

- виховати в учнів початкової школи позитивну емоційну ціннісність у ставленні до української мови, читання, дитячої книжки, формування пізнавального інтересу до рідного слова, прагнення вдосконалювати своє мовлення;
- розвивати мисленнєві та мовленнєві операції, уяву, пізнавальні та літературно-творчі здібності учнів;
- формувати повноцінні навички читання та письма, вміння бути учасником в діалогах, інсценізації, створенні коротких усних та письмових монологічних висловлювань;
- формувати вміння оперативно користуватися необхідними джерелами засобів масової інформації;
- ознайомлювати школярів із дитячою літературою різної тематики та жанрів, формувати прийоми самостійної роботи з дитячими книжками;
- формувати вміння опрацьовування текстів різних видів;
- досліджувати мовні одиниці та явища із метою опанування початкових лінгвістичних знань і норм української мови;
- залучати молодших школярів до практичного застосування умінь з різних видів мовленнєвої діяльності в навчальних і життєвих ситуаціях [8].

Згідно визначеної мети та завдань в мовно-літературній освітній галузі автори програми виділяють наступні змістові лінії: *«Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовні явища».*

Так, у змістовій лінії *«Взаємодіємо усно»* йде мова про формування в учнів вмінь сприймання, аналізу, інтерпретування та оцінювання усної інформації і використання її у різному комунікативно-ситуативному спілкуванні, як усно, так і з іншими людьми у діалогічній та монологічній формах задля досягнення життєвої цілі [8].

Змістовою лінією *«Читаємо»* передбачено формування у школярів повноцінної навички читати, уміння самостійного вибору та опрацювання літературних текстів різного виду, дитячих книжок, висловлювань свого ставлення до прочитаного, сприймання художнього тексту як засобу у збагаченні особистого емоційно-чуттєвого та соціального досвіду, користування раціональними прийомами пошукової діяльності з різних джерел, опрацювання інформації у різних формах, застосовування її у навчальному, пізнавальному, комунікативному та практичному досвідах.

Змістовою лінією *«Взаємодіємо письмово»* спрямовано роботу на формування в молодшого школяра повноцінних навичок писати, уміти висловлюватися в своїх думках, почуттях, ставленні і взаємодії з іншими людьми у письмовій формі, виявити себе у різних видах мовленнєво-творчої діяльності.

Змістову лінію *«Досліджуємо мовні явища»* спрямовано на дослідження школярами мовної одиниці та явищ із метою опанування початкових лінгвістичних знань та норм літературного вимовляння і правил українського правопису, формування у молодших школярів вмінь користуватися українською мовою у всіх сферах побуту та життя.

Згідно другої програми, мета рідномовного навчання полягає в розвитку здатностей спілкуватись українською мовою для духовного, культурного та національного самовиявів, користуватися нею в міжкультурних діалогах, бачити в ній передумову своїх життєвих успіхів, шанобливо ставитись до інших культурних спадщин, збагачувати власний емоційно-чуттєвий досвід.

Аналіз навчальних програм, професійно-практичного досвіду засвідчує, що основне завдання рідномовної освіти в початковій школі полягає у:

- вихованні стійких мотиваційних процесів щодо читання та прагнення вдосконалюватися у своєму мовленні;
- сприянні індивідуальним самовиявам учнів та взаємодії між ними у розвитку комунікативного уміння, діалогічності в мовленні та театралізації;

- розвитку вміння вдумливо читати і базових правописних умінь;
- збагачення духовного світу учня на основі естетичного сприймання творів художнього та медійного продукту;
- розвитку уяви та творчого мислення учня творами літератури і мистецтв, медіатексту, театралізаційної гри;
- формуванні вмінь опрацювання текстів різного виду;
- розвитку здатності до спостережень за мовною основою, експерименту зі звуком, словом, фразою в опануванні початкових лінгвістично-знаннєвих норм української мови;
- створенні сприятливого мовного середовища в школі, пізнання сучасної дитячої літератури.

У відповідності з окресленими завданнями в початковій школі для мовно-літературної галузі виокремлено такі змістові лінії: *«Взаємодіємо усно», «Читаємо», «Взаємодіємо письмово», «Досліджуємо медіа», «Досліджуємо мовлення», «Театралізуємо».*

Аналіз програм дає підстави стверджувати, що вони передбачають обов'язкове використання компетентнісного підходу в освітньому процесі початкової школи і в кінцевому результаті мають забезпечити формування компетентностей, визначених чинним Державним стандартом початкової освіти та Концепцією «Нова українська школа».

Варто зазначити, що сучасні типові освітні програми з мовно-літературної галузі забезпечені належним дидактичним інструментарієм. Так, для учнів 2 класу до підручника «Українська мова» (автори М. С. Вашуленко, С. Г. Дубовик, К.: Видавничий дім «Освіта», 2019 рік) підготовлено відповідні навчальні посібники: «Робочий зошит з української мови». Частина 1 (I семестр); Частина 2 (II семестр)»; «Зошит моїх досягнень»; «Навчаємось висловлюватися»; «Навчальні словники» – орфографічний, словник синонімів, антонімів, найпоширеніших фразеологізмів, словник термінів. Тобто навчально-методичний комплект дає можливість молодшому школяреві оволодіти знаннями, представленими у змісті підручника, та набути компетентностей, визначених освітньою програмою.

Характерною ознакою нового підручника української мови є його зорієнтованість на формування в другокласників мовно-мовленнєвих умінь, здатності практично використовувати набуті знання у повсякденному житті, розширювати свій соціальний досвід. Укладений відповідно до програми підручник є логічним

продовженням опрацювання і засвоєння учнями фонетичної і графічної систем української мови, розпочатого в період навчання грамоти.

Як зазначають автори підручника (і ми поділяємо їх думку), важливим завданням початкового навчання української мови є прищепити учням звичку осмислювати мовні явища, орієнтуватися в мовній структурі, формувати науково правильні уявлення з фонетики і графіки, лексики, словотворення, граматики (морфології і синтаксису). Однак відомості, які дістають молодші школярі з різних розділів науки про мову, не є самоціллю, вони спрямовуються у практичне русло – на організацію й удосконалення їхньої мовленнєвої діяльності, є засобом для створення зв'язних висловлювань. Але, крім практичного спрямування, елементи мовної теорії мають пізнавальне значення, є засобом розвитку розумових здібностей учнів [2, 25].

Наголошуємо, що саме таку мету переслідують наявні в підручнику завдання, запитання, вправи, тексти для аналізу. Так, опрацьовуючи матеріал про частини мови, учням доведеться виконати значну кількість словниково-логічних вправ, які зроблять значний внесок у збагачення їхнього лексичного запасу. Це вправи на добір родових і видових назв та усвідомлення співвідношень між ними; на вилучення «зайвих» слів із низки подібних за певними ознаками; на елементарне визначення предмета за його істотними ознаками; на зіставлення і протиставлення предметів за спільними й відмінними ознаками; на сполучуваність слів та ін. Хвилинка спілкування, наприклад, пропонує подумати над тим, як написати п'ятьма і чотирма буквами слово, яке означає «робота» (*праця, труд*), якими близькими за значенням словами можна перепрошувати когось, попросити вибачення за щось. Учні матимуть можливість на уроці погратися в словесні ігри.

У формуванні мовно-мовленнєвих компетентностей молодших школярів важливу роль відіграє вивчення розділу «Текст». Опрацьовуючи його зміст на рівні практичних спостережень і переважно у процесі колективного виконання вправ під керівництвом учителя, другокласники дістають такі практичні уявлення: текст – це зв'язне висловлювання; він має свою будову (зачин, основна частина, кінцівка); текст можна назвати, тобто дібрати до нього заголовок; у тексті виражено певний зміст, що є його темою; у ньому завжди можна визначити головну думку; кожне зв'язне висловлювання здійснюється з певною метою: про щось повідомити, розповісти



(текст-розповідь); описати предмет або явище (текст-опис); висловити думку про щось (текст- міркування); виклад тексту здійснюється в певній послідовності (за планом); текст може складатися з кількох зв'язаних між собою частин (абзаців). За програмою 2 класу учні ознайомлюються тільки з двома типами текстів за метою висловлювання – тексом-розповіддю і текстом-описом [2, 27].

Слід зазначити, що в результаті такого підходу до організації освітнього процесу учні набувають низку практичних умінь щодо тексту: знаходити в ньому окремі частини – зачин, основну частину і кінцівку; в основній частині виділяти окремі абзаци, складати план тексту, відтворювати прослуханий чи прочитаний текст за планом; визначати тему тексту (про що цей текст) і його головну думку (чого навчає цей текст); добирати до тексту заголовки; перевіряти і вдосконалювати пропонований або власно створений текст. Важливо підкреслити, що перелічені вміння формуються на уроках української мови, але вони одночасно мають загальнонавчальний характер, оскільки учні зможуть застосовувати їх і на інших уроках, де використовуються тексти – на літературному читанні, ознайомленні з навколишнім, музиці і співах.

Важливо відзначити, що новий підручник орієнтує вчителя й учнів на застосування міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків у навчанні мови, оскільки у ньому паралельно з відомостями, які стосуються фонетики і графіки, учням пропонуються для виконання завдання дослідницького характеру, наприклад:

Розв'яжи і запам'ятай:

$$10 + ? = 11 \text{ (одинадцять)}$$

$$10 + ? = 14 \text{ (чотирнадцять)}$$

Поміркуй і скажи, від якого слова походить слово *уклінно*, подумай, чому слова *зоря* і *сузір'я* пишуться по-різному?; вправи з діалогічного мовлення – «Хвилинка спілкування»:

– В українській мові шість голосних звуків.

– А я думаю, що їх десять.

– Ні. Запам'ятай шість голосних звуків: [а, о, у, е, и, і].

– Добре, запам'ятаю!

Важливо й те, що сучасний підручник з української мови для учнів 2-го класу суттєво відрізняється від попередніх, позаяк у ньому методичний апарат, формулювання навчальних завдань до вправ спрямовано на самого школяра, вони цілком доступні для

учнівською сприйняття. Крім цього, набагато чіткіше розмежовано ті теоретичні відомості, які молодші школярі повинні глибоко засвоїти, і ті, котрі подаються лише з пропедевтичною метою, для загального ознайомлення та вивчення практичним шляхом. Задля цього на сторінках підручника подано для учнів (так само і для вчителів) різні словесні орієнтири: «Прочитай і розкажи в класі», «Візьми до уваги!», «Пам'ятай!», «Пригадай!», «Порівняй!», «Виконуй так!», «Попрацюйте разом!», «Попрацюйте в парах!», «Попрацюйте в групах!», «Міркуй так!», «Звір свої міркування з правилом», «Я – дослідник», «Хвилинка спілкування» та ін. [3]. За такого підходу школяр на уроці не залишається пасивним слухачем і мовчазним виконавцем пропонованих письмових вправ, а виступає в ролі учителя (учительки), дослідника, активного співрозмовника, доповідача, коментатора, учасника діалогу, співвиконавця завдання в парі або робочій групі. Саме в таких формах активної пізнавальної діяльності виявляються адаптивні можливості освіти, відбувається ефективна соціалізація учнів, яким уже в процесі шкільного навчання доводиться брати безпосередню участь у таких видах і формах діяльності, з якими їм доведеться зіткнутися і в дорослому житті.

На засадах компетентнісного підходу побудовано також підручник для учнів 2-го класу «Українська мова та читання. Частина 1» (автор К. Пономарьова), який покликаний реалізувати положення типової освітньої програми, створеної під керівництвом О.Савченко. У ньому запропоновано дослідницький підхід до вивчення теоретичних знань з мови, який передбачає виконання таких послідовних кроків: знаходження певних мовних одиниць у тексті, проведення дослідження за поданим алгоритмом, формулювання висновку і перевірки власної думки за поданим нижче правилом. Після проведення дослідження учні виконують систему запропонованих вправ на закріплення і застосування нових знань. Дослідження мовних одиниць і явищ та формулювання висновків і правил другокласники здійснюють колективно з допомогою та під керівництвом учителя.

Паралельно з вивченням початкових лінгвістичних знань у підручнику пропонуються завдання і вправи на розвиток різних видів мовленнєвої діяльності, спрямовані на формування комунікативної компетентності школярів. Це тексти і завдання для розвитку аудіативних умінь, завдання на відтворення, доповнення і побудову діалогів, допоміжний матеріал (малюнки, світлини,

комікси, запитання, опис певних життєвих ситуацій) для складання усних зв'язних висловлювань. У підручнику велику роль відведено завданням на пошук інформації в текстах, представлених у різних форматах (оголошеннях, запрошеннях, рекламних щитах, квитках тощо).

Значна увага приділяється також і практичній роботі з медіатекстами, основною метою якої є формування в учнів умінь сприймати й обговорювати прості медіапродукти, визначати, кому і для чого вони призначені, висловлювати свої думки з приводу переглянутих медіапродуктів.

Як бачимо, дидактичний інструментарій цих та інших підручників з мовно-літературної галузі для нової української школи вимагає застосування таких методів навчання, які передбачають активну діяльність учнів. До них, зокрема, належать: *продуктивні* (вивчений мовний матеріал застосовується в мовленнєвій практиці); *евристичні* або *частково-пошукові* (окремі елементи нових знань учень знаходить завдяки розв'язанню пізнавальних завдань); *проблемні* (учень усвідомлює проблему і знаходить шляхи її вирішення); *інтерактивні* (активна взаємодія всіх учнів, під час якої кожний школяр осмислює свою діяльність, відчуває свою успішність).

Остання група методів чи не найбільше відповідає вимогам компетентнісного підходу до навчання, оскільки організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, які сприяють формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії.

Водночас інтерактивні методи сприяють розвитку здібностей кожної особистості, дають можливість кожній дитині продемонструвати свої навчальні досягнення в конкретних ситуаціях, порівнювати свій рівень розвитку з іншими учасниками освітнього процесу.

Однак використання інтерактивних методів у початковій школі потребує від учителя ретельного попереднього їх аналізу на предмет доступності й доцільності застосування в початкових класах, а також прогнозування результатів. Враховувати при цьому потрібно і той фактор, що застосування інтерактивних методів вимагає від учнів певної мовної, мовленнєвої і соціальної підготовки, яку молодші школярі здебільшого ще не одержали.

Використання інтерактивних методів можливе за умови готовності учнів до виконання тих розумових і практичних дій, які передбачає той чи інший метод. Над формуванням такої готовності педагог повинен попрацювати заздалегідь.

Необхідно врахувати і те, що кожному методу відповідають ті чи інші прийоми навчання. Крім загальнодидактичних (пояснення, зіставлення, аналіз, узагальнення, систематизація знань тощо), у навчанні української мови використовуються предметні прийоми, які визначаються конкретною темою і метою навчального матеріалу. Наприклад, під час вивчення теми «Текст» використовуються такі предметні прийоми: відновлення деформованого тексту, продовження тексту за поданим зачином, побудова різних типів тексту тощо. Цінними є прийоми, що спонукають учнів до активної діяльності, пошуку шляхів вирішення поставлених завдань чи проблем.

Дуже важливо, щоб використання тих чи інших методів, прийомів, форм навчання не було «даниною моді», їх добір і використання слід підпорядковувати змісту і меті навчального предмета, враховуючи при цьому вікові особливості учнів молодшого шкільного віку, їх можливості і здібності.

Аналіз освітнього процесу в новій українській школі засвідчує, що одним із найважливіших факторів успішного запровадження компетентнісного підходу в навчанні української мови є готовність учителя до досягнення поставленої мети.

Щоб ефективно формувати компетентну особистість, сучасний педагог повинен володіти певними якостями. Назвемо лише декілька найактуальніших: успішно вирішувати свої власні життєві проблеми, виявляючи ініціативу, самостійність і відповідальність; усвідомлювати мету компетентнісного підходу до навчання; планувати урок з використанням усього розмаїття форм і методів навчальної діяльності школярів і насамперед усіх видів самостійної роботи, діалогічних, евристичних і проблемних методів; пов'язувати навчальний матеріал із повсякденним життям та інтересами учнів; залучати до обговорення попередній досвід школярів; демонструвати учням рольові моделі на прикладі реальних людей, літературних персонажів; оцінюючи навчальні досягнення школярів, брати до уваги не тільки продемонстровані знання і вміння, а передусім здатність застосовувати їх у навчальних і життєвих ситуаціях.

Звідси впливає найголовніше: від особистості педагога, його професійної підготовки, здатності адекватно реагувати на виклики суспільства і запити учнів залежить ефективність використання компетентнісного підходу в освітньому процесі початкової школи, успішність молодших школярів у повсякденному житті, їх місце і роль у багатомірному соціумі.

*Висновки.* У сучасній науці спостерігаємо стійку тенденцію утвердження не лише поняття «компетентнісний підхід», а й осмислення його сутності, адже реалізація цього підходу ґрунтується на розумінні, що прогрес людства залежить не стільки від економічного зростання, скільки від рівня розвитку особистості. У педагогічній науці «компетентність» розуміється як спроможність особистості сприймати індивідуальні потреби та відповідати на них, кваліфіковано будувати діяльність у будь-якому напрямі, виконувати певні завдання або роботу. Отже, компетентність – це складна інтегрована характеристика особистості, під якою розуміють набір знань, умінь, навичок, ставлень, що дають змогу ефективно провадити діяльність або виконувати певні функції, забезпечуючи вирішення проблем і досягнення певних стандартів у галузі професії або виді діяльності.

Не зважаючи на різноманітні визначення компетентностей, усі дослідники виокремлюють їх важливу якість – вияв компетентності у конкретній діяльності в певній ситуації. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації. Вона тісно пов'язує одночасну мобілізацію знань, умінь і способів поведінки в умовах конкретної діяльності.

Реалізація компетентнісного підходу в освітньому просторі початкової школи, зокрема й у навчанні молодших школярів української мови, буде успішною за умови комплексного забезпечення всіх складових навчального процесу, а саме: чіткого визначення цілей навчання, добору відповідних дидактичних засобів, форм, методів і прийомів організації пізнавальної діяльності учнів, професійної компетентності педагога.

*Рекомендації.* Подальшого дослідження потребує практична реалізація компетентнісного підходу на уроках української мови та літературного читання в 3 – 4-х класах нової української школи.

#### **Список використаних джерел:**

1. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 7-13.

2. Вашуленко М., Дубовик С. Методичні рекомендації до роботи за новим підручником «Українська мова», 2 клас. *Початкова школа*. 2019. №7. С.24-28.

3. Вашуленко М.С., Дубовик С. Г.Українська мова та читання: підручник для 2 класу закладів загальної середньої освіти (у 2-х частинах). Ч.1. К.: Видавничий дім «Освіта», 2019. 144 с.

4. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51-61.

5. Дідух М. В. Ігрові прийоми навчання читати. *Початкова школа*. 1991. №1. С. 10-13.

6. Єрмаков І., Софій Н.Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. зб. Запоріжжя: Центріон, 2005. 640 с.

7. Жук О. Л. Беларусь: компетентностный поход в педагогической подготовке студентов университета. *Педагогика*. 2008. № 3. С. 99-105.

8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи / Заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. 112 с.

9. Остапенко Н. І. Компетентнісний підхід до навчання української мови та його складники. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 1. С. 51-53.

10. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. К.: К.І.С., 2004. С. 66-72.

11. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы; пер. с англ. / Дж. Равен. М.: Когито-Центр, 1999. 144 с.

12. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. К.: К.І.С., 2004. С. 34-52.

13. Селевко Г. *Компетентности и их классификация. Народное образование*. 2004. № 4. С. 138-143.

14. Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник / [Пентилюк М. І.,Горошкіна О. М., Мордовцева Н. В. та ін.]; за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.

15. Химинець В. В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя / Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. URL: [http:// zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49](http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49).

## 2.9. ДИТИНА ІЗ СПЕКТРОМ АУТИЧНОГО РОЗЛАДУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ

*Світлана КОМІССАРОВА, Тамара КЛІЩИНСЬКА*

Аутизм (розлади аутистичного спектру (РАС) – це стан, який виникає внаслідок порушення розвитку головного мозку і характеризується вродженим та всебічним дефіцитом соціальної взаємодії та спілкування. Його неможливо вилікувати, проте з часом можна скоригувати і адаптувати людину до соціального життя. Розлади аутистичного спектру починаються у дитинстві, проте зберігаються у підлітковому і дорослому віці. У більшості випадків ці стани проявляються у перші 5 років життя. Аутизм у чотири рази частіше вражає хлопчиків, ніж дівчаток. До 6 років мозок дитини активно засвоює інформацію. І якщо намагатися розвивати дитину з аутизмом до цього віку зусиллями психологів, арт-терапевтів, логопедів, то з часом таку дитину можна адаптувати до соціального життя.

Уперше терміном «аутистичний» почав користуватися Блейлер у 1908 році для опису втечі від соціального життя, яка спостерігалась у дорослих, хворих на шизофренію. Цю самостійну проблему вперше описав доктор Каннер у 1943 році у своїй ранній праці «Аутистичні порушення емоційного контакту». Саме він визначив ряд ознак, характерних для всіх аутистів:

- Крайня аутистична самотність – діти не здатні нормально налагоджувати відносини з іншими людьми, але виглядали абсолютно щасливими, коли залишались самі.
- Нездоланне нав'язливе прагнення до постійності – діти дуже розчаровувалися, коли відбувались зміни у звичайному ході подій чи обстановці.
- Чудова механічна пам'ять – діти, яких бачив Каннер, були здатні запам'ятати велику кількість абсолютно даремної інформації (наприклад, номери сторінок у предметному вказівнику енциклопедії), що абсолютно не відповідало різкому зниженню інтелекту, яке проявлялось в усіх інших сферах.
- Відтерміновані ехолалії – діти повторювали фрази, що чули, але не використовували (чи з великими складнощами використовували) мову для комунікації.

- Гіперчутливість до сенсорних впливів – діти, за якими Каннер спостерігав, дуже бурхливо реагували на певні звуки й явища, так як: шум паротягу, ліфту чи, навіть, вітру. У деяких дітей були труднощі з прийомом їжі або дивні вподобання в їжі.

- Обмеженість репертуару спонтанної активності – у дітей спостерігались стереотипні рухи, репліки, інтереси.

- Хороші когнітивні завдатки – Каннер був переконаний, що надзвичайна пам'ять і моторна спритність, що відрізняють деяких дітей, свідчать про високий інтелект, не зважаючи на те, що в багатьох із цих дітей були відмічені виражені складнощі в навчанні.

- Високоосвічені сім'ї – Каннер відмічав, що в його пацієнтів були високоінтелектуальні батьки.

Пізніше, Каннер і Аспергер, у 1952 році, зі всіх ознак як ключові складові аутизму виділив тільки дві: «Крайнє відчуження і нав'язливе прагнення до збереження одноманітності обстановки». Інші симптоми він розглядав або як вторинні відносно цих двох і ними спричинені (наприклад, послаблення комунікації), або як неспецифічні для аутизму (наприклад, стереотипії).

В останнє десятиліття проблема аутизму стає все більш актуальною не тільки в країнах Західної Європи і в США, але і в Україні. Аутизм зустрічається в країнах усього світу незалежно від расової приналежності, етнічної групи і соціального середовища. Досить рідко зустрічаються сім'ї, в яких є більше однієї дитини з розладами аутичного спектру. У переважній більшості досліджень аутизм розуміється не як захворювання із звичайною для цієї категорії явищ етіологією, а як синдром, який описується як поєднання атипових поведінкових характеристик. Розлад аутичного спектру – це особливе порушення психічного розвитку, найбільш яскравим його проявом є порушення розвитку соціальної взаємодії, комунікації з іншими людьми, що не може бути пояснено просто зниженим рівнем когнітивного розвитку дитини. Інша характерна особливість – стереотипність в поведінці, що виявляється у прагненні зберегти постійні звичні умови життя, опорі найменшим спробам змінити що-небудь в навколишньому, у власних стереотипних інтересах і стереотипних діях дитини, в пристрасі його до одних і тих же об'єктів.

За прийнятими медичними нормами такий діагноз як розлад аутичного спектра не може бути поставлений дитині молодше трьох років. Це пояснюється тим, що кожна дитина росте і навчається



навичкам у своєму унікальному ритмі, дець встигає, дець відстає, до цього віку скачки в розвитку вважаються варіантом норми. Але все ж є ознаки, які можуть говорити про те, що дитина перебуває у зоні ризику. Для того, щоб їх визначити, потрібно мати орієнтир.

Як розпізнати симптоми аутизму у дитини: психіатри виділяють такі ознаки аутизму – *порушення мовлення*. Частина дітей не розмовляють зовсім, інші відстають від своїх однолітків у мовному розвитку. У віці до 12 місяців не агукають, не виявляють активно радості при наближенні мами або когось із близьких; видають одні й ті ж звуки, в 2 роки у них вкрай бідний словниковий запас (близько 15 слів), до 3 років вони майже не здатні комбінувати слова. Такі діти часто повторюють почуті дець слова і фрази, придумують власні слова (неологізми) і не користуються мовою для спілкування.

*Відсутність емоційного контакту з людьми*. В першу чергу – з батьками. Малюки не дивляться людям в очі, не тягнуться до батьків на руки, не посміхаються, часто чинять опір спробам взяти їх на руки, приголубити. Вони не відрізняють батьків від інших людей, не помічають, що до них хтось звертається.

*Усамітнення*. Дитина з аутизмом відчуває сильний дискомфорт серед інших людей, а з часом – тривогу. Вони не завжди грають з однолітками, не розуміють емоцій інших людей і тому віддають перевагу усамітненню, яке захищає їх від сильних переживань з приводу складнощів спілкування.

*Напади агресії*. Будь-яка невдача може викликати у дитини спалах гніву, спровокувати істерику, фізичну атаку. Агресія у дітей з аутизмом може бути спрямована на інших і на самих себе.

*Слабкий інтерес до іграшок*. Наприклад, дитина не катає машинку, а годинами крутить її колесо. Інший варіант – прихильність тільки до однієї іграшки або її частини, до одних і тих же дрібних предметів.

*Стереотипність поведінки, страх змін*. Діти-аутисти схильні здійснювати одні й ті ж дії протягом довгого часу: повторювати одне і те ж слово, бігати по колу, розгойдуватися з боку в бік, дивитися на обертові об'єкти, вертити щось тощо. У разі якщо у дитини відзначаються ці особливості, це може свідчити про можливі розлади аутистичного спектру. У такому випадку краще не відкладати консультацію дитячого невролога. Якщо фахівець виключить аутизм, то, можливо дитині потрібна буде робота з

фахівцями різних областей, які займаються корекцією затримки психофізичного та когнітивного розвитку. Це можуть бути: дитячий психолог, логопед, які допоможуть малюкові в освоєнні навичок, розвитку мови, комунікації з оточуючими, соціалізації у дитячому колективі.

Батькам таких дітей, у свою чергу, необхідно багато уваги приділяти заняттям із дитиною, навчати і розвивати, використовуючи спеціальні методики, які порадить фахівець.

Всі види розладів аутичного спектру можна умовно розділити на легку і важку форму (*Легкі форми* – за умови своєчасної терапії і корекції, дозволяють дітям успішно навчатися в звичайних школах і вищих навчальних закладах, а в дорослому віці такі особи, можуть знайти роботу і самореалізуватись. Існує три головні критерії, ступінь функціональності яких буде впливати на тяжкість проявів захворювання: комунікація, поведінка, і соціальна взаємодія. Для *важких форм аутизму* характерно зниження функціональності або її відсутність в областях комунікації, соціальної взаємодії та поведінки. Діти потребують спеціальних освітніх програм, серйозного лікування, реабілітації та корекції, але навіть цього часом недостатньо для успішної соціалізації та повноцінного життя).

Прояви аутизму досить різноманітні. Легкі форми аутизму дають великі надії в очікуванні успішного розвитку, навчання і соціалізації дитини з особливостями у розвитку в суспільстві. Комплексний підхід до лікування дітей з аутизмом, супровід дефектолога, спеціального психолога, турботливі, люблячі і терплячі батьки – запорука успішної реабілітації дітей з РАС. У деяких важких формах аутизму може простежуватися позитивна динаміка, яка призведе до переходу від важкої форми аутизму до більш легкої, за умови комплексного підходу до лікування і корекції.

Загальними правилами для батьків, які зіткнулися із такою трудністю розвитку дитини є такі:

- гостро сприймають зміну обстановки, їм важливо, щоб все було звичним, на своїх місцях;
- враховуючи, що такі діти не відчують небезпеки, важливо зробити будинок максимально безпечним, прибрати з доступу гострі предмети, вставити спеціальні заглушки в розетки;
- зовнішні подразники, такі як дуже яскраве світло, шум, гучний звук музики або включеного телевізора, так само можу

викликати гостру реакцію малюка, таких подразників краще уникати;

- важливо звертатися до дитини по імені і привчати його до реагування на своє ім'я, часто діти не повертаються і не відгукуються, коли його чують;

- ніколи не варто підвищувати голос, карати, тим більше фізично, таких дітей, це може тільки погіршити ситуацію, але ніяк не вирішити її;

- у дитини повинен бути чіткий розпорядок дня,

- малюка потрібно навчати елементарним навикам із кожним днем. Дітям із подібним розладом дуже складно в освоєнні найпростіших умінь.

*Психологічна корекція дітей з розладами аутичного спектра в умовах інклюзивного навчання* – це система заходів, спрямованих на запобігання проявам аутичного спектра засобами навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

Психологічна корекція здійснюється в таких сферах шкільного життя: під час уроків; у процесі позакласних виховних заходів; спортивних заходів під час перерви; під час приймання їжі; в процесі підготовки та проведення святкувань; під час прогулянок дітей в процесі святкування днів народження дітей класу.

Діти з РАС характеризуються специфічним видом розладів мови і комунікації, здатністю і мотивацією до співпраці, сенсорним сприйняттям. Ключовими факторами в успішній інклюзії таких дітей є розуміння суті даного захворювання і вибір педагогічних методів для їх навчання. На відміну від дітей з іншими видами розладів велика частина дітей з РАС можуть успішно навчатися за загальною шкільною програмою. Збережений інтелект, гарна пам'ять, нормальне візуальне сприйняття дозволяють дитині успішно освоювати академічний матеріал.

Вчителю необхідно враховувати особливий темп роботи, труднощі організації уваги. Їм потрібно відповідне улаштування шкільного життя з ретельно продуманим функціональним простором класу, робочого місця, стійким порядком занять.

Особливості психічного розвитку дитини з аутизмом визначають необхідність створення спеціальних форм організації його шкільного навчання. В освітньому закладі, у якому навчатиметься дитина з РАС, важливо забезпечити низку спеціальних умов для специфічних потреб дитини з РАС:

*структурованість та передбачуваність навчального середовища* – це може стосуватися як розпорядку дня/тижня у формі намальованого календаря, так і додаткових пояснень/інструкцій дитині (по змозі так само підкріплених візуальними знаками) щодо правил поведінки, сподіваної діяльності і т.п.;

*належна організація середовища* – кімнати, класу з відповідним забезпеченням наочних матеріалів, зон для навчання/гри і т.п.;

*візуалізація правил, вказівок, завдань* і т.д. Пригадаймо, у багатьох дітей з РАС візуальний канал є оптимальним і часто чи не єдиним каналом сприйняття інформації – тому так важливо підкріплювати сказане належними візуальними знаками;

*врахування «сенсорного профілю» дитини і відповідної адаптації* (для прикладу, заміна флуоресцентних ламп на звичайні для зменшення гіперчутливості, дозволу дитині надягати навушники в певні моменти для зменшення акустичної гіперчутливості – коли, наприклад, у класі високий рівень шуму; дозволу дитині сидіти замість крісла на м'ячі, що балансує, якщо це завдяки вестибулярній стимуляції стабілізує/заспокоює її і т.п.);

*мультисенсорний стиль навчання з врахуванням сенсорних переваг* (переваг) дитини – відповідно дітям-візуалам потрібний один стиль навчання, дітям з домінантним слуховим каналом – інший, сенсо-моторним – ігрові завдання і т.д.

Дитина з РАС потребує більше індивідуальної уваги, допомоги, скерування, підказок – відповідно, щоб реалізувати це, на вчителя має припадати менша кількість дітей, ніж у звичайному класі, або ж має бути більша кількість педагогів, додатковий асистент для дитини і т. д.

Дитині з РАС треба давати менший обсяг навчальних завдань, які до того ж треба послідовно розбити на менші кроки-дії, подавати їх у відповідній сенсорній модальності, а також більше часу відводити на виконання завдання і т. п. Відповідно до розвитку дитини, її можливостей має бути індивідуально підібрана навчальна програма. Можливе використання допоміжних технологій – комп'ютери тощо.

Велику увагу треба приділяти не лише академічному навчанню, але й сприянню соціальної інтеграції дитини, залученню дітей до стосунків, моделювання ситуацій позитивної соціальної взаємодії, проведення тренінгу соціальних навичок в оточенні.

Здорові ровесники можуть також частково виконувати роль «асистента» дитини, допомагаючи їй у навчанні та в соціальних стосунках, зокрема під час перерв, коли брак структури в оточенні справді може ставити дитину з РАС в стресову ситуацію.

Особливо наголошується на позитивній комунікації вчителя і дитини. Вчителям рекомендовано говорити чіткіше і повільніше, а також давати дитині більше часу на відповідь. Важливим є застосування в школі принципів поведінкової терапії щодо корекції поведінкових проблем. Для цього у ролі консультанта додатково може бути залучений психолог.

Необхідною умовою успішної адаптації дітей з аутизмом є організація не тільки особливих класів, але і кабінетів психологічного розвантаження (потрібних не тільки дітям, а й батькам, і педагогам), зон відпочинку, тихих куточків. У цих зонах повинні бути будь-які зорові, тактильні, слухові стимулятори (акваріуми, м'які і музичні іграшки, фонтанчики, дрібні тварини і т. п.).

Попри всі ці заходи важливо пам'ятати, що головним усе ж є не техніки, а позитивний зв'язок між учителем та учнем, позитивне сприйняття такого учня з боку вчителя, увага до всіх аспектів розвитку дитини – зокрема усвідомлення важливості її соціального розвитку, щоб вона в контексті стосунків з ровесників набула необхідних соціальних навичок. Це можливо лише, якщо є загальний позитивний дух у шкільному колективі, позитивна настанова адміністрації та взаємопідтримка колег. Не менш важливою є злагоджена співпраця вчителів із батьками дитини з РАС, спілкування між ними. І якщо йдеться про навчання в умовах інтегрованої освіти, то, без сумніву, вчителю належить проводити велику роботу з усім загалом дітей, сприяти позитивному сприйняттю дитини з РАС, толерантності, взаємодопомозі. Позитивний вплив учителя на долю дитини з РАС справді може бути неоціненним: він може стати тією головною особою в її житті, яка допоможе відхилити двері й увійти в ширший світ людської спільноти поза сім'єю – і це стане важливою передумовою подальшої соціальної інтеграції

Психологічна корекція має на меті послаблення динаміки дизонтогенетичних проявів аутизму та посилення комунікативних, когнітивних та регулятивних механізмів особистісного розвитку дитини.

Для здійснення психологічної корекції модель роботи вчителя класу передбачає розв'язання психолого-педагогічних питань такого плану:

1. Отримання інформації про дитину з позицій її когнітивного, комунікативного, поведінкового, діяльнісного, регуляторного аспектів розвитку. Таку інформацію може надати корекційний педагог чи психолог, тобто тьютор, який компетентно і професійно забезпечує організаційні, змістові, виконавчі та корекційні функції і відповідає не тільки за процес інклюзивного навчання дитини з розладом аутичного спектра, а й за систематичну психологічну корекцію аутистичних проявів з подальшим запобіганням (превентивними заходами) виникненню та впливу зовнішніх і внутрішніх чинників, що провокують аутистичні дії та поведінку дитини.

2. Гармонізація психологічного клімату на уроці, під час позакласних і святкових заходів, в яких в обов'язковому порядку має брати участь дитина з розладом аутичного спектра. Саме через участь у цих заходах дитина набуває соціального досвіду у спілкуванні, вчиться озвучувати свої враження, почуття, інтереси, бажання. Завдання вчителя полягає у забезпеченні умов для ситуації, в якій дитину слухатимуть всі діти, причому не будуть зловтішатися, кепкувати та насміхатися з її недоліків мовлення, невідповідності емоцій, думок конкретним реаліям, чудакуватості, дивної ходи, з химерних рухів, з усього того, що суттєво відрізняє їх нормальний онтогенез від дизонтогенезу. Готовність дітей класу сприймати, наприклад, мовчазну (мутичну) дитину, яка постійно відводить очі, ховаючи свій погляд, тримає в руках якусь одну й ту саму річ, забирає і не віддає нікому чужі речі, не сміється у відповідь на дотепний добрий жарт, відвертається, постійно щось ховає; виявляє немотивовану агресію, забезпечить постійний психологічний комфорт і превентивну корекцію комунікації аутичної дитини у класі.

3. Успіх дітей з розладом аутичного спектра у пізнавальній діяльності корелюється з їх мотивами виконання тих аспектів пізнавальної діяльності, які доступні і цікаві для них. Для того, щоб залучити дитину на уроці математики, наприклад, до дій віднімання, потрібно, врахувавши її, скажімо, любов до м'ячиків, запропонувати вирішити завдання не з підручника, за яким працює весь клас, а на картці, де зображені м'ячики, з тим, щоб розв'язати ті чи інші арифметичні дії. Така індивідуалізація навчання забезпечує

включення (інклюзію) даної дитини в єдиний навчальний процес, активне виконання нею завдань і ідентифікацію себе як рівноправного члена класу.

4. Учитель класу повинен позиціонувати себе не тільки як вчитель, який терпляче сприймає учня в класі, а як людина, готова завжди упередити виникнення проблемної ситуації, в якій не треба зосереджувати увагу учнів класу на недоліках цієї дитини; а в разі маніфестації аутистичних проявів (кружляння, розхитування, автостимуляції, стереотипного виконання дій, вокалізації, ехолалії тощо) без зайвої паніки і метушні запропонувати перейти в інше приміщення. При цьому вчитель передає свою функцію спеціалісту-дефектологу з інклюзивного навчання, а сам продовжує урок або виховний захід, і в жодному разі не коментує з іншими учнями проблемний випадок, не виявляє власних емоцій, проте, якщо хтось із дітей забажає з'ясувати для себе особливості дій та поведінку такої дитини, лаконічно, доступно і толерантно пояснює дітям проблемну ситуацію. Зміст цього пояснення вчитель класу і спеціаліст з інклюзії аутичних дітей готують заздалегідь, керуючись тією чи іншою формою педагогічної технології.

Тьютор, спеціаліст, дефектолог для здійснення психологічної корекції насамперед визначають, за якою навчальною програмою буде здобувати освіту дитина з розладом аутичного спектра. Відомо, що спектр аутистичних порушень – це спектр різних за своєю складністю структур порушень. Психічний розвиток дитини перебігає дизонтогенетично, однак особливості цього розвитку спеціальний психолог-тьютор повинен враховувати при діагностико-прогностичному вивченні стану дитини з тим, щоб при включенні в колектив класу на передньому плані знаходились не аутистичні розлади дитини, які формують погляд на неї як на дитину з психологічними відмінностями порівняно з нормотиповою дитиною, а ознаки, властивості, що характеризують її як особистість, яка розвивається, за Л. С. Виготським, за тими самими законами, що й нормальна.

Класичну схему психічного розвитку особистості розробив Г.С. Костюк, визначивши принцип розвитку у психології як центральний у розумінні природи психічного розвитку особистості. За цим принципом, розвиток людської особистості є безперервним процесом, що виявляється у кількісних і якісних змінах особистості людини. Кількісні зміни, тобто збільшення одних і зменшення інших її ознак, зумовлюють виникнення якісно нових і ліквідацію старих

психічних властивостей. Ускладнення психічних структур при переході від нижчих до вищих рівнів психічного життя стосується, за Г.С. Костюком, всіх сторін психічного розвитку – мотиваційного плану психічної діяльності дитини (комплекси потреб, інтересів та інших спонук до дій), змістового аспекту психічних процесів (системи уявлень, знань, понять про об'єктивну дійсність), операційного їх втілення (системи дій, операцій, навичок), всієї психічної діяльності загалом.

Для дітей з розладом аутичного спектра важливим під час навчання в масовій школі є розуміння їх психічних особливостей вчителями, персоналом школи, учнями класу, їхніми батьками, а також того, що особлива дитина має такі самі права, вона зможе опанувати навчальну програму, хоча із застосуванням спеціальних, більш доступних для неї засобів; що не треба позбавляти її радощів спілкування, гри, навіть якщо всім її оточуючим людям очевидно, що вона ухиляється від цих видів діяльності. Толерантність і повага до такої дитини з часом принесе свої результати, оскільки вона усвідомить, що від групи дітей і дорослих, з якими вона щодня зустрічається в класі, не передбачається напруження: до неї звертаються, заохочують до спілкування, посміхаються, пропонують погратися принесеними з дому іграшками.

Потрібно наполегливо просити дітей та їхніх батьків не «відриватися» на дитині, оскільки в цьому є й інший бік такої негативної взаємодії: той, хто знущається зі слабого, формує в себе здатність до жорстокого поводження з людьми і, навпаки, формування установки на розуміння психологічного стану іншої людини, у даному разі розуміння страждань, страхів, фобій дитини, потреба її підтримати та допомогти їй призведуть надалі до появи таких притаманних високоморальній особистості якостей, як емпатія, альтруїзм, взаєморозуміння та взаємодопомога.

Для реалізації психокорекційного процесу подолання аутистичних порушень та гармонійного включення дитини з розладом аутичного спектра до системи шкільного навчання та виховання були розроблені принципи інклюзивної складової, методологічними засадами яких є концепції, положення, вчення видатних дефектологів В. І. Бондаря, Л. С. Виготського, Г. М. Дульнєва, І. Г. Єременка, О. М. Леонтєва, В. М. Синьова. Йдеться насамперед про такі принципи: • оптимістичної перспективи розвитку особистості дитини; • раннього комплексного діагностування та психолого-педагогічного прогнозу розвитку



особистості дитини з розладом аутичного спектра на підставі врахування її здібностей, мотивів і можливостей щодо виконання окремих дій та діяльності загалом;

- корекційного спрямування розвитку особистості дитини;
- становлення та розвитку мотиваційних, інформаційних, операційних та емоційних компонентів комунікативної діяльності дітей;

- особливої організації спілкування дитини, спрямованої на формування уявлень про себе – «Я – концепція», про інших осіб – «Ти – концепція», взаємозв'язків між суб'єктами, оцінок міжособистісних стосунків, набуття комунікативного досвіду;

- забезпечення та систематичного підтримання емоційно-позитивного психічного тону дітей у процесі безперервної інклюзивної освіти;

- креативного розвитку особистості дітей з аутистичним спектром порушень;

- визначення особистісного смислу дитини як індивідуалізованого відображення справжнього її ставлення до тих явищ, заради яких розгортається її діяльність.

Визначення особистісного сенсу життя дитини як одиниці її свідомості сприяє визначенню співвідношення між суспільними й актуально-особистісними проблемами дитини та її соціалізації;

- індивідуального підходу до кожної дитини;
- синхронної корекції особистісних проявів і особистісного розвитку.

Завершуючи розгляд сутності і значення інклюзивного навчання для психологічної корекції дітей з аутистичними порушеннями, а також прагнучи досягти комплексного, системного бачення проблеми, варто, навести таке визначення, сформульоване академіком АПН України Віктором Миколайовичем Синьовим: «Навчання – основний шлях корекції розвитку дитини з аутизмом, оскільки воно є провідним видом її діяльності і перебуває в нерозривній єдності з вихованням як засобом управління соціалізацією особистості. Система корекційних заходів, – продовжує він, – має впливати на особистість учня в цілому і в поєднанні таких її компонентів, як пізнавальні й емоційно-вольові психічні процеси; досвід (знання, уміння, навички); спрямованість; здібності, характер, поведінка». Учений, окреслюючи при цьому зміст роботи в спеціальній загальноосвітній школі для дітей із

зниженим інтелектом, стверджує, що такі ж самі вимоги екстраполуються і на інклюзивну школу. Зокрема, говорячи про сфери психокорекційного впливу, він вважає суттєвим застосовувати його на матеріалі всіх предметів, передбачених навчальним планом, а також під час спеціальних занять для окремих учнів та їх груп. Тьютору, вчителю та шкільному психологу «...потрібно визначити індивідуальну структуру порушення кожної дитини, вивчити її інтереси, намагання, здібності та поведінку». Означене дає змогу:

- здійснити правильний прогноз розвитку дитини;
- визначити зміст індивідуально-інтегрального підходу інклюзивної освіти дітей у спектрі аутистичних порушень;
- визначити зміст корекційної роботи, яку реалізовуватимуть спеціаліст (тьютор, шкільний психолог, учитель класу);
- виділити спільні проблеми;
- здійснити добір загальних корекційно-розвиткових прийомів і засобів, які будуть використані у навчально-виховному процесі масової школи.

Отже, інклюзивна форма освіти дітей із порушеннями у психофізичному розвитку є наразі інноваційним проектом і моделлю навчання та виховання в національному освітньому просторі. Водночас розроблення, впровадження та реалізація цього проекту надзвичайно важлива для загальної та соціально-психологічної реабілітації дітей з розладом аутичного спектра. Спектр аутистичних порушень – це спектр багатоманітних різновидів, відмінностей, відхилень і порушень, ядерним і загальним для яких є порушення соціальної інтеграції і небажання (боязнь) вступати в будь-який контакт. Коли ці недоліки долаються, для дитини відкривається пізнавальний, діяльнісний, змістовний світ життя. Вона «заражається» дитячими радощами, інтересами, звичайними і незвичайними шкільними завданнями, долаючи при цьому аутистичне усамітнення та відчуження від свого оточення. Сам інклюзивний процес стає підґрунтям для психологічної корекції порушень особистісного розвитку дитини з розладом аутичного спектра, розуміння її проблем з боку оточуючих її людей. Їхня допомога стимулюватиме формування довіри до інших людей, які зустрінуться в її подальшому житті. Однак інклюзія є реальною там, де суспільство готове до її впровадження – як на державному рівні, так і на рівні педагогів і батьків. Зрештою, це очищує і зближує

різних фахівців, гуманізує освіту, сприяє самовдосконаленню і професійному розвитку кожного з нас.

*Показники успішного розвитку дітей.* Перебіг навчального та корекційно-розвивального процесів неможливий без зацікавленого ставлення до нього, очікування позитивної динаміки розвитку дитини. У цьому контексті педагогам і батькам варто навчитися бачити найменші зміни й бажані зрушення в проявах дитини, фіксувати їх, обговорювати й рухатися далі вперед.

Зрозуміло, що ефективність психолого-педагогічного впливу залежить від низки чинників, серед яких: ступінь важкості ускладнень у розвитку дитини; період її початку, чіткість поставлених корекційних задач; особливості організації корекційно-розвивального процесу; професійний і особистісний досвід фахівця. Досвід показує, що психологічна допомога повинна здійснюватися досить інтенсивно впродовж тривалого часу. Окрім того, позитивна динаміка розвитку дитини безпосередньо залежить від встановлення ефективної взаємодії фахівця з її родиною, розуміння близькими особливостей кожного етапу розвитку дитини, активного й послідовного долучення їх до корекційно-розвивального та навчального процесів.

Певний час і дитина з розладами аутичного спектра, і її родина потребують систематичної психолого-педагогічної підтримки, спрямованої на: індивідуальну підготовку дитини до навчання, формування адекватної її поведінки; дозоване введення в ситуацію навчання в групі дітей; встановлення продуктивного контакту з дитиною; підтримку комфортної обстановки у місці знаходження дитини; досягнення впорядкованості життєдіяльності дитини в цілому; урахування специфіки засвоєння інформації в дітей з аутизмом щодо організації і поданні навчального матеріалу; чітку організацію освітнього середовища, пошук і використання в соціальному розвитку дитини наявних у неї здібностей; допомогу в розвитку соціально-побутових навичок; допомогу в розвитку адекватних стосунків дитини з однолітками; допомогу в індивідуально дозованому і поступовому розширенні освітнього простору дитини за межі освітньої установи тощо.

Успішність розвитку і соціальної адаптації дитини з аутизмом визначається також наявністю індивідуальних корекційних планів і програм, спеціального обладнання, спеціальних методик, диференційним підходом щодо соціально-психологічних послуг, творчістю і професійністю фахівців (корекційних педагогів та

спеціальних психологів). Для реалізації принципів послідовності, системності здійснення корекційного процесу, з урахуванням особистісного розвитку дитини програми інтегруються залежно від особливостей її розвитку. Тому гуманістична педагогіка і психологія наполегливо стверджують, що має бути особлива позиція щодо включення дитини у певну діяльність: повинні розглядатися не дитина для діяльності і не діяльність для дитини, – необхідним є принцип індивідуальної діяльності. Таким чином, таку діяльність слід розглядати як мистецтво, як позитивний вплив на зростання особистості, як умову, що дозволяє розкритися і розвинутися потенційним можливостям дитини з аутизмом. Отримані внаслідок корекційної роботи позитивні перетворення мають слугувати основою дорослішання і набуття самостійності дитини.

Реалізація Комплексної програми, яка охоплює системну роботу з аутичними дітьми та їхніми родинами, сприятиме розкриттю внутрішнього потенціалу дітей з аутизмом, їх комплексному розвитку в процесі соціальної адаптації та безперешкодному входженню в освітній простір (за умови створення відповідних умов для неї).

*Умови успішної педагогічної роботи.* Зрозуміло, що для дитини, яка перебуває у стресовому стані, характерному для дітей з аутизмом, має бути створено комфортне середовище, яке б пом'якшувало її патологічні прояви, а також сприяло появі у неї почуття безпеки та довіри – цим фундаментальним станам, без яких неможливий продуктивний розвиток.

За комфортного середовища відбувається своєрідне підлаштування під психічні прояви дитини. Це можливо за умови уважного ставлення до неї, прагнення зрозуміти, що вона любить, що її дратує, викликає прояви її агресії або самоагресії, негативізму, тривожності, страхів, збудливості, що вона вміє робити, чим цікавиться, чим її можна заспокоїти, які комунікативні сигнали вона подає, як вона поводить себе в ситуації комфорту і дискомфорту.

Комфортне середовище створюється для адаптації дитини у новій ситуації для опрацювання певних операцій, навичок, а також для формування у дитини арсеналу засобів взаємодії зі світом. Створення такого середовища вирішує питання підготовки дитини до навчального процесу, тобто є пропедевтичним періодом для неї, головна ціль якого – адаптація до соціального оточення. В цей період має бути створено безпечне для дитини з аутизмом середовище, щоб їй було комфортно, приємно, цікаво, щоб у неї

поступово виникало почуття довіри до навколишніх людей. Зважаючи на те, що, як відомо, у дитини з аутизмом нема мотивації робити те, що від неї очікують інші люди, для налагодження контакту з нею на перших порах варто підхоплювати її дії і поступово перетворювати місце інтересу дитини у розвивальну для неї ситуацію.

Умова продуктивного контакту з дитиною з аутизмом – уважність до неї, здатність помічати, які стимули із зовнішнього світу привертають її увагу і справляють на неї враження. Перші спроби комунікації з такими дітьми мають відбуватися з використанням привабливих і цікавих для неї звуків, предметів та дій.

Пропедевтичний період можна вважати закінченим, коли у дитини сформована терпимість до присутності хоча б однієї сторонньої людини, а також відпрацьовано прийоми і засоби, якими можна ефективно впливати на зміну її стану. Це означає, що стресове середовище для дитини поступово перетворюється на комфортне, що уможливорює подальшу послідовну психолого-педагогічну роботу.

Тільки після досвіду перебування дитини з аутизмом у комфортному середовищі, варто створювати так зване розвивальне середовище, спрямоване на те, щоб максимально активізувати (мобілізувати) дитину, дати їй можливість відреагувати на ситуацію, ставити перед нею і допомагати виконувати навчально-розвивальні завдання. Створення такого середовища означає вміння виявити для дитини зони актуального та найближчого розвитку, а також – ресурсів її розвитку.

Саме за таких умов, на нашу думку, відбуватиметься перехід від хворобливо-лікувальної до творчо-позитивної педагогіки.

#### **Список використаних джерел:**

1. Аппе Фр. Введение в психологическую теорию аутизма М. : Теревинф, 2006. 216 с.
2. Бернштейн Н. А. Физиология движений и активность / Н. А. Бернштейн . – М. : Наука, 1990. 495 с.
3. Бин Дж., Оулдфильд А. Волшебная дудочка. 78 развивающих музыкальных игр. М. : Теревинф, 2000.
4. Венгер Л.А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. Для воспитателя дет. сада / Л.А. Венгер, Э.Г. Пилюгина, Н.Б. Венгер; Под ред. Л.А. Венгера. М.: Просвещение, 1988. 144 с.

5. Вільчковський Е.С. Фізичне виховання дітей дошкільного віку К.: «Здоров'я». 1974. 255с.

6. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М. : Педагогика, 1983. 368 с.

7. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. 480 с.

8. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 5. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. М. : Педагогика, 1983. 368 с.

9. Доленко О. В. Аутизм в дошкольном детстве. откровенный разговор (в помощь родителям) / О. В. Доленко. Запорожье : ООО «Типография «Печатный мир», 2009. 140 с.

## **2.10. СОЦІАЛЬНА ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ВАДАМИ СЛУХУ В СУСПІЛЬСТВО**

*Ярослав МУДРИЙ*

Інтеграція – важлива умова сучасної науки і розвитку цивілізації загалом. Адже для нинішнього наукового мислення характерне прагнення розглядати об'єкти, явища не ізольовано, а у єдності. Інтеграція – поняття багатоаспектне. З точки зору діалектики характеризується як взаємопроникнення, а саме: виявлення і встановлення когнітивних, методичних, інструментальних та інших зв'язків між різними дисциплінами. Це процес взаємопроникнення елементів, що перебувають у розрізнені стані, але мають при цьому первинну генетичну спорідненість, горизонтальні та вертикальні зв'язки між галузями науки, видами мистецтва, уявленнями про світ; процес ущільнення, уніфікації знань, що виявляється завдяки єдності з протилежним йому процесом поділу, диференціації. На кожному етапі інтеграція як динамічний процес розвитку порушує з одного боку утворену єдність, а з іншого, знову відновлює її, однак вже на більш високому рівні. З цих позицій інтеграція визначається не лише як основна форма прояву єдності знань, а й як засіб їх досягнення.

У педагогічних словниках, довідниках, педагогічній енциклопедії, відсутнє єдине визначення поняття «інтеграція», хоча в педагогічній і методичній літературі широко використовується цей термін і пов'язані з ним поняття, зокрема «інтегроване навчання», «інтегрований урок», «інтегрований курс», «інтегрований підхід» тощо. Соціально-педагогічний словник розкриває термін «інтеграція» як відновлення, доповнення та інтерпретує як одну із сторін процесу розвитку, пов'язану з об'єднанням у ціле раніше розрізнених частин і елементів. Крім того, інтеграція застосовується для характеристики процесу зближення й зв'язку наук, що відбувається при їх диференціації [3, 15].

За визначенням, яке знаходимо у тлумачному словнику сучасної української мови «інтеграція» – об'єднання частин в єдине ціле, відновлення елементів та їх єдність [9, 237]. Виходячи з етимології слова, А. Урсул визначає поняття «інтеграція» (лат. *integer* – цілий, повний) як об'єднання в ціле окремих частин. Два аспекти інтеграції виділяє В. Готт: інтеграцію як процес становлення цілого і результат функціонуючої цілісності [1, 21].

Виокремлення терміну інтеграція, не враховуючи його математичної сутності, в науковій літературі відбулося ще у ХІХ ст., де він пояснювався як об'єднання, відновлення, доповнення. Його поява зумовлювалася об'єктивними процесами, які відбувалися у світі. Зазначене тлумачення пропонувало досить широке використання терміну в різних галузях людського знання. Тому варто детальніше зупинитися на деяких визначеннях цього багатоаспектного терміну.

Так, І. Козловська під інтеграцією розуміє процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знання, який проявляється завдяки єдності з процесом диференціації, процес, який об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої й суспільно-політичної діяльності людей [4, 52]. Федосєєв П. вважає, що інтеграція – це узагальнення методологічних основ наукового пізнання і необхідність їх прогресуючого органічного синтезу [10, 16]. На думку М. Чепікова, інтеграція – це взаємозв'язок наук і наукових знань, їх взаємодія шляхом використання загальних ідей, засобів, прийомів дослідження навколишньої дійсності, тобто ущільнення знань у постійно вдосконалюваних формах пізнання і вираження пізнаного [11, 17]. Гілязова О. вбачає в інтеграції систему органічно пов'язаних навчальних дисциплін, побудованих за аналогією з

навколишнім світом, у той час як І. Яковлев зазначає, що інтеграція це рух системи до великої органічної цілісності [13, 34]. Сердюкова Н. зазначає, що інтеграція являє собою процес зближення і зв'язку наук, який проходить водночас з процесом диференціації. Разом з тим, їй притаманна висока форма втілення між предметних зв'язків на значно вищому якісному рівні [7, 45]. На думку Г. Монахової, інтеграція – це провідна форма організації змісту освіти на основі єдності законів природи, цілісності сприйняття суб'єктом навколишнього світу [6, 52].

Досить оригінальним, на нашу думку, є визначення М.Сови, в якому під інтеграцією слід розуміти процес взаємопроникнення, що означає не розчинення одного в іншому, а їхню єдність, збереження взаємодіючих систем і налагодження між ними взаємних контактів. Крім того, ряд науковців виділяють зв'язок різних наук в інтеграції, коли методи, принципи та ідеї, розроблені для вивчення одних об'єктів, стають необхідними й ефективними для вивчення інших [8, 169].

Вищевикладені визначення розкривають інтеграцію як складний, багатогранний процес розвитку. Зрозуміло, що не всі процеси розвитку є прогресивними, хоча формально кожна зміна є вже певним поступовим рухом із вихідної точки.

У минулому поняття «інтеграція» використовувалося для позначення прагнення маленьких груп або соціальних формацій до включення в життя суспільства, і тому це поняття часто асоціюється з уявленнями про такі цінності, як рівність, терпимість, схвалення, емансипація.

Як протилежне поняття, яке сьогодні нерідко використовується в педагогіці, виступає «сегрегація», тобто виділення соціальних груп з суспільної цілісності. Відповідна негативна атрибутика, що супроводжує це поняття, виражається в таких явищах, як розмежування, видалення, збитковість, пригноблення, ізоляція, маргіналізація тощо.

Сучасна дискусія про інтегроване навчання глухих дітей має різні причини і передумови. Незаперечним є те, що ідеї, які були внесені з непедагогічних областей спочатку в загальну педагогіку, а потім і в спеціальну, призвели до виникнення емоційних дискусій про інтегроване навчання глухих дітей. Потім це емоційне ставлення до даної проблеми розповсюдилося на суспільні і суспільно-політичні сфери.



З історичної точки зору суспільна інтеграція глухих осіб завжди була обумовлена проблемою володіння ними словесною мовою. Завдяки набутим навичкам словесної мови виявилось можливим ввести глухого, виключеного з соціального життя, в співтовариство чуючих і дати йому можливість брати участь в суспільних процесах.

Зазначеному на пряму освіти глухих дітей давали різну оцінку. Абат де Л'Епе підкреслював особливу своєрідність людей «з чотирма відчуттями». Він був автором бачення глухої людини тільки як зрячої. Оволодіння мовою, як основа здатності до освіти, за де Л'Епе досягається через видимі письмову мову й мову жестів.

Приблизно 30 років назад у нашій країні інтеграція дорослого глухого на базі ізольованого від суспільства інтернатного виховання була нормою, а спільне дошкільне і шкільне виховання глухих і чуючих дітей вважалось навряд чи можливим, беручи до уваги організаційні шкільні умови – стійка офіційна думка про дітей з обмеженими можливостями, відсутність технічного оснащення і багато інших чинників. Необхідність ізольованого навчання глухих в спеціальних школах обґрунтовувалася наступними положеннями: дитина з глухотою повинна постійно знаходитися під спостереженням фахівців-сурдопедагогів; у масовій школі класи мають більшу кількість учнів; диференційований підхід до глухих навряд чи можливий; відсутність раннього слухомовного виховання в сьогоденному розумінні; недоліки технічних засобів і обмеженість їх можливостей; непристосованість приміщень звичайних шкіл до потреб глухої дитини; обмеженість забезпечення допоміжними педагогічними засобами; відсутність попередньої підготовки батьків до подальшої шкільної інтеграції їх дитини; відсутність системи і методів раннього розвитку слуху [14].

Після Другої світової війни у західних країнах докорінним чином змінилися педагогічні підходи до виховання глухих дітей. Спільне виховання дітей в дитячому садку і спільне навчання в школі висунули на перший план нові можливості.

1. З використанням методів раннього виховання, особливо раннього розвитку слуху і формування мови, стало можливим підвести глуху дитину до такої мовної компетенції, яка у минулому була недосяжна і при якій словесна мова стає особистісною складовою.

2. При належній підготовці і бажанні батьки виявляються першими і основними вчителями мови для своєї глухої дитини.

Завдяки розвитку і активізації мови в повсякденному спілкуванні з дорослими мова дуже рано стає природним засобом взаємного розуміння між дитиною і оточуючими, заміною порушеної акустичної здібності до сприйняття мови служить кінестезія. Завдяки оволодінню мовною артикуляцією глухий може розвинути здатність до мови і тим самим виявитися готовим до інтеграції.

3. Знання і навички, набуті батьками за допомогою сурдопедагогів і педоаудіологів, дозволяють їм допомагати своїй дитині і підтримувати її в процесі інтегрованого навчання в школі.

4. Унаслідок невеликої наповнюваності класів і більш диференційованого підходу стало можливим більш повно враховувати освітні потреби глухих дітей в групах і класах спільного навчання.

5. Розроблені в останні десятиріччя звуко підсилюючі системи, а також оптичні допоміжні засоби, які можна використовувати в класах масової школи, виявилися великою підмогою в учбовому процесі.

6. Широка система консультаційної роботи дозволила фахівцям і сурдопедагогам регулярно і своєчасно допомагати шкільним вчителям, а також надавати додаткову спеціальну допомогу глухому школяреві.

Вимогу інтегрованого навчання дітей з обмеженими можливостями слід розглядати в тісному зв'язку із загальною дискусією, в ході якої намагалися з'єднати в цілісну педагогічну концепцію знання соціальної психології, психології навчання, емпіричні дослідження соціалізації. Обговорювались провідні ідеї прихильників єдиної інтеграційної школи. Спираючись на аргументи прихильників інтегрованого навчання в масовій школі, представники спеціальної школи для обґрунтування інтеграції школярів з обмеженими можливостями висунули наступні положення.

1. Спеціальна школа «закріплює» нерівність шансів на освіту. Скорочена програма здобуття освіти, яка обґрунтовується обмеженими можливостями учнів, перешкоджає отриманню адекватної освіти. Не дивлячись на теоретичну можливість включення дитини в систему звичайної школи, направлення в спеціальну школу означає для нього шлях в інший спосіб життя, з якого повернення в звичайну школу можливо тільки у виключних випадках. «Збитковість» учня спеціальної школи, закріплена в свідоцтві про освіту, отриману в спеціальній школі, часто стає

причиною тривалого професійного і соціального утисків. Використання в умовах спеціальної школи особливої дидактики і методики що відповідає порушенню, означає, що апріорно складаються і передчасно закріплюються моделі, що відхиляються від норми мислення і діяльності. Система функціонування спеціальної школи сприяє тому, що в учбовому процесі формуються такі поведінка і мислення, які відрізняються від тих, що набуваються в звичайній школі, виробляється такий зразок соціальної поведінки, який відрізняється від прийнятих норм поведінки. Конфлікти, що проявляються в більш пізніх соціальних зв'язках, посилюють викривлену ідентифікацію учнів спеціальної школи і ведуть до їх відторгнення від системи суспільних відносин.

2. Спільне навчання в школі дітей, що нормально розвиваються, й дітей з обмеженими можливостями зменшує існуючі забобони і утруднення між обома групами і створює можливості для досягнення загальної осмисленої інтеграції.

Відповідно до ідеї «соціального взаємонавчання» велику роль в цьому процесі відіграють взаєностосунки звичайних дітей і дітей з обмеженими можливостями, що виключає феномен «порушення взаєностосунків». В результаті обопільної невпевненості в поведінкових відносинах виникає тенденція нерозуміння і відсутність реакцій, що утруднює комунікацію або робить її неможливою. Фрустраційні переживання дитини з обмеженими можливостями приводять до її соціального відставання, а у звичайної дитини невдалі комунікативні спроби ведуть до посилення ускладнень, набуття і накопичення негативного досвіду.

Прихильники шкільної інтеграції дітей з обмеженими можливостями виходять з того, що завдяки спільному навчанню і спільній грі у звичайної дитини з'являється розуміння характерних особливостей дитини з обмеженими можливостями, а та, у свою чергу, одержує шанс для інтеграції в середовище звичайних дітей. З їх спільної діяльності розвиваються бажані соціальні якості – взаємна терпимість, злагода і готовність допомагати.

3. Інтегроване навчання означає не тільки спільну підготовку до вирішення майбутніх задач життя в суспільстві, але і проведення при необхідності відповідної індивідуалізації занять. Різні інтеграційні моделі передбачають, наприклад, об'єднання дітей з обмеженими можливостями і звичайних дітей на певних уроках для сумісних занять та їх розподіл на уроках з інших навчальних предметів.

4. До дітей з обмеженими можливостями інтегроване навчання висуває підвищені вимоги, які є для них певною стимуляцією. Досягається можливість уникнути специфічної, редукованої освіти, що на жаль, стало нормою в спеціальній школі: в умовах інтеграції дитина з обмеженими можливостями вимушена орієнтуватися на успіхи однолітків [2, 45-49].

Значущість питання шкільної інтеграції стосовно різних груп дітей з обмеженими можливостями є різною. В порівнянні з педагогікою, де вже давно розглядається питання про навчання дітей, що мають труднощі в навчанні разом із звичайними, в сурдопедагогіці питання спільного навчання дітей, що нечують ічують, до недавнього часу займало відносно невелике місце. Цьому поясненню є багато причин. Криються вони як в історії утворення глухих і своєрідності їх сенсорного порушення, так і в політичних і шкільно-політичних аргументах і міркуваннях. Наразі, завдяки ранній педагогічній допомозі і ранньому початку розвитку слуху, став виправданим великий інтерес до інтегрованого навчання дітей з порушенням слуху. Можливість більш раннього комунікативного і мовного розвитку дає їм шанс для успішної шкільної інтеграції.

Питання проблеми інтеграції дітей, що мають порушення слуху, з дітьми, щочують, в умови установ загального типу мають низку причин. Це пов'язано із змінами соціально-економічних умов життя, оновленням державної освітньої політики, направленої на більшу різноманітність форм виховання і навчання дітей, активна участь батьків у вихованні дітей. Інтерес до даної проблеми існував завжди, ще з того періоду, коли кількість спеціальних установ була невеликою і не відповідала потребам у навчанні та вихованні дітей з порушенням слуху. Багато вітчизняних і зарубіжних фахівців відзначали важливість спілкування дітей, що мають порушення слуху, з їх однолітками, що нормальночують.

Нерідко інтеграція має характер вимушеної у зв'язку з відсутністю спеціальної установи за місцем проживання поганочуючої дитини і не містить компонентів коригуючого навчання. Така стихійна інтеграція без систематичної роботи батьків, спеціальної підготовки вихователів та вчителів масових установ, контролю за розвитком дитини з боку фахівців має в деяких випадках і негативні результати: діти відстають в розвитку в порівнянні з вихованцями спеціальних освітніх установ, нерідко знаходяться осторонь від колективу дітей, щочують, і гостро

переживають свою відчуженість, виявляються невідготовленими ні до масової, ні до спеціальної школи.

Частіше за все ініціаторами навчання дітей спільно з нормальними є батьки таких дітей, які займаються з дітьми вдома. А з метою розвитку малюків в умовах колективних видів діяльності батьки прагнуть влаштувати поганочуючих дітей до масових установ. Нерідко мотивом влаштування дитини з порушеним слухом до масової установи служить віддаленість спеціальної установи, небажання перебування дитини в умовах інтернату протягом п'яти днів. Важливим стимулом для батьків є також перебування дитини з порушеним слухом в нормальному мовному середовищі, що формує появу у неї потреби в словесному спілкуванні. Частіше за все, об'єднання поганочуючих дітей з тими, що нормальночують, відбувається під контролем фахівців і при активній участі батьків. Численні публікації батьків із власного досвіду підтверджують ефективність такої моделі розвитку дитини, що не чує.

В Україні проблема вивчення можливостей виховання глухих і слабочуючих дітей в масових дитячих садках і школах отримала розвиток завдяки дослідженням Е. Леонгард, розпочатим в 60-і роки. На її думку, відвідування глухою дитиною масового дитячого садку можливо за умови систематичних занять батьків, доброго протезування дітей слуховими апаратами, наявності у них усної мови. Мету відвідин масового дитячого садку автор бачить в перебуванні глухої дитини в нормальному мовному середовищі, спілкуванні з дітьми. Наполягаючи на необхідності раннього всебічного виховання і навчання дітей в сім'ї, що забезпечує високий рівень загального і мовного розвитку глухих і слабочуючих, Е. Леонгард вважає, що «навчання в масовій школі не є самоціллю», воно стає «наслідком нормалізації життя дітей в сім'ї і в дитячому саду». Виховання в масовому дитячому садку і навчання в масовій школі дітей з порушеним слухом повинне забезпечуватися в результаті високого рівня загального розвитку і мовної підготовки дітей, активної участі батьків в процесі нормалізації їх життя [5, 13]

В останнє десятиріччя інтерес до проблеми інтеграції дітей з порушеннями слуху до масових установ зріс завдяки вивченню зарубіжного досвіду виховання і навчання дітей з відхиленнями в розвитку. Як одне з основних теоретичних положень інтеграційного підходу розглядається право на рівні можливості здобуття освіти для всіх, проголошене низкою міжнародних документів, і перш за все Конвенцією про права дитини, а також висновками міжнародних

конференцій по навчанню дітей із спеціальними потребами. Відхилення в розвитку розглядаються в рамках інтегрованого підходу до навчання як відсутність середовища, відповідної нормалізації життя дитини з тими або іншими проблемами. Інтегроване навчання нерідко розглядається не нарівні із спеціальним, а на протигагу йому. Підкреслюється значущість спільного навчання дітей з проблемами в розвитку для формування гуманістичних відчуттів у дітей, що нормально розвиваються.

Останніми роками в деяких країнах, у тому числі і в Україні, розвиваються теоретичні основи і практичні заходи щодо реалізації «інклюзивного навчання», при якому дитина з відхиленнями, у тому числі і з порушеннями слуху, навчається в школі за місцем проживання. В такій школі повинні бути створені всі умови для її навчання: використання методів навчання, адаптованих програм – спеціальних навчальних засобів і матеріалів. При даному підході дитина включена у всі сфери життя дітей в класі. Відповідальність за навчання дитини повністю несе школа, в штатному розкладі якої повинен бути педагог, спеціально підготовлений до роботи з дітьми, що мають відхилення в розвитку. В задачі педагога входить допомога вчителю, в класі якого можуть знаходитися діти з різними порушеннями, у тому числі і з вадами слуху. Передбачається забезпечення дитини слуховими апаратами, залучення до роботи батьків, адаптація програм, підвищення рівня підготовки педагогів, створення позитивного клімату в школі, консультування дитини фахівцями і контроль за її розвитком, створення служб медичної, психологічної і соціальної підтримки.

Діти з порушеннями слуху, прийняті до масових дошкільних і шкільних установ розглядаються диференційовано з погляду засобів навчання, що використовуються. Для слабочуючих дітей, що володіють мовою, рекомендуються використання слухових апаратів, при необхідності – використання стаціонарної звукопідсилюючої апаратури, контроль за розвитком дитини, а при необхідності – консультативні заняття сурдопедагога діагностичного центру. При інтеграції глухих дітей, що не володіють словесною мовою і користуються жестовою, ставиться задача навчання жестової мови дітей, що нормально чують, залучення до роботи з дитиною сурдоперекладача, який допомагає їй в сприйнятті і розумінні матеріалу уроків або занять [2, с. 96].

Моделі інтеграції, що розвиваються в даний час у ряді країн, мають ряд позитивних сторін, і перш за все спрямованість на

соціальний розвиток дітей з відхиленнями, формування упевненості в собі і в своїх можливостях повноцінного життя в суспільстві.

Ідеї інтегрованого навчання, що розвиваються в нашій країні, завжди ґрунтувалися на необхідності досягнення дитиною з порушенням слуху однакового з дітьми, щочують, рівня розвитку, участі на рівних правах у всіх видах діяльності в дитячому садку і школі.

Розглянемо умови, необхідні для повноцінного виховання дитини з порушеним слухом в масовому дитячому садку.

1. Інтегроване навчання в дошкільній установі може бути рекомендовано глухим і слабочуючим дітям з високим рівнем загального і мовного розвитку. Ця форма виховання так само може бути доцільною для слабчующих дітей з легким ступенем туговухості, що володіють мовою. Ці дошкільники залежно від рівня загального і мовного розвитку частіше або рідше відвідують консультативні заняття і знаходяться під контролем сурдопедагога. Відвідини масових дитячих садів можуть бути рекомендовані і пізнооглухлим дітям, тобто що втратили слух у віці трьох-чотирьох років, коли їх мова вже була сформована. Їх усна мова спочатку нічим не відрізняється від мови дітей, щочують, проте вони зазнають значні труднощі в сприйнятті і розумінні мови оточуючих. З цими дітьми зразу ж після втрати ними слуху сурдопедагог повинен проводити спеціальну роботу.

Незалежно від ступеня зниження слуху направляти дитину до масової дошкільної установи можна за наявності у нього мови, яка забезпечить спілкування з дітьми і педагогами. Дитина повинна уміти брати участь в діалозі: відповідати на питання, виражати свої прохання, бажання, задавати питання, а у разі нерозуміння співбесідника уміти перепитати його, попросити уточнити сказане. Її усна мова повинна бути достатньо розбірливою і зрозумілою навколишнім дітям і дорослим.

Дитина повинна уміти користуватися слуховими апаратами, розуміти мову оточуючих, сприймаючи її на слухозоровій основі. Глуха або слабчующа дитина у віці чотирьох-п'яти років може уміти читати і розуміти короткі, близькі за тематикою тексти розповідей, казок, віршів.

Направлення дитини до масової дошкільної установи залежить також від рівня фізичного розвитку і стану здоров'я, пізнавального розвитку. Велике значення мають особистісні риси характеру дитини, особливо такі, як активність, самостійність, ініціативність,

які позитивно впливають на розвиток спілкування з іншими дітьми і педагогами.

2. Готовність масової дошкільної установи до роботи з дитиною, що має порушення слуху. Наявність в групі масової дошкільної установи дитини з порушеним слухом вимагає уваги до неї з боку вихователів, готовності разом з батьками розділити відповідальність за її виховання і навчання, підготовку до школи. Найголовніше – психологічна готовність вихователя групи до роботи з дитиною, бажання допомогти їй і її батькам, зробити перебування дитини в групі корисним і цікавим. До направлення дитини в групу необхідна попередня бесіда з батьками, знайомство і спілкування з дитиною. Педагогу необхідно отримати максимальну інформацію про дитину: про ступінь її загального розвитку, особливості мови, стан слуху, особисті особливості. Важливо мати інформацію не тільки про проблеми, що має дитина у зв'язку із зниженням слуху і порушеннями мови, але і про її ігрові інтереси, улюблені заняття тощо.

Можна умовно виділити декілька напрямів діяльності вихователя, в групі якого знаходиться дитина з порушеним слухом. Це, по-перше, робота з дітьми групи і їх батьками, щочують; по-друге, створення умов для дитини з пониженим слухом; по-третє, забезпечення активної участі дитини у всіх видах діяльності і спілкуванні з дітьми; по-четверте, робота з батьками дитини, що має порушення слуху.

Ступінь комфортності дитини в дитячому садку залежить в значній мірі від ставлення до неї інших дітей, взаємостосунків, що складаються між ними. Вихователь повинен допомогти дитині освоїтися в колективі дітей, щочують, організувати і підтримувати їх спільну діяльність.

Дітям, щочують, потрібно пояснити, що дитина погано чує, що у неї є слуховий апарат, який допомагає йому слухати. Доцільно попередити дітей про те, що треба розмовляти нормальним голосом, не кричати, не шепотіти, а говорити так, щоб дитина, яка погано чує, бачила особу. Слід викликати у дітей бажання спілкуватися з дитиною, допомагати їй, якщо вона щось не зрозуміла.

Доцільно проінформувати батьків дітей, щочують, про наявність в групі дитини з зниженим слухом, тому що вони опосередковано впливають на стосунки своїх дітей з цією дитиною.

Вихователю групи масового садочку також треба врахувати ряд моментів. Необхідно подумати про те, де сидітиме дитина з



зниженим слухом, щоб вона могла добре бачити обличчя педагога і інших дітей. Під час занять, ігор, розваг потрібно стежити за тим, щоб дитина з зниженим слухом, не була за спинами інших дітей, добре бачила те, що відбувається. Вихователь повинен пам'ятати про вимоги, що висуваються до її мови: користуватися голосом нормальної гучності, говорити природно, в нормальному темпі. Вихователь зобов'язаний знати основні правила користування слуховим апаратом: як допомогти, дитині надіти апарат, включити, вимкнути, поміняти батарею. Батьки повинні проінформувати вихователя, на якій відстані дитина чує мову з апаратом і без апарату, щоб вихователь міг враховувати це в спілкуванні з дитиною.

В масовому дитячому садочку важливо забезпечувати участь дитини з зниженим слухом на заняттях і у всіх видах діяльності. Вихователю необхідно стежити за участю поганочуючої дитини в спілкуванні: починати спілкування з дітьми, переконавшись, що дитина з пониженим слухом дивиться на дітей, сприймає їх мову. Для того, щоб переконатися, що вона добре розуміє питання і завдання, іноді потрібно попросити повторити завдання або питання, переказати його іншій дитині. В ході занять важливо залучати дитину до виконання роботи в парі з своїм однолітком, в групі з декількох осіб – слідкувати, щоб дитина не працювала мовчки, а брала участь в діалозі нарівні з іншими дітьми. В іграх потрібно прагнути доручати їй різні ролі, у тому числі головні.

Вихователь проводить роботу з дитиною в тісному контакті з її батьками. Він інформує батьків про поведінку дитини в групі, участі в заняттях, іграх і іншій діяльності; характеризує просування в розвитку, повідомляє про виниклі труднощі. В деяких випадках вихователь просить батьків наперед ознайомити дитину з деякими текстами, які можуть бути малозрозумілими через незнайому дитині лексику. Після занять вихователь записує слова, фрази, ускладнення, що виникали, просить батьків уточнити їх значення. Якщо якесь завдання викликає труднощі, то батьки також допомагають малюку виконати його удома. Вихователь повинен прагнути залучити батьків до участі в загальній для батьків всіх дітей діяльності (зборах, лекторіях, святах, виставках).

3. Інтеграція дитини із зниженим слухом до масової дошкільної установи неможлива без активної участі батьків. Їм належить провідна роль в організації щоденних занять удома. постійна робота по розвитку мовного спілкування в побуті, контроль за засвоєнням програмного матеріалу в дитячому садочку. Як

правило, батьки проводять загальнорозвиваючу і корекційну роботу в сім'ї за завданнями сурдопедагога. Саме лише відвідування масового дитячого садка не може забезпечити всі напрями роботи, які потребує глуха або слабочуюча дитина. Тому, як правило батьки проводять з дітьми заняття у вечірній період часу, збільшують їх число у вихідні дні. Ці заняття включають роботу з розвитку усної і писемної мови, розвитку слухового сприйняття, ознайомленню з навколишнім світом, розвитку пізнавальної діяльності і ін. Зміст занять наперед обговорюється і планується з сурдопедагогом. У зміст занять включаються і ті завдання, які рекомендує вихователь масового дитячого садочку. Організуючи роботу з дитиною, батькам необхідно пам'ятати і про те, що навантаження для дитини може виявитися дуже великим, вона позбавиться багатьох улюблених, розваг і занять. Від батьків потрібна велика гнучкість, щоб відвідування масового дитячого садка, проведення занять удома, вільна діяльність і ігри дитини природно поєднувалися, не викликали у дитини втомлюваності і перевантаження.

4. В організації інтегрованого навчання дошкільників з порушеннями слуху велика роль належить сурдопедагогам. Саме вони можуть поради́ти батькам відвідувати масовий дитячий садок, а в деяких випадках, навпаки, застерегти їх від цього, якщо дитина не готова до інтеграції в колектив дітей, щочують. Частіше всього сурдопедагог, що протягом певного періоду часу консу́льтує батьків, і добре знає рівень загального і мовного розвитку дитини, може спрямовувати роботу тих батьків, у яких дитина відвідує масову дошкільну установу.

Діти можуть відвідувати заняття в сурдологічному кабінеті, групі короткочасного перебування при спеціальній дошкільній установі, центрах допомоги батькам при деяких наукових центрах. Залежно від місця проживання батьків, віку дитини, можливостей батьків займатися з дитиною заняття можна проводити частіше або рідше: від щотижневих занять до 1 – 2 консу́льтацій на рік.

На даний час у штатні розклади окремих дитячих садків, які відвідують діти з порушеннями слуху, рекомендується введення посади сурдопедагога. Він очолює всю роботу по організації коректувальних занять, консу́льтуванню вихователів, контролю за розвитком дітей, навчанню батьків.

Організація корекційної роботи сурдопедагогами сурдологічних кабінетів, консу́льтативних груп визначає проведення індивідуальної роботи по розвитку мови, формуванню її вимовної

сторони, навчанню читанню, розвитку слухового сприйняття. Сурдопедагог також дає докладні рекомендації з різних проблем виховання дитини, розширенні уявлень про оточуюче, формуванні математичних уявлень і навчанні рахунку. Педагоги в процесі проведення занять знайомляться з результатами навчання дитини за певний період, детально коментують їх, знайомлять батьків із змістом і методами роботи на майбутній період, дають поради і відповіді на всі питання, що виникають. Систематична робота сурдопедагогів повинна проводитися зі всіма глухими і слабочуючими дітьми, що відвідують масовий дитячий садок. Особливе значення має систематичне проведення роботи з пізнооглухлими дітьми, найважливіша задача якої – збереження і розвиток наявної мови, навчання сприйняттю усної мови на основі нових способів (слухо-зорового, зорового), навчання читанню і ін.

Визначення поняття «інтеграція» як «відновлення, доповнення» і як «об'єднання великої кількості окремих осіб або груп в соціальну єдність» відображає цю проблему лише у дуже загальному, недиференційованому вигляді, якщо враховувати всю її складність відносно глухих людей. З соціологічної точки зору виділяють такі напрями інтеграції: а) сім'я; б) поза сімейне оточення; в) різні форми дошкільного виховання; г) шкільна інтеграція; д) професійна і, нарешті, е) інтеграція дозвілля.

Зарубіжними фахівцями розглядаються різні форми інтеграції за ступенем взаємозв'язку дітей, що мають відхилення, із своїми однолітками. Так звана фізична інтеграція означає присутність в дитячому садку або школі дітей з відхиленнями, які об'єднані в спеціальну групу або клас і лише фізично присутні в масовому саду або школі: ніякої взаємодії з нормальними дітьми не відбувається.

При функціональній інтеграції діти знаходяться в спеціальних групах або класах, проте дистанція між дітьми з відхиленнями в розвитку і звичайними дітьми скорочується за рахунок проведення загальних занять по музиці, фізкультурі, образотворчому мистецтві, організації загальних свят тощо.

Найвищий рівень – соціальна інтеграція, коли діти з відхиленнями навчаються в звичайних групах і класах, в умовах яких формуються спонтанні зв'язки і відносини. При цьому важливо добитися реалізації принципу «повна участь і рівність». Ряд фахівців підкреслюють, що знаходження дитини з відхиленнями в звичайних умовах не може бути самоціллю, бо це лише перший крок на шляху до повноцінної реабілітації.

Е. Миронова і Н. Шматко розглядають декілька моделей інтегрованого навчання, орієнтованих на наявність спеціальних груп при масових дошкільних установах:

Тимчасова інтеграція допускає участь дітей з порушеннями слуху разом з тими, щочують в прогулянках, святах, деяких заняттях. Особливе значення при такій формі інтеграції повинно надаватися підготовчій роботі, яку проводять педагоги, як спеціальної групи, так і масової. Вона полягає в підготовці до зустрічі дітей двох груп і пов'язана з виготовленням іграшок, дидактичних роздаткових матеріалів. Діти, що нечують ічують, беруть участь в загальних заняттях з цікавій для них тематики, в інсценуванні казок, спектаклях лялькового театру. Для зміцнення зв'язків доцільно, щоб спеціальна група була пов'язана із звичайною групою, і зв'язки між ними носили систематичний характер.

Часткова або фрагментарна інтеграція орієнтована на перебування дитини з зниженим слухом в першій половині дня в спеціальній групі, де проводяться фронтальні і індивідуальні заняття, а в другій половині дня - в групі дітей, щочують. При такій формі інтеграції бажано мати в звичайній групі не більше двох дітей. Сурдопедагог спеціальної групи проводить роботу з вихователями звичайної групи, виявляє труднощі дитини з порушеним слухом, дає рекомендації вихователям, в процесі занять відпрацьовує складний для дитини мовний матеріал.

Комбінована форма інтеграції рекомендується для дітей з добрим рівнем мовного розвитку, що володіють фразовою мовою. При цій формі інтеграції дитина протягом всього дня відвідує групу дітей, щочують, сурдопедагог проводить з ним індивідуальні заняття по розвитку мови. розвитку слухового сприйняття, корекції вимовних навиків.

Повна інтеграція припускає постійне перебування дитини в масовому дитячому садку, де до неї висувуються загальні вимоги, без знижок на її поганий слух. В даний час це найпоширеніша форма інтеграції, особливо в тих регіонах, де немає спеціальних дошкільних установ. З глухими і слабочуючими дітьми, інтегрованими з дітьми, що нормальночують, як правило, займаються батьки удома, а контроль за їх розвитком здійснюють сурдопедагоги сурдологічних кабінетів і центрів. Без систематичної допомоги батьків діти, що мають навіть невелике зниження слуху, можуть зазнавати труднощі в масовому дитячому саду, відставати від однолітків в мовному і пізнавальному розвитку [12, 54].

Сьогодні є ряд емпіричних даних, які дозволяють розглядати інтеграційну проблематику в різних зв'язках і відносинах. З позицій педагогіки розрізнення формальної і соціальної інтеграції має важливе значення. Формальна інтеграція якщо глуха людина з організаційної точки зору приєднується до соціуму і функціонально пов'язана з іншими його членами для реалізації певної мети. При цьому зв'язки глухого з оточуючими і оточуючих з ним не передбачаються. Формальна інтеграція в шкільній сфері має місце тоді, коли учень є учнем певного класу і бере участь в учбовому процесі групи, проте відкидається як партнер по грі і по спілкуванню через проблему розуміння ним мови. Цей приклад аналогічно можна перенести на дитину, інтегровану в дитячий садок.

В сфері професійного життя також існує формальна інтеграція, якщо прийнята на роботу глуха людина виконує на своєму підприємстві, на своїй машині одну або багато функцій в складному робочому процесі, проте абсолютно ізольована від неформальної виробничої обстановки і під час перерви його комунікація з колегами у край обмежена або зовсім відсутня. Чисто формальною є інтеграція і у тому випадку, коли клас в якому перебувають глухі діти в рамках «інтеграційних заходів» перебуває в школі разом із нормальними класами учнів без реального комунікативного процесу між ними.

Соціальна інтеграція досягається тоді, коли без формальних рамок або завдяки формальній приналежності або підтримці комунікативні процеси між глухим і чуучими партнерами забезпечуються в достатньому об'ємі. Така інтеграція є «всебічною згуртованістю і співпрацею чуучих і людей з обмеженими можливостями. Головне інтеграційне значення закладено у взаємно довірчих інтересах і відповідальних взаємостосунках».

В наведеному вище педагогічному з'ясуванні суті проблеми, інтеграція, це всеохоплюючий процес, який має на увазі схвалення глухого оточуючими. Сурдопедагогіка здатна надати допомогу всім хто вступає у взаємостосунки з глухими, що, природно, сприятиме їх інтеграції в суспільство. Розглянемо більш детально можливі форми допомоги для успішної інтеграції глухої дитини в різних сферах.

Сім'я глухого повинна одержувати консультації щодо заходів, які вона може проводити для інтеграції своєї дитини. До цих заходів в період перед початком відвідин дитячого садку відноситься інформація про тих осіб, які спілкуються з дитиною крім сім'ї. Це можуть бути родичі або знайомі в місті або селі, яким слід розказати

про порушення слуху у дитини і про те, як з нею слід спілкуватися, щоб все розуміти. До внутрішньо сімейних заходів відноситься перш за все постійне спонукання глухої дитини до посиленої мовної активності на сімейних святах і зустрічах.

Позасімейні заходи, що сприяють інтеграції в перші три роки життя глухої дитини, спрямовані на її залучення до загальних ігор з дітьми, щочують. Під час цих ігор, як правило, матері обмінюються досвідом по вихованню дітей, або беруть участь в учбових або побутових заходах, а діти граються один з одним.

Період дошкільного виховання і перебування в дитячому садку передбачає різні види і форми інтеграції. Якщо глуха дитина відвідує масовий дитячий садок, докладні консультації і практичні поради з цього питання даються сурдопедагогом й вихователем. Основоположною є інформація про вплив порушення слуху на сприйняття дитиною навколишнього світу, про особливості ігрової поведінки й комунікативних процесів. Надзвичайно важливо максимально залучити дитину з порушенням слуху в життя і події в групі і в загальні ігри. Необхідно, щоб вихователі, батьки і сурдопедагог регулярно спільно обговорювали «рівень» інтеграції і виникаючі проблеми.

При вихованні в спеціалізованому дитячому садку педагогічну допомогу дитині з порушенням слуху забезпечують досвідчений вихователь-сурдопедагог і сурдопедагог, що навчає її усній мові. Батьки, знаходячись в постійному контакті з колективом педагогів, одержують консультації про заходи, що сприяють інтеграції дитини зовні дитячого садку. Допомога в інтеграції в період шкільного навчання обумовлена видом і формою спільного навчання. При прийомі в шкільний клас проводиться підготовча робота, консультування вчителя про технічні й допоміжні засоби, які можуть сприяти учбовому процесу. При інших формах шкільної інтеграції навчання ведеться, як правило, сурдопедагогами. Щоб досягти справжньої соціальної інтеграції, необхідні цілеспрямоване педагогічне планування й узгодженість дій між особами, що контактують з глухим школярем [2, 37].

Проблеми професійної інтеграції дуже мало досліджені, хоча велика кількість глухих людей після закінчення школи працюють на звичайному виробництві в співтоваристві чуючих. В таких ситуаціях їх інтеграції можуть сприяти наступні заходи.

- Інформування підприємства, де працює глухий, про специфіку порушення слуху і про його наслідки. Така інформація

повинна бути надана всім співробітникам, з якими контактує глухий. Основна мета — пояснити особливості спілкування з ним (необхідність говорити поволі, чітко, дотримуватись спрямованості на обличчя тощо) і запропонувати охочим консультації або навчання для поліпшення навиків спілкування з глухим. Модель «превентивної інтеграції» передбачає наявність посередника (постійна контактна особа), яка представляє інтереси глухої людини й надає їй і оточуючим всебічну допомогу.

- Проведення регулярних контактів і бесід із співробітниками підприємства, щоб своєчасно вирішувати проблеми, що виникають в змінних ситуаціях (наприклад, зміна співробітників, перехід до іншого відділу).

- Забезпечення технічними допоміжними засобами.
- Сприяння в доступності глухому виробничої інформації.
- Сприяння в участі у виробничих зборах і інших внутрішніх заходах.

- Інформування персоналу і ради підприємства, а також представників людей з обмеженими можливостями про конкретну комунікативну ситуацію глухого.

Інтеграція дозвілля передбачає можливість проведення глухою дитиною або дорослим частини свого вільного часу з людьми, що чують. Щоб загальна участь, наприклад, у відпочинку, в екскурсії було справді спільною, необхідно, звичайно, підготувати тих, що чують, до особливостей спілкування з ними. Це можуть зробити або родичі глухого, або його довірені особи.

Можливості і різноманітність заходів, що сприяють інтеграції глухих у виробничій сфері і на дозвіллі, дотепер сурдопедагогікою не вивчалися. Проте все це має велике значення для життя глухої людини, тому що залишаючи звичний для глухих простір, вона залишається один на один з труднощами, які їй без зовнішньої допомоги важко подолати. Тому надзвичайно важливі подальші дослідження, спрямовані на пошук ефективних шляхів і засобів соціальної інтеграції глухого в суспільство для його справжньої участі і адаптації в житті оточуючих його людей.

Моделі дошкільної і шкільної інтеграції, що практикуються в даний час, показують, що існують широкі можливості спільного виховання і навчання глухих і чуючих дітей. Вони тягнуться від формальної інтеграції до її повноцінної форми, у вигляді «превентивної інтеграції», яка передбачає спільне виховання в дитячому садку і навчання в школі.

Отже, нами розглянуті різні форми та шляхи інтеграції поганочуючих дошкільників з дітьми, щочують, спрямовані на нормалізацію життя кожної дитини, включення її в сферу нормальних соціальних відносин, її всебічний розвиток. Високий рівень розвитку дитини може забезпечити добру підготовку до школи і стати основою для подальшого навчання в масовій школі. Використання різних моделей, методів і форм роботи свідчить, що участь у інтеграції сімей, які виховують дітей з особливими потребами, може давати значущі результати. Ефективність соціальної роботи дітьми з порушенням слухової функції залежить від доцільності цілеспрямованого вибору та ситуативного обґрунтування методів, форм і засобів соціально-педагогічного вливу, конкретних методів соціально-педагогічної допомоги. Проте кожний конкретний випадок повинен ретельно обговорюватися батьками, сурдопедагогами, вчителями масової школи.

**Список використаних джерел:**

1. Готт В.С., Семенюк Э.П., Урсул А.Д. Категории современной науки (становление и развитие). М.: Мысль, 1984.
2. *Інтеграція аномальної дитини у сучасній системі соціальних відносин*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. К., 1994. 100 с.
3. Кизименко Л. Д., Бедна Л. М. Словник-довідник соціального працівника [для студентів та соціальних працівників]. Міні-глосарій. Львів : ДЦ МОУ, 2000. 67 с.
4. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи: монографія [за ред. С.У.Гончаренка]. Львів: Світ, 1999. 302 с.
5. Леонгард Э.И., Е.Г.Самсонова. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье. М., «Просвещение», 1991.
6. Монахова Г. А. Образование как рабочее поле интеграции. Педагогика. 1997. № 4. С. 52-53
7. *Сердюкова Н. С. Интеграция учебных занятий в начальной школе. Начальная школа. 1994. №11. С. 45-49.*
8. Сова М.О. Концептуальна модель інтегрованого навчання і технологія її впровадження у навчальний процес вищої школи. *Біоресурси і природокористування* : Науковий журнал. 2009. Т. 1, № 1/2. С. 169-177.
9. Тлумачний словник української мови / [ред.: Т.В.Ковальова, Л.П.Коврига]. Харків: Синтекс, 2002. 672 с.
10. Федосеев П.Н. Философия и интеграция знания. *Вопросы философии*. 1987. №7. С. 16-30.
11. Чепиков М.Г. Интеграция наук. М.: Мысль, 1988. 135 с.



12. Шматко Н.Д. Для кого может быть интегрированное обучение. *Дефектология*. 1999. №2. С. 49-56.
13. Яковлев И.П. Интеграционные процессы в высшей школе / И.П. Яковлев. – Л. : Из-во ЛГУ, 1980. – 315 с.
14. Ярмаченко М.Д. Історія сурдопедагогіки. К.: Вища школа, 1975. 422 с.

## **2.11. ПРОБЛЕМИ ІНКЛЮЗІЇ В ЗАГАЛЬНООСВІТНЄ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

*Тетяна ШОЛІНА*

Інклюзія дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє навчальне середовище на сьогодні вже не просто напрямок реформування системи освіти і одна з умов повноцінного входження України в європейську спільноту. Це процес, в якому українські освітяни працюють вже не перший рік з більшим чи меншим успіхом. Як будь-яка інновація, інклюзивне навчання має своїх прихильників і тих, хто скептично ставиться до нього, висловлюючи в офіційних чи приватних розмовах своє незадоволення станом справ. І зумовлено це, на нашу думку, тим, що з одного боку кожен громадянин України має право на доступну освіту [1] і саме інклюзивна освіта робить можливим навчання за місцем проживання, у бажаних навчальних закладах, без відриву дитини від сім'ї. З іншого боку кожному гарантованим є право на якісну освіту, що для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, і зокрема інтелектуальними порушеннями, передбачає «врахування їх потреб і можливостей, організацію корекційного навчання і виховання, яке носило б комплексний характер і охоплювало всі напрями впливів на різні ушкоджені сторони розвитку такої дитини» [2, 133]. Тому завданням сучасних науковців і практиків ми бачимо виявлення умов, за яких інклюзія дітей з інтелектуальними порушеннями буде успішною, тобто забезпечить таких дітей якісною освітою з урахуванням їх особливостей, а це стане можливим лише через вирішення тих проблем, з якими стикаються педагоги інклюзивних шкіл зараз.

Перш за все варто визначити, кого саме ми маємо на увазі, коли говоримо про інтелектуальні порушення. В цю категорію осіб входять діти, які мають системне порушення пізнавальної діяльності, що має зворотний чи незворотний характер [3, 4].

Порушення когнітивної сфери, що носять зворотній характер, характерні для так званої «затримки психічного розвитку» (ЗПР). Лебединська К.С. визначила, що така затримка може бути конституційного (гармонійний інфантилізм); соматогенного (з явищами соматогенної астенії); психогенного (патологічний розвиток особистості за невротичним типом, психічна інфантилізація); церебрально-органічного походження (мінімальна мозкова дисфункція) [4]. Для дітей із ЗПР характерна значна неоднорідність порушених і збережених ланок психічної діяльності, а також яскраво виражена нерівномірність формування різних сторін психічної діяльності. Водночас, при індивідуалізованій психолого-педагогічній допомозі, такі діти здатні повністю подолати затримку в розвитку і досягти успіхів у навчанні на рівні зі своїми однолітками.

Варто зазначити, що широко описана у вітчизняній дефектології затримка психічного розвитку нині вже не є офіційним медичним діагнозом. Таке порушення відсутнє у Міжнародній класифікації захворювань десятого перегляду, а конкретні симптоми описуються як окремі види порушень (F80-F89 «disorders of psychological development» F90-F98 «behavioral and emotional disorders with onset usually occurring in childhood and adolescence») [5]. Крім того, багато науковців визначають ЗПР як межовий стан між порушенням і нормою [6], тому зосередимося на тих категоріях дітей, що мають незворотні порушення пізнавальної діяльності.

Незворотне, стійке порушення пізнавальної діяльності внаслідок органічного ураження головного мозку (набутого або спадкового) у вітчизняній науковій літературі визначається терміном «розумова відсталість» [7, 51]. При такому порушенні ступінь ураження, його локалізація, час виникнення дефекту може бути різним. Розрізняють розумову відсталість (РВ) обумовлену олігофренією (непрогресуюче порушення інтелекту) та зумовлену деменцією (порушення інтелекту прогресують та погіршуються із часом).

Олігофренія це таке порушення психічного розвитку, яке виникає внаслідок ураження центральної нервової системи, зокрема

кори головного мозку, у внутрішньоутробному періоді, під час пологів чи на ранніх етапах життя дитини (до трьох років). Таке порушення обумовлене спадковими чинниками чи негативним впливом навколишнього середовища. Для олігофренії характерним є те, що наростання інтелектуальної недостатності відсутнє.

Деменція є формою набутого порушення (після трьох років) і характеризується розпадом сформованих інтелектуальних і психічних функцій. Тобто у людини був певний період нормального інтелектуального розвитку, а потім почалося погіршення психічної сфери, що проявляється невідповідністю між запасом знань і можливістю ними користуватися [8].

Клінічна картина порушень пізнавальної сфери складається з особливостей психопатологічних, неврологічних і соматичних симптомів. Саме сукупність цих симптомів дозволяє визначити форму розумової відсталості [2, 112].

Розумова відсталість у дитини може бути констатована лише при наявності трьох основних симптомів: органічного враження головного мозку частіш за все дифузного характеру; порушення пізнавальної діяльності, що проявляється у всіх мислительних операціях (аналізі, синтезі, порівнянні, узагальненні, абстрагуванні, класифікації тощо); стійкості патології чи прогресуючому погіршенню, яке не дає дитині повноцінно навчатися і адаптуватися до оточуючого світу.

Також розрізняють різні ступені інтелектуальних порушень. Така диференціація проводиться на основі визначення коефіцієнта інтелекту (IQ). Цей показник вираховується як відношення «інтелектуального» до паспортного віку людини, відображається у відсотках, і в нормі є в межах 70-100%.

Розрізняють чотири ступені розумової відсталості: легкий (IQ в межах 50-69), помірний (IQ від 35 до 49), важкий (IQ 20-34) та глибокий (IQ 19 і нижче).

Важливо розуміти, що хоча на сьогодні термін «розумова відсталість» носить дискримінаційний відтінок, адекватного, точного заміника для нього поки не існує, бо поняття «інтелектуальні порушення», як вже було сказано раніше, охоплює набагато ширшу групу дітей. У зарубіжній науковій літературі для позначення цього виду порушення здебільшого вживаються терміни «mentally retarded children», «children with intellectual disabilities», «children with intellectual development disorder».

Не потребує доведення, що найбільший досвід у навчанні і вихованні дітей з інтелектуальними порушеннями на теренах України належить системі спеціальної освіти. Саме досвід вітчизняних теоретиків і практиків психокорекційної педагогіки, що донедавна мала назву олігофренопедагогіка, містить найбільше знахідок та науково доведених положень щодо специфіки навчання дитини з незворотними інтелектуальними порушеннями. Однак, важливо пам'ятати і про ті мінуси, що наявні в системі спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами. Ще Лев Семенович Виготський зазначав, що «при всех достоинствах наша специальная школа отличается тем основным недостатком, что она замыкает своего воспитанника – слепого, глухонемого или умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, создает отрезанный и замкнутый мирок, в котором все приноровлено и приспособлено к дефекту ребенка, все фиксирует его внимание на телесном недостатке и не вводит его в настоящую жизнь» [9, 50]. Сучасна ж дослідниця інклюзивної освіти Колупаєва А.А. додає такі недоліки спеціальної освіти:

- її уніфікованість, що унеможливує забезпечення освітніх потреб всіх учнів які мають особливості психофізичного розвитку, заважає впроваджувати різноваріантні навчальні програми, вносити необхідні зміни та додатки до навчальних планів;
- ізолюваність дітей з психофізичними порушеннями у спеціальних школах-інтернатах, які є основними спеціальними освітніми закладами; така ізолюваність має багато негативних соціальних наслідків, зокрема відчуження сім'ї від виховного процесу; соціальна інфантильність учнів; обмеженість розвитку життєвих компетенцій тощо;
- недостатня соціально-практична спрямованість навчального процесу, наслідки якої – низький рівень сформованості соціально-побутової компетентності учнів, незадовільна орієнтація в системі соціальних норм і правил та відсутність навичок самостійної життєдіяльності;
- недостатня індивідуалізованість та особистісна зорієнтованість навчально-виховного процесу, що спричиняють труднощі емоційного та особистісного розвитку учнів, неадекватні уявлення про свої якості, здібності й можливості;
- низька ефективність корекційно-розвивальних занять, яка зумовлює низький рівень комунікативної компетентності;

- відсутність ліцензованого психолого-педагогічного інструментарію для діагностики порушень, що утруднює правильне комплектування спеціальних закладів й організацію відповідного навчання;

- недостатнє науково-методичне та навчальне забезпечення освітнього процесу дітей з важкими патологіями, атиповими порушеннями, які потребують додаткових освітніх та корекційно-реабілітаційних послуг [10, 31]

Дослідження зарубіжних вчених так само підтверджують важливість навчання дитини з інтелектуальними порушеннями у масовій школі. Наукова розвідка А. Льюїса показала, що хоча діти з інтелектуальними порушеннями (ДІП) в спеціальних школах адаптувалися краще, ніж в звичайних класах, через півроку після завершення школи вони почували себе набагато гірше ніж ті, що вчилися в масовій школі. Дослідження Е. Андерсена довело, що за рік по завершенню спеціальної школи ДІП мали набагато більше проблем щодо інтеграції в соціум, ніж ті діти, що вчилися у спеціальних класах звичайних шкіл. Дані І. Бшара показують, що у порівнянні випускників з інтелектуальними порушеннями спеціальних шкіл і спеціальних класів звичайних шкіл, останні були не тільки більш успішно соціалізовані, але і показали вищу самооцінку, більшу активність у професійному самовизначенні [11, 267-268].

У розвитку теорії і практики навчально-виховної роботи з дітьми, що мають незворотні порушення інтелекту (розумово відсталі діти – РВД), найбільший внесок на сьогодні належить Ж. Ескоріолу, Ж. Ітару, Е. Сегену, Ф. Пінелю, Й.-Г. Песталоцці, та іншим. Серед відомих радянських / російських вчених, що займалися цими проблемами варто відмітити М. Ф. Гнезділова, Г. Дульнєва, Х. Замського, Н. Кузьміну-Сиром'ятникову, В. Лубовського, Б. Пінського, В. Петрову, Ж. Шиф. Найбільш ґрунтовні вітчизняні дослідження навчання і виховання РВД, належать В. Бондару, Л. Вавіній, Л. Виготському, І. Єременко, В. Золотоверх, М. Коту, Н. Кравець, Г. Мерсіяновій, Г. Плешканівській, В. Синьову, Н. Стадненко, К. Турчинській, О. Хохліній та іншим.

Слід зазначити, що хоча дослідженням інклюзії дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітнє навчальне середовище займалися чимало вітчизняних науковців (І. Білозерська,

В. Бондар, Л. Будяк, Е. Данілавичюте, С. Ефімова, А. Колупаєва, С. Королук, З. Ленів, С. Литовченко, Ю. Найда, Т. Сак, Л. Савчук, Т. Сак, М. Сварник, В. Синьов, Н. Софій, О. Таранченко, І. Юхимець та ін.), специфіку, проблеми і труднощі інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями досліджували мало (Т. Алтухова, К. Рейда. Р. Сибірна, В. Синьов А. Сибірний, К. Тороп, Д. Шульженко, Л. Яценюк).

Аналіз наукових праць присвячених навчанню дітей з інтелектуальними порушеннями та практики інклюзивного навчання дозволив нам виділити кілька проблем, що на нашу думку є актуальними для педагогів інклюзивних шкіл, де навчаються ДПП.

1. Ставлення до дітей з інтелектуальними порушеннями (однокласників, вчителів, батьків інших дітей);

2. Відсутність у школі корекційних педагогів, що вели би на регулярній основі консультування вчителів інклюзивних класів та проводили корекційно-розвиткові заняття з дітьми;

3. Непідготовленість вчителів до роботи з ДПП;

4. Складність інтегрування ДПП в роботу класу через потребу багаторазового повторення для таких дітей, спрощеного викладання та більшого часу на вивчення навчального матеріалу;

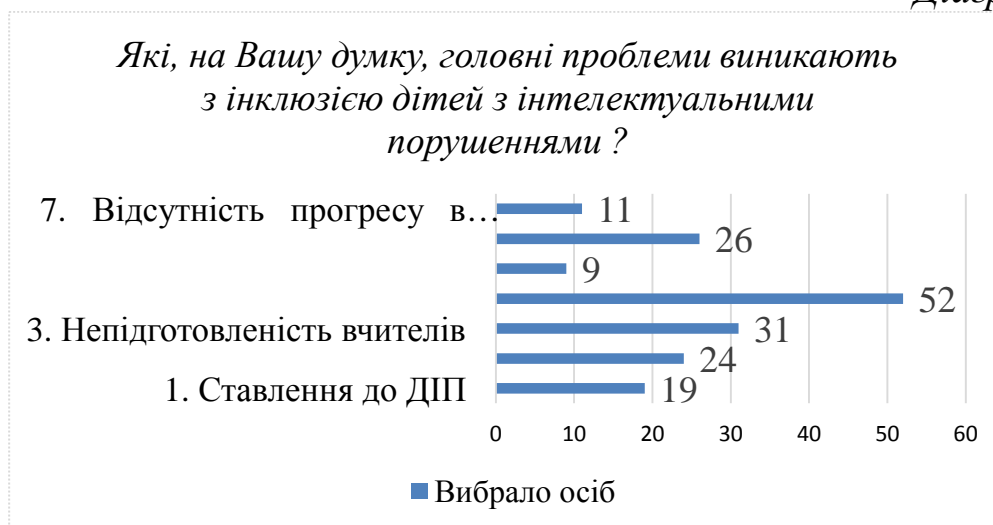
5. Відсутність у загальноосвітній школі охоронно-педагогічного режиму для ДПП;

6. Відсутність у загальноосвітній школі можливості для ДПП здобути соціально-трудову компетентність, отримати професію, як це можливе у спеціальній школі;

7. Через не правильну організацію роботи з ДПП у загальноосвітній школі у них не відбувається прогрес у розвитку, корекція пізнавальних процесів, з'являються вторинні дефекти, що може призвести до дискредитації самої ідеї інклюзії такої категорії дітей.

Аби підтвердити, що визначені нами проблеми є актуальними, ми запропонували педагогічним працівникам (вчителі початкової школи, асистенти вчителів, вчителі-предметники, класні керівники) трьох інклюзивних шкіл міста Чернівці визначити головні з них. Загалом в опитуванні взяли участь 72 педагоги. Опитані могли обирати будь-яку кількість проблем, що вважають важливими та актуальними для себе (діаграма 1).

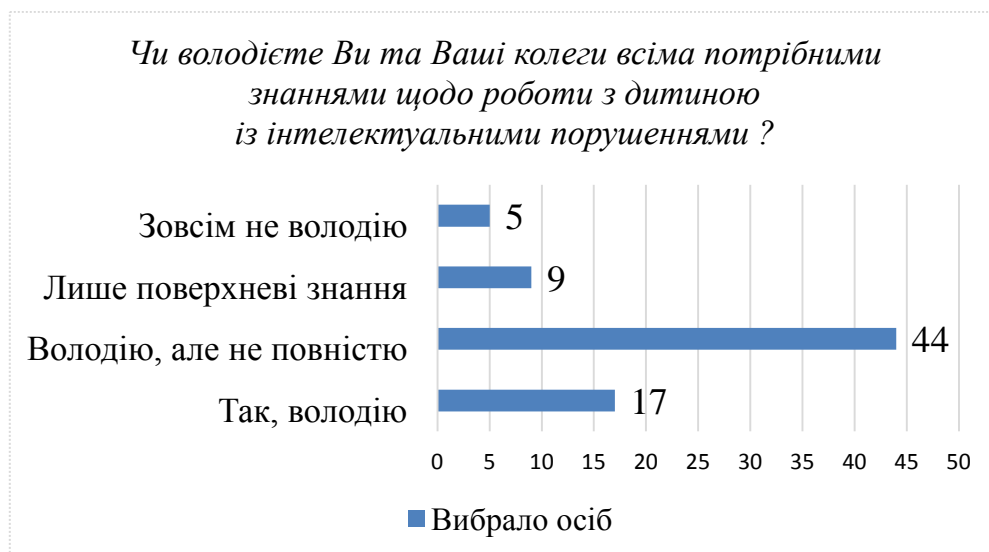
Діаграма 1



Таким чином головною проблемою педагоги визнали інтегрування дітей з інтелектуальними порушеннями в навчальну роботу класу, врахування їх пізнавальних можливостей та потреб на уроці (через потребу багаторазового повторення для таких дітей, спрощеного викладання та більшого часу на вивчення навчального матеріалу). Підтверджує цей вибір і те, що наступною за значимістю проблемою педагоги визнали невідповідність вчителів до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями.

Цікавим є те, що відповідаючи на питання про рівень власних знань щодо роботи з дітьми із порушеннями інтелектуальної сфери, більшість педагогів визначили, що володіють такими знаннями, але не повністю (знаю загальні особливості розвитку ДП, але бракує знань щодо конкретних методик та методичних прийомів роботи з ДП на уроці). Заявили про невідповідність до такої роботи лише 5 педагогів (діаграма 2).

Діаграма 2.



Наступним кроком ми виділили основні риси, характерні для психічного розвитку дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, і запропонували педагогам оцінити, які з них найскладніше враховувати в навчально-виховному процесі школи. Такими особливостями стали:

відсутність потреби у знаннях, млявість розумової діяльності, безініціативність;

складність у порівнянні, узагальненні, аналізі, встановленні причинно-наслідкових зав'язків, загальне порушення мислення;

сповільнене сприйняття, його фрагментарність, труднощі у сприйнятті простору і часу;

недорозвиненість мовлення, складнощі у сприйнятті і розумінні мовлення;

слабкість пам'яті, низький рівень осмисленого запам'ятовування, швидке забування; мала стійкість уваги, труднощі у розподілі уваги і сповільнене її переключення;

імпульсивність, нестійкість емоцій, недостатність волі, висока навіюваність; неадекватна оцінка себе та своїх дій (занижена самооцінка, некритичність щодо власної роботи).

Так само вчителів не обмежували щодо кількості виборів варіантів відповіді, і їх вибір показав, що найбільш складно їм враховувати ті специфічні особливості ДПП, що пов'язані з її навчально-пізнавальною діяльністю (діаграма 3).

Діаграма 3.





Цікавило нас і питання ставлення до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в масових школах. Аналіз наукових розвідок попередніх років показав, що часто дослідження констатували відсутність позитивного відношення чи навіть негатив, що зумовлено наявністю у нашому суспільстві стигматизації людей з порушеннями психіки [12; 13; 14; 15; 16]. Так Л. Шіпіцина у дослідженні 2002 року констатувала, що ставлення 10 % опитаних батьків ДП, 30% педагогів і 45 % звичайних громадян до інклюзії розумово відсталих дітей у загальноосвітні школи було негативне. 80% педагогів і батьків вважали, що такі діти повинні відвідувати саме спеціальні навчальні заклади [11].

Оптимістичним на нашу думку є те, що у нашому анкетуванні проблему ставлення до дітей з порушенням інтелекту педагоги визначили лише п'ятою за значимістю та актуальністю в їх роботі. Щодо ставлення учнів до своїх однокласників з інтелектуальними порушеннями, то на думку більшості опитаних педагогів воно не відрізняється від ставлення до будь-якої іншої дитини (діаграма 4).

Діаграма 4.



Відношення більшості батьків інших дітей в інклюзивному класі до учнів з інтелектуальними порушеннями є нейтральним, поки у них не виникають конфлікти чи непорозуміння з їх дітьми (діаграма 5).

Діаграма 5.



Так само позитивним є і ставлення вчителів – більшість з опитаних сприймають роботу з учнями із інтелектуальними порушеннями як виклик професійному розвитку і схвалюють його (діаграма 6).

Діаграма 6.



Порівняння результатів досліджень попередніх років та нашого анкетування показало, що динаміка змін у ставленні суспільства до дітей з інтелектуальними порушеннями та їх інклюзивного навчання позитивна, що на нашу думку пов'язано із запровадженням інклюзивної освіти у щоденну практику шкіл України, зняттям

«страху невідомого» через збільшення «видимості» таких дітей, розширенням досвіду контактів з ДПП у педагогів та дітей загальноосвітніх шкіл.

Необхідними умовами якісного інклюзивного навчання, відповідно до методичних рекомендацій Міністерства освіти і науки України, є: визначення особливих освітніх потреб дитини; створення інклюзивного освітнього середовища; надання освітніх, психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг; забезпечення учнів спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку; здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини протягом усього періоду навчання із обов'язковим залученням батьків до освітнього процесу; підвищення кваліфікації педагогічних працівників [17].

Спробуємо окреслити важливі, на наш погляд, аспекти того, як ці вимоги мають бути реалізовані в навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями.

З 2017 року відповідно до «Положення про інклюзивно-ресурсний центр» [18] основне завдання щодо визначення особливих освітніх потреб дитини покладається саме на нього. У найближчому до місця проживання дитини Інклюзивно-ресурсному центрі (ІРЦ) спеціалісти центру повинні визначити сильні і слабкі сторони розвитку дитини, ті сфери її психічного і фізичного розвитку, що потребують корекції, необхідні для успішної соціалізації види і рівні підтримки та допомоги. Комплексна оцінка розвитку дитини в ІРЦ повинна здійснюватися за допомогою сучасних методик WISC-IV (стандартизована методика вимірюванні інтелекту), LEITER-3 (тест невербального інтелекту та когнітивних здібностей), CONNERS-3 (тест для визначення синдрому дефіциту уваги та гіперактивності), RPP-3 (методика оцінки поведінкових проявів та здібностей дітей), CASD (скринінгова шкала визначення розладів аутистичного спектру) [19].

Вивчення дитини повинно продовжуватися і у навчальному закладі командою психолого-педагогічного супроводу дитини. Академік Синьов В.М. наголошує, що «...потрібно визначити індивідуальну структуру дефекту кожної дитини, вивчити її досвід, інтереси, намагання, здібності та поведінку» [20, 5]. Це дасть змогу: здійснити правильний прогноз розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями; визначити її освітні цілі, зміст корекційної роботи, передбачити проблеми, які виникатимуть під час навчання, здійснити добір загальних корекційно-розвиткових прийомів і

засобів, які будуть використані у навчально-виховному процесі масової школи. Тому важливим є індивідуальний внесок всіх членів команди супроводу, бо кожен зі спеціалістів вивчає дитину зі свого боку, бачить її в різних ситуаціях, стимулює її проявляти ті чи інші якості та характеристики.

Наступною важливою складовою є створення інклюзивного освітнього середовища, що за визначенням Закону України «Про освіту» є сукупністю умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей [1]. Таранченко О. зазначає, для створення такого середовища слід відмовитися від стереотипних поглядів на вчителів, учнів і навчальний процес; формувати в школі атмосферу, засновану на ідеях інклюзії; розбудувати школу як громаду; зосереджуватися на співпраці, а не на конкуренції; прищеплювати віру в свої сили кожному члену шкільного колективу [21, 19]. Додамо, що для дитини з порушенням інтелекту важливим є створення ситуації успіху в навчально-виховній роботі, що підтримувало би самооцінку дитини і її мотивацію до навчання. Педагоги повинні зберігати та розвивати почуття власної гідності дитини, формувати сприятливий соціально-емоційний клімат в колективі, домагатися, щоб ДПП почувала себе повноправним учасником шкільного життя.

Надання освітніх, психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з інтелектуальними порушеннями має ґрунтуватися на розумінні структури дефекту при розумовій відсталості: в ядрі лежить слабкість орієнтувальної діяльності, низька пізнавальна активність, слабкість замикаючої функції кори головного мозку, низька розумова працездатність, інертність нервових процесів; вторинними недоліками є недорозвиток психічних процесів дитини; а подальші ускладнення проявляються у вигляді незрілості емоційно-вольової сфери та порушень поведінки [9].

Важливо розуміти, що в роботі з ДПП вчитель загальноосвітньої школи повинен поєднувати підходи загальної і корекційної педагогіки, а не залишати всі завдання по корекції порушень в розвитку на час корекційно-розвиткових занять дитини з педагогом-дефектологом, бо саме «навчання – основний шлях корекції розвитку дитини, оскільки воно є провідним видом її діяльності і перебуває в нерозривній єдності з вихованням як засобом управління соціалізацією особистості», – стверджує

академік В Синьов. [20, 51]. Для цього вчитель загальноосвітнього навчального закладу повинен володіти хоча б основами психокорекційної педагогіки.

Класик вітчизняної дефектологічної науки І. Єременко розробив основні вимоги, дотримання яких забезпечує корекційно-виховуючу спрямованість навчання, і знання яких необхідне для педагога, що навчає дитину з порушеннями інтелектуальної сфери: 1. Адаптація змісту програми до пізнавальних можливостей учнів. 2. Наочність навчання. 3. Уповільненість процесу навчання. 4. Повторюваність у навчанні та вихованні. 5. Включення учня в діяльність, спрямовану на подолання труднощів і перешкод (принцип вправ). 6. Індивідуальний та диференційований підхід до учнів. 7. Спеціальна організація праці. 8. Використання в навчально-виховному процесі гри. 9. Включення в навчально-виховний процес оздоровлення та лікування. 10. Дотримання охоронно-педагогічного режиму. 11. Систематичне залучення дітей із розумовою відсталістю до суспільно корисної праці [22].

Також важливо пам'ятати, що інклюзивне навчання передбачає максимальну індивідуалізацію не тільки стратегій навчання, але і диференційований підхід у визначенні освітніх цілей. Часто вчителі вбачають складність інклюзивного навчання дітей з інтелектуальними порушеннями саме через те, що екстраполюють на них цілі навчання нормотипових дітей: навчити читати, писати, розв'язувати задачі, рівняння тощо. Тоді як у визначенні освітніх цілей, які вписуються в індивідуальну програму розвитку дитини, пріоритетність цілей виглядає так: безпека (коли дитина не завдає шкоди собі чи іншим); соціальний розвиток; комунікативні навички; поведінка; навички самостійності; навчальні навички [23, 131].

Тобто базовим є забезпечити безпеку дитини та людей навколо неї, навчити її взаємодіяти з іншими, встановлювати гармонійні та конструктивні стосунки, розвивати соціально-емоційні навички, які необхідні для життя у суспільстві. А вже згодом, якщо можливості дитини це дозволяють, здійснювати навчання конкретних знань, умінь і навичок, передбачених навчальними програмами окремих предметів.

Якщо ж говорити про дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю, то їх перебування у навчальному закладі може бути спрямоване лише на виховання, розвиток та сприяння соціально-побутовій адаптації. Навчання для них має бути орієнтованим на засвоєння повсякденних практичних навичок і закріплення певних

стереотипів необхідних у житті дій та поведінки, що дасть можливість вести більш повноцінне життя, максимально наближене до життя більшості членів суспільства [24].

На відміну від дітей із сенсорними порушеннями, діти із порушеннями інтелектуальної сфери не потребують якихось спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку. Саме середовище їх навчання, позакласної діяльності, спілкування має бути засобом корекції, бо ДПП потребують одночасної корекції як пізнавальних процесів, так і формування особистості. Вся освітня робота з такими дітьми повинна поєднувати дві лінії педагогічного впливу: пристосування навчального процесу до їх пізнавальних можливостей, які занижені, щоб забезпечити розуміння, засвоєння, оволодіння ними тією різноманітною інформацією, яка їм потрібна та спеціальна робота, що спрямована на компенсацію їх відчуттів і сприйняття, уваги, подолання пізнавальної індиферентності, виховання самостійності в розумовій роботі [2].

В науково-методичній літературі, присвяченій питанням інклюзивної освіти, досить детально приписана роль психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в забезпеченні успішного її навчання в загальноосвітніх закладах освіти, визначені обов'язки кожного спеціаліста команди психолого-педагогічного супроводу [10; 23; 24]. Менше уваги приділено психолого-педагогічному супроводу її сім'ї, батьків, і ще менше інформації знаходимо щодо психологічного супроводу вчителів інклюзивних класів. Однак фахова допомога психолога, корекційного педагога вчителям середньої та початкової школи є ключовим у забезпеченні якісної інклюзивної освіти. Така допомога має проявлятися не тільки у вигляді поширення знань з психокорекційної педагогіки. Дослідниця Шульженко Д. визначає такий процес як супервізію – інтенсивні стосунки міжособистісної спрямованості, в яких спеціаліст (дефектолог, практичний психолог, корекційний педагог) покликаний сприяти розвитку професійної компетенції іншої людини, як то: батьків, педагогів, тьюторів [25]. Супервізія спрямована на те, щоб запобігти синдрому професійного вигорання, зняти стрес, переконати в правильності й ефективності дій стосовно розумово відсталого учня; батьків і родичів не тільки залучити до співпраці, а й довести, що їхня батьківська допомога полягає в позитивному ставленні до психолого-педагогічної системної корекції, і все це чиниться для того, аби: краще розуміти дитину; усвідомлювати та коригувати власні реакції на розумово

відсталу дитину; розуміти її психічний стан, мотиви, потреби й установки; визначати динаміку взаємодії та спеціальної роботи з дитиною; досліджувати свої шляхи інтервенції та їх послідовність за різного роду ситуацій; досліджувати та розробляти альтернативні шляхи (варіанти) за цих чи подібних ситуацій.

Фахівцеві, потрібно навчитися усвідомлювати, як різні ситуації впливають на нього самого та на інших людей, які забезпечують навчальний, інклюзивний і корекційний процес, навчитися опановувати себе, справлятися за різних ситуацій і підтримувати, допомагати іншим протидіяти будь-яким деструктивним реакціям [26].

Останньою і не менш важливою складовою успішності інклюзивного навчання є постійне підвищення кваліфікації педагогічних працівників задіяних у ньому. Широкі можливості для її вдосконалення відкрилися перед педагогами у зв'язку із прийняттям у 2019 році Кабінетом Міністрів України нового «Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [27]. Тепер педагоги можуть підвищувати рівень своїх знань не тільки на традиційних курсах, але і через участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах, а суб'єктами надання таких освітніх послуг можуть бути як державні, так і приватні освітні установи, громадські організації, фізичні чи юридичні особи. Таке удосконалення нормативно-правового регулювання підвищення кваліфікації педагогічних працівників підвищить конкуренцію серед надавачів цих послуг, а отже покращить їх якість, дасть можливість вільно обирати форми і види здобуття необхідних знань, умінь, навичок та компетенцій.

Таким чином можемо констатувати, що на сьогодні існує рід проблем інклюзії дітей з інтелектуальними порушеннями в середовище загальноосвітнього закладу освіти. Однак багато з цих труднощів можуть бути подолані, бо мають законодавчо та науково обґрунтовані шляхи вирішення, а не вистачає педагогам лише досвіду такої роботи. Складним залишається нестача кваліфікованих кадрів та відсутність тісної співпраці спеціальної та загальної середньої освіти. Варто відмітити, що саме досвід корекційної педагогіки, переосмислений з позиції сучасних завдань соціалізації дитини з порушенням інтелекту, стане тим джерелом, де інклюзивна освіта зможе знаходити відповіді на актуальні питання освіти дітей з особливими освітніми потребами.

**Список використаних джерел:**

1. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380.
2. Колишкін, О. В. Корекційна освіта. Вступ до спеціальності : навчальний посібник / О. В. Колишкін. Суми : Університетська книга, 2013. 392 с.
3. Трикоз С.В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок»-ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.
4. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей (Под ред. К. С. Лебединской). М., 1982. – С.128
5. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision URL : <https://icd.who.int/browse10/2010/en>
6. Іляшенко Т. Затримка психічного розвитку у дітей: причини виникнення та корекція. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*: науково-методичний збірник / Ред. кол. Н.Софій (голова), І.Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. К.: Контекст, 2000. 336 с.
7. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: О. В. Гаврилов. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
8. Петрова В.Г., Белякова И. В. Психология умственно отсталых школьников. М. : Изд. Центр «Академия», 2002. 160 с.
9. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей / Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии / Под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика, 1983. С.49-61.
10. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред.. Колупаєвої А.А. К: «А. С. К.», 2012. 308 с.
11. Шипицына Л. М. «Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. 2-е изд., перераб. и дополн. СПб.: Речь, 2005. 477 с.
12. Мирвода К. Г. Ставлення у суспільстві до осіб із інтелектуальною недостатністю: постановка проблеми. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Політологія. Соціологія. Право : збірник наукових праць. 2010. № 4 (8). С. 75-78. URL :<http://ela.kpi.ua/handle/123456789/5066>
13. Стан дотримання прав людей з інтелектуальною недостатністю – опікуваних інтернатних закладів України. Звіт про виконання дослідження / [Р.І. Кравченко, Л.К. Гончар, Н.В. Майорова, Л.В. Чернишевська] за заг. ред. д.п.н. проф. В.М. Синьова. К.: «Дреднаут», 2004. 48 с.
14. Кравченко Р.І. Соціальна робота з розумово відсталими людьми: навч. посібник. К.: БТ «Джерела», 2001. 140 с.



15. Основные этические и антропологические вопросы в работе с людьми с ограниченными возможностями: материалы междунар. конференции, 8-9 ноября 2007 года, Минск / ОО «БелАПДИиМИ», Междунар. образовател. центр (ІВВ). Минск: ОО «БелАПДИиМИ», 2008. 86 с.

16. Сідельнік Л., Кравченко Р., Гончар Л. Як захистити дитину з розумовою відсталістю у ході надання освітніх та соціальних послуг: навч.-метод. посіб. для корекційних педагогів та соц. працівників. К.: ВГО «Коаліція захисту прав інвалідів та осіб із інтелектуальною недостатністю», 2006. 64 с.

17. Лист МОН № 1/9-498 від 05.08.2019 «Методичні організації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти в 2019/2020 н.р». URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>

18. Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-p>

19. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М.А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.

20. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. Частина 2. Навчання і виховання дітей. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 224с.

21. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. №1. С. 19.

22. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі : методичний лист / укл. І. Г. Єременко. К. : Радянська школа, 1970. 51 с.

23. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

24. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: навч. метод. посібник. К.: «АТАПОЛ», 2010. С. 172-201.

25. Шульженко Д. І. Реалізація функції супервайзера у практичного психолога (спеціального) в корекційній роботі з аутичними дітьми. *Зб. наукових пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. Вип. XII. Сер. соціально-педагогічна. С. 450-455.

26. Тороп К. С., Рейда К. В. Освітньо-інтеграційні можливості розумово відсталих учнів: проблеми та перспективи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. Вип. 32(2). С. 175-181. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2016\\_32\(2\)\\_33](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_32(2)_33)

27. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-п>

## **2.12. ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ ЦІННОСТІ ЯК ГАРМОНІЙНА ОСНОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ДИТИНИ З ІНВАЛІДНІСТЮ**

*Інна КОВАЛЬЧУК*

Україна, поки ще не має достатньо сформованої бази для умов інклюзивного навчання і виховання дитини-інваліда. Це відчутно не лише в теорії, але й на практиці. І перші проблеми у цій площині дають про себе знати. Це проблеми соціалізації дитини з інвалідністю у класі здорових дітей, питання про критерії оцінювання відповідей дитини з інвалідністю і дитини нормального розвитку, проблеми побудови структури уроку, деякі аспекти підготовки помічника педагога та інші.

Тому вважаємо, що значно допоможе у цьому питанні досвід зарубіжних країн: Канади, США, Італії. Вони стикнулися з цими проблемами раніше і мають деякі напрацювання.

Наприклад, в Італії відповідно до розділу про навчання дітей з особливими потребами Закону про освіту (1992 р.) серед провідних завдань визначено взаємодію школи з іншими установами, що надають допомогу дитині з особливими потребами. Окрім того, у освітніх департаментах провінцій працюють консультативні служби. Склад таких служб передбачає наявність різнопрофільних фахівців. Це і представники громадських організацій і адміністратори шкіл і спеціалісти служб охорони здоров'я.

Основне завдання ці фахівці вбачають у тому, щоб створити комфортні умови перебування дитини з особливими потребами у

освітньому закладі, максимально зменшити вияв її інакшості серед інших дітей.

У Бельгії при інтеграції дитини з інвалідністю в освітнє середовище між закладом та батьками дитини укладається угода. Відповідно до якої дитина навчається за індивідуальним навчальним планом. Цей план передбачає опис хвороби дитини та окреслення заходів щодо її усунення.

Австрія відома чотирма моделями включення дітей з інвалідністю у шкільне середовище. Серед них: інтегровані класи. Тобто класи де навчаються як діти з нормальними показниками у розвитку так і діти з інвалідністю. При цьому останні навчаються за спеціальними програмами і з допомогою помічника вчителя. Відомі також класи взаємодії. Включення дитини з інвалідністю до спілкування з іншими дітьми відбувається лише під час спільних заходів і спілкування у ході позакласної роботи. Але навчання таких дітей проводиться окремо. Малокомплектні класи орієнтовані на навчання дітей із затримкою у розвитку пізнавальних процесів. Програму початкової школи діти засвоювали за 6 років. І практикуються також звичайні класи. У них діти з інвалідністю навчаються з допомогою помічника педагога, консультанта.

У Нідерландах діти з труднощами у навчанні і розумово відсталі мають можливість навчатися у звичайних загальноосвітніх закладах.

Німеччина пропонує різні типи навчальних установ для дітей з інвалідністю. Батьки можуть обирати до інклюзивного чи до спеціального закладу віддати дитину [8].

Таким чином, досвід європейських країн переконує у тому, що інклюзивне навчання має в основі взаємодію соціальних інститутів, яка спрямована на забезпечення сприятливих умов формування особистості дитини з інвалідністю.

В Україні духовне зростання особистості відбувається завдяки спільній турботі провідних соціальних інститутів: школи, сім'ї, церкви, громадських організацій, значну роль у цьому процесі відіграють ЗМІ. Вони забезпечують відповідні умови для засвоєння особистістю моральних, національних та загальнолюдських цінностей і норм. Активність особистості, що корегується соціальними потребами та цінностями вимагає їх адаптації відповідно до потреб, переосмислення прийнятих норм, вироблення нових поведінкових моделей, які закріплюються на рівні свідомості і формують світогляд людини. Світогляд розкривається через

сукупність оцінок людиною світу та сенсу життя. Виступаючи як сукупність певних понять про оточуючу дійсність він в першу чергу розкриває розуміння людиною самої себе, свого місця й призначення у світі. Для світогляду особистості характерна цілісність та єдність усіх компонентів. А до його структури входять узагальненні знання про світ, переконання, цінності, ідеали, вірування, принципи діяльності, життєві норми [7]. Вважаємо, що його синонімами можуть виступати поняття «досвід життєвої мудрості», «школа виховання людини», «божественні заповіді, що забезпечують безсмертя особистості». Усі вони переконують у морально-етичній сутності поняття. Звідси зростає роль морального виховання як засобу формування ідеалів та переконань дитини з інвалідністю, що реалізуються у її взаєминах з іншими людьми. Світогляд розкривається через цінності людини. Л. Рувинський розуміє моральне виховання як усвідомлений процес емоційного сприйняття моральних норм, що є ціннісними для особистості [16, с. 84]. Отже, маючи життєвий досвід відносин з іншими людьми, сформований у родині чи переданий генетично у школі особистість лише виявляє його в нових нетипових ситуаціях, які моделює соціум у якому вона перебуває, закріплює, уточнює. Тому доречним видається визначення морального виховання, зроблене О. Богдановою. Вона розглядає моральне виховання як діяльність, яка ґрунтується на соціально-моральних відносинах. Тобто, лише соціально моральне середовище здатне закріпити у дитини соціально позитивну поведінку. І. Харламов, тлумачить цей процес як ланцюг вчинків, що вимальовуються у поведінку дитини. Виходячи з такого визначення, щоб розпізнати поведінку людини потрібно тривалий час за нею спостерігати, з'ясовувати справжні мотиви вчинків [25]; О. Вишневський аналізує процес виховання як формування в учнів абсолютних, національних, громадянських, сімейних цінностей. Розроблена педагогом ієрархія відображає відносини особистості з іншими людьми, розкриває її внутрішні почуття і переживання, аналізує стимули поведінки [20, 45-50].

Основою морального виховання є не лише виховні впливи педагогів, але й соціальні впливи під які потрапляє дитина з інвалідністю. Тому доцільно створити необхідні умови для правильного виховання моральних цінностей учнів з інвалідністю. Серед яких значущими є такі: створення в інклюзивному класі сприятливого психологічного клімату, що ґрунтується на повазі до моралі та до правил людського співжиття; добір змісту морального

виховання відповідно до мети та до рівня розвитку школярів; своєчасність виховних заходів, профілактика негативних явищ в учнівському колективі; формування демократичного стилю відносин між вихованцями та вихователями, батькам учнів. Основою їхніх взаємин має бути людяність, чуйність, душевність, вимогливість. Для учасників навчально-виховного процесу властивими мають стати: гармонійна єдність ідеалів, принципів, переконань, поглядів, уподобань, смаків, симпатій і антипатій, морально-етичних засад у їх словах і вчинках.

Зазначені умови будуть діяти лише тоді, коли в учнів будуть мотиви до засвоєння моральних норм та правил і забезпечені базові потреби для життя. Тому основу формування моральної свідомості учнів з інвалідністю становлять принципи: розвиваючого навчання та виховання, діяльнісного підходу, диференціації, відкритості виховної системи, врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованця. І. Бех підкреслює, що провідним завданням школи повинно стати: вчити дитину бути людиною, яка здатна жити гідно; формувати в неї вміння володіти собою...;...здобувати знання і вивчати світ, тобто повноцінно засвоювати соціальний і природний досвід людства...; навчати морально оцінювати світ, тобто конструктивно, відповідно до загальнолюдських цінностей і сучасної моралі, поводитися в соціумі й наодинці зі своєю совістю...» [3, 17–18]. Істотну роль у морально-духовному розвитку особистості відіграють вольові зусилля особистості. Саме вони гальмують егоїстичні почуття, забезпечують духовне формування особистості. В. Сухомлинський підкреслював, «щоб підкоритися розумним, доцільним, необхідним, обов'язковим вимогам суспільства, людина повинна вміти підкоряти саму себе, мати в собі силу волі, здатну наказувати, стримувати. А щоб підкоритись самому собі, щоб утвердити в собі повелителя, потрібно глибоко поважати себе» [21, 59]. Сформована воля дитини – інваліда забезпечує керівництво поведінкою, мотивацією, сприяє формуванню успішної програми досягнення мети, забезпечує вибір вчинку. Контролером поведінки вихованця виступає совість.

Проблема совісті у контексті морального виховання досліджувалася різнопланово. Добре відомими є роботи Л. Буйнова, К. Демиденка, І. Ізард, І. Беха, О. Захарова, В. Горленка, Н. Басюк, Г. Беленької, М. Дідори, З. Діхтяренко, О. Безверхого, Л. Колберга Г. Маруніної та ін.

Про моральну вихованість свідчить дитини з інвалідністю свідчить глибина моральних відчуттів, здатність до емоційних переживань, страждання, сорому і співчуття. Вихованість оцінюється також сформованим ставленням до політики держави, до батьківщини, інших країн і народів, до праці, до суспільних благ, особистих та чужих речей, до людей, до себе. Сухомлинський В. О. ці знання називає «азбукою самопізнання і самоствердження, культурою духовного життя особистості» [21, 108].

Для здійснення морального виховання необхідно добре орієнтуватися не лише в його змісті. Не менш важливо детально осмислити, яку людину можна вважати моральною і в чому, власне кажучи, проявляється справжня сутність моральності взагалі. Вважаємо, що моральною потрібно вважати таку людину, для якої норми, правила і вимоги моралі виступають як її власні погляди і переконання, як глибоко осмислені і звичні форми поведінки. Вказане вище іще раз переконує у єдності морального виховання і розумового розвитку дитини.

В умовах інклюзивного середовища доцільно пам'ятати, що морально-духовний розвиток дитини з інвалідністю без сформованої поваги до себе, усвідомлення моральної гідності неможливий. «Багате духовне життя характерне тим, що учень, долаючи труднощі в ім'я суспільних інтересів, усвідомлює себе як особистість, осмислює свою моральну гідність. Без подолання труднощів самоутвердження неможливе, й багате духовне життя, уповільнюється духовний розвиток» [21, 221].

Для дитини з інвалідністю в умовах інклюзивного середовища цей процес є утрудненим. Адже часто результати морально-духовного розвитку особистості утруднюються через складнощі засвоєнні нею системи морально-етичних норм, основ культури, неможливість сформованість духовних запитів, потреб, інтересів, виявлення культури почуттів та гуманних взаємин із оточуючими.

За таких умов зростають вимоги до особистості педагога, вихователя, помічника вчителя. Їх завдання допомогти дитині з інвалідністю пізнавати світ відповідно до рівня її фізичного і психічного розвитку.

Розглядаючи формування духовно-моральних цінностей дитини з інвалідністю доцільно опиратися на роботи психологів Л. Виготського, Г. Костюка, А. Маслоу, О. Леонтьєва, К. Роджерса, С. Рубінштейна. Роботи цих науковців дозволять глибше збагнути психологічні процеси, що відбуваються у дитини з інвалідністю.

Підібрати, відповідно до її індивідуального розвитку програму виховання. Зробити процес перебування у освітньому закладі комфортним як для дитини з інвалідністю так і для її батьків і педагогів. Помічник педагога має одним зі своїх завдань забезпечення психологічного здоров'я дитини під час уроків та виховних заходів. Тому він повинен, добре володіти психологічними знаннями з особливостей розвитку дитини. У нагоді тут можуть стати психологічні тести та методики.

Сухомлинський В. підкреслював: «Ми творимо Людину, як скульптор творить свою статую з безформного шматка мармуру: десь у глибині цієї мертвої брили лежать прекрасні риси, які потрібно добути, очистити від усього зайвого» [2, 20]. Одним із основних критеріїв духовно-морального виховання є рівень сформованості духовних і моральних потреб, почуттів і звичок. Адже, як зазначав К. Ушинський, моральна сутність особистості розкривається через призму того як людина знає добро, бачить добро, чинить добро. Тому, духовні, моральні орієнтири стають дороговказом діяльності навчально-виховного закладу. Опора на них вимагає від педагогічного колективу скерувати свою діяльність до загальнолюдських цінностей; застосовувати у роботі приклади з національної культури, традицій; бути добрими, гуманно ставитися до інших людей, поважати і розуміти їх.

Отже, духовність і моральність є ціннісною основою відповідального індивідуалізму кожного учасника навчально-виховного процесу.

Формуючи духовність та моральність у дитини з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання педагог орієнтується на формування балансу прав, відповідальності і свободи особистості.

Духовно-моральні цінності сприяють корегуванню мотивації вчинків і поведінки молодого покоління. Інклюзивне середовище сприяє вихованню у дитини поваги до інакшості у зовнішньому вигляді, поведінці, мотивації дій та вчинків. Дитина-школяр усвідомлює, що різні фізичні та психічні особливості не дають права на применшення гідності людини. Духовно-моральна атмосфера школи, як одного з інклюзивних осередків сприяє участі підготовці молоді до самостійного життя, майбутньої самостійної діяльності.

Педагогічною базою з питання духовно-морального виховання дитини з інвалідністю є дослідження А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького І. Беха, Н. Вознюк, С. Гончаренка, І. Зязюна, С. Максименка, Л. Орбан-Лембрик, П. Щербаня.

Аналіз педагогічного боку проблеми вимагає опиратися не лише на зміст духовно-моральної освіти, але й на вікові індивідуальні особливості школярів.

У школяра, що має інвалідність спостерігаються утруднення у сприйманні інформації. У той час коли у дитини з нормальним психічним та фізичним розвитком у дошкільному і молодшому шкільному віці нормативні форми поведінки реалізуються і засвоюються на вербальному і образному рівнях. Вона отримує елементарні уявлення про добро і зло, необхідність взаємодопомоги та взаємопідтримки. Через гру та міркування про поведінку вигаданих казкових персонажів на 4-му році життя дитина розуміє більшість морально-етичних правил, що діють у суспільстві. Проте, часто її розуміння, якщо не знаходить підкріплення, у поведінці знаходить вияв у егоїстичних і наслідувальних діях. Уже у 6 років поведінка дитини базується біля двох протилежних за змістом типів поведінки: прагматичному та безкорисливому. А у 9 років дитина уже виявляє ставлення до дійсності. Тобто зародки моральної свідомості сформовані. Вирішальне значення у становленні моральної свідомості має підлітковий вік. Ще В. Сухомлинський визначав, що для підлітка характерні: непримиренність до зла, неправди, готовність виступити на боротьбу із найменшими відхиленнями від істини, з одного боку, та невміння розібратися у складних явищах життя – з іншого; прагнення бути добрим, прагнення до ідеалу – і, у той самий час, неприязнь до навчання, моральних настанов; прагнення самоствердитися і невміння це зробити; глибока необхідність у пораді, допомозі і небажання звернутися до дорослого; багатство бажань і обмеженість сил, досвіду, можливостей для їх здійснення; показне заперечення авторитетів, захоплення ідеальним і сумнів у тому, що ідеальне може бути в нашому буденному житті; презирство до егоїзму, індивідуалізму і чутливе самолюбство; здивування перед невичерпністю науки, бажання багато знати і недбале відношення до повсякденного навчання; романтична захопленість і грубі вибрики; захоплення красою й іронічне ставлення до краси[2]. В умовах інклюзивного навчання педагогу доцільно зважати на те, що прагнення до автономної моралі у підлітка реалізується у співпраці, соціалізації зі значимою групою старшокласників. Завищена самооцінка дитини спотворює її адекватне сприйняття оточуючої дійсності часто наражає підлітка на небезпеку, унеможлиблює нормальний розвиток.



У юнацькому віці, виняткової ваги набувають проблеми гендерного виховання. Формування культури взаємин між статтями є провідним у роботі вихователів. Для цього засобами виступає навколишня дійсність у якій розкривається поведінка людини, її взаємини з іншими людьми. Виходячи з цього дитина з інвалідністю може сприймати однокласника як помічника вчителя, який допоможе їй глибше і виразніше побачити та сприйняти дійсність.

Основні документи про виховання, які прийняті на державному рівні визначають завдання школи у напрямі формування національного світогляду. В умовах інклюзивного середовища світогляд школяра орієнтований не лише на засвоєння моральних норм, але й на прийняття дитини з інвалідністю як партнера. Тобто, навчально-виховний процес школи орієнтований на прийняття людини як цінності. Основні складові світогляду погляди, переконання, принципи, ідеали, цінності, вірування, життєві норми та стереотипи мають передбачати формування толерантності, терпимості і любові, визнання іншого. Тобто діяльність закладів освіти орієнтована на соціальну модель інвалідності, згідно з якою соціальні агенти мають створити необхідні умови для нормальної життєдіяльності людей з інвалідністю. Для такого важливого доручення необхідно володіти високим духовно-моральним потенціалом. Духовність, у цьому контексті розкривається через розуміння сенсу і призначення людини, її цінності, цілі. Вона, на думку Е. Помиткіна, є властивістю особистості, яка виражає здатність людини усвідомлювати своє «я» і місію свого існування, а також порівнювати їх з моральними законами життя і діяти відповідно до них. Духовні почуття надають людині присутність внутрішньої і зовнішньої свободи, особистої гідності, відповідальної суб'єктивної позиції [14, 8]. Моральність і її принципи виступають регуляторами поведінки людини, способами трансляції ззовні її духовного світу. Духовність визначає вектор життя людини, а моральність окреслює шляхи його досягнення.

Духовність і моральність існують в нероздільному єднанні, що надає можливість формувати цілісну і гармонійну особистість.

В сучасних умовах реалізації Концепції Нової української школи особливо велика увага приділяється проблемі формування наукового світогляду через засвоєння змісту навчального матеріалу. Інтеграція підходів до змісту навчання спрямована на формування в учнів інтелектуальних умінь, системного мислення, цілісної картини

світу, та про що зазначено у Державному стандарті базової і повної середньої освіти.

Будучи носієм певного світогляду особистість наділяється здатністю до самовиховання, спрямованістю особистості до досягнення ідеалу. Через призму сформованого світогляду дитина з інвалідністю вирішує життєві проблеми, визначає цілі та зміст життя. Часто зміст світогляду розкривається через глибину опанованих нею знань, бажання до дій, сформовані ціннісні орієнтації. При цьому отримані нею вдома та в навчальних закладах знання втілюються у формі усвідомлених принципів поведінки та діяльності.

Поділяємо думку М. Мостепаненко про те, що через процес виховання та у процесі розвитку у школяра вимальовується власне бачення ситуації чи подій. Часто це бачення є частиною загальної картини світу, її світоглядом. Л. Божович визначає умови формування світогляду особистості такими чинниками: місцем, яке він посідає в системі доступних йому людських відносин; узгодженістю вимог до дитини з боку дорослих і рівнем його розвитку [5, 37-42]. В умовах інклюзивного навчання доцільно брати до уваги ці чинники. Приниження гідності дитини з інвалідністю у колі родини веде до применшення нею своєї цінності у колі однокласників. Спотворює сприйняття вимог педагога через страх, нелюбов до свого тіла до розуму. Заважає успішному навчанню також і завищена самооцінка учня. Часто її формують люблячі опікуни та батьки. Надмірно складні вимоги до дитини чи навпаки залегкі унеможливають сприймання навчального матеріалу, а це відповідно позначається на формуванні ціннісних світоглядних установок дитини, зумовлює неуспішність та важковиховуваність. Принцип розвиваючого навчання добре був розроблений радянським психологом В.Давидовим. Він підкреслював, що кожному віку відповідають певні психологічні новоутворення; навчання побудоване на основі провідної діяльності; реалізуються взаємозв'язки з іншими видами діяльності; у методичному забезпеченні освітнього процесу система розробок гарантує досягнення необхідного розвитку психологічних новоутворень і здійснює діагностику рівня процесу. Складність роботи з дітьми, що мають інвалідність також у тому, що, як зазначають Н. Менчинська і Г. Залеський, картина світу у свідомості дитини формується не через сукупність знань, але у процесі формування активного ставлення дитини до інформації, якою вони володіють[13, 9]. Тому

вважаємо за доцільне включення у шкільні підручники системи завдань, що вимагають осмислення нетипових для дитини ситуацій, висловлення власної думки щодо подій та фактів. Влучною у цьому контексті видається думка І. Беха, «доцільно організоване за змістом і формою навчання має високий виховний потенціал: уводить особистість до простору світоглядних ідей, формує соціальні настанови й ціннісні орієнтації, гуманістичну спрямованість особистості, її духовні та матеріальні потреби відбувається соціалізація дитини» [3].

Важливу роль у цьому процесі відіграє міжпредметна інтеграція. Вона є одним з факторів формування гуманістичного світогляду дитини. Адже, сприймаючи картину світу дитина з інвалідністю засвоює не окремі факти чи поняття з кожної дисципліни, але стає учасником опанування цілісної картини світу. Будучи неспроможною засвоїти один предмет, вона заповнює прогалини у знаннях з нього у процесі опанування іншою навчальною дисципліною, яка є значно доступнішою для її сприймання і осмислення. Важливою є гуманістична спрямованість інтеграції. Вона позитивно позначається на пізнавальному й ціннісно-нормативному компоненті знань дитини.

В. Сухомлинський підкреслював важливість навчання як безперервного і тривалого процесу. В умовах початкової школи заслуговує на увагу в цьому плані розроблена С. Якименко «Інтегрована особистісно-орієнтована технологія». Вона орієнтована на розвиток особистості дитини через самостійну пізнавальну діяльність та емоційне ставлення до змісту процесу навчання. Зміст інтегрованої особистісно-орієнтованої технології розвитку, навчання і виховання передбачає п'ять міні-моделей: загально світоглядну, життєвої компетентності; гармонійного розвитку та життєтворчості; професійної компетентності педагога; педагогічної компетентності батьків [26]. Вона передбачає формування дитини у процесі опанування нею інтегрованими знаннями про людину і навколишній світ; дає можливість вчителю наповнювати зміст освіти новими знаннями що зосереджені у таких сферах життєдіяльності людини: «Людина і природа», «Людина і суспільство», «Людина і культура», «Людина, наука, і техніка», «Людина і Всесвіт».

Заняття передбачають залучення дитини до пошукової діяльності, поєднання індивідуальної та колективної роботи, розвиток індивідуальних особливостей кожної дитини, формування лідерських навичок, ініціативи та творчості.

У середній та старшій школі засобами формування духовно-моральних підвалин світогляду дитини з інвалідністю є: класна година, яка спрямована на формування в учнів високоморальних почуттів, товарищескості, соціалізацію дитини у колективі, розвиток потенційних здібностей та талантів. Важливу роль відіграє етична бесіда. Як форма виховної роботи вона спрямована на формування в дитини-інваліда умінь і навичок поведінки, засвоєння ним загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей. В основі етичних бесід лежить використання діалогу. У процесі бесіди узагальнюються дитячі спостереження, враження і переживання. Важливе місце у роботі з дітьми з інвалідністю займає обговорення книг та читацькі конференції. Під час виступів на конференції чи у процесі написання відгуків на прочитані книги у дітей з інвалідністю формуються уміння виражати власну думку, активне ставлення до питань піднятих у літературі. Останнім часом користуються популярністю виставки. Вони відображають самостійні досягнення учнів чи результати їх роботи у гуртках, на уроках, краєзнавчих, туристичних походах.

Доцільно залучати дітей з інвалідністю до масових свят. При цьому потрібно враховувати рухливість дитини та рівень розвитку мислительних операцій. Часто дітям з незначними ураженнями можна доручити організацію важливої ділянки роботи в ході свята. Масові свята можна організувати як ранок, вечір, тематичну дискотеку, тижні, місячники підвищеної уваги до поезії, музики, театру, кіно, дитячої книги, часто організуються зустрічі з письменниками, композиторами, відомими людьми.

Своєрідною формою роботи з формування моральних цінностей учнів є усний журнал. Частину журналу, який висвітлює яке-небудь одне питання, умовно називають «сторінкою» журналу. Загальний обсяг журналу часто складає – 3-5 «сторінок». Діти готують повідомлення на конкретну тему і виступають з ним. Усний журнал може бути тематичний або оглядний. На окремих сторінках усного журналу може бути представлена творчість самих учнів з інвалідністю: зачитування власних віршів, виконання пісень, замальовки, карикатури.

Цікавою формою роботи з учнями є огляди новин. Їх поділяють на загальні й тематичні. Огляд загальних новин зазвичай передбачає короткі повідомлення учнів про найважливіші події, що відбуваються у світі, державі. Огляд тематичних новин

присвячується висвітленню проблем, органічно пов'язаних між собою та орієнтованих на конкретну тематику.

Доцільність індивідуального підходу зумовлена особливостями розвитку особистості, рівнем її вихованості, досвіду поведінки, потребами й інтересами. Вибір методики індивідуального виховного впливу залежить від рівня розвитку учня, його готовності до цього впливу, психічного стану, звичок, темпераменту. В індивідуальній виховній роботі необхідно передбачити координування впливів педагогів, батьків і колективу на особистість учня; цю роботу слід планувати, враховуючи особливості школярів. Проект організації індивідуально-педагогічної взаємодії з учнем повинен бути цілеспрямованим, педагогічно доцільним – передбачати готовність школяра до відповідної діяльності й педагогічного впливу, спрямовувати розвиток потреб й інтересів учня у позитивному напрямі. В індивідуальній виховній роботі використовують: позакласне читання, колекціонування, гру на музичних інструментах, вишивання, малювання та ін.

У виробленні учнями поглядів і переконань важливу роль відіграє позиція педагога. Він сам повинен мати переконання, жити у відповідності з ними, вміти не нав'язувати їх і одночасно не відмовлятися від них. Духовним наставником сучасної молоді може бути лише учитель, який сприйняв передові ідеї нового тисячоліття, смисл науки, учитель, який сформований як творча особистість.

Часто робота з дітьми що мають інвалідність утруднюється через конфлікти, які виникають у навчально-виховному процесі. Причиною цих конфліктів є недостатній рівень знань педагогів, страх перед запровадженням нових методик, примус до роботи. Тому очевидно, що доцільна переорієнтація підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів, прийняття за вектор діяльності класичних педагогічних цінностей особистісно-орієнтованого підходу до виховання й навчання. При формуванні професійного педагогічного світогляду доцільно пам'ятати, що педагог не лише повинен володіти цим світоглядом, але й мати достатню професійну базу для формування гуманістичного світогляду у його учнів. Формування світогляду педагога складний процес, що передбачає опанування педагогом професійними знаннями, вміннями, навичками, формування у нього мотивів і прагнень, спрямованості на творчу діяльність й морально-етичні цінності.

Таким чином, в основі педагогічної діяльності має лежати принцип педагогічного гуманізму. Він розкривається через любов

до дитини. Яка передбачає турботу про здоров'я, внутрішні переживання, повагу прав і свобод

дітей; розуміння внутрішнього самобуття, самосвободи людини; розвиток у вчителів і учнів позитивної установки на особистість один одного; визнання права особистості на повну відмову від формування тих якостей, котрі за будь-

яких причин суперечать її переконанням. Не меншу вагу має принцип колективізму. Він передбачає культивування у педагога уміння поєднувати індивідуальне начало педагогічної діяльності з інтересами колективу. Плекання у педагога таких якостей як взаємопідтримка, взаємоконтроль, взаємоначало. Важливо також щоб педагог вірив у майбутнє своїх учнів. Вселяв у них впевненість у власних силах, надію на одужання, віру у краще майбутнє, друзів.

Педагогічна діяльність підпорядкована низці законів та розпоряджень. Педагог має можливість їх адаптувати до умов своєї діяльності, враховуючи специфіку учнів, природні умови, провідний напрям діяльності освітнього закладу, але ключові положення законів і розпоряджень при цьому не мають постраждати. Педагог несе моральну та правову відповідальність за власну професійну поведінку. Формування цієї поведінки забезпечується шляхом навчання в педагогічних освітніх закладах, у процесі роботи курсів підвищення кваліфікації, та у ході педагогічних конференцій, нарад, під час самоосвіти.

Сформований світогляд педагога є мірилом його адаптації до педагогічної діяльності. Світогляд педагога характеризується динамікою і спрямованістю на розвиток дитини

Інклюзивне навчання вимагає перепідготовки фахівця, надання йому необхідної освіти для роботи у класі де навчаються діти з інвалідністю, озброєння методами співпраці вчителя предметника, вихователя і асистента вчителя. Важливим моментом видається також такий напрям роботи педагога як робота з родиною, в якій виховується дитина інвалід. Н. Майструк та А. Лучаківська, виокремлюють такі проблеми із якими стикають сім'ї в яких виховується дитина-інвалід: народження дитини-інваліда часто є психологічною травмою для родини; спостерігається неприйняття дитини з функціональними обмеженнями у родину, що має види емоційного відторгнення дитини, гіперопіки, загострення уваги на недоліках дитини; дефіцит інформації щодо поводження з такою дитиною, відсутність коштів на лікування дитини; інформації про заклади, що надають підтримку родинам у складних життєвих

ситуаціях; відсутності впливу на законодавчі важелі в державі. Більшість законів, щодо полегшення ситуації працюють на задовільному рівні; важке для переміщення розташування центрів, що працюють з дітьми – інвалідами; труднощі в адаптації дитини в загальноосвітній школі, неприйняття дитини оточенням; погана матеріальна забезпеченість сімей, що виховують дитину-інваліда; недоступність для більшості сімей технологій ранньої діагностики, реабілітації і корекції інвалідності; відсутність у суспільстві прийняття людей із інвалідністю; транспортна недоступність для дітей на інвалідних візках та ін. [11].

Часто перше сприймання себе дитиною відбувається через те, як сприймають народження дитини з інвалідністю самі батьки і родичі. Якщо вони очікують дитину, вірять у її успішну соціалізацію то й дитина розвивається успішно. А якщо вони сумніваються в успіхах дитини у її щасливому майбутньому це відчуває дитина, її поведінка викривлюється відповідно до очікувань батьків. Тому у роботі з батьками педагогу потрібно працювати на актуалізацію ресурсів родини щодо можливості розв'язувати проблеми, що можуть бути у зв'язку з розвитком дитини. Педагог повинен допомогти родині віднайти групи підтримки, товариства батьків, що мають подібні труднощі у розвитку дитини. Доцільно залучати до такої роботи батьків здорових дітей. Іноді батьки нормо типових дітей проти навчання в їхньому класі дитини з інвалідністю. У такому випадку доцільна роз'яснююча робота. Доцільно зняти страхи, які часто виникають через незвичність ситуації. Для цієї роботи можуть підійти спільні тренінги для батьків з навичок спілкування, розв'язання конфліктів, надання та отримання зворотного зв'язку. У процесі ведення занять з хворою дитиною та її батьків психолог ставить перед собою наступні цілі: 1) навчання батьків спеціальним корекційним і методичним, прийомам, необхідним для проведення занять з дитиною в домашніх умовах; 2) навчання батьків спеціальним виховним прийомам, необхідним для корекції особистості аномальної дитини; 3) корекція внутрішнього, психологічного стану батьків; 4) корекція взаємовідносин між батьками та їх дитиною [19]. Ціль такої роботи формування толерантності, прийняття дитини з інвалідністю у колектив, відчуття цінності іншої людини.

Робота педагога в умовах інклюзивного навчання є складною і для допомоги йому надано асистента. Проте, в Україні, поки ще не зроблено поділ на асистента педагога і асистента дитини. У нас

асистент вчителя більше орієнтований на дитину, на допомогу їй в опануванні шкільним змістом. Відповідно до листа Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 25 вересня 2012 року, посадові обов'язки асистента вчителя поділяють на дві групи: організаційні, що пов'язані з безпосередньою допомогою учневі, адаптуванням навчальних матеріалів та веденням документації, і навчально-розвивальні: що мають за мету сприяння вияву й розкриттю здібностей, талантів та обдарувань учнів. Проблеми з якими стикається асистент педагога нині можна згрупувати таким чином: забезпечення безперешкодного пересування дитині з інвалідністю; створення сприятливого мікроклімату на уроці та на перерві в класі, де навчається дитина з інвалідністю. Безбар'єрний простір передбачає наявність фізичних пристосування – сходи, ескалатори, пандуси, транспортне сполучення. Він враховує такі елементи: інформаційний простір передбачає доступність інформації для людей з порушеннями зору чи слуху; інституційний – пов'язаний із законодавством та його дотриманням будь-якими можливими установами; ментальний – ідеться про осіб з певними порушеннями психічного здоров'я і їхнє співжиття з іншими громадянами; бар'єрами в освіті є сама навчальна програма, і методи викладання, які застосовують у класі. Асистент учителя забезпечує особистісно-орієнтоване спрямування освітнього простору тому він повинен знати основи законодавства, що захищає права дитини з особливими потребами. Зокрема це: міжнародні документи про права людини й дитини; державні стандарти освіти; індивідуальні аспекти розвитку дітей з особливими освітніми потребами; норми й правила ведення документації щодо дитини з інвалідністю.

Помічник педагога повинен уміти вести соціальний супровід, налагоджувати і підтримувати взаємини з учасниками навчально-виховного процесу. Він проводить навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, використовуючи різноманітні форми роботи та запроваджуючи ефективні форми їх проведення; допомагає дітям з особливими освітніми потребами виконувати навчальні завдання; залучає дітей з особливими освітніми потребами до різних видів навчальної діяльності на уроці; у складі групи фахівців бере участь у розробленні та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими освітніми потребами. Допомагає в організації навчально-виховного процесу в класі з інклюзивним



навчанням. Надає допомогу дітям з особливими освітніми потребами в облаштуванні робочих місць. Спостерігає за дитиною з особливими освітніми потребами з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб. Сприяє формуванню у дітей з особливими освітніми потребами саморегуляції та самоконтролю. Співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Забезпечує разом з іншими працівниками навчального закладу здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде відповідну документацію. Разом із вчителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами. Дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію дітей з особливими освітніми потребами. Сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, поліпшенню їхнього психоемоційного стану. Стимулює розвиток соціальної активності дітей з особливими освітніми потребами, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, шляхом залучення цих дітей до участі у науковій, технічній діяльності, художній творчості. Створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому для дітей. Разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку дитини з особливими освітніми потребами, вивчає особливості діяльності та розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює їхні навчальні досягнення, виконання ними індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Бере участь у розробленні індивідуальної програми розвитку на основі вивчення актуального та потенційного розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Постійно спілкується з батьками дітей з особливими освітніми потребами, надає їм необхідну консультативну допомогу. Інформує вчителя класу та батьків про досягнення дітей з особливими освітніми потребами. Асистент учителя має мати навички роботи над індивідуальною програмою розвитку, графіком роботи, розкладом уроків, щоденником спостережень і журналом щоденного обліку роботи [15].

Таке широке коло обов'язків асистента вчителя вимагає відповіді на запитання про час і про фізичний ресурс педагога. Часто вони обмежені надмірною завантаженістю педагога і змінами у

здоров'ї. Тому, очевидно, посадова інструкція розрахована на незначну кількість дітей з інвалідністю у класах загальноосвітньої школи. Або ж вимагає доопрацювання, для того, щоб попередити емоційне вигорання фахівця.

Окреслене коло проблем, що пов'язані з інклюзивною освітою вимагає подальшого обговорення, прийняття відповідних рішень щодо навчання дітей з інвалідністю в умовах школи чи інтернату. Очевидним є те, що не усі діти з інвалідністю можуть сьогодні навчатися у школі. Тому можливо доцільно виробити вимоги до дитини-інваліда, що зможе опанувати зміст освіти загальноосвітньої школи. Назріває питання про фахову підготовку педагога до такої роботи, та про економічне забезпечення процесу інклюзивного навчання. Що є перспективами роботи у цьому напрямі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Авдеев А. А., Невярович В. К. Наука о душевном здоровье. Основы православной психотерапии. *Консультативная психология и психотерапия*. 2003. Том. 11. № 3. С. 156-165.
2. Бакалюк В. Ідеї В. Сухомлинського у сучасній школі. *Управління школою (Основа)*: Науково-методичний журнал. 2004. № 13. 32 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності : наук. Видання. К. : Либідь, 2006. 272 с.
4. Богуш А. М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі: монографія. К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 272 с.
5. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / Под ред. Д.И. Фельдштейна. М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 349 с.
6. Давидов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
7. Данильян О., Тараненко В. Основи філософії. URL : [library.nlu.edu.ua/POLN\\_TEXT/4\\_KURS/4/1/001start.htm](http://library.nlu.edu.ua/POLN_TEXT/4_KURS/4/1/001start.htm)].
8. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. URL : [http://inklyuzi.blogspot.com/p/blog-page\\_66.html](http://inklyuzi.blogspot.com/p/blog-page_66.html).
9. Залесский Г.Е. Психологические вопросы формирования убеждений. М.: Изд-во Моск.ун-та, 1982. 120 с.
10. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія (курс лекцій): навч. посіб. К. : Центр навчальної літератури, 2005. 128 с.
11. Майструк Н. О., Лучаківська А. Р. Проблеми сімей, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями в сучасній

Україні в контексті соціальної роботи. *Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право.* 3 номер. К. : Нац. техні. ун-т «КПІ», 2010. С. 85-89.

12. Матвієнко О. В. Основи морального виховання особистості молодшого школяра:наук.-метод. посібник. К.: «Стилос», 1999. 154 с.

13. Менчинская Н.А. Психологические проблемы формирования научного мировоззрения школьников. М.: Просвещение. 1968. 40 с.

14. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. К. : Наш час, 2005. – 280 с.

15. Посадова інструкція асистента вчителя. URL : <http://www.ouo.gov.ua/inclusive/97-posadova-instruktsiya-asistenta>

16. Рувинский Л. И. Нравственное воспитание личности. М.: МГУ, 1981. 184с.

17. Совість як показник моральної самосвідомості особистості в ранньому онтогенезі. URL : [Irbis-nbu.gov.ua > cgi-bin > opac > search > tmpvd\\_2015\\_19\(1\)\\_35](http://Irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/opac/search/tmpvd_2015_19(1)_35)

18. Соціально-педагогічна робота з батьками, що виховують дітей з особливими потребами: навчально-методичний посібник / Сост. Н.В. Заверико, Т.Г. Соловйова. Запоріжжя: ПП «Тандем», 2008.53 с.

19. Сучасне українське виховання : пед. нариси / О. Вишневський. – Львів : Львівський обл. наук.- метод. ін-т освіти : Львівське обл. пед. т-во ім. Г. Ващенко, 1996. 238 с.

20. Сухомлинский В. А. Рождение гражданина. М. : Молодая гвардия, 1979. –335 с.

21. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям Т.3. К. : Рад. шк.,1977.

22. Ушинський К. Д. Теоретичні проблеми виховання і освіти. Вибр. пед. твори: У 2-х т / К. Д. Ушинський. Київ: Рад. школа, 1983. Т. 1. 488 с.

23. Харламов І. Педагогіка. URL : [https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy\\_harlamov/1.pdf](https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy_harlamov/1.pdf)

24. Якименко С. Інтегрована особистісно-орієнтована технологія URL : <https://www.slideshare.net/Aniram11/ss-44456765>.

## **2.13. МОТИВАЦІЯ НА УСПІХ ДІТЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ – СКЛАДОВА ПРОБЛЕМ «НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ» ЩОДО ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

*Марія ПІРЕН*

*До себе Бог покликав лиш Людину,  
І себе їй без сумніву віддав,  
Щоби вона зростала без утину,  
Щоб кожен у собі щасливий дар шукав.*

**Григорій Васянович.**

*Постановка проблеми.* На сучасному етапі суспільно-демократичних перетворень в Україні набувають актуальності ідеї гуманізації в усіх сферах суспільно-політичного буття. Особливого інтересу набувають ідеї гуманізації освіти, приходить в освітянську сферу дітоцентриська система освіти, в якій починає домінувати орієнтація на інтереси дитини, її мотивації на успіх, в тому числі дітей з інвалідністю.

Сьогодні «Нова українська школа» покликана докласти багато зусиль на чолі з освітянами та суспільством, щоб забезпечити виживання, захист і розвиток дітей з інвалідністю, створюючи умови для інклюзивної освіти та здійснити відповідну підготовку для такої роботи.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Теоретико-методологічні засади становлення і впровадження інклюзивної освіти в Україні розглянуто у наукових дослідженнях В. Засенко, А. Колупаєвої, С. Миронової, Ю. Найди, Л. Платаш, Т. Сак та ін. Активна постановка проблеми інклюзивної освіти на сучасному етапі в Україні, де майже 2 мільйони людей з особливими потребами, засвідчує про те що, сучасне українське суспільство усвідомило потребу про повноцінну освіту для усіх дітей, а також створення якісних умов для реалізації цього права, а після – для успішної реалізації дітей з інвалідністю у процесі життя.

Тут же важливо наголосити що ця проблема, як засвідчує практика багатьох розвинутих країн Європи (Австрії, Бельгії, Голландії, Італії, Німеччини та ін.), потребує великої уваги та добросовісності вчителів, батьків, духовенства, громадських організацій і особливо держави щодо інклюзивної освіти.

*Виклад основного матеріалу.* Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти в Україні наповнений низкою проблем, протиріч та пошуку реальних можливостей допомогти на гуманістичних засадах кожній дитині, щоб отримати гідну освіту. У 1991 р. Україна визнала конвенцію ООН «Про права дитини», посилено увагу до якості і доступності осіб з особливими потребами. У процесі динамічних суспільних змін у світі, з демократизацією українського суспільства приходить і нове розуміння понять «інвалідність», «вади розвитку», «інтегрованість особистості» тощо. Тому процес спроможності набувати освіту дітям з особливими потребами залежить не лише від стану функціональності фізіологічної, але й психологічного стану та специфіки людини. Тобто наголос акцентується від проблем дитини з інвалідністю до системи гуманізації суспільства і нових підходів освітян до підтримки дитини та демократизації суспільних інститутів шляхом якісної освіти.

Головна мета освіти в Україні на сучасному етапі – створення умов для розвитку та самореалізації кожної дитини як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, щоб бути готовим створювати і розвивати загальнолюдські цінності та сприяти державотворенню в Україні. Цьому мають сприяти нові педагогічні технології згідно з реформою освіти та потребами «Нової української школи», створення такого освітнього середовища, яке б забезпечило кожній дитині можливість виявити природні задатки, в тому числі дітям з інвалідністю.

Однак, як засвідчує практика життя та динаміка розвитку освітніх сучасній Україні, нові виклики щодо освіти, то переважна більшість дітей з особливими потребами мають навчатися разом зі своїми однолітками. Так освітяни прийшли до думки, що розуміння «особливі освітні потреби» тісно пов'язані з «інклюзивною освітою». Інклюзивна освіта як система послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу. Осмислення даної проблеми наводить на думку про більш ефективну мотивацію дітей з інвалідністю на успіх не тільки в навчанні в школі, але на здобуття професії та їх самореалізацію у майбутньому житті.

Саме тому головним завданням інклюзії як суспільного феномена є відгук на широкий спектр освітніх проблем у шкільному

середовищі та поза його межами. Інклюзивна освіта є тим феноменом, що дозволяє адаптувати освітню програму «Нової української школи» та навчальне середовище до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями. У даному контексті педагогам доцільно звернути увагу на наступні моменти:

- інклюзія має розглядатись як постійний пошук ефективних шляхів, задоволення індивідуальних потреб усіх дітей;

- інклюзія потребує вивчення перешкод та осмислення шляхів їх подолання;

- інклюзія передбачає надавати можливість навчатися дітям з інвалідністю у загальноосвітньому навчальному закладі та пристосовуватися до умов своєю участю у навчанні впродовж навчального року і нарешті – позитивні результати тестів й екзаменів;

- інклюзія передбачає певні ризики, особливо звертається увага на можливості виключення або обмеження в навчанні. Це наголошує на моральну відповідальність перед «групами ризику» та гарантування їм допомоги для участі в освітньому процесі.

Для ефективного розвитку освіти й суспільства та, зокрема освіти дітей у територіальних громадах, відповідно до вимог «Нової української школи», слід забезпечити сприятливі умови для досягнення рівних можливостей дітям з інвалідністю на фоні здорових дітей, важливими є зусилля не лише вчителів і персоналу шкіл, а й батьків, членів родин, школярів та керівництва територіальних громад. З цією метою у школах територіальних громад важливо враховувати наступні чинники, а саме :

- діти мають навчатися разом, незважаючи на певні труднощі, що мають місце у шкільній роботі освітян та дітей;

- освітяни, керівники територіальних громад, батьки дітей мають враховувати різні потреби своїх учнів у процесі навчання та допомагати;

- намагатися забезпечити якісну освіту для всіх шляхом розробки різних навчальних планів, методик, організаційних заходів, розробки стратегій виконання освітянських потреб, використання ресурсів та партнерських зв'язків зі своїми жителями територіальних громад, де знаходяться школи;

- особливо допомагати дітям із особливими потребами, мотивуючи їх на успішність та на їх перспективу для самореалізації у процесі життя;

- освітянам, представниками молодіжних організацій важливо постійно вести просвітницьку роботу серед школярів та батьків на кшталт толерантності, взаємодії, взаємопідтримки дітей з інвалідністю на успіх у навчанні та підтримки їх самопочуття і здоров'я;

- регулярно в процесі просвітницької роботи вести з дітьми діалог з приводу тих питань, які їх цікавлять та що вони потребують.

Вивчаючи досвід інших розвинутих країн, варто зосередити увагу на навчанні вчителів та стимулювати їх морально і матеріально спонсорською підтримкою бізнесменами територіальних громад та представниками громадських організацій, владою.

Правові та морально-етичні заходи щодо концепції соціальної рівності та справедливості до учнів з особливими фізичними та освітніми потребами мають сприяти тому, щоб досягти таких освітніх результатів, у процесі навчання, мотивуючи їх на успіх, як і їх однолітків, що не мають інвалідності.

У європейських країнах працюють як спеціальні заклади інклюзивні школи для дітей з обмеженими можливостями, так із загальною освітою, де вони навчаються. У них однаково пропагують цінності громадянського суспільства, яке базується на ідеях рівноправності, толерантності для інклюзивної освіти.

Проте, слід наголосити, що для правильного усвідомлення інклюзивної школи з досвіду західних країн, інклюзивна школа – це заклад освіти, який забезпечує інклюзивну модель освіти як систему освітніх послуг, зокрема: адаптує навчальні програми та плани, фізичне середовище, методи та форми навчання, використовує існуючі в громаді ресурси, залучає батьків, співпрацює з фахівцями для надання соціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей, створює позитивний клімат у шкільному середовищі з метою злагоди та успішності дітей з інвалідністю.

Виходячи із «Національної доктрини розвитку освіти в Україні XXI столітті» та демократизації нашого суспільства, неабиякого поширення набули ідеї гуманізації освіти, спрямовані на пріоритети особистості щодо мотивації на власний особистісний успіх. Цьому, на наше бачення, має сприяти велика робота по: забезпеченню можливостей вибору освітнього закладу та навчальної програми у відповідності з індивідуальними можливостями дитини; здійснення стимулювання досягнень дітей в різних сферах діяльності; створення умов, що забезпечують дітям їх соціально-

педагогічний захист; соціалізація дітей з особливими потребами до умов глобалізаційно-екологічних змін, що викликає проблемність серед державних органів влади, які не зовсім готові до цього. Саме на це наголошується сьогодні в урядових колах розвинутих країн ЄС.

Мають місце і супротивники впровадження інклюзії, вони наводять такі причини, які, на їх думку, обґрунтовують недоцільність інклюзивної освіти. Найперше – це те, що суспільство не готове до такої форми освіти, до інклюзії. Про це засвідчує демагогія прибічників застарілої бюрократичної системи. Манна з неба не впаде. Але Україна знаходиться у процесі змін, подолання проблем, про що наголошують в сучасних урядових нішах. Впровадження інклюзивної освіти в Україні – складна, неоднозначна проблема, яка потребує осмислення, розробки нормативно-правових, психолого-педагогічних, програмно-змістовних, соціально-психологічних засад. При усіх проблемах суспільно-політичного характеру методологічні основи інклюзивної освіти, розроблені в Інституті спеціальної педагогіки НАПН України як наслідок тривалої експериментальної діяльності та вивчення досвіду розвинутих країн світу цей досвід слід використовувати, бо він сприяє збільшенню довіри народу до влади згуртованості суспільства на позитивні зміни у системі навчання та реалізації реформи освіти.

Сучасний етап утвердження ідей «нової української школи» характеризується теж певними позитивними кроками інклюзивної освіти в Україні, що сприяє процесу ратифікації Конвенції ООН «Про права інвалідів». Розроблені певні методики для розвитку інклюзивної освіти та документи – розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Велике значення для мотивації на успіх дітей з інвалідністю мають проблеми підготовки педагогів до роботи в освітньому середовищі. Поширення ідей інклюзивної освіти кардинально змінює освітній простір. Досвід західноєвропейських країн та країн Північної Америки свідчить про закономірність еволюційного взаємопроникнення системи масової та соціальної освіти.



Поширення ідей інклюзії кардинально і незворотно змінюють освітній простір, відкриваючи широкі можливості для осіб з особливими потребами.

Як свідчить зарубіжний досвід і наші вітчизняні надбання й потреби, позитивна результативність інклюзивного навчання досягається виключно за умов максимальної підтримки та соціального супроводу. В розвинутих країнах на державному рівні (Канада та США, де на рівні провінцій і штатів, які мають свої закони, було створено окремий орган / структуру (агенція, центр, служба допомоги, служба підтримки, служба супроводу). У свою чергу Бельгія, Нідерланди, Німеччина – забезпечують фахово-психолого-медичну допомогу дитині від народження і далі. Діти з порушенням розвитку отримують психолого-педагогічну допомогу у корекційно-реабілітаційних центрах та в умовах освітніх закладів.

Таким чином, вище наведені факти приводять нас до висновку, що сприяти успіху у процесі навчання дітей з інвалідністю є об'єктивна мета гуманізації суспільства шляхом творчої праці освітян та гуманізму людей й відповідальності держави перед суспільством і Господом-Богом.

#### ***Список використаних джерел:***

1. Елен Р. Деніелс, Кей Стаффорд. Залучення дітей з особливими потребами загальноосвітніх класів. Львів: Товариство «Надія», 2002. 250 с.
2. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: Науково-методичний збірник. Київ: ФО-П Придатченко П.М., 2007. 180 с.
3. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : Монографія. Київ: Педагогічна думка, 2007. 438 с.
4. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови* : Збірник наукових праць. Випуск 11 / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої, 2016. 240 с.
5. Досвід втілення положень про освіту для дітей з особливими потребами в країнах Центральної Європи / переклад з англійської. Київ, 2006. 42 с.
6. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія. Київ, 2001. 276 с.
7. Платаш Л. Б. Моделювання безпечного інклюзивного середовища якісної освіти осіб з особливими потребами / Якість вищої медичної освіти (60-річчя ТДМУ) : монографія / [Вихрущ А.В., Кліщ

І.М., Федчишин Н.О. та ін.] / За ред. А. Г. Шульгая та Н.О. Федчишин. – Тернопіль ТДМУ, 2017. – С. 267-312.

8. Іванчук М.І. інтегроване навчання : сутність та виховний потенціал (Виховання молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання). Чернівці: Рута, 2004. 316 с.

9. Кривачук Л. Ф. Державна політика у сфері охорони дитинства: формування та реалізація Монографія. Львів: ЛДФА, 2012. 400 с.

10. Пірен М.І. Феномен духовності в культурі публічного урядування у територіальних громадах: соціо-психологічний аналіз: навч. посібн. Чернівці: Технодрук, 2018. – 272 с.

11. Сердюк Л.З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців : системно-синергетичний підхід: монографія. К.: Університет «Україна», 2012. 323 с.

12. Філіпчук Г. Г. Націєтворчість освіти. Монографія. Чернівці : Зелена Буковина, 2014. – 400 с.

13. Федірчик Т.Д. Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методологічні аспекти) : монографія. Чернівецький нац. університет імені Юрія Федьковтча, 2015. – 447 с.

## РОЗДІЛ 3

### ПРИКЛАДНІ ПИТАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

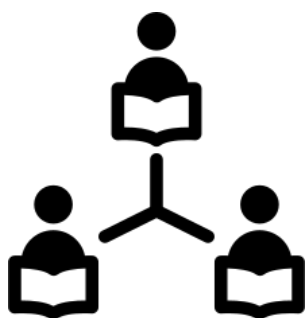
#### 3.1. АСИСТЕНТ ВЧИТЕЛЯ ІТАЛІЙСЬКОЇ ШКОЛИ : ІНСТРУКЦІЯ ПО ЗАСТОСУВАННЮ

*Сілімбані СІМОНЕТТА*

Концепція інклюзії в італійській школі має свою основу в принципі РІВНОСТІ що міститься в ст. 3 Конституції («Усі громадяни мають рівну гідність...»), яка також зобов'язує «...усунути економічні та соціальні перешкоди, що... перешкоджають повноцінному розвитку людини ...» та у праві на освіту ст. 34, де зазначено, що «Школа відкрита для всіх».

Фігура вчителя-асистента запроваджена у 1975 р. наказом президента республіки № 970. Описана як «спеціаліст», викладач, що відрізняється від інших викладачів навчальних програм. Законом № 517/1977 цього фахівця наділено правом на здійснення повної інтеграції учнів з обмеженими можливостями в державні школи.

Це була перша відповідь на проблеми, пов'язані з інтеграцією студентів з обмеженими можливостями або створення умов їх культурної реабілітації через освітні установи масового призначення.



Документи визначають *функції вчителя-асистента*: опікується та координує заходи, спрямовані на спілкування, навчання та кваліфікацію людей з обмеженими можливостями; здійснює інтеграційні втручання за допомогою конкретних дидактико-методологічних стратегій. Він активно співпрацює разом з викладацьким колективом у підготовці індивідуального навчального плану. Фахівець є орієнтиром для всього класу, він є співорганізатором – разом з вчителем /



AGGIORNATA AL  
2019

© Сілімбані С., 2020

викладачем – класу та здійснює реальну «репетиторську» діяльність, бере участь в оціночних діях роботи класу.

Вчитель-асистент є основою стосунків між школою та сім'єю.

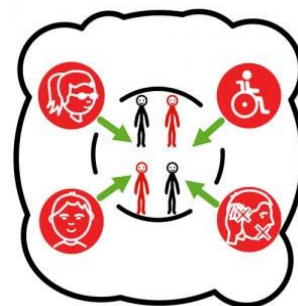
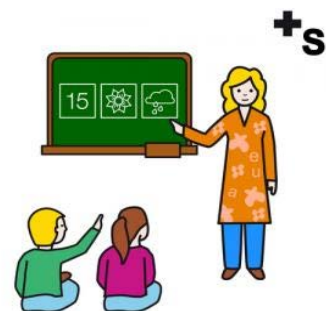
**НІ – делегуванню!** При інклюзії в школі існує ризик делегування учні з особливими потребами вчителю-асистенту. Однак, інклюзія – це відповідальність усіх викладачів. Усі вчителі повинні ділитися цінностями та вміннями. Відповідальність за освіту покладається на всіх працівників школи.

Вчитель-асистент – фасилітатор навчання. Це – поширювач культури інклюзії; вирішує завдання з планування та проведення цілеспрямованих навчальних заходів для популяризації й заохочення інклюзивної освіти; повинен бути в змозі виконувати спільну роботу з усіма професійними діями та ресурсами, які підтримують інтеграцію учнів з обмеженими можливостями.

Важливі та необхідні вміння вчителя-асистента:

- теоретико-практичні (у галузі педагогіки та спеціального навчання);
- психолого-педагогічні (з різних видів інвалідності);
- взаємодії та співпраці з сім'ями;
- юридичні та регуляторні компетенції щодо шкільної інклюзії;
- дидактичні (з використання інноваційних інформаційних технологій);
- поведінкові й комунікативні (з дорослими: полегшувати стосунки з родиною, співпрацювати з іншими вчителями, вихователями, іншим персоналом; з дітьми на уроці: стають посередником реляційних обмінів, розширюють сильні сторони для створення механізмів інклюзії, полегшують розуміння та знання особливостей інвалідності та поведінки дитини).

Асистент вчителя призначається до класу, де є учень з обмеженими можливостями. Згідно Закону 104, для покращення інклюзії, він не вчитель єдиного учня з інвалідністю, а усього класу, в який його призначають. Така позиція шкільної адміністрації Італії пояснюється наявністю широкого спектра освітніх потреб, наявних у школярів, та які потребують наявності конкретних кваліфікованих учителів.



Міністерство призначає окремим областям певну кількість місць для асистентів. Обласне управління освіти призначає кількість місць та годин на підтримку на основі запитів, отриманих від директорів шкіл. Територіальне управління шкіл призначає години підтримки окремим школам, які в свої чергу їх розподіляють між учнями.

Педагогічний колектив визначається виходячи з кількості учнів з інвалідності, присутніх в закладі, також враховуючи «необхідність гарантувати втручання на підтримку учнів у певних ситуаціях» (індекс тяжкості). Проводяться також додаткові оцінюванні процеси для формування класів.

*Професійний профіль.* Викладач зі своїм специфічним навчальним курсом, який має кваліфікацію для викладання. Він має спеціалізацію. (моновалентна спеціалізація, багаторічна спеціалізація, SISS, TFA, ін.)



*TFA підтримка – активне стажування.* Е. Спеціальний курс університету, працюючий в академічних установах.

Націлений на вчителів (початкові та, середні школи 1-го та 2-го ступеню), щоб дозволити отримати кваліфікацію вчителя асистента.

- Доступ за результатами тестування;
- Курс (1500 год) структурований: лобові уроки, практикуми та стажування (300 год)
- Підсумкові іспити з кожної дисципліни, підсумковий письмовий та усний тест.
- Тривалість близько 8 місяців

*Основні навчальні предмети, які вивчають вчителі.* Загальна дидактика та спеціальна дидактика, Законодавство, Педагогіка, спеціальна педагогіка, Психологія розвитку, Дитяча-психіатрія.

*Як розподіляються години.* За погодженням з радою або колективом класу. Визначено в індивідуальному навчальному плані. Залежно від конкретних потреб школяра з обмеженими можливостями, загалом у ситуаціях, коли можуть бути більші труднощі або більші можливості втручання.

*Загальне покриття?* Мається на увазі, коли учень отримує підтримку вчителя асистента протягом всього часу перебування в школі. Це трапляється дуже рідко (у випадках надзвичайної

функціональної тяжкості) і ні в якому разі не бажано, оскільки обмежує стимул до інтеграції та досягнення автономій.

*Тьютор.* Закон 104/99, ст. 13. Компетенція місцевих органів влади.

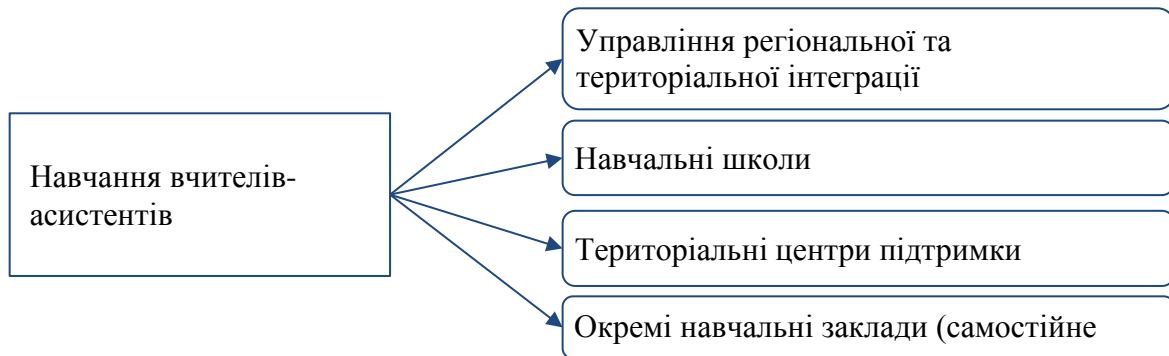
- Координує взаємодію між шкільними службами та охороною здоров'я, соціально-побутовою, культурною, рекреаційною, спортивною та іншими видами діяльності на певній території,
- Він просуває стратегії самостійності та спілкування для досягнення цілей навчання та загального розвитку людини;
- Він створює проекти взаємодії школа-робота, та проекти мости для поступового виходу зі шкільного середовища.

*Індивідуальний навчальний план.* Спочатку регулювався Законом 104 1992 року до законодавчого декрету 66 від 2017 року. Це документ, який має на меті стратегічне програмування навчального шляху певного учня з обмеженими можливостями, встановлення індивідуальних навчальних та дидактичних цілей, оцінювання застосування та конкретних методологій відповідно до конкретного випадку та керівництво шляхом його інтеграції до шкільних заходів, враховуючи також позакласні. Визначає інструменти, стратегії та методи для створення навчального середовища, придатного для вихованця де він зможе в повній мірі розвивати свій потенціал стосовно відносин, соціалізації, спілкування, орієнтації та самостійності.

Індивідуальний навчальний план (ІНП) повинен бути складений на основі даних, зібраних операційною групою служби охорони здоров'я та враховує посвідчення неприцездатності. Вчитель-асистент разом з батьківським комітетом, конкретними професійними діячами в середині та поза навчальним закладом взаємодіють із класом та вихованцем з обмеженими можливостями. ІНП складається на початку кожного навчального року, починаючи з дитячого садка; коригується протягом навчального року для того, щоб визначити досягнення поставлених цілей та, за необхідності, змінити їх.

Із затвердженням Закону 104/1992 приділяється увага важливості постійного оновлення знань щодо інвалідності, а також порівняння досвіду між викладачами старшого та молодшого циклу для полегшення шкільного навчання школяра з інвалідністю.

Ресурсні центри для навчання вчителя-асистента



*Територіальні центри підтримки* створені в 2012 році (Указ мініст. 27/12), пропонують безкоштовні консультації, навчання та підтримку з питань інклюзії для шкіл, родин, студентів та освітніх послуг.

Види професійної підтримки вчителя-асистента: консалтинг, навчання, оренда засобів, кожний із яких передбачає відповідні форми. Зокрема:

*консалтинг* – законодавство, що стосується тем шкільної інклюзії; використання технологій для доступності, навчання, спілкування; методики педагогіки та спеціального навчання; консультація в школі з питань дидактично-освітнього планування роботи учнів з аутизмом;

*навчання* – тренінг з питань інклюзії для шкіл; співпраця зі школою для навчання; координація з територіальними органами влади (муніципалітет, університет, медичні служби, організації);

*оренда*: безкоштовна позика книг, допоміжних технологій, програмного забезпечення та обладнання; придбання навчальних посібників, які вимагають школи.

Роль та положення вчителя асистента й тьютора у класі визначено у *таблиці 1*.

Таблиця 1

**Участь асистента та тьютора в навчанні дитини з інвалідністю**

Учні з низьким інтелектуальним функціонуванням	Учні високого інтелектуального функціонування
Їм потрібна підтримка та програма з прогресивною відстороненістю дорослого, спрямована на досягнення якомога більшої самостійності.	Часто не потрібно, щоб вчитель-асистент завжди сидів поруч або недвозначно піклувався про учня.
Сприяти взаємодії з однолітками.	Інформативна робота щодо інвалідності.
Організуйте частину викладацької діяльності в невеликій групі. Використовувати додаткові дидактичні моменти (перерва, їдальня, поїздки) для реалізації загальних програм діяльності.	Поясніть поведінку та функціонування учня з інвалідністю, ввічливо та зі словами, відповідними віку учнів. Враховуйте ступінь усвідомлення та прийняття інвалідності студентом.

Увага! Важливі правила вчителя-асистента:

- не говори про вихованця в його присутності так, ніби його там немає;
- не підкреслюйте її труднощів;
- використовуйте почуття гумору, щоб здраматизувати та полегшити напругу.

*Супровід до АВТОНОМІЇ...*

- професія вчителя асистента – це МИСТЕЦТВО ЗРОБИТИ СЕБЕ БЕЗКОРИСНИМ: важливо з часом зменшити необхідність у допомозі (включаючи підтримку);
- інклюзія особи з обмеженими можливостями йде рука об руку з маргіналізацією від «свого» вчителя асистента;
- навіть у сильно індивідуалізованих дидактичних проєктах важливо дотримуватись навчальних процесів та досвіду класу, щоб не втрачати можливостей для навчання та соціалізації.

**Список використаних джерел:**

1. Avv. Salvatore Nocera. URL: <https://aipd.it/scuola/>
2. Portale Ufficio Scolastico. URL: Regionale <http://archivi.istruzione.it/emr/istruzione.it/bes/index.html>
3. Repository Materiale corsi CTS. URL: <https://sites.google.com/appennino.istruzione.it/ctsfe/home>

### **3.2. ПАРТНЕРСТВО ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

*Світлана МИРОНОВА*

Одним із напрямів сучасної реформи загальної середньої освіти згідно з Концепцією Нової української школи (далі – НУШ), визначено запровадження педагогіки партнерства, в основі якої є співпраця всіх суб'єктів освіти [3]. Такий підхід є надзвичайно актуальним для інклюзивного навчання, яке якраз і ґрунтується на міждисциплінарній взаємодії фахівців і батьків дитини, та забезпечується командою психолого-педагогічного супроводу [2; 4]. Успіх роботи команди супроводу дітей з особливими освітніми потребами (далі – дітей з ООП) залежить від розуміння спільної мети і підходів, рівноправністю у їх реалізації та відповідальності за



результат. Ці фактори повністю співпадають з принципами педагогіки партнерства, що підтверджує вагомість проблеми партнерської взаємодії для інклюзивної освіти.

У загальній педагогіці партнерство досліджувалось в різних аспектах (Ш. Амонашвілі, І. Волков, Л. Гуцуляк, Дж. Енштейн, А. Макаренко, В. Сухомлинський, С. Лисенкова, Р. Фахрутдинов, В. Шаталов та ін.). У спеціальній педагогіці воно розглядалося переважно через призму корекційної спрямованості навчання та надання комплексної допомоги дітям з ООП (В. Бондар, Л. Вавіна, А. Висоцька, А. Вільшанська, С. Миронова, В. Синьов, А. Шевцов, Л. Шипіцина та ін.). Особливої актуальності проблема командної взаємодії набула в останні роки в зв'язку з запровадженням інклюзивного навчання (Ю. Бистрова, М. Буйняк, І. Демченко, Т. Докучина, З. Ленів, І. Луценко, О. Мартинчук, М. Матвеева, С. Миронова, В. Синьов, О. Смотров, Д. Шульженко та ін.). Проте механізм і технології співпраці, роль кожного учасника освітнього процесу наразі залишаються вагомими напрямками наукових і методичних розробок. У публікації спробуємо визначити сутність партнерства в умовах закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням; особливості взаємодії фахівців; роль та професійні компетентності кожного учасника команди супроводу інклюзивного закладу.

Педагогіка партнерства, започаткована в Україні ще В. Сухомлинським, ґрунтується на співпраці вчителів і батьків; НУШ передбачає тріаду – вчитель, учень, батьки [3; 5; 6]. Проте в інклюзивній освіті коло взаємодії є значно ширшим, адже в команді психолого-педагогічного супроводу є ще й асистент вчителя, вузькі спеціалісти (корекційні педагоги, логопед, психолог, соціальний педагог), медичні працівники; до співпраці залучаються фахівці інклюзивно-ресурсного центру (далі – ІРЦ), представники позашкільних та громадських організацій. Тобто саме партнерство є міждисциплінарним і виходить за межі лише одного закладу, що безумовно ускладнює спільну працю осіб. Основними труднощами є: неоднаковий понятійно-категоріальний апарат в різних галузях; відмінні погляди на перебіг порушень розвитку і основні підходи щодо їх подолання; часові рамки роботи фахівців та ін. Як наслідок, рівень співпраці у команді супроводу є досить низьким.

Досліджуючи особливості командної взаємодії в інклюзивному закладі, ми виявили такі *проблеми*:

✓ Низький рівень психологічної і методичної готовності вчителів до навчання дітей з ООП.

Педагоги (особливо вчителі предметів) не сприймають інклюзивну освіту, не налаштовані на навчання дітей з ООП (передусім у випадках виразних порушень дитини, наприклад, інтелектуальних чи РСА), не володіють прийомами індивідуального підходу та методиками навчання дітей з ООП.

✓ Нерозуміння вчителями предметів своєї ролі в команді супроводу.

Навіть, якщо вчителі погоджуються навчати дітей, то не розуміють, що навчання має бути корекційно спрямованим, мотивованим. Педагоги не залучають дітей з ООП до колективної взаємодії; не завжди включають в систему колективних стосунків; вважають, що відповідальність за рівень їхнього навчання лежить на асистентові вчителя.

✓ Нерозуміння батьками дітей з ООП своєї ролі в команді супроводу.

Найчастіше зустрічаються дві лінії поведінки батьків:

1) батьки повністю делегують школі свої обов'язки; не втручаються у процес визначення освітньої траєкторії дитини та корекційно-розвиткової роботи; не виконують рекомендацій фахівців;

2) батьки контролюють кожен крок вчителів, вимагають до дитини надлишкової уваги; диктують педагогам рамки дій, часто нехтуючи не лише документами щодо інклюзивної освіти, а й здоровим глуздом. Батьки часто плутають поняття «соціалізація» і «освіта».

✓ Неправильний розподіл обов'язків членів команди.

Виявлено, що незважаючи на те, що посадові обов'язки членів команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного закладу досить чітко прописані в нормативній базі, на практиці все ж виникають проблеми. Наприклад, вчителі старших класів часто перекладають свої функції на асистента або корекційного педагога. Переважно це виникає у навчанні дітей з інтелектуальними та складними порушеннями, при суттєвих розладах емоційно-вольової сфери.

✓ Недосконалість керівництва командою супроводу.

Часто адміністрація закладу є некомпетентною щодо керівництва командою, лідерство щодо освіти дітей з ООП є формальним. Іноді діями всіх членів команди керують батьки.

✓ Низький рівень партнерської взаємодії в команді.

Дії членів групи часто є неузгодженими або й конфліктними, зокрема, вчителі не готові підпорядковувати свою діяльність корекційно-розвитковим цілям освіти дітей з ООП; не узгоджується планування між вчителями, корекційними педагогами, логопедом, психологом. Часто виникає недовіра один до одного, через те, що учасники не завжди розуміють, що в команді супроводу немає об'єктів впливу, є лише партнери, об'єднані спільною метою і завданнями роботи щодо дитини з ООП. Такої проблеми в навчанні дітей в спеціальних закладах не виникає, оскільки там діють шкільні консилиуми. В закладах загальної середньої освіти ще не сформоване розуміння того, що ефективність навчання дитини з ООП, її соціалізації напряду залежить від колективного впливу членів команди. Непоодинокими є випадки, коли рішення приймаються не на користь дитини.

✓ Неприймання батьків дитини як рівноправних учасників процесу супроводу.

Часто батьків запрошують на спілкування лише тоді, коли необхідно підписати ІПР. Найчастіше педагоги уникають спілкування з активними батьками, не завжди приймаючи їхню позицію; часто використовують менторство й зверхню позицію до несміливих родин.

✓ Недокомплектованість команди супроводу фахівцями.

Практика свідчить, що в багатьох школах не вистачає асистентів вчителів, корекційних педагогів, психолога, соціального педагога, через що далеко не всі завдання інклюзивної освіти реалізуються. Школи ще не оволоділи механізмами співпраці з навчально-реабілітаційними закладами (далі – НРЦ), ІРЦ. Іноді проведення корекційно-розвиткових занять доручається особам без спеціальної освіти і відповідних компетентностей, що шкодить процесу інклюзії.

✓ Ігнорування вчителями рекомендацій фахівців ІРЦ, лікарів, психолога, корекційного та соціального педагога, логопеда.

Виявлено, що вчителі нерідко чинять мовчазний супротив щодо виконання методичних рекомендацій корекційних педагогів, логопедів, психологів, оскільки вважають, що виконувати їх мають батьки та асистенти вчителів.

✓ Неврахування налаштованості близького оточення, класного колективу.

Не завжди враховується налаштованість і погляди всієї родини дитини, а не лише тата й мами; участь дитини в громадській організації, атмосфера класного колективу і стосунки дитини з однолітками, погляди батьків дітей з типовим розвитком. Втім доволі часто близькі родичі, друзі, громадськість досить суттєво впливають на навчальну мотивацію та успішність дитини з ООП, її поведінку, спілкування, особистісні якості. Класний керівник не завжди пояснює батькам дітей з типовим розвитком особливості взаємодії однокласників інклюзивного закладу, через що в суспільній громаді домінують негативні стереотипи щодо дітей з ООП.

Досліджуючи проблеми партнерства, ми виявили, що в дошкільних закладах, навчально-реабілітаційних центрах, спеціальних школах проблем командної взаємодії було значно менше і вони поставали не так гостро, переважно проявлялися у співпраці з батьками.

Наявні проблеми призводять до ігнорування або формального виконання завдань команди психолого-педагогічного супроводу, передбачених нормативною базою, що негативно впливає на якість інклюзивного навчання. Зокрема:

- розробка індивідуальної програми розвитку та її моніторинг перекладається на асистентів вчителя та корекційних педагогів;
- вчителі в календарному плануванні не враховують навчальні програми для дітей з ООП, не реалізують корекційно-розвиткові цілі навчання, не ознайомлюються з особливостями оцінювання цих дітей;
- вчителі, корекційні педагоги, логопед, психолог не узгоджують свої дії, через що навчання і корекційно-розвитковий вплив роз'єднуються, формалізуються;
- педагогічні працівники не одержують методичної підтримки з організації інклюзивного навчання;
- консультування батьків дітей з ООП щодо особливостей їхнього навчання і виховання або відсутнє, або проводиться на низькому рівні;
- інформаційно-просвітницька робота в закладах освіти здійснюється формально;
- майже не організовуються заходи з формування дружнього та неупередженого ставлення до дітей з ООП;

- інклюзивні заклади діють автономно, не консультуються із спеціалістами ІРЦ, не взаємодіють з НРЦ, уникають співпраці з громадськими організаціями.

Подолання цих проблем цілком можливе за умови формування партнерської взаємодії членів команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивних закладах та на зовнішньому рівні, що забезпечить максимально продуктивні стосунки всіх учасників інклюзивної освіти.

В урядових документах визначені принципи педагогіки партнерства [3; 5]. Розглянемо особливості їх реалізації при організації інклюзивної освіти.

*Особливості реалізації принципів педагогіки партнерства в умовах інклюзивної освіти.*

- Повага до особистості.

В школі слід проводити роботу з руйнування суспільних стереотипів щодо дітей з ООП, подолання стигми щодо них і формування позитивного ставлення, сприймання їх та їхніх родин як повноцінних рівноправних учасників освітнього процесу. Професійні дії команди мають спрямовуватись на захист прав та відстоювання інтересів всіх дітей, без виділення когось в окрему категорію. Дитина з ООП має розглядатись як цілісна особистість, а не «аномальна» особа.

- Доброзичливість і позитивне ставлення.

Команді супроводу слід передусім концентруватися на позитивних, збережених якостях дитини, перспективних можливостях її розвитку і освіти. Важливо формувати позитивне соціальне оточення в класі, школі, дружньо налаштоване до будь-якої «неоднаковості». У стосунках з батьками має домінувати повага, урахування їхніх турбот. Це виявляється у стилі спілкування, неприпустимості настанов і дорікань на адресу батьків, у збереженні відомих сімейних таємниць.

- Довіра у відносинах.

Важливо, щоб вчителі та інші члени команди довіряли одне одному, іншим фахівцям, які залучаються до співпраці (ІРЦ, позашкільні заклади, медики, громадські організації, соціальні працівники); приймали колег, в тому числі й батьків дитини, як рівноцінних учасників процесу супроводу. Важливо, щоб фахівці розглядали батьків не як об'єкт свого впливу, а як рівноправних партнерів в освіті та вихованні дитини, проведенні з нею

корекційно-розвиткової роботи. Завдяки цьому принципу долається дистанція і недовіра, яка часто виникає у батьків до фахівців, і навпаки – вони прагнуть підтримки, допомоги педагогів і спеціалістів, прислуховуються до них, виконують їхні поради й рекомендації.

- Діалог – взаємодія – взаємоповага.

Вагомим є вміння вислуховувати точку зору колег, розуміти її, приймати колегіальне рішення на користь дитини, а не власних амбіцій; гнучкість у спілкуванні. Члени команди мають обмінюватись інформацією про результати роботи з дитиною та її родиною, досягнення та труднощі дитини, її соціальні та сімейні обставини. Дії фахівців мають координуватись і узгоджуватись. Має відбуватись постійне взаємоінформування про роботу кожного спеціаліста. Члени команди представляють різні галузі: педагогіку, корекційну педагогіку, логопедію, медицину, психологію, соціальну роботу. Кожна наука може використовувати різні терміни для позначення одного й того ж поняття. Для того, щоб спеціалісти розуміли одне одного, не плутались в термінології, вони мають узгодити понятійно-категоріальний апарат як для спільної роботи, так і для спілкування з батьками дитини, громадськістю. Це допоможе уникати помилок, неузгодженості дій.

- Розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків).

Команда не може діяти злагоджено, якщо немає лідера. Згідно з нормативними документами відповідальність за організацію роботи команди супроводу покладається на адміністрацію. Тож варто визначити конкретного її представника, який буде лідером процесу інклюзивного навчання. Це має бути особа, компетентна не лише в загальній освіті, а насамперед в інклюзивній. Слід домогтись єдності щодо цілей, засобів, змісту й методів супроводу дитини; правильно розподілити ролі для кожного члена команди та виконувати їх відповідно до посадових обов'язків і компетентності. Кожен член команди має розуміти межі своєї компетенції, враховувати вимоги колег у реалізації загальної мети. Відповідальність за якість інклюзивного навчання має розподілятися між усіма членами команди.

- Принципи соціального партнерства.

Всі члени команди є рівними щодо виконання завдань інклюзивного навчання, оцінки розвитку дитини, її потреб і

можливостей, визначення освітнього маршруту дитини та змісту корекційно-розвиткової роботи. Діяльність членів команди має ґрунтуватися на принципах, визначених відповідним Положенням [4]. І хоча урядові документи прописують обов'язки членів команди, варто розробити конкретні рамки дій конкретного закладу (угода, статут) всіх фахівців, особливо батьків дитини, визначити механізм реалізації зобов'язань всіх сторін та відповідальності за дії в процесі супроводу.

Отже, вагомою умовою партнерства є правильність визначення ролі кожного учасника команди супроводу. Опишемо їх на основі аналізу літературних джерел, нормативно-правової бази та практики інклюзивної освіти в Україні.

*Зміст роботи членів команди інклюзивного закладу*

➤ *Адміністрація закладу* – організовує команду супроводу; відповідає за забезпечення якості дій членів команди та якості інклюзивного навчання в цілому;

➤ *Вихователі закладів дошкільної освіти* – проводять заняття, організовують дозвілля дітей, відповідають за режимні моменти; виконують рекомендації корекційного педагога, логопеда, психолога щодо індивідуального підходу до дитини чи закріплення певних навичок, одержаних на корекційно-розвиткових заняттях; співпрацюють з батьками дітей; формують в групі позитивну взаємодію між дітьми;

➤ *Вчителі молодших класів та вчителі предметів* – проводять уроки, реалізуючи не лише освітні, а й корекційно-розвиткові цілі навчання дітей з ООП, передбачені спеціальними освітніми стандартами; виконують рекомендації корекційного педагога, логопеда, психолога щодо індивідуального підходу до дитини чи закріплення певних навичок, одержаних на корекційних заняттях; співпрацюють з батьками дітей;

➤ *Вчитель молодших класів / класний керівник разом із соціальним педагогом і психологом* – здійснюють роботу з організації класного колективу, формування позитивного соціального середовища в класі; взаємодіють з батьками; є координаторами роботи фахівців з класом;

➤ *Корекційні педагоги, логопед, психолог* - здійснюють оцінку розвитку дитини в межах своїх компетенцій; консультують педагогів з питань індивідуального підходу до дітей, корекційної спрямованості методів навчання; батьків - з питань виховання дітей;

надають методичні рекомендації; проводять корекційно-розвиткові заняття. Зокрема:

- *логопед* працює з дітьми, які мають порушення мовлення, інтелекту, ЗПР, опорно-рухового апарату, складні порушення; за наявності мовленнєвих порушень і з дітьми, що мають проблеми зору, РСА;

- *тифлопедагог* проводить спеціальні корекційні заняття з дітьми, які мають порушення зору, спрямовані передусім на розвиток їхньої орієнтації в просторі, мобільності тощо;

- *сурдопедагог* розвиває слухове сприймання та формує вимову дітей з порушеннями слуху;

- *олігофренопедагог* працює з дітьми, які мають інтелектуальні порушення, затримку психічного розвитку (в тому числі й у структурі складних порушень розвитку); за рішенням ІРЦ заняття цього спеціаліста з розвитку пізнавальної діяльності можуть поєднуватись із заняттями з психологом;

- *ортопедагог* проводить корекційні заняття з дітьми, які мають порушення опорно-рухового апарату;

- роботи *психолога* потребують діти з інтелектуальними порушеннями, ЗПР, емоційно-вольової сфери; а за наявності певних проблем (порушення поведінки, синдром дефіциту уваги, особистісні проблеми тощо) – й інші категорії дітей.

Для дітей з розладами спектру аутизму спеціалісти визначаються з огляду на комплекс індивідуальних особливостей. Провідним фахівцем у корекційній роботі з цією категорією дітей, зазвичай, є психолог. Проте за наявності інтелектуальних, мовленнєвих чи інших порушень корекційні заняття з дитиною з РСА можуть проводити й олігофренопедагог, логопед та інші фахівці.

- *Соціальний педагог* – визначає дітей з труднощами взаємодії з оточуючими та тих, які опинились у складних життєвих обставинах; допомагає класному керівнику в інтеграції дитини з ООП в колектив однолітків; сприяє залученню дитини з ООП до позашкільних закладів; представляє інтереси дитини у відповідних органах і службах;

- *Практичний (спеціальний) психолог* – виявляє дітей з труднощами в навчанні, спілкуванні й скеровує їх до фахівців; спостерігає за дитиною з метою виявлення її індивідуальних



особливостей; бере участь у комплексному вивченні дитини й оцінці її розвитку; консультиує педагогів, батьків;

➤ *Асистент вчителя* – забезпечує психолого-педагогічний супровід дитини; допомагає вчителю в організації навчально-корекційного і виховного процесу; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей дитини; допомагає дитині у виконанні навчальних завдань; відповідає за ведення індивідуальної документації на дитину; консультиує батьків.

➤ *Медична сестра* – слідкує за здоров'ям дітей; інформує інших учасників процесу супроводу про стан здоров'я дитини.

➤ *Батьки дитини* – надають повну інформацію про дитину; здійснюють свідомий вибір закладу, який буде комфортним не лише територіально, а й з огляду на забезпечення спеціалістами; разом з іншими членами команди обговорюють та підписують документи індивідуального супроводу дитини; співпрацюють з іншими членами команди супроводу (виконують рекомендації фахівців; постійно спостерігають за дитиною; своєчасно повідомляють про проблеми та успіхи дитини; допомагають у формуванні портфоліо учня; беруть участь у виховних заходах); одержують інформацію про навчання дитини, її здоров'я, поведінку від різних спеціалістів; забезпечують належні умови проживання, розвитку, освіти та виховання дитини; здійснюють соціальний супровід дитини, відстоюють її права і свободи; підтримують зв'язок із громадськими організаціями; по можливості здійснюють волонтерство в інклюзивному закладі.

➤ *Всі члени команди* – разом здійснюють комплексну оцінку розвитку дитини; розробляють індивідуальну програму розвитку, індивідуальний навчальний план, індивідуальну навчальну програму; здійснюють постійний моніторинг розвитку дитини; формують портфоліо результатів навчання та досягнень дитини; підвищують свою компетентність з метою ефективної участі в команді супроводу дитини.

Наголошуємо, що члени команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП інклюзивного закладу мають налагодити партнерську взаємодію не лише в закладі, а й з іншими учасниками процесу інклюзивної освіти на зовнішньому рівні – з фахівцями ІРЦ, лікарями дитини, позашкільними та громадськими організаціями, спеціалістами НРЦ, що надають корекційні послуги та ін.

Для роботи в інклюзивній групі/класі у педагогів мають бути сформовані моральні установки в галузі інклюзивної освіти,

професійні компетентності, ціннісні орієнтації та психологічна готовність до навчання дітей з психофізичними порушеннями в інклюзивному середовищі.

Відповідно до визначених посадових обов'язків професійна компетентність педагогів в галузі інклюзивної освіти має містити такі складові:

- ✓ участь педагогів у розв'язанні проблем вибору типу закладу й форми навчання для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема: вміння правильно спостерігати за дитиною, помічати її труднощі й проблеми в навчанні, поведінці, спілкуванні; обрання адекватної допомоги дитині; написання об'єктивної педагогічної характеристики;

- ✓ психологічні та фізичні особливості розвитку дітей з психофізичними порушеннями: відмінності від типового розвитку, можливості, потреби, труднощі, проблеми;

- ✓ вплив психофізичного порушення та особливостей здоров'я на засвоєння дитиною навчальних навичок, поведінку, спілкування;

- ✓ спеціальні освітні стандарти та особливості критеріїв оцінювання;

- ✓ зміст та методи реалізації індивідуального підходу до дитини залежно від категорії порушення та ступеня його виразності, індивідуальних особливостей і потреб, сімейної ситуації;

- ✓ реалізація корекційних цілей у процесі навчання і виховання дітей, зокрема, особливості спеціальних програм і темпу їх засвоєння, структура уроку в інклюзивному класі, урахування працездатності, розвитку інтересів, можливостей і потреб дитини;

- ✓ корекційна спрямованість методики інклюзивного навчання, використання засобів корекції в навчально-виховному процесі та режимі дня;

- ✓ форми та методи безконфліктної соціальної взаємодії вихованців з різними особливостям психофізичного розвитку;

- ✓ співробітництво із спеціалістами, які проводять корекційно-розвиткові заняття, з медиками, асистентом вчителя, волонтерами, громадськістю;

- ✓ зміст і форми співробітництва з різними типами сімей;

- ✓ зміст роботи з сім'ями дітей з типовим розвитком, спрямованої на створення позитивної атмосфери в інклюзивному класі;

✓ особливості планування роботи та ведення ділової документації в інклюзивному закладі.

Наголосимо, що при певній спільності зміст фахової готовності вчителів має бути диференційованим відповідно до посадових обов'язків.

Корекційні педагоги, логопед, психолог окрім вище вказаних компетентностей мають ще володіти й такими, як: зміст корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП залежно від потреб та можливостей дитини, категорії порушення; особливості проведення корекційно-розвиткових занять в інклюзивному закладі; залучення до корекційно-розвиткової роботи дітей з типовим розвитком; зміст взаємодії з вчителями, батьками дітей тощо.

Втім незалежно від посади ключовою компетентністю для всіх членів команди є вміння працювати в команді. Деталізуємо знання та вміння, необхідні для оволодіння нею.

*Сутність компетентності «вміння працювати в команді  
інклюзивного закладу»:*

*Знання:*

- мета, завдання та зміст психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивному закладі;
- завдання, принципи та організація роботи команди супроводу;
- сутність професійної діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП;
- функції членів команди супроводу;
- значення колективної взаємодії команди супроводу;
- форми взаємодії фахівців;
- види конфліктів у колективі та шляхи їх вирішення.

*вміння та якості:*

- здатність враховувати вимоги інших фахівців та батьків дитини під час реалізації загальної мети;
- прийняття професійних меж свої компетенції;
- визнання компетентності інших членів команди;
- здатність обґрунтовувати власну думку, рішення й вислуховувати думку колег;

- здатність здійснювати адекватний вибір форм та методів колективної взаємодії, способи вирішення конфліктних ситуацій;
- толерантність, повага до думки інших, гнучкість;
- дотримання субординації, самодисципліна, активність.

Пропонуємо шляхи і методи формування партнерської взаємодії в інклюзивному закладі, спрямовані на вироблення практичних професійних вмінь у членів команди психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП.

#### *Шляхи формування партнерської взаємодії*

● *Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання і командної взаємодії:*

- розвиток позитивної соціальної перцепції дітей з ООП;
- формування мотивації до діяльності в умовах інклюзії;
- розвиток особистісних якостей і властивостей;

● *Методична робота фахівців:*

- оволодіння знаннями про командний підхід до розв'язання виробничих завдань;
- оволодіння навичками колективної взаємодії;
- оволодіння вміннями узгодження своєї діяльності з діяльністю інших колег та батьками дітей;
- оволодіння знаннями і вміннями корекційного навчання дітей з ООП;

● *Діяльність шкільного консилиуму:*

- розподіл обов'язків;
  - координація та об'єднання зусиль всіх членів команди психолого-педагогічного супроводу;
  - комплексне вивчення дитини;
  - визначення основних корекційно-розвиткових цілей;
  - розробка індивідуальних документів для учня;
  - обговорення проблемних ситуацій;
  - обговорення динаміки навчання і розвитку дитини;
  - вироблення спільних рекомендацій для батьків;
  - обговорення підходів до оцінювання, портфоліо;
  - вироблення спільної термінології;
- *Робочі засідання членів команди:*
- добір методів навчання, наочності;
  - виконання окремих професійних завдань;
  - внесення коректив у планування;

- обговорення поточних ситуацій супроводу;
- *Самоосвіта, стажування, курси підвищення кваліфікації педагогів:*
  - удосконалення компетентності щодо роботи в команді;
  - розвиток вмінь психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.
- *Консультавання, лекторії, тренінги для батьків:*
  - надання батькам кваліфікованої допомоги у вихованні та розвитку дитини;
  - формування готовності співпрацювати з закладом;
  - розвиток вмінь командної взаємодії;
- *Спільне проведення дозвілля:*
  - формування згуртованості між різними фахівцями, батьками дитини.

*Форми та методи формування вміння партнерської взаємодії*

- тренінги;
- взаємне консультавання;
- коучинг;
- дискусії;
- ділові ігри;
- супервізії;
- вивчення літературних джерел;
- робота в парах і групах;
- новітні технології групової взаємодії.

Використання цих методів має ґрунтуватись на практичному підході до формування командної взаємодії [1]. Наприклад, психолог може розробити цикл тренінгів для вироблення навичок партнерства, які потім будуть перенесені фахівцями у професійну діяльність. На супервізії одному з колег надається професійна підтримка іншими для аналізу складного випадку і вироблення стратегії роботи з дитиною чи батьками. Взаємне консультавання здійснюється фахівцями для більш глибокого розуміння певної проблеми дитини чи родини в цілому; члени команди обмінюються інформаційними ресурсами, досвідом. На ділових іграх імітуються професійні ситуації, при цьому члени команди обмінюються професійними ролями, зокрема, батьки в грі виконують роль вчителя, корекційний педагог – батьків, вчитель – психолога і т. ін.

Досить важливим є і формування навичок партнерської взаємодії на зовнішньому рівні, тобто з фахівцями інших закладів,

представниками громадськості. Наприклад, для вивчення літературних джерел та їх обговорення можна запрошувати авторів книг і посібників; для проведення дискусій і консультацій - викладачів закладів вищої освіти, які досліджують проблеми інклюзивного навчання; для супервізій – фахівців ІРЦ; для коучингу – тренерів української асоціації корекційних педагогів; до проведення дозвілля залучати представників громадських та позашкільних організацій і всіх членів родини, в якій є дитина з ООП.

Отже, командний супровід дітей з особливими освітніми потребами є умовою ефективності інклюзивного навчання, тому зусилля закладу мають спрямовуватися на формування партнерської взаємодії фахівців, батьків дітей, спеціалістів ІРЦ та НРЦ, громадських організацій. Розробка та запровадження методів формування партнерської взаємодії фахівців інклюзивного закладу є перспективним напрямом дослідження проблеми.

#### **Список використаних джерел:**

1. Вильшанская А.Д., Прилуцкая М.И., Протченко Е.М. Психолого-медико-педагогический консилиум в школе: Взаимодействие специалистов в решении проблем ребенка. Москва: Генезис, 2012. 256 с.
2. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник / [кол. авторів; за заг. ред. С.П.Миронової]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
3. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. № 988-р. (2016). URL : <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/249613934>.
4. Наказ МОН України «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти» №609 від 8 червня 2018 р. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>
5. Скиба М. Краще разом. Що таке педагогіка партнерства і навіщо вона в НУШ. 2019. URL : <https://nus.org.ua/articles/pedagogika-partnerstva-shho-tse-take-ta-yak-zrozumity-chy-vona-ye-u-shkoli/>
6. Сухомлинский В.. Сердце отдаю детям. К.: Радянська школа, 1973. 244 с.

### **3.3. ІТ ЯК ЗАСІБ ВПЛИВУ НА ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМ ПОРУШЕННЯМИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

*Світлана ЧУПАХІНА, Марія ОЛІЙНИК*

Підготовка дітей до школи – завдання комплексне, яке охоплює всі сфери її життя. Система розвиткової роботи закладу освіти, забезпечується індивідуальним та диференційованим підходами до навчання та розвитку й реалізації можливостей кожної дитини. Одним із завдань корекційно-розвиткової роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями (ІП) дослідники визначили завдання формування передумов навчальної діяльності, яка забезпечила б успішну адаптацію дитини до умов навчання в школі, й водночас і соціалізацію загалом [7].

Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освітній простір сучасної школи сприяє активному використанню мультимедійних програмних засобів у корекційно-розвитковій роботі з учнями, які мають проблеми в розвитку. Актуальними стають дослідження щодо потенціалу інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) та їх вплив на розвиток мислення дітей з нормотиповим розвитком. Сучасні наукові дослідження зосереджено саме на особливостях та можливостях використання інформаційних технологій (ІТ) в процесі навчання, що сприяє розвитку мислення дітей різного віку [10]. Вагомість означеного дослідження визначається потребою в теоретичному обґрунтуванні та проведенні експериментального дослідження щодо можливостей розвитку загалом інтелектуальних умінь дітей з ІП засобами ІТ.

Порушене дослідження спрямовано на вивчення можливості корекційно-розвиткового впливу на через подання інформації у системі «вчитель-комп'ютер-учень». Важливого значення набувають концептуальні засади добору та розробки мультимедійних програмних засобів для розвитку мислення дітей загалом. Відтак вирішення завдань порушеної проблеми передбачає розробку спеціальних діагностичних та корекційних методик, які спрямовано на подолання труднощів дітей з ІП під час формування загалом інтелектуальних умінь в процесі підготовки до інклюзивного навчання.

На думку Н. Тализіної (1988), основний зміст загальних та предметних прийомів пізнавальної діяльності дітей важливо виділяти й фіксувати [2]. Відтак педагогу слід цілеспрямовано планувати процес формування пізнавальної діяльності, зосереджуючи особливу увагу на загальних видах, оскільки загально інтелектуальні вміння необхідні під час вивчення матеріалу програми в усі періоди навчання у школі.

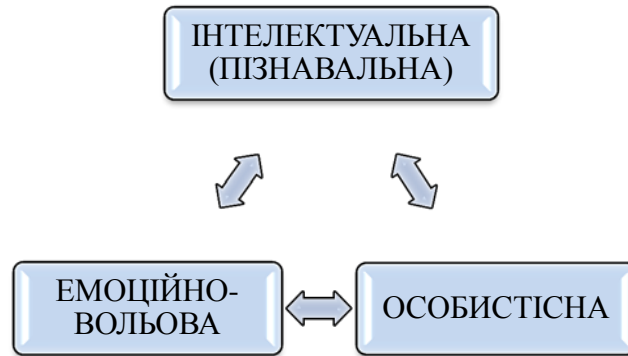
Проблема формування загально інтелектуального умінь набула актуальності в дослідженнях учених у різні часи (П. Гальперін, 1985; Е. Кабанова-Меллер, 1968; В. Логінова, 1988; Н. Менчинська, 1989; А. Раєв, 1976; Н. Тализіна, 1988 та ін.). Під інтелектуальними вміннями в психолого-педагогічних дослідженнях визначають вміння орієнтуватися в завданні, планувати й контролювати процес своєї діяльності (Н. Тализіна, 1988); розумові дії аналізу, синтезу, порівняння (А. Раєв, 1976); оволодіння способами, прийомами, діями на основі засвоєних знань (Е. Кабанова-Меллер, 1968); запам'ятовування, відтворення й пригадування знань (В. Логінова, 1988); раціональні прийоми певної розумової операції, які використовуються під час виконання пізнавальних завдань (Н. Менчинська, 1989).

Мета дослідження – вивчення можливостей розвитку загально інтелектуальних умінь дітей з інтелектуальними порушеннями засобами ІТ задля підготовки їх до навчання у школі.

Психологічна готовність до школи – готовність до засвоєння культури, з урахуванням освітніх тенденцій до навчальної діяльності – складне структурно-системне утворення, яке враховує особливості дитячої психіки: особистісно-мотиваційну та вольову сфери, елементарні системи узагальнених знань та уявлень, навчальні навички, здібності тощо [1].

У сучасних дослідженнях виділено три основних компоненти в структурі психолого-педагогічної готовності до навчання в школі: інтелектуальну (пізнавальну) готовність, особистісну, емоційно-вольову [1] (рис.1).





**Рис. 1.** Компоненти в структурі психолого-педагогічної готовності дитини до навчання в школі

Інтелектуальна готовність дитини до школи передбачає певний рівень розвитку пізнавальних процесів (сприймання, мовлення, пам'яті) та їх зорієнтованість на зону найближчого розвитку, вміння відокремлювати навчальне завдання та перетворювати його в самостійне.

Особливе місце в структурі пізнавальної готовності посідають розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, класифікація, реалізовані на рівні наочно-дієвого й наочно-образного мислення, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, проводити елементарне планування, знання про навколишню дійсність (водночас й елементарні математичні уявлення) тощо.

Компонентом інтелектуальної готовності до школи є початковий рівень розвитку пізнавальної діяльності дитини. Особливого значення набуває довільність пізнавальних процесів: здатність до довільного запам'ятовування й відтворення матеріалу, планованого сприймання предметів та явищ, цілеспрямоване виконання пізнавальних завдань тощо. Водночас підвищується якість пізнавальних процесів: точність відчуттів, повнотіла й диференційованість сприймання об'єктів, швидкість і точність запам'ятовування та відтворення. Значення набуває й наявність у дитини пізнавального зацікавлення світобудовою, прагнення до знань та навчання в школі.

Система шкільного навчання передбачає перехід до системи науково-обґрунтованих знань, які пізнаються дитиною під час вивчення шкільних предметів. На думку Л. Виготського, дитина має (1997):

1) вчиться розпізнавати дійсність у всіх її проявах, вміти бачити в предметах їх характерні риси, які складають його зміст;

2) задля засвоєння основ наукового мислення дитині важливо зрозуміти, що її власна думка щодо світу не завжди абсолютна та єдина (критичність мислення) [2].

У розумовій діяльності старших дошкільників з нормотиповим розвитком зосереджено три основні види мислення: наочно-дієве, наочно-образне, логічне. Психолого-педагогічні дослідження доводять, що розвиток пізнавальних процесів і, зокрема, мислення здебільшого залежить від практичної діяльності дитини [2].

У старших дошкільників з нормотиповим розвитком провідним у пізнанні навколишнього світу стає образне мислення, що ґрунтується на виконанні практичних й пізнавальних завдань, які дитина виконує використовуючи уявлення без практичних дій. Отож рівень розвитку образного мислення стає одним з показників інтелектуальної готовності до школи та важливою передумовою успішного навчання.

Враховуючи вчення Л. Виготського (1995) про єдність закономірностей розвитку дитини «в нормі» та з порушеннях розвитку і результати досліджень олігофренопедагогіки (С. Летуновська, 1995; Л. Пепіка, 1997; Е.Стребелева, 1996; Г. Цікото, 1996., С. Миронова, 2005, В. Синьов, 2010 та ін.), одним з показників пізнавальної готовності дитини з ІІ до школи слід вважати рівень розвитку її наочно-дієвого мислення. В дошкільному віці спостерігаються змін не лише в змісті, а й формі наочно-дієвого мислення дитини з порушеннях інтелекту. Використовуючи власний досвід, дитина спроможна подумки передбачити наступні дії.

Пізнавальна готовність до школи включає також оволодіння дітьми елементами навчальної діяльності. До завершення дошкільного періоду за умови систематичного навчання діти оволодівають основними компонентами навчальної діяльності: умінням прийняти навчальне завдання, зрозуміти й чітко виконати вказівки педагога, досягти результату в роботі і з допомогою дорослого визначити способі виконання, оволодіває умінням контролювати свої дії, якісно виконувати завдання, критично оцінювати свою діяльність та діяльність інших дітей [1].

У зміст інтелектуальної готовності включено низку знань, умінь та навичок з елементарних математичних уявлень, рідної мови, підготовки до навчання грамоти тощо. Означені предметні знання й уміння створюють необхідну готовність дітей до засвоєння відповідних навчальних предметів в школі. На думку дослідників (Л. Венгер, В. Мухіна, 1976; А. Запорожець, 1977; Д. Ельконін, 1997.

та ін.), початкове навчання грамоти та математики в дошкільному віці має формувати у дітей орієнтування в системі величин і звуків, створюючи основу для переходу до предметного навчання. Уміння послуговуватись певними способами пізнавальної діяльності, які становляться спеціальну готовність до шкільного навчання, складають велику складність для дітей з ІІ та, на наш погляд, потребує комплексного підходу під час формування у дітей означеної категорії уявлень про число та лічильну діяльність і навчання загальних умінь (орієнтування в завданні, планування діяльності, самоконтролю). Без означених умінь не відбувається своєчасного формування навчання дитини вміння виконувати елементарні арифметичні завдання, виділяти певні звуки та букви в слові тощо.

Розглянемо означений вид готовності дітей з ІІ до школи, як спеціальну готовність ґрунтовніше.

Успішність навчання дітей першого класу сучасної школи здебільшого визначається наявністю у них уявлень про зміст навчання та способи виконання навчальної діяльності (початкових навичок). Достатній рівень означених навичок полегшує адаптацію дитини до школи й засвоєння складніших знань та навичок і розглядається як один з показників готовності до школи.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, щодо сформованості кількісних уявлень у випускників спеціальних закладів дошкільної освіти, засвідчує, що під час оволодіння знаннями у дошкільників з ІІ виникають значні труднощі. Їх кількісні уявлення мають низький рівень: несвідома механічна лічба в прямому порядку та відсутність вміння лічити з зворотньому напрямку; залежність лічильної діяльності від якісних особливостей предметів, їх просторове розташування; низький рівень сформованості узагальнень про кількість тощо. Означені прогалини у знання ускладнюють наступне вивчення математики в школі.

Спеціальні дослідження та практика навчання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку з ІІ засвідчують, що діти означеної категорії під час вступу до школи також не оволодівають достатнім рівнем розвитку мовлення [6].

Першочергова мета зв'язку між дошкільним розвитком та навчанням в початковій школі, за висновка ЮНЕСКО, – «... це створення поступового, безболісного переходу від одного рівня навчання до іншого. Спроектваність та підвищення інтересу дітей до навчання, готовність їх до наступного щабля навчального

процесу, а також вираховування основних навичок дітей щодо розумової та фізичної діяльності – пріоритетні напрямки наступності в освіті дітей» (Paris: Unesco, 1996, с. 23) [8].

Дослідження проводили впродовж 2018-2019 н.р. з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку в кількості 24 особи у віці 6-7 років, які відвідували заклади дошкільні загальної освітні та спеціальні заклади м. Івано-Франківська та області.

На початковому етапі за допомогою біографічних методів (вивчення протоколів ІРЦ та особових справ дітей) проаналізували анамнестичні дані дітей з порушеннями інтелекту, уточнили симптоматику й особливості порушення. Під час бесід зі спеціальними педагога, вихователем та батьками уточнили особливості поведінки й розвитку дітей, спостереження проводили впродовж занять та в ігровій діяльності.

Впродовж наступного етапі за допомогою комплексу діагностичних методик (*Методика «Смужки й круги різного кольору»*, *методика вивчення вміння впорядковувати предмети за величиною*, *методика «Що зникло?»* – модифікований варіант методики С. Забрамної, *Методика «Таблиці предметних зображень (форми) та їх геометричні еталони»* – модифікована методика О. Усанової, ) досліджували рівень та особливості перцептивних, мнемічних умінь й операцій мислення дітей означеної категорії.

Слід зауважити, що під час проведення експерименту передбачали з'ясувати рівень розвиток та готовність до інклюзивного навчання дитини з ІІ з допомогою означених методик, використовуючи інтернет ресурси (рис.2).



**Рис. 2.** Завдання дослідження готовності дітей з ІІ до інклюзивного навчання

Вивчення загально інтелектуальних умінь включало використання в первісному та модифікованих варіантах методик,

описаних в дослідженнях С. Забрамної (1988), В. Петрової (1997), О. Усанової (1993) та ін. Модифікацію методик проводили включаючи в них попереднє навчання, яке передбачало послідовне надання респонденту пояснення (покрокової інструкції) та допомоги, задля виявлення рівня його навченості (відео уроки). Процес навчання передбачав перегляд низки відео-уроків (рис. 3).

вивчаємо геометричні фігури	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://familytimes.com.ua/rozvyvayuchi-multifilmy/vyvchayemo-geometrychni-figury">https://familytimes.com.ua/rozvyvayuchi-multifilmy/vyvchayemo-geometrychni-figury</a></li></ul>
вивчаємо кольори	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=47WtIGtC7WI">https://www.youtube.com/watch?v=47WtIGtC7WI</a></li></ul>
вчимося лічити в межах 10 і розпізнавати цифри від 1 до 9 і 0	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://familytimes.com.ua/rozvyvayuchi-multifilmy/vchymosya-rahuvaty-do-10">https://familytimes.com.ua/rozvyvayuchi-multifilmy/vchymosya-rahuvaty-do-10</a></li></ul>
вивчаємо місяці і пори року	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://familytimes.com.ua/rozvyvayuchi-multifilmy/misyaci-i-pory-roku">https://familytimes.com.ua/rozvyvayuchi-multifilmy/misyaci-i-pory-roku</a></li></ul>
вчимося порівняння предметів за величиною	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://www.bing.com/videos/search?q=%d0%b2%d0%b5%d0%bb%d0%b8%d0%ba%d0%b8%d0%b9+%d0%bc%d0%b0%d0%bb%d0%b8%d0%b9&amp;&amp;view=detail&amp;mid=389AF16E0F167F75A3B3389AF16E0F167F75A3B3&amp;&amp;FORM=VRDGAR">https://www.bing.com/videos/search?q=%d0%b2%d0%b5%d0%bb%d0%b8%d0%ba%d0%b8%d0%b9+%d0%bc%d0%b0%d0%bb%d0%b8%d0%b9&amp;&amp;view=detail&amp;mid=389AF16E0F167F75A3B3389AF16E0F167F75A3B3&amp;&amp;FORM=VRDGAR</a></li></ul>
вивчаємо поділ цілого на частини	<ul style="list-style-type: none"><li>• <a href="https://www.youtube.com/watch?v=_113brvXZ0s">https://www.youtube.com/watch?v=_113brvXZ0s</a></li></ul>

**Рис. 3.** Система відео-уроків задля формування готовності діти з ІП до інклюзивного навчання

На навчальному етапі запропоновано певні види допомоги: мотиваційна, спрямовуюча й навчальна. Мотиваційну допомогу застосовували при низькій пізнавальній активності дошкільника, спрямовуючу – при низькому рівні орієнтування в завданні та під

час виявлення недоліків у плануванні дій, навчальна – при нездатності виконати хоча б одну раціональну дію [7]. Означені види допомоги не фіксували, однак пропонували її не залежно від того, який компонент пізнавальної діяльності дитини прослідковував недоліки під час виконання конкретного завдання. Кожен вид допомоги класифікували за ступенем впливу на діяльність дитини, які фіксували у послідовності до їх надання дитині.

На прикінцевому етапі провели якісний та статистичний аналіз результатів дослідження, зіставляли отримані результати, робили висновки щодо особливостей розвитку дітей дошкільного віку з ІІІ. Дослідження перцептивних умінь передбачало аналіз апробованих методик: Л. Венгера для вивчення рівня оволодіння діями – визначення властивостей предметів відносно запропонованих еталонів, С. Забрамної – сортування предметів за кольором [1].

Означені методики визначали необхідність організації допомоги дитині для виконання завдання, визначення кількості видів діяльності для дитини в один проміжок часу.

Розглянемо методики, які використовували задля діагностики перцептивних умінь дитини дошкільного віку з ІІІ та особливості їх модифікації.

*Методика «Смужки й круги різного кольору»* – модифікований варіант методики С. Забрамної (1988).

Мета – дослідити вміння співвідносити об'єкти за кольором, визначати колір за назвою, називати колір визначеної дорослим фігури. Під час дослідження передбачали виділення якісних рівнів виконання завдання задля створення шкали результативності, яка визначення ступеню сформованості у дитини означених перцептивних умінь.

Наступним етапом після навчання стає перевірка вміння визначати предмети за кольором. Задля з'ясування рівня знань пропонували педагогічні ігри електронного освітнього ігрового ресурсу (ЕОІР) від мультимедійного видавництва «Розумники» – системне програмне забезпечення для вивчення конкретного предмету, яке поєднує пізнавальну та розважальну функції, містить завдання в ігровій формі й спрямовано на активізацію пізнавальної діяльності дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [5]. Діти виконували завдання 2-5 з підручника «математика» для дошкільників (рис.4, 5).



Рис. 4. Вікно «Початкова сторінка»

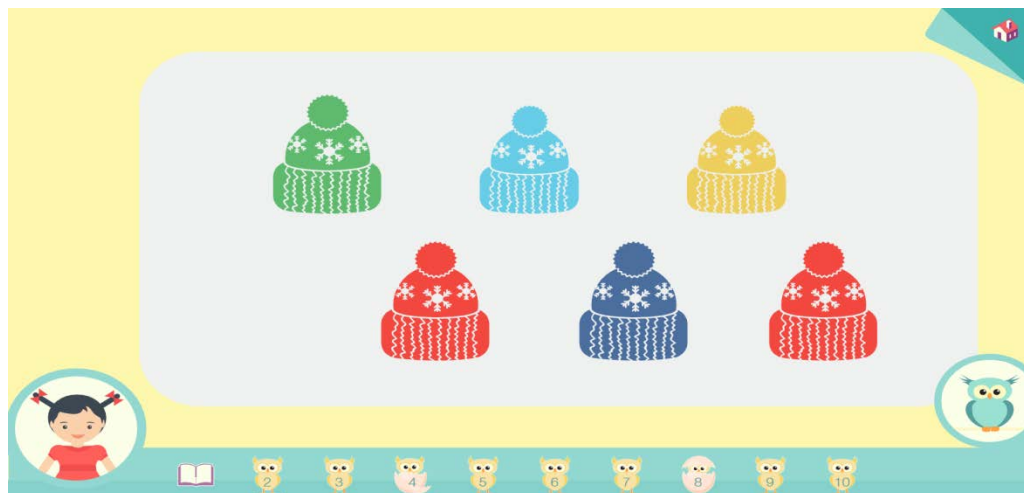


Рис. 5. Вікно узагальнюємо уявлення про кольори «Завдання 2»

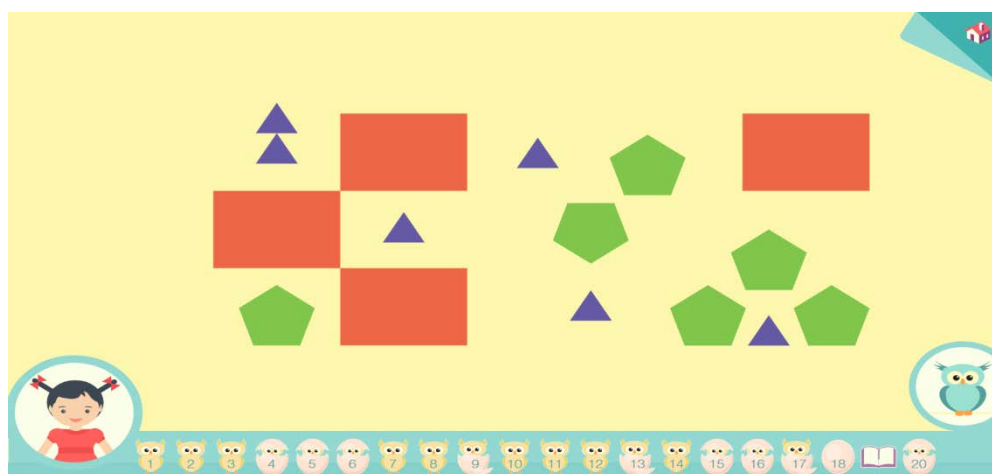


Рис. 6. Вікно із завданням «Знайди фігуру»

У запропонованих завдання з респонденту пропонували вибрати той чи інший колір. Мета – визначити здатність використовувати поняття про колір в імпресивному мовленні.

Оцінка результатів дитини:

I рівень – не здатна виконати завдання показати за інструкцією колір і назвати його (0 балів).

II рівень – співставляє певні кольори правильно, однак під час діяльності переходить до неправильних дій – плутає кольори (0 балів).

III рівень – співставляє певні кольори правильно, однак плутає близькі за кольором (не розпізнає відтінків) (0,5 бала).

IV рівень – правильно співставляє об'єкти певного кольору (1 бал).

Оцінка виконання завдань проводиться на кожному етапі окремо, наприкінці експерименту бали підсумовували. Максимальна кількість балів в сукупності трьох етапів становить 3. Означені етапи мають відносну самостійність, однак передбачають поступове ускладнення діяльності, об'єднані єдиною метою та матеріалом дослідження, який характеризує методику як цілісну і уможливорює підсумувати результати всіх трьох етапів.

*Методика «Таблиці предметних зображень (форми) та їх геометричні еталони»* – модифікована методика О. Усанової (1993).

Методику О. Усанової, спрямовано на дослідження вміння дітей з ІІІ оперувати еталонами форми, вона передбачає активізацію предметно-практичної діяльності дитини. Додатково до методики О. Усанової, коли застосовуються еталони геометричних форм незвичних для перцептивної діяльності дитини, нами запропоновано два експериментальних завдань, геометричні форми в яких представлено з урахуванням досвіду дитини (див. рис. 6).

Оцінка результатів:

I рівень – дитина не розуміє інструкцію, не виконує завдання чи цілеспрямовано не маніпулює картинками і, відтак, не здатна планувати й реалізувати дії задля виконання завдання (0 балів).

II рівень – завдання виконує з помилками, дитина здатна виділити форму зображених предметів, близьких до життєвого досвіду й адекватно співставити їх з еталонами, тобто орієнтування в завданні неповне, що ускладнює раціональне планування (1 бал).

III рівень – дитина виконує завдання, тобто володіє елементарними діями орієнтування (методом проб), що вимагає тривалого часу для виконання завдання (2 бали).



IV рівень – безпомилкове зорове співставлення дитиною предметних зображень із взірцями (формою), що вказує на орієнтування в завданні та вміння планувати й контролювати дії (3 бали).

Максимальна кількість балів за трьома завданнями складає 9. Кожен вид допомоги зменшує суму балів на 0,5. Методика, яка складається з трьох етапів, має цілісний характер: завдання при ускладненні допускають однакову стратегію діяльності та виконуються дитиною послідовно.

Методика вивчення вміння впорядковувати предмети за величиною – модифікований варіант методики С. Забрамної (1988).

Після цілеспрямованого навчання діти з III виконували серію онлайн-завдань 3-7 та 11 з підручника «Математика 2» (рис. 7).

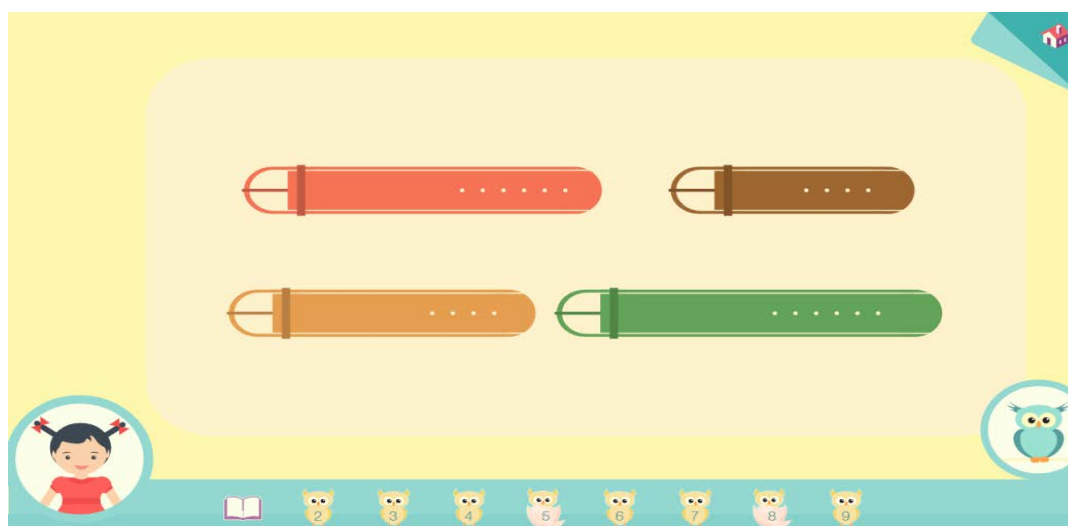


Рис. 7. Вікно із завданням «Знайти найкоротший ремінець»

Оцінка результатів:

I рівень – дитина не розуміє інструкцію, не робить ніяких дій для виконання поставленого завдання чи хаотично маніпулює предметами (0 балів).

II рівень – дитина усвідомлює пропоновану інструкцію, однак не може впорядкувати предмети за величиною (0 балів).

III рівень – об'єкти дитина розташовує за певною закономірністю, однак вона не відповідає запропонованій, скажімо, завдання розташувати фігури в порядку зростання – дитина розташовує їх хаотично (2 бали).

IV рівень – дитина виконує завдання правильно, відповідно до інструкцією (3 бали).

Максимальна кількість балів за трьома серіями експерименту склала 9. Кожен етап допомоги знижував бал на 0,5. Під час дослідження припускав, що досвід, який отримала дитина в попередній серії, може бути перенесено на виконання завдання наступної серії. Особливості методики дозволили підсумувати результати.

Отож, можемо узагальнити, що завдання багатьох методик недоступні для виконання дошкільниками з порушеннями інтелекту та вимагають модифікації. Об'єктом модифікації й наступного використання як діагностичного інструменту в дослідженні стали завдання «Що зайве?», «Сортування», «Склади у певній послідовності», які запропоновано розробниками в онлайн-підручниках з «Математики» для дошкільників, пропонували для виконання дітям з ІІ з урахуванням їх можливостей та попереднім навчанням з допомогою вищеозначених відео-уроків [4].

Оцінка результатів:

I рівень – дитина не розуміє інструкції, безцільно пересуває картинки, запропоновані для розпізнання, що вказує на несформованість вміння орієнтуватися, так планувати (0 балів).

II рівень – дитина розуміє інструкцію, однак робить невірний вибір, оскільки орієнтування в завданні утруднені невміння планувати та реалізувати дії (0 балів).

III рівень – дитина вибирає потрібну картинку, однак не спроможна покласти її на початкове місце, тобто присутня відносна сформованість орієнтувальних дій в завданні. однак спостерігаються недоліки в плануванні діяльності (2 бали).

IV рівень – дитина знаходить потрібну картинку та кладе її на початкове місце в ряду, що вказує на сформованість вміння орієнтуватися, планувати і контролювати процес діяльності (3 бали).

Максимальна кількість балів за виконання двох серій – 6 балів. Допомога педагога під час виконання кожної серії зменшує загальну кількість балів з кожної серії на 0,5 бала. Серії пропонували дитині послідовно відповідно до їх ускладнення. Однак отримані результати оцінюються за однією шкалою, відтак серії зрівнюються між собою.

Дошкільники з порушенням інтелекту виконують завдань використовуючи наочно-дієве мислення в його нерозвинених формах, відтак завдання в означеній формі з використанням ІТ потребує сформованих умінь користуватися комп'ютером та

володіти способами мислення на наочно-образному рівні, які їм малодоступні.

Наведемо методики, які використовували в модифікованому вигляді з використанням ІТ задля вивчення розумових операцій дошкільників з порушеним інтелектом.

Методика дослідження способів наочно-дієвих форм мислення, складена за методикою В. Петрової (1997) в додатку *Learning Apps* – це сервіс, який призначено для створення інтерактивних навчально-методичних завдань з різних предметів [3].

Мета – вивчити можливості комбінування цілого з частин (рис. 8). Процес виконання завдання супроводжували інструкцією до виконанні і пропонували дитині пояснити свій вибір.

Навчальний етап: а) інструкцію уточнювали, супроводжували жестами; б) повідомляли про невірне виконання завдання; в) пропонувався взірць, розділений лініями на частини таким чином, щоб зображені частини відповідали деталям предмета за взірцем.

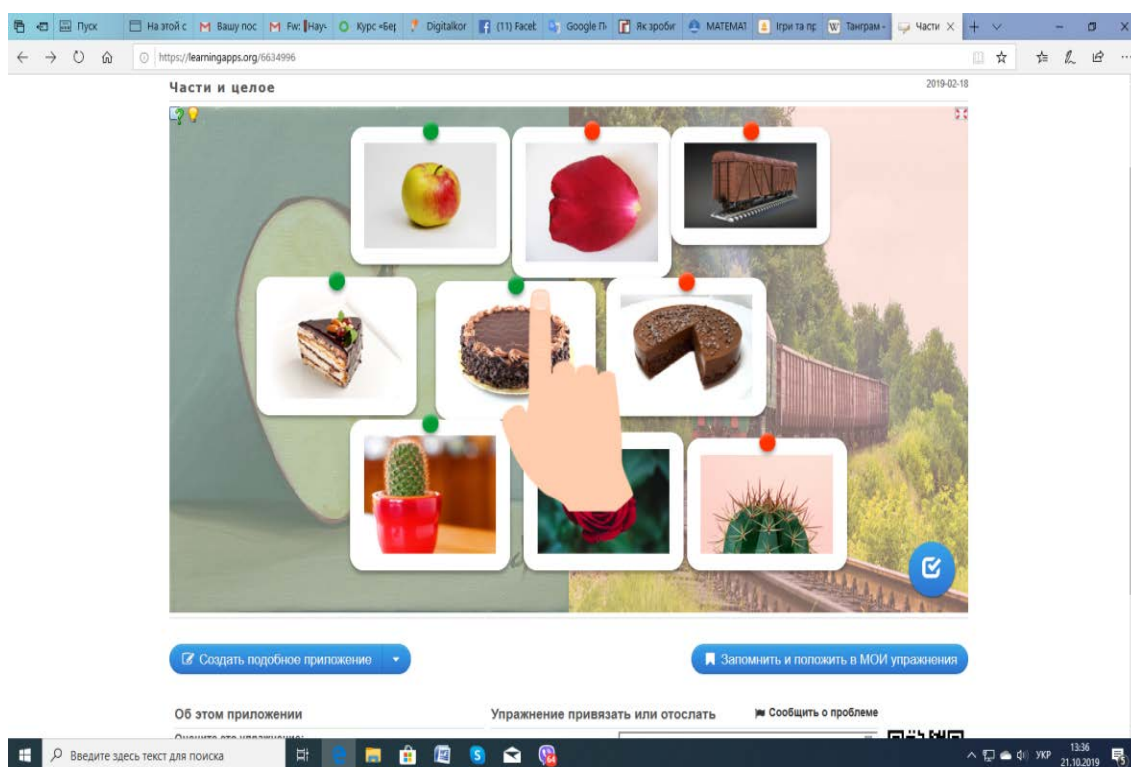


Рис. 8. Вікно <https://learningapps.org/view6634996>

Оцінку результатів проводили з урахуванням рівня складності завдання.

Під час експерименту отримали результати щодо сформованості перцептивних умінь у дітей старшого дошкільного віку з ІІІ, які засвідчують стан готовності до навчання у школі.

Аналіз результатів дослідження засвідчує, що використання ІТ та при наданні допомоги під час практичних дій дітям з ІІІ сприяє розширенню зони найближчого розвитку дітей означеної категорії. Започатковане дослідження дозволило виокремити три групи дітей з ІІІ:

1) здатні виконати завдання, яке викликає у них труднощі, при мотивації, з допомогою навчальних комп'ютерних ігор, та спрямовуючій допомозі з боку дорослого;

2) діти, які відчують потребу в (навчальній) допомозі для переходу до адекватних дій;

3) діти, які проявили нездатність сприймати допомогу з боку педагога однак вмотивовані до діяльності комп'ютерними технологіями.

Під час виконання дошкільниками завдань вищезначеної методики виявлено, що дітям з ІІІ властива некритичність в оцінці результатів своєї діяльності. Спроби вихованців виконати завдання мають низький рівень: спостерігається перехід до безцільного маніпулювання предметами.

Результати дослідження загальної структури розумової діяльності під час виконання завдання на узагальнення засвідчують, що діти з ІІІ відчують труднощі ще на рівні розуміння інструкції до завдання. Цілеспрямована допомога (демонстрування – відео-урок, який супроводжується розгорнутою інструкцією) допомагає більшості дітей з ІІІ виконати завдання.

Метою корекційно-педагогічного впливу започаткованого дослідження стало формування такого компонента пізнавальної діяльності, як загально інтелектуальних вмінь. Задля досягнення мети дослідження під час організації комп'ютерно зорієнтованої корекційно-розвиткової роботи з дітьми означеної категорії вагомого значення набувають певні принципи [9] (рис. 9).

Найбільш значущі загально інтелектуального вміння, пріоритетні для подальшого навчання в школі вважаємо такі: орієнтування в завданні, планування та самоконтроль.

Принцип поетапного формування розумової діяльності (П.Гальперін), з урахуванням якого у дітей дошкільного віку з ІІІ формуються загально інтелектуальні уміння

- Формування означених умінь (орієнтування в завданні, планування діяльності, її самоконтроль) доцільно, проводити на матеріалі прийомів перцептивної й розумової діяльності, під час формування елементарних математичних уявлень
- Супровід дії дитини словом на всіх етапах формування загально інтелектуального умінь (дитина навчається планування дій вголос) як підготовка до подальшої інтерналізації вже під час шкільного навчання

Принцип генералізації розумових дій

- Передбачає перенесення засвоєного способу дій в нові умови. Означена особливість утруднює пізнавальну діяльність дитини з інтелектуальною недостатністю (Л.Виготський, 1982)
- Труднощі частково долаються шляхом використання різноманітного дидактичного матеріалу
- Перенесення способу дії стає можливим і в умовах переходу від дій з реальними предметами, предметними зображеннями до заміників, моделей

Принцип урахування рівнів актуального та найближчого розвитку

- Передбачає надання дитині певної допомоги – стимулюючої, спрямовуючої та навчальної

Принцип спільно-розділеної діяльності

- Передбачає, що на початку навчання всі дії виконує дорослий, на наступному етапі дитина виконує окремі доступні для неї операції – дія стає спільною та розділеною між дорослим і дитиною

Принцип діяльнісного підходу (А.Леонтьєв (1981).

- Передбачає мотиваційний, операційний та контрольний оцінний компоненти взаємопов'язані в єдиному процесі діяльності та недорозвинені й порушені на різному рівні у дітей з ІІІ, формування розумової діяльності відбувається поетапно

Принцип урахування симптоматики, механізмів та структури порушення

- Педагогічний вплив спрямовується на корекцію вторинних відхилень – порушення пізнавальної діяльності з акцентом на функції з сензитивного періоду розвитку у дошкільника з ІІІ (на формування перцептивних умінь, дій, наочних форм мислення)

Принцип індивідуально-диференційованого підходу до формування загально інтелектуального умінь

- Передбачає урахуванням рівня розвитку пізнавальної сфери дитини, системи засвоєних нею знань і вмінь, індивідуальних психологічних особливостей

Принцип алгоритмізації (ментальних карт)

- Реалізується в умовах інформатизації навчання, змінює підхід до навчання дитини з ІІІ з урахуванням її індивідуальних можливостей, раціональної динаміки засвоєння знань

Принцип природовідповідності

- Процес формування загально інтелектуального умінь узгоджується з їх пербігом в онтогенезі

Рис. 9. Принципи комп'ютерно зорієнтованої корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ІІІ

Отож з урахування вищеозначеного можемо запропонувати певну схему формування загально інтелектуальних умінь у дітей з ІІІ задля підготовки до інклюзивного навчання, яку будемо враховувати під час добору та створення навчальних комп'ютерних завдань (рис. 10).

Корекційно-розвиткова робота передбачає етапи формування розумової діяльності, які залежать від предметного вміння. На всіх етапах формування умінь мовленнєве коментування набуває важливого значення.

Період закріплення сформованих розумових дій передбачає закріплення вихователями в процесі дидактичних ігор, на заняттях з конструювання сформованих знань та умінь.



**Рис. 10.** *Етапи формування загально інтелектуального умінь у дітей з ІІІ*

Зміст корекційно-розвиткового впливу враховує те, що у дітей дошкільного віку переважає ігрова діяльність. Отож завдання це навчальні комп'ютерні ігри – короткотривалі та з конкретними вказівками до виконання.

**Список використаних джерел:**

1. Атаманчук Н. М. (2014). Психологічна готовність дітей з особливими потребами до школи в умовах інклюзивної освіти. *Наука і освіта*, 6, 11-15. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO\\_2014\\_6\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_6_4)
2. Вержиковська О. М. (2012). Теоретичні аспекти проблеми психологічної та педагогічної готовності дітей з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у школі. *Зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*, 20 (1), 26-34. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp\\_sp\\_2012\\_20\(1\)\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_sp_2012_20(1)_5)
3. Вивчаємо математику. URL : <http://testmath.com.ua/> (дата звернення: 24.08.2019).
4. Вивчення математики онлайн. URL : <http://ua.onlinemschool.com/> (дата звернення: 24.08.2019).
5. Інтернет-магазин навчальних матеріалів «Розумники». URL : <http://rozumniki.net/>
6. Колотило Л. М. (2015). Корекційна робота з вироблення математичних умінь і навичок у молодших школярів з особливими потребами. *Дитина з особливими потребами*, 10, 2-5.
7. Масловська Ю. С. (2016). Особливості формування мотивації до навчання в дітей з особливими потребами. *Дитина з особливими потребами*, 7, 13-14.
8. Методичні рекомендації щодо адаптаційного періоду для учнів першого класу у Новій українській школі (додаток до наказу МОН України від 20.08.2018 № 923). URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/1-klas-nysh/nmo-923-dodatok.pdf> (дата звернення: 21.08.2019).
9. Носенко Ю.Г. (2014). Деякі аспекти впровадження засобів ІКТ в інклюзивну освіту. *Наукова молодь-2014 : зб. матеріалів II Всеукраїнської наук.-практ. конф.* Київ, 54-56.
10. Шакотько В.В. (2008). *Методика використання ІКТ у початковій школі : навч.-метод. посіб.* К.: ТОВ Редакція «Комп'ютер».

### **3.4. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР ЗАСОБАМИ НЕТРАДИЦІЙНИХ ХУДОЖНІХ ТЕХНІК В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ГРУПИ ЗДО**

*Олександра КУЗЕНКО, Людмила МАЦУК, Інна ПЕРЕПЕЛЮК*

У сучасній методиці організації зображувальної діяльності дітей дошкільного віку актуалізовано застосування різноманітних нетрадиційних художніх технік та прийомів, застосування яких забезпечує створення дітьми оригінальних творчих робіт. За допомогою особливого художнього вирішення та застосування різних матеріалів гармонійно поєднуються засоби художньої виразності – колір, лінія і форма. Означені техніки мають значний розвивальний потенціал, оскільки викликають у дітей безліч позитивних емоцій, відкриваючи можливості використовувати добре знайомі їм предмети в якості художніх матеріалів. Під час малювання нетрадиційними техніками всі без винятку вихованці інклюзивних груп ЗДО отримують знання про зображувально-виражальні можливості матеріалів, оволодівають технічними прийомами роботи з ними, набувають соціально-комунікативних умінь. Застосування нетрадиційних художніх технік виступає дієвим чинником розвитку комунікативних здібностей дітей дошкільного віку із ЗПР в умовах інклюзивної групи закладів дошкільної освіти, оскільки їх застосування забезпечує однаково комфортні умови для розширення їх уявлення про довкілля, розвитку спостережливості, координації рухів, дрібної моторики, окоміру, формування уявлень про форму, розмір та колір предметів, що в комплексі спрямовується на особистісний розвиток всіх вихованців.

Проблема інклюзивної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітніх закладах стала предметом ґрунтовного вивчення в українській психолого-педагогічній науці, що знайшло відображення в працях В. Бондара, А. Колупаєвої, С. Миронової, Г. Савіцької, Т. Сак, В. Синьова, Л. Будяк, В. Тарасун, В. Феоктісової, М. Шеремет, Д. Шульженко ін. Ідея забезпечення всебічного розвитку дітей в умовах сучасного закладу дошкільної освіти та необхідність широкої діагностики дошкільників досліджується вченими А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Поніманської та ін. На думку сучасних дослідників, інклюзивна



освіта в широкому значенні – це гнучкіший підхід до навчання, унікальний процес доступної освіти для кожного, в якому ліквідовані бар'єри, пов'язані з несхожістю тих, кого навчають.

У наукових дослідженнях Т. Власової, Г. Жаренкової, Т. Ілляшенко, Н. Компанець, В. Лубовського, Т. Сак, О. Хохліної, Н. Ципіної та ін. доведено, що властива дітям зі всіма формами ЗПР знижена працездатність і пізнавальна пасивність спричинює те, що вони в своєму віці опановують значно меншим обсягом знань, умінь і навичок, аніж їх однолітки. Відтак, у психолого-педагогічних дослідженнях Б. Ананьєва, А. Бакушинського, І. Бежа, О. Леонтєва, І. Ликової, Н. Поддякова, Т. Поніманської, Д. Ельконіна наведено аргументи на підтвердження того, що сенситивний характер дошкільного дитинства, особливістю якого є надзвичайна сприйнятливність дитини до творчості, високий рівень розвитку спостережливості, уяви, фантазії, відкритості до всього нового є основою для реалізації здібностей вихованців у різних видах діяльності.

Розкрити теоретико-методичні аспекти формування комунікативних здібностей дітей дошкільного віку із ЗПР засобами нетрадиційних художніх технік в умовах інклюзивної групи ЗДО.

Проблеми із соціально-комунікативною сферою в дітей із ЗПР виявляється під час їх взаємодії у навчальній та нерегламентованій діяльності як із дорослими, так і ровесниками в інклюзивній групі ЗДО. Як наслідок, вихованець, котрий не вступає в комунікацію або досить вибірково ставиться до партнерів по комунікації, є самотнім, відчуженим та емоційно вразливим. Це, в свою чергу, призводить до порушення самооцінки та замкнутості тощо, відтак, може негативно впливати на формування комунікативних здібностей, що має забезпечити дитині з особливими освітніми потребами успішність взаємодії для ефективного вирішення навчальних завдань.

Так, М. Белокольська стверджує, що у дошкільників із ЗПР також простежується своєрідність проявів регулюючої ролі емоцій у їх діяльності. Труднощі, які зустрічаються дітям у ході виконання художньо-творчих завдань часто викликають у них різкі емоційні реакції, афективні спалахи. Такого роду реакції виникають не лише як відповідь на дійсні труднощі, але й в результаті очікування труднощів, страху перед невдачами, що суттєво знижує продуктивність дітей у вирішенні творчих завдань і призводить до формування у них заниженої самооцінки [2].

Видатний педагог Н. Ветлугіна доводить, що з раннього дитинства «творчість як діяльність дітей представляє нові можливості для їх розвитку». На думку вченої, для активізації творчої діяльності необхідно «забезпечити варіативність ситуацій», які сприяють активізації внутрішньої потреби самовираження у творчій діяльності дитини. Рішення проблеми дитячої творчості в дошкільному вихованні вчена розглядає комплексно, з позиції системно-структурного підходу, що дозволяє впливати на дитину з метою його розвитку всією сукупністю мистецького арсеналу [4].

Відповідно Е. Морісон, аналізуючи вплив дитячих уподобань на розуміння й інтерпретацію продуктів художньої творчості, довела, що естетичні смаки та вподобання дітей формують їх інтереси, а також впливають на весь наступний життєвий досвід. Результати означеного певною мірою полягають у вивченні особливостей використання матеріалів для художньо-творчої діяльності дітей різного віку. Важливим є визначення особливостей використання різних матеріалів з урахуванням формування особистісних психічних новоутворень, конкретного, абстрактного та, певною мірою, стратегічного мислення. Висвітлені дослідницею пізнавальні, фізичні, емоційні та соціальні переживання дітей від народження до 12 років уможливають розуміння можливих проявів естетичних смаків та художніх нахилів дитини [13].

Застосування нетрадиційних матеріалів і технік має розвивальне значення для тактильного сприйняття та дрібної моторики рук дитини, її просторового орієнтування на аркуші паперу, окоміру і зорового сприйняття, уваги і посидючості. Виконуючи творчі роботи в нетрадиційній художній техніці, діти опановують образотворчими навичками та вміннями, вчаться творчо мислити та творити. Малюки в нетрадиційній художній техніці можуть зобразити своє бачення довколишнього світу, передати художні образи, втіливши їх за допомогою різноманітних матеріалів у реальні форми.

Для наукового аналізу видів нетрадиційних художніх технік, передусім, необхідно розкрити сутність поняття «техніка». У «Словнику мистецьких термінів» цей термін техніка (від гр. *technē* – мистецтво, майстерність) має подвійне тлумачення. По-перше в широкому значенні – це загальна сукупність знань, умінь та навичок, прийомів і методів, необхідних для створення художнього твору (широке значення), а по-друге, у вузькому – індивідуальна

манера майстра, його особистісне бачення світу (вузьке значення) [3].

Важливо відзначити, що мистецтвознавчих дослідженнях під технікою розуміють найбільш адекватне використання зображувальних можливостей матеріалів для передачі особливостей предметів у художньому зображенні, ліпленні, модулюванні тощо. Водночас, під технікою мистецтвознавці розуміють простоту, довершеність, засновані на всебічному вивченні мистецтва, а також умінні використати це знання на практиці.

Розвиток методики викладання образотворчого мистецтва зумовив формування різних, часом і діаметрально протилежних поглядів на значення техніки в створенні художнього образу. Так, у образотворчому мистецтві другої половини ХІХ ст. під впливом протистояння філософських ідей ідеалізму та матеріалізму провідною в творі мистецтва вважали ідею, у результаті чого техніці виконання відводилася другорядна функція.

Упродовж ХХ століття в образотворчому мистецтві виникали формалістичних течії та напрямками, представники яких, приміром художники-формалісти К. Малевич, А. Тишлер та ін. заперечували важливість художньої ідеї, стверджуючи, що саме техніка визначить, що і як зображувати митцю. Цей підхід спричинив зародженню нових технік і прийомів, приміром колаж, пуантилізм та ін., а також використанню нових матеріалів – анілінових і синтетичних фарб, пластмаси, синтетичного клею тощо. На сучасному етапі розвитку мистецтва представники найрізноманітніших художніх напрямів наголошують на важливості техніки в малярстві [6, 38].

Відповідно до означених тенденцій у образотворенні в методиці викладання образотворчого мистецтва також сформувалися два основних підходи до навчання дітей використовувати різні художні техніки. Так, одні педагоги, приміром, О. Фльоріна і Г. Кершенштайнер вважають за необхідне надавати перевагу способам і прийомам, які винайшли самі діти в результаті самостійного експериментування художніми інструментами і опанування образотворчими матеріалами без допомоги дорослого Водночас, інші педагоги, зокрема, Т. Комарова, Н. Сакуліна, Р. Казакова, Н. Ростовцев, Н. Сокольникова розглядають вивчення техніки як важливе самостійне завдання образотворчого мистецтва [6, 39].

Сучасними дослідниками нетрадиційних художніх технік О. Джафаровою та В. Рагозіною визначено специфічні характеристики, на основі чого здійснено класифікації нетрадиційних художніх технік.

Серед характерних ознак нетрадиційних художніх техніки цими дослідниками визначено:

- доступність матеріалів, що використовуються для створення робіт у нетрадиційній техніці, оскільки достатньо простих матеріалів-різноманітного паперу (навіть з журналів і газет), акварельних чи гуашевих фарб, барвників з фруктів чи овочів, пластиліну, залишків тіста, покидькових матеріалів, вторинної сировини тощо;

- нескладність прийомів роботи з художніми матеріалами дозволяє швидко опанувати нетрадиційні техніки й уже на перших заняттях використовувати отриманий досвід для створення власних художніх образів;

- можливість створювати творчі роботи без спеціальних художніх інструментів, наприклад, без мольберта, пензликів, ножиць, у той час як можна малювати за допомогою пальчиків і долоньок, працювати в техніці рваної аплікації тощо;

- легкість засвоєння технік, оскільки в умовах традиційного навчання прийоми зображення передаються від педагога до учня, у той час як нетрадиційна художня техніка дозволяє дитині виступати одночасно носієм і співавтором нової техніки, оскільки сам учень може придумати, створити у процесі експериментування нову техніку (новий прийом) і передати її вчителю. Водночас, учень може продемонструвати набутий досвід одноліткам, тобто виконуючи функцію вчителя, для чого не потрібна спеціальна художня підготовка. Аналогічно не обов'язковою є спеціальна художня підготовка тих осіб, які опановують новою технікою;

- універсальний характер прийомів нетрадиційних художніх технік, оскільки вони можуть довільно переноситися з одного виду художньої діяльності в іншу. Зазначена характеристика дозволяє учням самостійно експериментувати з художніми прийомами у своїй творчій діяльності;

- результативність оволодіння нетрадиційними художніми техніками, оскільки одержання готового «художнього продукту» стає можливим часто за декілька хвилин [6, с.39].

Розглядаючи зображувальну діяльність у якості творчого процесу Г. Сухорукова наголошує, що вона виступає засобом для

відображення дитиною вражень від навколишньої дійсності в художньо-образній формі. Тому, на думку дослідниці, необхідно ознайомлювати дітей з неординарними методами зображення предметів, властивими нетрадиційним художнім технікам. Інші прихильники теорії розв'язання винахідницьких завдань наголошують, що зображати можна чим завгодно на основі різних матеріалів. У цьому не може бути жодних обмежень, якщо є бажання і творчість дитини [12].

Оцінюючи значення ознайомлення з новими художніми матеріалами, інструментами та техніками в розвитку творчих здібностей дітей, Д. Кодіна наголошує, що пропонуючи їм нетрадиційні техніки малювання, розвивається їх самостійність і творчу активність. «Знання художніх прийомів для досягнення найбільшої виразності малюнка і вміння комбінувати різні техніки зображення, – на думку дослідниці, – пробуджують фантазію дітей, активізують їх спостережливість, увагу і уяву, допомагають виконати задумане, розвивають почуття форми і сприйняття кольорів, сприяють вихованню художнього смаку і відводять творчість дітей далеко від стандартів і шаблонів» [8].

На думку мистецтвознавця І. Бая, педагогам доцільно використовувати розвивальні можливості нетрадиційного прийому малювання «набризк», завдяки якому діти ознайомлюються з основними питаннями кольорознавства, композиції, перспективи; розвиває моторику кисті руки учнів, координацію рухів, окомір; удосконалює відчуття характеру силуетної форми; допомагає виховувати охайність, працелюбність, дисциплінованість, наполегливість у роботі. Також набризком можна художньо довершити не зовсім вдалі роботи практично на всіх видах занять із зображувальної діяльності, зокрема, із декоративного та тематичного малювання [1].

Серед широковживаних нетрадиційних прийомів у техніці відбитків фарбою (друкування) є «малювання долоньками» або «пальчиковий живопис». Це прийом малювання долонею шляхом занурення дитиною всієї долоні або її частини чи пальців у фарбу та формування відбитка. Малювання пальцями, як стверджують фахівці, є класичний досвідом дитячого малювання, як і відбиток долоні або стопи, малювання саморобними пензликами з пташиного пір'я, листя, губкою і таке інше. Кожний такий винахід дає дивовижні результати художньої творчості [12, 240].

Необхідно відзначити, що використання техніки «пальцевого живопису» дітьми передбачає використання пальчикових фарб для виконання зображення. Дітей навчають створювати зображення шляхом відбитка пальців на аркуші паперу. Вмочуючи долоньку дитини у фарбу, педагог допомагав вихованцю створювати зображення шляхом відбитка однієї та двох долонь на аркуші паперу (метелик). Для цього необхідно попередньо розвести фарбу в тарілці (для зручності) [9].

Оцінюючи плямографію як нетрадиційну художню техніку, фахівці ще називають її ляпкографією. Її характеризують в якості своєрідної гри з плямою, що передбачає роздування та розтягування нахилом аркуша, створення плям за допомогою соломинки та домальовування для створення певного образу. Плямографія, на думку науковців, має значний розвивальний ефект: вона полягає в тому, щоб навчити дітей робити плями, дивлячись на які, вони можуть розпізнавати певні образи, предмети або окремі деталі [12].

Серед численних прийомів цієї нетрадиційної художньої техніки дослідники виокремлюють крапування. Для створення кольорової плями, необхідно розвести бажано акварельну фарбу в невеликій кількості води, вмочити в неї пензель, яким розбризкують над аркушем чистого паперу. Для утворень краплі на невеличкій ділянці паперу, треба постукати пензликом об палець або руку, а якщо на всьому аркуші, то пензель слід просто струсити. Для точкового нанесення фарби можна використати піпетку, за допомогою якої створюється пляма великого розміру, приміром, зображення сонця.

Розповсюдженим прийомом техніки плямографії є також розтікання, практичне втілення якого здійснюється за допомогою соломинки для напоїв. Нею легко надати плямі бажаної форми. Дорослий може попередньо з дитиною, що саме вона хоче намалювати, а можна й використати інший варіант – спочатку нанести пляму, а вже потім запропонувати їй розпізнати якийсь предмет, явище чи образ. Закономірно, що дитині спочатку, дітям може бути корисною допомога дорослого в застосуванні цього прийому.

Дітям доволі цікаво малювати і без соломинки, просто нахиливши аркуш паперу в різні боки. Для цього попередньо наноситься пензлем на папір одну або кілька плям. Потім її «котять» по аркушу, утворюючи малюнок. Приміром, так зображають дощ,

спочатку накапаючи фарбою у верхній частині аркуша, перевертають його вертикально.

На завершальному етапі створення малюнків за допомогою названих технік є «опредметнення» незвичайних форм, домальовування деталей зображуваних об'єктів. Цей процес позитивно впливає на розвиток розвивають образного мислення дитини, пробуджує в неї інтерес до творчої діяльності. Важливою застосування цієї нетрадиційної художньої техніки є обговорення з дитиною малюнка, зокрема, запитання, що саме вона зобразила, на що ще схожі її плямки тощо. Такі бесіди сприятимуть розвитку зв'язного мовлення, поповненню словникового запасу, а також створенню позитивної емоційної атмосфери [5].

Аналізуючи види нетрадиційних художніх технік, доцільно виокремити, так звану, вологу акварель або малювання «помокрому» – створення зображення на вологому аркуші паперу. Як зазначають дослідники малювання на вологому папері є захоплюючим для дитини процесом, оскільки донедавна вважалося, що малювати можна лише на сухому аркуші паперу. Існують певні предмети, сюжети, образи, які краще зображати саме в цій техніці [12].

Фахівці вважають малювання дієвим засобом зняття напруги, «за рахунок повернення до примітивних форм функціонування і задоволення несвідомих бажань. Здійснюється це шляхом свідомої творчої діяльності і відбувається в процесі сублімації через вираз у символічному виді внутрішніх конфліктів і неусвідомлених прагнень» [7].

Ізотерапія представлена комплексом малюнкових технік, зокрема хаотичний малюнок (каракулі, плями), діагностичний (домалюй картинку), сюжетний (наприклад, техніка «моя сім'я»), тематичний (ким я хочу бути у майбутньому), довільний (мій настрій в даний момент) і багато інших. Всі ці напрямки мають специфіку, рекомендовані способи проведення та використані матеріали. Проте, спільне правило застосування для всіх ізотерапевтичних технік, це забезпечення максимально комфортних умов для творчого процесу, передусім те, що дитина не повинна непокоїтись тим, що, що може забруднитися або ж щось зіпсувати [10].

У ізотерапії використовуються всі види художніх матеріалів: матеріалів: 1) фарби, олівці, воскова крейда, пастель; 2) покидькові матеріали – журнали, газети, шпалери, паперові серветки,

кольоровий папір, фольга, коробки від цукерок, поштові картки, текстиль, кольорові стрічки, тасьма для створення колажів або об'ємних композицій; 3) природні матеріали – кора, листя і насіння рослин, квіти, пір'я, гілки, мох, камінці; 4) глина, пластилін, солоне тісто для ліплення; 5) папір і картон різних форматів і відтінків для малювання, 6) пензлі різних розмірів, губки для зафарбовування, ножиці, нитки, різні типи клеїв, скотч [14].

Отже, малювання – це творчий акт, що дозволяє дитині відчувати і зрозуміти себе, виявити думки і почуття, звільнитися від конфліктів, розвинути емпатію, вільно висловлювати свої мрії і сподівання. Даний вид мистецтва удосконалює зорове сприймання, розвиває мислення, уміння спостерігати, аналізувати, запам'ятовувати, виховує такі вольові якості, як вимогливість до праці, акуратність, чіткість у виконанні роботи, відповідальність. З погляду Т. Ендрюс, малюнок для дітей є не мистецтвом, а мовою. У кожній лінії і у кожному кольорі є свій характер, свій настрій [15 23]. Малюючи, дитина потрапляє в казку, наповнену радістю, взаєморозуміння, успіху. «Малюнок надає речам форму, фарба – життя. Вона божественне дихання, що все оживляє», – писав В.О. Сухомлинський [11? 104].

Розвиток комунікативних здібностей дітей дошкільного віку із ЗПР засобами зображувальної діяльності забезпечується завдяки створенню затишної атмосфери, активізації фантазії, забезпеченню здатності продуктивно використовувати, контролювати і керувати своїми моторними імпульсами; розвитку мислення, сприймання, концентрації уваги. Виконання творчої роботи підвищує мотивацію, гарантує визнання оточуючих, підвищуючи самооцінку, оскільки переживання успіху розвивають у дитини впевненість у собі. Завдання на зразок: «Намалюй подарунок, який тобі хотілося б отримати. Хто міг би тобі його подарувати? Як бити його хотів використати? А який подарунок тобі хотілось би подарувати? Кому б ти міг це подарувати? Чи сподобались би твої подарунки? Як ти їх вибирав?» спрямовані на розв'язання комплексу корекційних завдань, важливе місце серед яких посідає розвиток комунікативних здібностей [14].

Творча діяльність забезпечує старшим дошкільникам психологічний комфорт, почуття захищеності, успіху, в результаті чого вони емоційно налаштовуються на міжособистісну комунікацію. Розвиток комунікативних здібностей вихованців із ЗПР відбувається завдяки тому, що під час творчої діяльності



дитина знаходиться в умовах доброзичливості, емпатійного спілкування, визнання цінностей особистості іншої людини, її почуттів, переживань, піклування про неї.

Водночас, участь дошкільників із ЗПР у заняттях із зображувальної діяльності нетрадиційними художніми техніками разом із однолітками в інклюзивній групі ЗДО дозволяє їм взаємодіяти в колективі, а таким чином здобувати навички спілкування. У процесі спільної творчої роботи створюються відкриті, довірливі стосунки як з однолітками, так і з дорослим. Завдяки використанню різноманітних форм художньої творчості створюються умови, за яких кожна дитина переживає успіх у тій чи іншій діяльності, самостійно справляється з поставленими завданнями. При цьому виникає «ситуація успіху», внаслідок чого в дітей формується почуття задоволеності, віри у власні сили, гідності та самоповаги. нетрадиційні художні техніки впливають на корекцію всіх психічних процесів вихованців із ЗПР, що суттєво впливають на формування способів взаємодії з іншими людьми, оскільки образотворча діяльність сприяє зниженню рівня тривожності, агресивності, страхів, сором'язливості та гіперактивності вихованців. Відповідно заняття із використанням нетрадиційних художніх технік дозволяють створити оптимально сприятливі для дитини із ЗПР ситуації спілкування і вмотивувати її до комунікації [14].

Таким чином, використання нетрадиційних художніх технік забезпечує розвиток чуттєво-рухової координації, що стимулює узгодження міжпівкулевої взаємодії. Під час малювання активізується діяльність обох півкуль, завдяки яким функціонує конкретно-образне мислення та абстрактно-логічне. Малювання не просто сприяє розвитку зору, рухової координації, мовлення, мислення, але й узгоджує їх взаємодію.

Використання різних видів матеріалів у художній творчості із метою розвитку комунікативних здібностей дітей старшого дошкільного віку із ЗПР виступає важливим чинником їх емоційного налаштування на доброзичливе, відкрите й уважне ставлення до інших, оскільки всі види мистецтва, з якими дитина знайомиться в дошкільному віці, впливають на ознайомлення її з етикою міжособистісної поведінки, провідне значення в якій належить комунікативним умінням.

Отже завдяки застосуванню нетрадиційних художніх технік з дітьми старшого дошкільного віку із ЗПР в умовах інклюзивного

освітнього середовища вдається визначити проблеми комунікативної сфери, що підлягають спеціальній корекції. Саме під час занять із затосуванням цих художніх технік виявляється характер міжособистісної взаємодії вихованців, визначаються перешкоди в налагодженні комунікації.

**Список використаних джерел:**

1. Бай І. Вплив нетрадиційних технік малювання на художньо-естетичний розвиток учнів молодшого шкільного віку. URL : <http://194.44.152.155/elib/local/3040.pdf>.
2. Белокольская Н.Л. (1999) Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. Москва. 120 с.
3. Сотська Г., Шмельова Т. (2016). Словник мистецьких термінів. Херсон: Видавництво «Стар». 52 с.
4. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини /Н.О. Ветлугіна. Київ : Муз. Україна, 1978. 255 с.
5. Голінська Т.М. (2016) Арт-терапевтичні впливи на особистість дитини. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 6 (49). С. 16-19.
6. Джафарова О. (2012) Нетрадиційні художні техніки у творчому самовираженні молодших школярів. *Мистецтво і освіта*. №2. С. 38- 39.
7. Клименюк Н.В. Використання інтегрованої арт-терапії в процесі соціокультурної реабілітації дітей з особливими потребами. URL : <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2008/97-84-9.pdf>
8. Кодина Д.Н. (2009) Нетрадиционные техники рисования. *Современное дошкольное образование*. № 5. С. 15-16.
9. Мозолюк-Коновалова О. (2014) Формування основ образотворчої діяльності у дошкільників із синдромом дауна засобами нетрадиційних технік зображення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 3. С.90-97
10. Садова І.І. (2015) Використання арт-терапевтичних технологій корекції здоров'я у роботі з учнями початкової школи. URL : [file:///C:/Users/admin/Downloads/znppo\\_2015\\_18\\_57%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/znppo_2015_18_57%20(6).pdf).
11. Сухомлинський В.О. (1977) Вибрані твори в 5 т. Т. 3. К.: Рад. Школа. 659 с.
12. Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А. (2010) Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі. Підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово». 376 с.
13. Хіля А. (2016) Арт-терапія як об'єкт наукового дослідження у працях зарубіжних та вітчизняних учених. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 5 (59). С. 394-405.
14. Хребтова Н. Використання інноваційних корекційно-компенсаційних технологій у логопедичній роботі з дітьми URL : <http://marganets-dnz5.edukit.dp.ua>.
15. Эндрюс Т. (2008) Искусство лечения цветом / Пер. с англ. О. Матвеевой. М.: ЦАИ. 176 с.

### 3.5. ВИКОРИСТАННЯ АДАПТИВНОЇ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

*Лідія ДОЦЮК, Ірина КУШНІР, Олена ГАУРЯК*

Модернізація освіти, гуманістичні погляди на сутність спеціальної освіти, висувають на перший план проблему вивчення і оптимізації розвитку потенційних можливостей кожної дитини. У сенсі цього зростає роль і значення компенсації порушень у розвитку дітей, обумовлених зоровими дефектами. Особливо це важливо на початковому етапі корекційного впливу – в дошкільному віці. Для дитини дошкільного віку з порушенням зору дотик, поряд із зоровим сприйняттям є провідним в процесі пізнання навколишнього світу, активного орієнтування в ньому, найважливішим джерелом оволодіння програмою дитячого садка, виробленні компенсаторних способів предметної діяльності.

*Особливості сенсорного досвіду дитини з порушенням зору.* Повноцінні уявлення про навколишній світ надзвичайно важливі для успішної орієнтування в ньому, оволодіння пізнавальною, предметно практичною і трудовою діяльністю. В умовах часткової втрати зору чутливість дитини до пізнання навколишнього світу значно знижена, що зумовлює збіднення чуттєвого досвіду дітей.

Дана проблема може бути вирішена в умовах цілеспрямованої корекційної роботи, яка сприяє подоланню недостатності сенсорного досвіду у дітей з порушеннями зору. Важливе місце при цьому має вирішення завдань розвитку компенсаторних процесів. У зв'язку з цим для адаптивної фізичної культури однією з ключових категорій є компенсація зорової недостатності.

Особливо актуально це стосовно до дітей з косоокістю і амбліопією, так як зниження гостроти зору, порушення окорухових функцій, монокулярний характер зору ускладнюють сприйняття сенсорних характеристик предметів, зорово-моторну координацію, орієнтування при виконанні предметно-практичних дій, а механізм компенсації недостатності зорової інформації у дітей даної категорії за рахунок збережених аналізаторів формується значно повільніше, на відміну від сліпих. Компенсація зорової недостатності у даної категорії дітей дає можливість повноцінного пізнання ними

навколишнього світу і своїх сенсорних можливостей. Формування способів зорового сприйняття і розвиток полісенсорних способів сприйняття забезпечують більш якісну предметно-практичну дію у дітей з монокулярним зором. Необхідне свідоме підключення дітьми з порушенням зору дотику і слуху до процесу зорового сприйняття об'єктів, а зору і слуху – до процесу дотикального сприйняття. Це сприяє правильному пізнанню і називанню об'єктів дітьми в процесі орієнтування в просторі [5].

Монокулярний характер зору негативно позначається на фізичному розвитку дітей. В ході експериментального дослідження виявлені особливості координації рухів у дітей з косоокістю і амбліопією, які проявляються в асиметричності і неузгодженості рухів рук і ніг, несформованості зорово-рухових взаємозв'язків. Дані порушення можуть бути подолані за рахунок посилення ролі компенсаторних факторів – збережених аналізаторів, мови, мислення.

Таким чином, в даний час дотик розглядається як один з основних засобів подолання вторинних відхилень у розвитку, обумовлених зоровим дефектом.

Активний дотик – процес формування тактильного образу предмета в ході його обмацування. Безпосередній зв'язок шкіри з м'язовою системою є основою для руху обмацування як засобу активного дотику у людини. Доведено, що чітке сприйняття предмета виникає лише тоді, коли суб'єкт починає активно обмацувати предмет рукою.

Просторово-тактильне розрізнення здійснюється як однією (мономануально), так і двома руками (бімануально). Бімануальний дотик має низку переваг: більший обсяг тактильного поля, велику швидкість обмацування, більшу різноманітність пов'язаних обмацувальних рухів, що дозволяє оптимізувати стратегію сприйняття, розширити можливості сприйняття просторових відносин між предметами. Виключне значення у трудовій діяльності людини має опосередкований дотик, що здійснюється за допомогою будь-якого допоміжного знаряддя [6].

Макроруки руки сприяють виділенню форми, пропорцій, просторових відносин предмета. За їх допомогою здійснюється пошук, виявлення, обстеження предметів і оцінка простору. Можна припустити, що мікро- і макроруки пов'язані зі станом моторики руки, що відображається у поняттях «моторика», «дрібна моторика». Важливу роль в теорії та практиці розвитку дрібної моторики руки

відводиться таким поняттям, як оптико-кінестетичесна, кінетична організація рухів, конструктивний праксис, зорово-моторна координація та інші. Характеристиками дрібних моторних рухів є гнучкість, спритність, швидкість, синхронність, точність, координованість [3].

Як відомо, вроджені або ранні захворювання органу зору значно знижують кількість одержуваної інформації, що призводить до виражених відхилень у психічному розвитку дитини. Відсутність зорового сприйняття з моменту народження позначається на сенсомоторному розвитку дитини вже в ранньому дитинстві. У дітей утруднено пізнання властивостей і якостей предметів, формування уявлень і понять. Відзначається відставання в розвитку багатьох навичок, в тому числі і дрібної моторики. Діти з глибокими порушеннями зору, перш ніж пристосувати положення кистей своїх рук до розмірів і форми предмета, повинні спочатку досліджувати його тактильно. Між дітьми з повним і частковим випаданням функції є істотна різниця. Частковий дефект в першу чергу негативно позначається на функції, розвиток якої знаходиться в безпосередній залежності від первинно ураженого апарату. Однак у слабозорих дітей зорова орієнтація залишається провідною в процесі пізнання. Наслідком цього їх уявлення про предметний світ відрізняються неточністю, спотворенням, фрагментарністю. При цьому діти з частковою втратою зору повністю покладаються на візуальне орієнтування і не усвідомлюють ролі дотику як засобу заміщення недостатності зорової інформації. Крім того, зниження рухової активності, що обумовлює млявість або надмірне напруження м'язів рук у дітей з глибокими порушеннями зору, веде до порушення розвитку тактильної чутливості і моторики рук і негативно позначається на формуванні практичної діяльності дітей [1].

Відомо, що зниження гостроти зору, порушення окоорухових функцій, монокулярний характер зору у дітей з косоокістю і амбліопією ускладнюють зорово-моторну координацію, орієнтування при виконанні предметно-практичних дій. У даній категорії дітей спостерігається низький рівень дотикової чутливості і моторики пальців і кистей рук, відсутність навичок виконання цілеспрямованого дії руками.

Таким чином, різні порушення зору ведуть до своєрідності розвитку дитини, виникнення різноманітних вторинних відхилень:

- при порушеннях зору утруднено сприйняття сенсорної інформації про об'єкти навколишнього світу, що негативно позначається на розвитку вміння адекватно використовувати предмети в діяльності;

- низький рівень дотиковий чутливості, погано розвинені рухові моторні функції рук і відсутність оформленої техніки рухів, скоординованих дій очей і рук викликають у дитини з порушеннями зору величезні труднощі, пов'язані з виконанням різних дій;

- зорове сприйняття, незважаючи на неповноцінність, продовжує залишатися провідним при пізнанні навколишнього світу дітьми з порушеннями зору і орієнтування в ньому [2].

Для подолання недостатності зорової інформації необхідна корекційна робота, спрямована на розвиток сенсорного досвіду дітей з порушеннями зору з використанням збережених аналізаторів. Важлива роль при цьому відводиться розвитку дотику і дрібної моторики. При визначенні напрямів і змісту корекційної роботи необхідно враховувати умови розвитку дотику, особливо дотику і дрібної моторики у дітей з порушеннями зору.

Підкріплення зорового сприйняття тактильними, слуховими, рухово-тактильними сприйняттями забезпечує отримання дітьми з монокулярним зором цілісного уявлення про об'єкти і їх просторові ознаки. Формування узагальнених відчуттєвих образів у дітей дошкільного віку з косоокістю і амбліопією відбувається тільки при спеціальному навчанні, яке створюється практичною діяльністю, спрямованою на оволодіння прийомами і способами дотикового обстеження предметів.

Накопичення сенсорного досвіду у дітей з порушеннями зору залежить від сформованості способів обстеження, від уміння відчувати, виділяти і узагальнювати якості при активному підключенні в процес сприйняття мови і мислення, від уміння зіставляти відчуття, що отримуються за допомогою зору і дотику.

При порушеннях зору найбільш інтенсивний розвиток процесів сприйняття і їх вдосконалення відбувається в предметній діяльності. Обмеження функцій зору ведуть до збільшення питомої ваги суглобово-рухових відчуттів в структурі сенсорного відображення. Тому важлива роль у формуванні уявлень про предмети і простір, розвитку навичок самообслуговування повинна приділятися навчанню дітей прийомам дотикового сприйняття об'єктів і вміння виконувати практичні дії за участю тактильно-рухового аналізатора [6].

Активний дотик бере участь у всіх видах діяльності дітей із зоровою недостатністю. Можливість дотику контролювати і регулювати предметну діяльність заснована на тому, що він в ряді випадків повніше і точніше, ніж зір, відображає властивості і якості об'єктів. Велике компенсаторне значення для знайомства дітей з порушеннями зору з формою предметів і пізнання ними навколишнього світу мають продуктивні види діяльності: заняття ліпленням і малюванням, конструюванням. Розвиток і збагачення знань дітей про ознаки і властивості, істотних з точки зору конструктивних особливостей предметного оточення, відбувається за допомогою розвитку відчуття дотику, ручної моторики, пальцевого гнозопраксиса, зорово-моторної координації рук при виконанні різноманітних операційних дій [10].

*Зміст корекційної роботи з дітьми з порушенням зору.* Корекційна робота, спрямована на компенсацію зорової недостатності, є системою педагогічних впливів, здійснюваних: на загальноосвітніх дисциплінах, в виховному процесі та на спеціальних корекційних заняттях. Роль системи корекційної роботи в формуванні у дітей диференційованих ознак предметів передбачає сукупність, узгодженість всіх структурних компонентів системи, логічність їх взаємодії. При цьому необхідно проведення спеціальної корекційної роботи щодо цілеспрямованого формування дотикового сприйняття і дрібної моторики на заняттях і в побутовій діяльності, пропонує використовувати предметно-практичну діяльність як комплексне засіб компенсації неповноцінних зорових функцій.

Таким чином, суть системного підходу полягає в необхідності врахування при визначенні напрямків і змісту корекційної роботи:

- структурних компонентів компенсації зорової недостатності за допомогою дотику;
- комплексу умов розвитку дотику і дрібної моторики як засобу компенсації зорової недостатності;
- взаємозв'язку і взаємозумовленості форм корекційної роботи з розвитку дотику і дрібної моторики у дітей молодшого дошкільного віку з косоокістю і амбліопією в різних видах діяльності [4].

*Вправи, які використовуються для вивчення особливостей кінестетичної основи організації рухів пальців (статична координація або праксис пози»).*

1. «Пальчики подружилися» - розпрямити долоню зі зведеними пальцями на правій руці і утримати в цьому положенні під рахунок

від 1 до 7; це ж завдання виконати лівою рукою, двома руками одночасно;

2. «Пальчики посварилися» - розпрямити долоню правої руки, розвести все пальці в сторони і утримати в цьому положенні під рахунок від 1 до 7; це ж завдання виконати лівою рукою, двома руками одночасно;

3. «Солдатик» - стиснути праву руку в кулак, висунути вказівний палець («солдатик») і утримати в цьому положенні під рахунок від 1 до 7; це ж завдання виконати лівою рукою, двома руками одночасно;

4. «Зайчик» - стиснути праву руку в кулак, висунути середній і вказівний пальці («вушка зайчика»), рухати ними і утримати в цьому положенні під рахунок від 1 до 7; це ж завдання виконати лівою рукою, двома руками одночасно;

5. «Кільце» - з'єднати великий і вказівний пальці правої руки, щоб вийшло кільце, і утримати в цьому положенні під рахунок від 1 до 7; це ж завдання виконати лівою рукою, двома руками одночасно.

*Вправи, які використовуються для вивчення особливостей дій з дрібними предметами (ручної умілості, швидкості маніпуляцій з предметами).*

1. «Катання кульки долонею». Дітям пропонувалося розправленою долонею зі зближеними пальцями поклати кульку круговими рухами протягом 7 сек. виконання проби передбачало 3 варіанта: правою рукою, лівою рукою, двома руками одночасно.

2. «Збери родзинки в мисочку».

3. «Збери кубики в коробку». У другій і третій пробі дітям необхідно було по черзі зібрати розсипався родзинки в мисочку і кубики в коробку. Дані проби дозволяють виявити сформованість захоплень і протиставлень пальців рук: при збиранні кубиків - захоплення усіма пальцями з чітким протиставленням великого пальця іншим; при збиранні родзинок - захоплення двома пальцями (великим і вказівним), захоплення трьома пальцями.

*Вправи, які використовуються для вивчення особливостей виділення ознак і властивостей предметів при використанні зору. Виявлення можливості самостійного використання доотику як засобу заміщення неповноцінного зору.*

1. «Знайди той самий килимок». Дітям по черзі демонструвалися зразки чотирьох «килимків», що мають певну структуру поверхні. Дитині було необхідно з розташованих перед ним чотирьох «килимків» з різною структурою поверхні вибрати



такий же ( що підходить до зразком). Кожен випробовуваний знайомився з чотирма зразками і давав чотири відповіді.

2. Перед дитиною викладалися два будиночка. Звертають увагу дитини на відмінність в якості їх поверхонь. Дітям пропонувалося підібрати по два віконця до кожного будиночка.

*Вправи, які використовуються для вивчення особливостей дотикового обстеження при аналізі та ідентифікації форми, величини, конфігурації предметів в умовах візуально-тактильного і тактильно-зорового сприйняття.*

1. Ідентифікація форми плоских геометричних фігур. Кожен випробовуваний в будь-якому вигляді знайомився з чотирма фігурами і давав чотири відповіді (всього вісім).

2. Ідентифікація форми об'ємних геометричних тіл. Кожен випробовуваний в будь-якому вигляді знайомився з п'ятьма фігурами і давав п'ять відповідей (всього десять).

3. Ідентифікація величини плоских геометричних фігур. Кожна дитина в будь-якому вигляді знайомився з шістьма фігурами і давав шість відповідей (всього дванадцять).

4. Ідентифікація величини об'ємних геометричних тіл. Після зорового або тактильного ознайомлення з тест-фігурою дітям пропонувалося дотиковим або зоровим способом знайти фігуру такої ж величини серед трьох інших (наприклад, знайти маленький кубик серед інших кубиків: маленького, середнього і великого). Кожна дитина в будь-якому вигляді знайомилася з шістьма фігурами і давав шість відповідей (всього дванадцять).

5. Ідентифікація предметів. Предмети пред'являлися дітям в одній і тій самій послідовності, в одному просторовому положенні. Кожна дитина в знайомилася з п'ятьма предметами і давала п'ять відповідей (всього десять).

*Вправи, які використовуються для вивчення особливостей використання дотику в процесі продуктивної, ігрової і побутової діяльності.*

1. «Склади будиночок з частин» - відтворення будиночка за зразком з геометричних фігур.

2. «Башточка» - побудова башточки з п'яти кубиків однакової величини (один кубик викладається на інший, при цьому межі кубиків точно суміщені).

3. «Ворота» - побудова воріт, що складаються з чотирьох кубиків (по два з двох сторін воріт) і цеглинки (верхня перегородка).

4. Копіювання безперервної прямої вертикальної лінії по заданому зразку (зверху-вниз).

5. Копіювання безперервної прямої горизонтальної лінії по заданим зразком (зліва-направо).

6. Копіювання кола по заданому зразку.

7. Проведення пальцем по «доріжці».

8. Обведення контурного зображення грибка фломастером.

9. Збирання пірамідки.

10. Нанизування бус.

11. «Укладемо ляльку спати» дітям пропонувалося розстебнути всі гудзики на сукні у ляльки (лялька знаходиться навпроти дитини).

12. «Лялька пішла на прогулянку» - необхідно було всі гудзики застебнути.

*Адаптивно-корекційна програма розвитку дотику та дрібної моторики у дітей з порушенням зору.* Активізація дотикового сприйняття предметів в процесі практичного орієнтування в навколишній дійсності можлива в умовах спеціально організованої цілеспрямованої адаптивно-корекційної програми. Метою програми є формування у молодших дошкільнят з косоокістю і амбліопією уявлень про предмети навколишнього світу і компенсаторних способів оперування ними на основі тактильно-рухових відчуттів. Задачі, вирішення яких забезпечує досягнення мети програми:

1. Збагачувати уявлення дітей про себе і свої можливості.

2. Розвивати дрібну моторику руки і рухи, необхідні для дотикового обстеження предметів і оперування ними.

3. Формувати навички виділення сенсорних характеристик предметів за допомогою дотику.

4. Формувати прийоми активного дотику при сприйнятті предметів і їх зображень.

5. Формувати зорово-дотикові способи обстеження предметів, зорове сприйняття.

6. Розвивати орієнтування в просторі і вміння оперувати предметами на основі дотику і суглобово-м'язових відчуттів.

7. Формувати вміння використовувати дотик і дрібну моторику в процесі практичної діяльності.

Умови реалізації програми:

- накопичення необхідного запасу предметних уявлень на полісенсорній основі;

- здійснення системного підходу і забезпечення наступності навчання компенсаторним способам пізнання предметів

навколишнього світу з використанням дотику в педагогічному процесі: на спеціальних корекційних заняттях, загальноосвітніх заняттях, у самотійній діяльності дитини;

- активізація вільного предметно-практичного орієнтування в навколишній дійсності в умовах компенсаторного взаємодії зору і дотику, розширення досвіду використання придбаних навичок в нових умовах.

Відповідно до умов розвитку дотику і дрібної моторики, а також, виходячи з того положення, що процес компенсації має свою логічну послідовність і особливий зміст на кожній з його стадій, програма «Розвиток дотику і дрібної моторики» включає в себе п'ять розділів, кожен з яких відображає певний напрям корекційної роботи:

1. Розвиток готовності руки до дотикового обстеження об'єктів.
2. Формування дотикового обстеження з використанням сенсорних еталонів.
3. Формування дотикового обстеження і сприйняття предметів.
4. Формування навичок використання дотику в процесі продуктивної діяльності.
5. Формування вміння використовувати дотик в процесі ігрової та побутової діяльності [7].

Основні форми корекційної роботи:

- 1) корекційне заняття - а) як самотійне заняття з розвитку дотику і дрібної моторики; б) як частина корекційних занять з розвитку зорового сприйняття, орієнтуванні в просторі, соціально-побутової орієнтуванні;
- 2) корекційна спрямованість загальноосвітніх занять;
- 3) корекційна робота в процесі самотійної діяльності дітей (під керівництвом дорослого).

На заняттях з розвитку зорового сприйняття дитину вчать організовувати свою перцептивну діяльність, що забезпечує виявлення, розрізнення інформативних ознак досліджуваного об'єкта, формування і впізнання образу об'єкта (в різних ракурсах, в умовах утруднення сприйняття і т.д.), розвиток тонких диференціювань при аналізі величини, форми сприйманого об'єкта, його структурних і якісних характеристик з підключенням тактильно-рухових відчуттів.

На заняттях по орієнтуванню в просторі дитину вчать виконувати практичні дії з предметом, аналізувати його будову,

сприймати і пізнавати його в різних просторових положеннях і взаємозв'язках з допомогою дотику. Велика увага приділялася навчанню орієнтування на площині столу, листа на основі суглобово- м'язових відчуттів.

На заняттях з соціально-побутового орієнтуванні передбачена робота по формуванню способів дотикового обстеження предметів, використання дотику в ігровій та побутової діяльності. Дітей навчали дізнаватися, обстежувати предмети за допомогою зору і дотику, розуміти взаємозв'язок одного предмета з іншими, розвивали здатність диференціювати предмети за сенсорним ознаками, знайомили з прийомами і способами дій з предметами із зоровим контролем і без нього (на основі тактильно-рухових відчуттів). Велика увага приділяється відпрацюванню технічного боку дій з предметами, способів контролю і коригування рухів [8].

Однією з не менш важливих форм корекційної роботи є корекційна спрямованість занять. В рамках кожної досліджуваної теми педагог проводить корекційну роботу, спрямовану на вправляння дітей користуватися засвоєними способами діяльності на загальноосвітніх заняттях (ліплення, конструювання, аплікація, малювання, математика, ознайомлення з навколишнім світом). Корекційна спрямованість загальноосвітніх занять досягається за рахунок: введення спеціальних прийомів навчання з опорою на дотикове сприйняття; використання спеціальних посібників для бісенсорного сприйняття, тренажерів; реалізації компенсаторних способів діяльності на основі тактильно-рухових відчуттів; здійснення індивідуального і диференційованого підходів до дітей при вивченні програмного матеріалу в залежності від рівня розвитку дрібної моторики, зорового і дотикального сприйняття.

Адаптивно-корекційна робота в процесі самостійної діяльності дітей (під управлінням дорослим) дозволяє повторювати і закріплювати засвоєний на заняттях матеріал в різних системах зв'язків, в різних умовах. Педагог стимулює дітей до активного використання засвоєних на адаптивно-корекційних заняттях і загальноосвітніх компенсаторних способів до самостійної ігрової, продуктивної і побутової діяльності. При цьому враховуються інтереси і можливості кожної дитини, підбираються необхідні ігри, посібники, тренажери [7].

При організації роботи з розвитку дотику і дрібної моторики, необхідно створити певні умови для адекватного сприйняття відчутних ознак предметів: забезпечувати оптимальну температуру в

приміщенні (16-20°C); підтримувати хороший стан шкіри подушечок пальців (суха, з мозолями і ранами шкіра знижує швидкість сприйняття, створює неприємні відчуття при ковзанні пальців, притупляє дотик); приступати до роботи, попередньо добре вимивши руки теплою водою з метою зняття м'язової напруги пальців рук, підвищення чутливості подушечок пальців; починати заняття з масажу зон кисті, передпліччя або з гімнастики для рук, кистей, пальців рук (якщо на занятті заплановано вивчення великого обсягу програмного матеріалу, то ці заходи можна провести перед заняттям); не перевищувати час безперервної тактильної навантаження – п'ять хвилин; створювати ігрову мотивацію, забезпечувати позитивний емоційний фон заняття.

При підборі посібників для роботи з дітьми потрібно дотримуватись ряду вимог:

1. Іграшка (фігура) і фон повинні мати достатній колірної контраст.

2. Необхідно використовувати:

- іграшки, посібники, ілюстрації тактильних книг, матеріал дидактичних ігор, які максимально відображають відчутні ознаки предметів (форма, пропорційні співвідношення частин, якість поверхні, матеріал);

- рельєфні графічні зображення з чіткими лініями і висотою рельєфу, що дорівнює 1 мм;

- рельєфні малюнки, за розміром доступні сприйняттю руки дошкільника.

2. Слід уникати складних ракурсів в зображенні предметів, оскільки це ускладнює сприйняття дошкільнят.

3. Іграшка, зображення повинні мати пряму асоціацію з реальним предметом, проте зайва деталізація ускладнює процес дотикового сприйняття.

4. Не слід демонструвати одночасно кілька предметів (або їх зображень) однакового розміру, але різних за величиною в реальній дійсності.

5. У роботі з дітьми необхідно використовувати іграшки, предмети, матеріал для посібників, які приємні для дотикового сприйняття дошкільнят (глина, гума, пластмаса, хутро, негрубі текстильні матеріали, пісок, крупа, бісер, краще сприймається брайлівський папір або папір з шорсткою поверхнею тощо).

6. Допомоги та іграшки повинні бути естетичні і міцні.

З огляду трансформуючий вплив середовища на дитину з порушеннями зору в груповому приміщенні були розміщені гри, іграшки, посібники, які максимально відображають не тільки зорові, але і відчутні сенсорні ознаки предметів. Використання предметів і іграшок з різних матеріалів (дерева, металу, пластмаси, тканин, гуми та інших), різноманітних форм і величин сприяло систематичному тренуванню в розрізненні, класифікації, диференціації ознак навколишньої дійсності різних модальностей [2].

Частина посібників та іграшок, що сприяють розвитку дотику і дрібної моторики, сконцентровані в «сенсорному куточку»: натуральні об'єкти, муляжі, предметні іграшки з різних матеріалів, спеціально виготовлені тренажери для відпрацювання ручної і пальцевої моторики, різноманітні дрібні предмети, мозаїка (дрібна і велика), намиста і гудзики різної величини, вільні катушки для намотування на них ниток і мотузочок, різні види застібок (гудзики, кнопки, гачки), набори мотузочок і стрічок різної довжини і товщини для зав'язування і розв'язування вузлів, рамки-вкладиші та багато іншого. Для формування відчутних розпізнавальних здібностей були використані деякі ігри, аналогічні матеріалами М. Монтесорі [7].

Предмети і матеріали в «сенсорному куточку» оновлюються, додаються, варіюються відповідно до досліджуваної темою, з пройденим на занятті програмним матеріалом, з урахуванням зони актуального і найближчого розвитку і на основі накопичення і узагальнення досвіду дітей.

При плануванні і створенні предметно-ігрового простору дитині з порушеннями зору необхідно забезпечення широкого поля спілкування з іграшками-маніпуляторами типу збірно-розбірних пірамід, вкладишів; можливість нанизування, застібання, зав'язування, розсування, укладання предметів в коробки, розкидання і збір різних за формою і розміром предметів. Такого виду вправи не тільки розширюють моторний досвід контактів дитини з предметним світом, але і сприяють розвитку зорово-рухової координації рухів рук, активізують дітей до пізнання способів дій з предметами [9].

Для уточнення уявлень про предмети, їх форму, величину, просторові характеристики, формування формотворчих рухів руки, розвитку зорово-рухових зв'язків, контрольно-коригуючих дій на основі дотику необхідно створювати умови для систематичних

занять ліпленням, малюванням за трафаретом, конструювання з різних видів конструкторів (дерев'яний, пластмасовий, ЛЕГО тощо).

Адаптивно-корекційна робота з розвитку дотику і дрібної моторики, спрямована на формування у молодших дошкільнят з косоокістю і амбліопією уявлень про предмети навколишнього світу і компенсаторних способів оперування ними на основі тактильно-рухових відчуттів, здійснюється поетапно: дитина обстежує об'єкт, аналізує його сенсорні характеристики, будову, виділяє його серед інших предметів, навчається діяти предметом відповідно до його характерних властивостей, використовує засвоєні компенсаторні способи пізнання предметів і оперування ними в різних видах діяльності.

Адаптивно-корекційна робота, орієнтована на формування дотикового обстеження з використанням сенсорних еталонів, передбачає навчання дітей виділенню сенсорних еталонів форми, величини, відчутних ознак предметів в процесі змістовної практичної діяльності, що вимагає обстеження предметів, виявлення і кваліфікації їх різноманітних властивостей. Загальним моментом для різних видів еталонів є те, що спочатку діти знайомляться з новими зразками, а пізніше – з їх різновидами через систематичне рішення різних практичних завдань з різноманітними предметами і матеріалами (з дерева, металу, пластмаси, тканин і інших матеріалів; різної форми, величини, будови). Важливо, щоб ознайомлення з еталонами відбувалося не просто шляхом показування і називання, а включало дії самих дітей, спрямовані на обстеження, зіставлення різних видів еталонів між собою, підбір однакових, закріплення кожного еталона в пам'яті. При цьому використовуються прийоми накладання, прикладання, співвіднесення. Розвиток дотикового сприйняття предметів різної величини і конфігурації здійснюється пальцевим, кистьовим і долонним способами. При обстеженні доцільно використовувати обидві руки, так як це підвищує якість сприйняття, уточнює об'ємність, напрямок і співвідношення частин сприйманого.

Для підтримки інтересу до виконання завдань, вони пропонувалися в ігровій формі. З різними властивостями предметів слід організовувати різні дії дітей. Формування уявлень про сенсорні ознаки предметів передбачає не тільки засвоєння еталонів, а й активні дії по їх використанню (перцептивні дії).

При порівнянні предметів за величиною застосовуються також відчутні прийоми з використанням умовних мірок (палець, долоню,

рука і ін.). В процесі роботи дітей вчать самостійно групувати пальці (виставляти необхідну кількість) при проведенні по плоским поверхням різної ширини, наприклад: всією кистю руки – по широким; двома пальцями (вказівним і середнім) – по більш вузьким; вказівним – по найвузьчим. Контроль дій здійснюється шляхом додавання, накладання предметів (предмети повинні бути різного кольору) [7].

Для розвитку вміння дітей необхідно співвідносити еталон форми з предметом або його зображенням використовувалися ігри «Геометричне лото», «Різні будиночки». При виконанні завдань можна спостерігати цікаві перехідні форми, коли дитина вже розрізняє форму фігури зорово, але супроводжує руху очі рухами руки, яка моделює на відстані форму видимого об'єкта, організовуючи і коригуючи таким чином процеси зорового обстеження об'єкта.

При формуванні уявлень про людину відпрацьовуються навички стійкого поділу рухових функцій обох рук, удосконалюються вміння дітей виконувати узгоджені дії руками за зразком і по словесній інструкції. Наприклад: підніми руки вгору, вниз, вперед, розведи в сторони, підніми праву руку, ліву, поклади на столі руки близько до себе, далі від себе і т.п.; зроби, як я (одна рука піднята вгору, інша опущена вниз; по чергове виставлення вперед то однієї, то іншої руки і т.п.). Такі вправи сприяють формуванню уявлень про схему тіла.

Використання на заняттях практичного методу, елементів конструювання, ліплення, аплікації, малювання дозволяє вивчати властивості і якості предмета в процесі оперування їм, підготувати дітей до оволодіння продуктивними видами діяльності. Рухи рук під час виконання таких вправ пов'язані з м'язово-руховими відчуттями, з сприйняттям самого руху кінестетично і візуально: дитина бачить, як рухається рука, і відчуває цей рух. При сприйнятті руху у неї формується зорово-м'язовий образ, уявлення про нього, і на цій основі будуються виконавчі дії.

У процесі ігор з предметами і іграшками діти порівнюють їх, виділяють розмір, величину, пропорції, співвідношення деталей у предметі, опановують технічною стороною виконання дій. Для вдосконалення цих навичок використовуються наступні вправи з іграшками і предметами: сортування дрібних предметів, збирання та перекладання предметів, «Збери серветку в кулак», гра «Паперові сніжки» (м'яття аркушів паперу в кулак) і інші.



Ігри з паличками, мозаїкою, нитками, намистинами, дрібними камінчиками сприяють значному підвищенню ефективності перцептивних процесів. Так, викладання контуру лопатки паличками, будучи засобом вирішення спочатку пізнавальних, а потім і практичних завдань, сприяло помітному підвищенню точності графічного зображення сприйманого предмета [7].

Отже, спрямованість корекційної роботи на підготовку руки до тактильного обстеження предметів, формування тактильного обстеження з використанням сенсорних еталонів, дотикового обстеження і сприйняття предметів, умінь використовувати дотик в процесі ігрової та побутової діяльності повинно сприяти не тільки розвитку дотику і дрібної моторики у дітей дошкільного віку з порушенням зору, а й дозволить подолати наслідки зорової недостатності за рахунок формування у дітей компенсаторних способів орієнтації в предметному світі.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бочелюк В. Й., Панов М. С. (2019) Психологічні особливості реадптації дітей дошкільного віку з особливими потребами : монографія / Психологічні особливості професійної реадптації тифлопедагога в умовах сучасного соціуму. Запоріжжя : Просвіта. С. 98 – 141.
2. Демчук С., Романова В. (2015). Характерні особливості просторової орієнтації дітей 6–10 років із депривацією зору. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. № 129. Т. 1. С 79–82.
3. Завацька Н. Є. Дослідження адаптаційного потенціалу особистості. *Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна*. – 2003. – № 599. – С. 98 – 101. – (Серія: Психологія).
4. Загальні основи адаптивного фізичного виховання: навчальний посібник / Н. В. Москаленко, А. О.Ковтун, О. А. Алфьоров, О. І. Кравченко та ін. – Дніпропетровськ : ДДІФК, 2013. – 137 с.
5. Клопота Е. А. Переработка информации и формирование пространственных представлений у лиц с нарушением зрения / Е. А. Клопота // *Актуальні проблеми фізичної культури та спорту в сучасних соціально-економічних умовах*. – Запоріжжя, 2005. – С. 209 – 216.
6. Комар Т. В. Соціально-психологічна адаптація дітей з обмеженими можливостями в сучасних умовах / Т. В. Комар // *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К. ; Ніжин : ПП Лисенко, 2018. – Т. IX, Вип. 11. – С. 118 – 127.

7. Комплексний супровід дітей з порушеннями зору в умовах навчального закладу : навч.-метод. посіб. для слухачів курсів підвищ. кваліф. ін.-ту післядипломної педагогічної освіти / Ю. О. Бистрова, А. М.Петруня, В. Є. Коваленко та ін. ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка» – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 288 с.

8. Савлюк С. Особливість розвитку координаційних здібностей дітей молодшого шкільного віку з депривацією зору в процесі фізичного виховання = The features of development of coordination skills of primary school children with visual deprivation in the process of physical education / Світлана Савлюк // Journal of Education, Health and Sport formerly Journal of Health Sciences. Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz. – Bydgoszcz, Poland, 2016. – Vol. 6, N 11. – S. 108–125. – Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.164221>.

9. Савлюк С. П. Просторова організація тіла дітей молодшого шкільного віку із депривацією сенсорних систем у процесі фізичного виховання [Текст] : монографія / Світлана Петрівна Савлюк. – Рівне : О. Зень, 2017. – 560 с.

10. Черних Л. А. Готовність до школи старших дошкільників із порушенням зору як передумова їх соціальної адаптації / Л. А. Черних // Науковий вісник Херсонського державного університету. – Серія : Психологічні науки. – Херсон : ВД «Гельветика», 2017. – Вип. 5. – Т. 1. – С. 203 – 207.

### **3.6. ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДВНЗ «ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ КОЛЕДЖ» – НЕОБХІДНА УМОВА СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ СТУДЕНТІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

*Людмила ФЕСІК, Наталія ОКСІНА, Сергій ПЛАТАШ*

З 2009 року сучасна освітня політика України спрямована на реалізацію низки законодавчих та нормативно-правових актів щодо забезпечення рівних можливостей осіб з інвалідністю на здобуття якісної освіти (Закони України «Про освіту» (2018), «Про вищу освіту» (2014), «Про професійно-технічну освіту» (1998, із змінами й доповненнями), «Концепція розвитку інклюзивної освіти в Україні» (2010) та ін.).

Успішний досвід багатьох європейських країн (Бельгія, Данія, Канада, Кіпр, Польща, США, Швеція та ін.) щодо впровадження інклюзивного навчання є розглядається як важливий напрям державної політики з реформування вітчизняної освіти. У закладах загальної середньої освіти є обов'язковим запровадження інклюзивного навчання. Однак професійно-технічні та вищі заклади з огляду на власні можливості можуть створювати умови для здобуття якісної освіти осіб з інвалідністю [2].

В коледжі діє Центр інклюзивного навчання, основне завдання якого полягає у створенні умов для якісної професійної підготовки студентів з порушеннями слуху, впровадження сучасних технологій інклюзивного навчання із застосуванням адаптацій та модифікацій, підтримки й супроводу, індивідуалізації та диференціації, ін.

Проектна діяльність ЧПК здійснюється у межах освітнього процесу (через реалізацію проєкту «Інклюзивна освіта. Доступне освітнє середовище навколо мене» у межах коледжу (2018-2019 рр.); участь в Українсько-італійському проєкті «Інклюзивна освіта в Чернівецькій області, Україна» (2019 р.) та співорганізатор міжнародної конференції «Соціальне патрнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії» (Чернівці, 22 листопада 2019 р.)). Основні цілі, які реалізуються ЧПК у контексті проєктної роботи – створення належних умов для успішної соціалізації студентів з порушеннями психофізичного розвитку та активної навчальної діяльності.

Досить успішно зарекомендува себе проєкт «Інклюзивна освіта. Доступне освітнє середовище навколо мене», представлений гаслом «Освіта – для всіх !» (реалізувався в ЧПК протягом 2018-2019 рр.). Ідея проєкту полягає у забезпеченні ефективності освітнього середовища, як доступного простору для здобуття якісної освіти осіб з особливими потребами.

Вважали за доцільне створення навчальної платформи для студентів та викладачів за принципом «рівний - рівному». До проєкту були залучені студенти із звичайними можливостями та викладачі, які бажали оволодіти та зможуть перекладати чи самостійно викладати жестовою мовою в інклюзивному класі.

Проєктом передбачено створення початкової навчальної бази основи «1 + 15» (1 викладач-дактилог – спеціаліст, здійснюватиме навчання 15-ти студентів й викладчів). На цій основі – студенти й викладачі, які успішно здобули кваліфікаційні вміння жестової мови

зможуть викладати свій предмет та навчати наступних студентів сурдового перекладу.

Поряд із навчальною базою функціонує «Фотоклуб юних фотографів», який фіксує кращі моменти з реалізації навчальної платформи та систематично висвітлює їх на сторінках буковинської преси.

Мета проєкту – створення умов для формування соціальних, фахових та громадянських навичок учасників освітнього процесу ЧПК.

*Завдання проєкту:*

1. Визначення та подолання бар'єрів у створенні доступного інклюзивного освітнього середовища.

2. Усталення культури інклюзії, традицій та суспільно значимих цінностей в ЧПК через реалізацію превентивних заходів та вихованих заходів у студентських групах всіх спеціальностей.

3. Впровадження навчальної платформи 1 та методики «1+15» для засвоєння знань й навичок жестової мови.

4. Усунення помилок та коригування умов функціонування навчальної платформи 1 задля створення ефективного освітнього середовища мовою жестів.

5. Повторні анкетний відбір бажаючих долучитися до вивчення жестової мови та проєктування й реалізації навчальної платформи 2.

У межах нашого проєкту передбачалася реалізація таких етапів та заходів:

*Етап 1. Підготовчий* – включає формування анкет для реалізації в студентському осередку коледжу, вибір та оснащення кабінету як навчальної лабораторії, підбір навчально-методичного забезпечення для реалізації процесу навчання сурдоперекладачів “Час добрих ідей”; запровадження традицій та суспільно значимих цінностей толерантного ставлення в інклюзивному освітньому середовищі.

*Етап 2. Діагностичний* – інформаційна кампанія «Інклюзія доступна», відбір та анкетування студентів й викладачів, бажаючих оволодіти мовою сурдоперекладу та на волонтерських засадах долучитись до суспільної справи, “Коло прийняття рішень” (визначення реальних строків реалізації навчального процесу та досягнення якісного й позитивного результату оволодіння жестовою мовою),

*Етап 3. Навчальний / впроваджувальний* «Базові навички сурдоперекладу»; реалізація «Програми психолого-педагогічного супроводу навчання учасників проєкту» у наступних тренінгах:

1. «Комунікативність та спілкування в інклюзивному освітньому середовищі».
2. «Ефективна соціальна взаємодія».
3. «Впернений в собі».
4. «Зниження тривожності та подолання страхів».

Коледжем створюються низка доступностей для студентів з тотальною глухотою:

- інформаційні та навчальні матеріали;
- довідники, буклети з питань навчання та супроводу під час освітнього процесу;
- банк даних необхідних навчальних матеріалів в альтернативних форматах;
- база відеоматеріалів (із субтитрами та перекладом жестовою мовою);
- спеціально адаптовані комп'ютерні програми;
- адаптація навчальних приміщень, навчальних матеріалів, системи оцінювання.

У ЧПК забезпечується адаптація:

- віртуального середовища закладу (сайту) через розміщення інформації про заклад, спеціальності, послуги доступності у відеокліпах із субтитрами, збільшеним шрифтом;
- навчальних приміщень шляхом використання допоміжних технологій (FM-system), комп'ютерні програми із озвучуванням писемного тексту, достатнє освітлення, візуальна сигналізація, наочність, телекомунікаційні технології;
- пристосування для студентів із порушеннями психофізичного розвитку адміністративного та навчального корпусів, бібліотеки, гуртожитку (використання Skype, sms, e-mail, відео-, аудіозаписів інформації);
- навчальних матеріалів та процесу навчання;
- оцінювання навчальних досягнень студентів із особливими освітніми потребами;
- простору для складання іспитів (надання послуг перекладача жестової мови, тестування, писемне складання іспитів замість усних або навпаки);
- застосування мультимедійної техніки та сенсорного поліекрану.

Як правило, використовується техніка синхронного перекладу, підготовка до проведення заняття. Для ефективного навчання викладач завчасно надає перекладачу для попереднього опрацювання перекладачем конспекти/тези заняття, приклади завдань, відео без субтитрів, термінологічний словник із переліком понять та їх тлумаченням.

Спільне навчання студентів з порушеннями слуху та їх здорових однолітків відбувається з урахуванням принципів та правил:

- використання залишкового слуху студенти з вадами, розвинутий руховий апарат, дрібну моторику рук, а також зоровий рефлекс;

- послідовності вивчення матеріалу: подання, демонстрування та наступне їх обговорення;

- поваги до особистості студента, особистого звернення викладача до студента з порушенням слуху;

- уникнення тривалих монологів, використання наочності (відео, таблиць, схем, презентацій) та ін.

Зважимо на прикрий факт, що в м. Чернівці та Чернівецькій області немає жодного вищого навчального закладу, який би міг прийняти на навчання випускників з особливими освітніми потребами. Тому на час проекту планується підготовка фотосушки «Хочемо вчитися з ВАМИ», на фото яких будуть представлені умови доступного освітнього середовища для осіб з порушеннями психофізичного розвитку

*Етап 4. Доступне середовище, який передбачатиме наступні заходи:*

- фотозвіт проекту «Секрети нашого успіху» в коледжі.

- висвітлення роботи навчальної лабораторії на сторінках буковинської преси.

- фотовиставка «Комфортний для всіх інклюзивний дизайн» до Міжнародного дня осіб з інвалідністю (1 грудня) в коледжі та на Центральній площі міста Чернівці.

Остаточною в проекті є підготовка та подання офіційного звернення адміністрації коледжу та активу студентського самоврядування до провідних Чернівецьких вузів з проханням сприяти у забезпеченні наступності у здобутті якісної професійної освіти випускниками з особливими освітніми потребами ЧПК у закладах вищої освіти через сурдосупровід на навчальних заняттях.

*Очікувані результати реалізації:*

- створене доступне інклюзивне освітнє середовище;

- сформованість культури інклюзії, традицій та суспільно значимих цінностей в ЧПК;
- пролонговано зреалізована навчальна платформа та методика «1+15» ;
- привернення уваги громадськості та органів самоврядування Чернівецької області до необхідності забезпечення наступності у здобутті освіти осіб із сенсорними порушеннями у вищих закладах III-IV рівня акредитації.

Запропонований нами проєкт розглядає можливий варіант організації навчально-виховного процесу для осіб з порушеннями слуху в умовах професійно-технічного закладу:

1. Розкриває підходи до вибору можливих моделей навчання.
2. Окреслює організаційно-методичні засади шкільного управління в навчальному закладі з інклюзивним навчанням, з метою створення комплексної системи умов (психолого-медико-педагогічних), які б сприяли засвоєнню знань, вмінь і навичок, адаптації дітей з особливими освітніми потребами, їх особистісному розвитку.

3. Реалізація проєкту відкриває перспективні зміни щодо: – гуманного ставлення суспільства до дітей з порушеннями психофізичного розвитку;

– новим розумінням їхнього особистого становлення, створення альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки;

- механізмів для вільного вибору форм навчання дітей;
- конкретизованих методик, спрямованих на діагностику і корекцію показників розвитку учнів з вадами у психічному та (або) фізичному розвитку;

Студенти інклюзивної форми навчання беруть повноцінну участь у навчально-виховному процесі та житті коледжу. У позанавчальний час у супроводі культ-організатора, який володіє спеціальними методиками навчання студентів з особливими потребами, залучаються до концертних програм та конкурсів нарівні із звичайними студентами. Про успішність цієї роботи свідчать успіхи студента Петра Мендришори, який повністю позбавлений слуху, але представляв коледж й виборов перше місце на міському конкурсі «Студент року-2018». Як переможець «Всеукраїнського конкурсу в Києві» представляв Україну на Всесвітньому студентському конкурсі «MISS – MISTER DEAF

WORLD & EUROPE & ASIA» у Південно-Африканській республіці (ПАР) та виборів титул «Містер Європи» [3; 4].

Тож створені в чернівецькому коледжі умови інклюзивної освіти сприяють розкриттю талантів та можливостей студентів з порушеним слухом через забезпечення їх участі у навчанні, культурних та громадських заходах, усунення відчуття винятковості в суспільному житті.

Протягом всього періоду свого існування ЧПК провадить діяльність згідно чинного законодавства та статутних документів. В цілому освітня діяльність політехнічного коледжу спрямована на забезпечення права на освіту усіх студентів у тому числі з порушеннями психофізичного розвитку, їх успішне інтегрування в соціальне та академічне середовище. Передбачається препарування під особливі потреби графіка навчання, проходження практики, введення індивідуального графіку та плану навчання, а також дистанційного, змішаного навчання, вільного відвідування тощо. Успішною є співпраця виробництвами та закладами міста, Чернівецької області із метою працевлаштування випусників коледжу.

***Список використаних джерел:***

1. Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний коледж». URL: <http://polytech.cv.ua/about/history.html>
2. Платаш Л.Б. Методологічні засади універсального дизайну інклюзивного освітнього середовища/ URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/159118899.pdf>
3. Хлопець з України представить Україну на Всесвітньому студентському конкурсі у ПАР. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-diaspora/2670718-hlopec-iz-chernivciv-predstavit-ukrainu-na-vsesvitnomu-studentskomu-konkursi-u-par.html>
4. Чернівчанин став «Містером Європи» на Всесвітньому конкурсі/ URL: <https://shpalta.media/2019/07/20/chernivchanin-petro-mendrishora-stav-misterom-yevropi-sered-nechuyuchix/>



### 3.7. ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

*Наталія КУЧУМОВА*

Початок ХХІ століття характеризується прогресом науки та техніки, новітніми інформаційними технологіями, а разом з ними й стресами, болем, страхом за майбутнє наше й наших дітей. Сучасне суспільство все більше починає розуміти, що його основи закладаються у дитинстві, а найбільш цінний його здобуток – це фізичне, психічне та моральне здоров'я дитини, її неповторний індивідуально-творчий потенціал.

На сьогоднішній день актуальним для України є гуманне, толерантне ставлення до категорії дітей, що потребують особливої уваги через наявність у них особливих потреб. З одного боку актуальність зазначеної проблеми зумовлюється розвитком гуманістичної та гуманітарної складової у нашому суспільстві, що прагне долучитися до кола світової спільноти у її найкращих проявах та взірцях, з іншого боку ми упритул підходимо до розгортання біди загальнолюдського виміру, у вирі системних трансформацій, де потреби модернізації виробництва, дефіцити економічного плану і негаразди екології додаються одне до одного і, відповідно, впливають на якість життя і здоров'я людини.

За даними науковців, що займаються дослідженням цієї проблеми в Україні за останні роки помітний великий ріст інвалідності серед дітей. Питання навчання, виховання, лікування, соціалізації дітей із особливими освітніми потребами стають дедалі актуальнішими. Проблема набуває окремого наукового статусу насамперед тому, що в Україні система соціальної та психолого-педагогічної реабілітації дітей із обмеженими можливостями здійснюється непослідовно і непрофесійно. Здебільшого задіюються екстенсивні й рутинні форми роботи, засновані на культивуванні байдужого, формального й авторитарного ставлення до знедолених дітей.

Внаслідок обмежень у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні, контролі за своєю поведінкою розвиток цих дітей залежить від задоволення їх потреб іншими людьми, тобто багатогранного процесу соціальної реабілітації. Суспільство вважає, що діти з обмеженнями у розвитку повинні почувати себе

захищеними від багатьох проблем зовнішнього світу. Але така установка дорослих негативно впливає на повноцінний розвиток особистості. Дитина відчуває себе ізольованою від навколишнього світу, не має змоги проявити свої здібності, знижується коло її інтересів. Тому питання соціальної адаптації дітей з особливими потребами є актуальною науковою проблемою сучасної соціальної педагогіки. Інтеграція дітей з вадами розвитку в суспільство багато в чому залежить від створення позитивного іміджу таких дітей, тобто увага повинна приділятися їхнім потенційним можливостям і тактовному поводженню з ними, щоб не принижувати людської гідності як дітей, так і батьків.

Обравши гуманізм за основу свого розвитку, сучасна педагогічна наука виділяє для себе низку актуальних сучасних напрямів виховного процесу: інтенсивно розробляється питання економічного, екологічного, гендерного, соціального та духовного виховання майбутнього носія людської культури. Однак, розвиваючи новітні технології навчання та виховання, наша педагогіка не має права обходити чи не найголовніше питання – питання буття дитячої душі. Емоції та почуття, що їх переживає дитина «тут і зараз», незалежно від наших правильних «дорослих повчань» та виховних намірів, розкладу занять та запланованих заздалегідь заходів, живуть за власними законами й вимагають свого визначення.

Як слушно стверджують дослідники, сьогодні важко знайти у планах занять, які складає вихователь або вчитель, готуючись до зустрічі з малюками, такі першочергові завдання, як «створити атмосферу любові та поваги до дитячої душі», або «формувати у кожній дитині позитивне ставлення до процесу навчання», або «працювати в умовах психологічного комфорту», «підтримувати дитячу радість пізнання», «формувати почуття насолоди від навчання» тощо.

Сучасний етап розвитку спеціальної корекційної освіти в Україні актуалізує питання всебічного та гармонійного розвитку дітей з особливими потребами. Концепція спеціальної освіти України передбачає створення таких умов, за яких особи з обмеженими можливостями могли б успішно реалізувати свої загальнолюдські права, стати корисними громадянами своєї держави, освіченість і соціальний статус яких задовольнятиме потреби суспільства, умов, що забезпечать їх подальшу успішну соціалізацію.

Ураховуючи Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» № 6437, сучасна система освіти має забезпечити дітей з особливими освітніми потребами психолого-педагогічною та корекційно-розвивальною допомогою, створивши для них інклюзивні та спеціальні групи в загальноосвітніх навчальних закладах. З метою впровадження й реалізації інклюзивної освіти необхідно не лише підібрати ефективні методи такої допомоги, а й створити комплекс психосоціальних і педагогічних заходів задля інтеграції дитини в групі (а надалі в соціумі) та оптимізації її психічного розвитку.

Виховання та навчання дітей з особливими потребами вимагає значних психолого-педагогічних зусиль, педагогічної майстерності й особливих технологій. Тому психологам, як у дошкільному навчальному закладі, так і у закладі середньої освіти необхідно створити ефективну систему психокорекції з метою надання допомоги всім учасникам навчально-виховного процесу та дитині передусім.

Психологічна корекція (психокорекція) -це один із видів психологічної допомоги, спрямований на виправлення індивідуальних особливостей психологічного розвитку особистості за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу й формування необхідних психологічних якостей, необхідних для покращення її соціалізації та адаптації до мінливих життєвих обставин [18].

Проблема психокорекції дітей з порушеннями психофізичного розвитку полягає в тому, що індивідуальні особливості викликані органічним ураженням головного мозку й не можуть бути скореговані лише засобами психологічного впливу. Тому для ефективності корекційної роботи необхідним є забезпечення декількох моментів:

- психокорекційна робота психолога має бути одним зі складників комплексної програми, яка передбачає взаємодію багатьох спеціалістів (дефектологів, медиків, логопедів, вихователів, психіатрів) і, відповідно, різних форм допомоги;
- психологічна допомога має охоплювати всіх учасників навчально-виховного процесу (дітей, батьків, вихователів);
- психокорекційні методи мають бути підібрані відповідно до порушення розвитку дитини та її психологічних особливостей.

Саме реалізація останнього пункту викликає багато складнощів, адже звичайні психокорекційні засоби є неосяжними для дитини з порушеннями інтелекту й навіть можуть призвести до погіршення психічного розвитку дошкільника (наприклад, занизити рівень самооцінки).

Більшість методів психокорекції використовують в основному вербальні канали комунікації та передбачають необхідність сформованості певного інтелектуального рівня для осмислення, усвідомлення й переробки інформації. Проте діти з порушеннями інтелектуального розвитку мають складнощі з осмисленням завдань, у них слабо розвинене рефлексивне «Я», у зв'язку з чим вони не можуть усвідомити та висловити свій емоційний стан, для них складно вербалізувати власні проблеми й переживання, а робота з новим матеріалом викликає тривогу чи реакції протесту. Недорозвинення пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, порушення керуючих функцій, процесів комунікацій і соціалізації роблять неможливим використання звичайних методів психокорекції в роботі з дітьми з порушеннями інтелекту або зводить їх ефективність до мінімуму.

Проте сьогодні існує широкий спектр психокорекційних методик, який дає змогу нівелювати вищеперераховані труднощі. Ці групи методик, які класифіковані залежно від виду мистецтва, що лягає в основу психокорекційного впливу, називаються арт-терапією.

Термін «арт-терапія» («art» – мистецтво, «art-therapy» – терапія мистецтвом) особливо поширений в англійськомовних країнах і означає найчастіше терапію образотворчою діяльністю з метою вираження свого психоемоційного стану. Арт-терапія здатна простими й екологічними засобами актуалізувати внутрішній потенціал кожної людини, сприяти зціленню і встановленню гармонії особистості, формувати творчу позицію людини.

Вплив творчості на духовне і психологічне самопочуття людини загальновідомий. Добре слово, приємна музика, співчуття покращує духовне здоров'я, відновлює віру у власні сили, виявляє приховані можливості людини. Будучи цариною індивідуального і суспільного, творчість впливає на суспільну свідомість і відображає психологію народу. Саме тому такий метод як арт-терапія є ефективним у роботі з дітьми з особливими потребами.

Арт-терапія дозволяє, ненав'язливо спостерігаючи за дитиною в процесі спонтанної творчості, пізнати її життєві цінності й особистісні інтереси, зрозуміти індивідуальність, відчути настрій.

Творча діяльність гармонійно поєднує виховний, розвивальний, діагностичний і корекційний процеси, створюючи підґрунтя для налагодження довірливих емоційних стосунків із дитиною, ефективної соціальної взаємодії та якісного корекційного впливу.

Арт-терапія займає значне місце серед інших сучасних засобів корекційної педагогіки, що сприяє успішній соціалізації дітей оскільки, вона має інсайторієнтовний характер та створює атмосферу довіри й уваги до внутрішнього світу дитини. Адже в кожній дитини є своя життєва історія, у цій історії є і веселі, і сумні моменти, є ситуації, які хочеться пригадати, можливо, по-новому осмислити, але доступ до них «за сімома замками». Арт-терапія – це ключик. Один із видатних засновників гуманістичної психології К. Роджерс вважав, що вся психотерапія повинна ґрунтуватися на науці й мистецтві, які здатні проникати у внутрішній світ людини, бути особистісно орієнтованими.

Вперше термін «арт-терапія» (буквально: терапія мистецтвом) став використовуватися у 1938 р. англійським лікарем Андріаном Хіллом в описі своєї роботи з туберкульозними хворими в санаторіях. Це словосполучення застосовувалося до всіх видів занять мистецтвом, які проводилися в лікарнях.

Згодом цей термін застосовують М. Наумбург (1947) та Е. Крамер (1956) (США), для опису тих форм клінічної практики, в рамках яких психологічний супровід клієнтів з емоційними, психічними та фізичними порушеннями здійснювався у процесі занять образотворчим мистецтвом з метою їх лікування та реабілітації.

Використання арт-терапії у корекційній педагогіці привело до виникнення такого напрямку як педагогічна арт-терапія. Її засновниками були Ф. Чизен (Австрія), Г. Гід, В. Ловенфельд, М. Наумбург (Америка), М. Ричардсон (Великобританія), які розглядали заняття дітей образотворчим мистецтвом як засіб розвитку їх емоційної сфери, мислення та природної креативності.

Методу арт-терапії приділяли велику увагу такі зарубіжні соціальні педагоги, психологи, психотерапевти, як Р. Гудман, Т. Деллі, А. Копитіна, Е. Крамер, Д. Лауб, Л. Лебєдева, М. Наумбург, Д. Подель, І. П'ятницька-Позднякова, Н. Роджерс, К. Тисдейл, Д. Уеллер та ін.

В Україні проблеми арт-терапії досліджуються вченими-теоретиками і практиками: А. Бреусенко-Кузнєцовим, О. Вознесенською, Н. Волковою, В. Газолишин, Н. Єщенко,

О. Любарець, Н. Поляковою, Н. Простаковою, О. Пинчук, А. Капською та ін.

Дослідженням ефективності, ролі мистецтва та застосування арт-технологій як засобів психокорекції в роботі з дітьми, що мають особливі освітні потреби, займалися такі вчені: Л. Аксьонова, С. Болтівець, В. Бондар, Г. Бондаренко, О. Боровик, І. Бех, А. Биков, Л. Виготський, О. Гаврилушкіна, А. Граборов, Т. Головіна, Т. Данилова, Ж. Демор, О. Декролі, Т. Ілляшенко, Г. Іващенко, В. Кондрашин, А. Кігічак, В. Кащенко, А. Колупаєва, І. Нагорна, Л. Обухова, Л. Одинченко, А. Панов, Л. Руденко, І. Саранча, І. Середа, Е. Сеген, В. Синьов, Т. Скрипник, М. Федоренко, О. Хохліна, О. Чеботарьова, О. Чебикіна, М. Шеремет Т. Шульга, М. Щибрик та ін.

Заслужують на увагу роботи, які розглядають альтернативні підходи до організації реабілітаційної роботи через методи арт-терапії (Л. Алексєєва, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, А. Копитін, А. Панова, О. Тараріна, О. Шапіро, О. Холстова, Л. Різник, Л. Шаповал). Сучасні дослідники (В. Коропуліна, М. Смірнова, Н. Гордєєва та інші) визначають арт-терапію як засіб та технологію реабілітації дітей із проблемами у розвитку за допомогою мистецтва та художньо-творчої діяльності, яка базується на здібностях до образного сприйняття довкілля. Л. Димитрова та А. Асянова розглядають арт-терапію як сучасний метод інтеграції дітей з фізичними обмеженнями у суспільство. І. Саранча, Н. Синчук, З. Моргунова описують процес корекцію емоційної сфери у дітей з порушенням функцій опорно-рухового апарату засобами арт-терапії. І. Середа та Є. Збишко розглядають використання технології арт-терапії у корекційно-виховній роботі. С. Березка вивчала особливості застосування арт-терапії в роботі з дошкільниками з порушеннями інтелекту.

У науковій літературі знаходимо також методики та програми інших науковців та практиків:

Методики з арт-терапії (автори – С. Зінченко, Р. Богуш, О. Гоголівська, І. Михайлюк) – спрямовані на корекцію мотиваційної сфери дитини, створення умов для самовираження та самоствердження дитини з особливими потребами через засоби мистецтва.

Методики піщаної терапії, казкотерапії Т. Зінкевич-Євстигнєєвої, Т. Грабенко – сприяють поступовому засвоєнню дітьми суспільних норм поведінки, збагачують емоційний досвід

дитини, забезпечують профілактику і корекцію психічних станів, розвиток вищих психічних функцій, формування навичок роботи з дрібними предметами, підготовку руки до письма.

Узагальнений досвід системи виховання сім'ї Нікітіних з формування тактильних і кінестетичних відчуттів, уміння захвату дрібних предметів, удосконалення рухових навичок.

Методики О. Захаренко, елементи методик Ю. Павленко, М. Палтишевої, А. Шаталова – сприяють формуванню перших трудових навичок.

Методика О. Родиної «Музичні шедеври» - використовується на заняттях з музично-естетичного виховання, допомагає максимально використати багатofункціональний потенціал музичного мистецтва (корекційно-компенсаторний, стимулюючий, лікувально-оздоровчий, навчально-розвиваючий).

Адаптована програма з арт-терапії для дітей з обмеженими можливостями (Л. Нікішина, Л. Федоткіна, Л. Вадрус, Н. Некряч, О. Образцова) побудована з урахуванням чотирьох циклів навчання враховує індивідуальні можливості дітей з особливими потребами і опирається на навчально-виховні і корекційно розвиваючі методики: В. Макарова, Є. Грьонлюнд та Н. Оганесян, В. Мартинюка, С. Зінченко, Р. Боргуш [1].

Як свідчать дослідження, метод арт-терапії є одним із ефективних шляхів психологічної та педагогічної підтримки дітей з інвалідністю. Це один із природних і гуманних методів психотерапевтичного впливу на людину

Термін «арт-терапія» став використовуватися в нашій країні порівняно недавно – усього декілька десятиліть. Первинна основа арт-терапевтичних технологій – архаїчні форми мистецтва, що збереглися в народній творчості, що характеризується наївністю, безпосередньо діючим характером, опорою на символічну мову несвідомого і які є джерелом душевного здоров'я людини.

В арт-терапії пацієнтам пропонуються різноманітні заняття образотворчого і художньоприкладного характеру (малюнок, графіка, живопис, скульптура, дизайн, дрібна пластика, різьблення, випалювання, чеканка, гобелен, мозаїка, фреска, вітраж, всілякі вироби з хутра, шкіри, тканин і ін.), які спрямовані на активізацію спілкування з психотерапевтом або в групі в цілому для більш чіткого, тонкого вираження своїх переживань, проблем, внутрішніх суперечностей, з одного боку, а так само творчого самовираження – з іншою. У даний час в арт-терапію включаються і такі форми

творчості, як відео-арт, інсталяція, перформанс, комп'ютерна творчість, де візуальний канал комунікації відіграє важливу роль. Дієвим засобом психокорекції виступає казкотерапія. Через казку перед дитиною розкриваються глибини її власного внутрішнього світу, відбувається знайомство з основними психологічними поняттями, розвивається її індивідуальність. З огляду на це вважаємо за доцільне використання казкотерапії у психокорекційній роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення.

Узагальнення сучасних наукових підходів дозволяє розглядати арт-терапію як метод або технологію зцілення за допомогою творчості; як спеціалізовану форму психотерапії, засновану на мистецтві, образотворчій і творчій діяльності. Окрім терапії художньою творчістю, сьогодні інтенсивно розвиваються й інші напрямки арт-терапії: танцювально-рухова, бібліотерапія, казкотерапія, драмотерапія, кінотерапія, лялькотерапія, пісочна терапія та ін.

Арт-терапія в сучасних умовах може розглядатися як технологія створення та використання різних видів мистецтва з метою передачі почуттів, емоцій та інших проявів психіки людини; як інструмент для дослідження і гармонізації внутрішнього світу людини. Використання методів арт-терапії, забезпечує формування відносин взаємного прийняття й емпатії; можливість вільного самовираження та самопізнання; підвищення адаптаційних здібностей, зниження втоми та напруженості; створення позитивного емоційного настрою.

Арт-терапія володіє очевидними перевагами перед іншими – заснованими виключно на вербальній комунікації – формами психотерапевтичної та корекційно-виховної роботи:

1. Практично кожна людина (незалежно від свого віку, культурного досвіду, соціального стану) може брати участь в арт-терапевтичній роботі, яка не вимагає від неї яких-небудь здібностей до образотворчої діяльності або художніх навиків.

2. Арт-терапія є засобом переважно невербального спілкування. Це робить її особливо цінною для тих, хто недостатньо добре володіє мовою, відчуває труднощі в словесному описі своїх переживань, або, навпаки, надмірно пов'язаний із мовним спілкуванням.

3. Образотворча діяльність є могутнім засобом зближення людей, своєрідним «мостом» між фахівцем і клієнтом. Це особливо цінно в ситуаціях взаємного відчуження, при утрудненні



налагодження контактів, у спілкуванні з приводу дуже складного предмету.

4. Образотворча діяльність у багатьох випадках дозволяє обходити «цензуру свідомості», тому надає унікальну можливість для використання несвідомих процесів, вираження і актуалізації латентних ідей і станів, тих соціальних ролей, які знаходяться у «витісненому» вигляді або слабо виявлених в повсякденному житті.

5. Арт-терапія є засобом вільного самовираження і самопізнання.

6. Вона має «інсайт-орієнтований» характер; надає атмосферу довір'я, високої терпимості і уваги до внутрішнього світу людини.

7. Результати образотворчої діяльності мистецтва є об'єктивним свідомством настроїв і думок людини, що дозволяє використовувати їх для ретроспективної, динамічної оцінки стану, проведення відповідних досліджень і зіставлень.

8. Арт-терапевтична робота в більшості випадків викликає у людей позитивні емоції, допомагає подолати апатію і безініціативність, сформуванню більш активну життєву позицію, впевненість у своїх силах, автономність і особисті межі.

9. Арт-терапія заснована на мобілізації творчого потенціалу людини, внутрішніх механізмів саморегуляції і зцілення [5].

Сутність арт-терапії полягає в терапевтичному та корекційному впливі на суб'єкта через мистецтво. За даними досліджень Л. Терлецької, терапія мистецтвом дає можливість навчити дитину виражати почуття в соціально допустимій формі; розвинути емпатію та позитивні відчуття; сформуванню почуття внутрішнього контролю й порядку; сприяти розвитку уваги до почуттів; посилити почуття власної гідності [26].

На відміну від більшості корекційних методик, арт-терапія використовує «мову» візуальної та пластичної експресії, що особливо актуально в роботі з дітьми, що мають порушення інтелектуального розвитку і для яких невербальна експресія є більш природною. Окрім того, арт-терапія має на меті не «навчити» дошкільника того чи іншого виду мистецтва, а здійснює терапевтичну дію через саме мистецтво і процес [2].

Усі функції арт-терапії наче спеціально підібрані для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Так, наприклад, катарсична функція арт-терапії допомагає дошкільнику з інтелектуальними порушеннями звільнитись від накопичених і

пригнічених негативних станів, які дитина не здатна самотійно усвідомити, висловити та вирішити комунікативним шляхом. Регулятивна функція терапії мистецтвом дає змогу зняти нервово-психічне напруження, регулювати психосоматичні процеси, корегувати імпульсивність, надмірну збудженість; модулювати позитивні психоемоційні стани. Комунікативно-рефлексивна функція забезпечує корекцію порушень спілкування, формування адекватної міжособистісної поведінки, самооцінки, покращує процес соціалізації дитини з порушеннями інтелекту. У процесі арт-терапії задовольняється актуальна потреба дошкільника у визнанні, позитивній увазі, відчутті власної успішності й значущості. Звільняється психологічна енергія, що використовується дитиною на неефективне напруження. Дитина починає відчувати себе спокійно, розслаблено, а психологічний захист у вигляді демонстративності, негативізму, агресії поступається місцем ініціативності й творчості [15].

Через мистецтво діти з особливими потребами на практиці отримують позитивне розуміння про себе: «я-успішний», «у мене все добре виходить», «я не такий, як усі, і це - добре», «я можу впоратись із труднощами» тощо.

Арт-терапія не вимагає від дитини наявності високого інтелектуального потенціалу, а її основною метою є гармонізація та розвиток особистості через самовираження й сублимацію, що вирішує низку специфічних проблем дітей з порушеннями інтелекту [26].

Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку арт-терапія є альтернативним засобом пізнання через мистецтво себе і світу, самовираження й налагодження комунікації з оточуючими, розвитку різноманітних сфер (емоційної, вольової, особистісної), стабілізації її внутрішнього світу.

Показниками для застосування арт-терапії в психокорекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є:

- порушення розвитку психоемоційної сфери (емоційна депривація, високий рівень тривожності й агресії, переживання емоційного відторгнення, почуття самотності, складнощі емоційного розвитку, стрес, зниження емоційного тону, лабільність, імпульсивність, страхи та фобії);

- порушення комунікативно-рефлексивних процесів (наявність конфліктних міжособистісних відносин і труднощів у спілкуванні, внутрішньосімейних ситуацій, негативної «Я-

концепції», низька та викривлена самооцінка, низький рівень самосприйняття, замкнутість і надмірна сором'язливість);

- психосоматичні розлади в розвитку (у дихальній, серцево-судинній, руховій, вегетативній і центральній нервовій системі) [2].

За теорією складного дефекту Л. Виготського, окрім первинного порушення, спостерігаються складні вторинні та третинні. Це можуть бути порушення мовлення, особистісної сфери та ін. Але якщо корекційна педагогіка дозволяє частково подолати чи компенсувати більшість первинних порушень, то вторинні і третинні відхилення буває виправити важко. Вивчення змісту й особливостей арт-терапії як психокорекційної технології дає можливість спрогнозувати, що її системне застосування з урахуванням віку дитини, типу порушення тощо може забезпечити позитивний ефект у корекції як первинних, так і вторинних порушень.

Окрім того, через широкий спектр технік арт-терапія легко задовольняє принцип індивідуального підходу в корекційній роботі залежно від компенсаторних можливостей кожної окремої дитини. Усі види арт-терапії передбачають саморозкриття дитини в тій чи іншій діяльності (як правило, провідній) з орієнтацією на її позитивні сторони та переваги, що створює низку можливостей для всебічного розвитку особистості.

Крім індивідуальних занять образотворчою діяльністю широко використовуються групові форми арт-терапевтичної роботи, особливо в освіті, соціальній сфері, інших областях. Існує ціла низка причин, які примушують арт-терапевтів і фахівців, віддавати перевагу її груповим формам. Важливу роль в цьому відіграє їх «економічний» характер, що дозволяє працювати з більш широким колом клієнтів. Групова арт-терапія передбачає не тільки взаємодію з іншими учасниками групи, але і самотійну образотворчу роботу, що робить вплив на динаміку загального процесу. Крім того, поєднуються прагнення учасників до «злиття» з групою і збереження групової ідентичності – з одного боку, і потреба в незалежності і зміцненні індивідуальної ідентичності – з іншого.

Арт-терапевтична робота припускає широкий вибір різних образотворчих матеріалів: фарби, олівці, воскові крейди, пастель; для створення колажів або об'ємних композицій використовуються журнали, кольоровий папір, фольга, плівка, коробки від цукерок, текстиль; природні матеріали – кора, листя і насіння рослин, квіти,

пір'я, гілки, мох, камінці; для ліплення – глина, пластилін, дерево, спеціальне тісто.

Художні матеріали здійснюють безпосередній вплив на художню роботу дитини. Вони спонукають її бачити й відчувати, породжують емоційний підйом і усвідомлення. Самі по собі будучи частками реальності, ці матеріали спонукають дитину до зіткнення з реальністю. Таким чином, між творцем і художнім матеріалом відбувається динамічна взаємодія. Особливо цікаво з'ясувати, який матеріал викликає найбільшу експресивність дитини. Тим самим вільний вибір матеріалу є найважливішою рушійною силою в процесі художньої роботи [3].

Виходячи з цієї парадигми, арт-терапія розглядається як специфічна технологія соціалізації дітей з особливими потребами, як педагогічне «лікування» засобами мистецтва з метою формування в них активної операційно-діяльній життєвої позиції. Арт-терапія – метод, який пов'язаний із розкриттям творчого потенціалу індивіда, вивільненням його прихованих енергетичних резервів і, у результаті, знаходженням їм оптимальних способів вирішення своїх проблем. Творчість природно вплітається в життя дитини та є невід'ємною частиною її розвитку. У творчості дитини відображається те, що її хвилює, те, що для неї важливе. Саме тому арт-терапія така ефективна при роботі з дітьми, які мають особливі потреби. Дитина не замислюється про кінцевий результат, вона отримує задоволення від самого процесу, ось чому цей процес для неї такий терапевтичний.

Розроблена вітчизняними психологами Л. Нікішиною, Л. Федоткіною, Л. Вадрус, Н. Некряч та О. Образцовою та адаптована в корекційному процесі програма з арт-терапії для дітей з обмеженими можливостями складається з чотирьох навчальних циклів.

Перший цикл навчання (з 3 років) передбачає формування передумов до сприйняття інструкцій педагога, розвиток уміння співпрацювати з дорослим, концентрувати увагу на незначний проміжок часу, працювати «рука в руці»; формування елементарних знань про колір, розмір, величини оточуючих предметів. Реалізується такими методами арт-терапії: сприймання кольорової гами за допомогою нетрадиційних напрямів з образотворчої діяльності, початкові навички створення колажів із різноманітних матеріалів, пальчиковий театр, тістопластика.

Другий цикл навчання спрямований на формування первинних самостійних навичок, часткове розуміння інструкції, виконання завдання «рука в руці» та спільну співпрацю з дорослим, виконання дій за педагогом, спираючись на зразок та інструкцію. Вдосконалення набутих умінь відбувається в процесі діяльності з колажами, тістом, малюванням та грою в ляльковому театрі та іншими напрямками передбаченими програмою.

Третій цикл навчання передбачає поглиблення та вдосконалення знань, умінь і навичок дитини, уміння розуміти інструкцію педагога, уміння використовувати здобутий досвід, спиратись на зразок, бачити свої помилки та виправляти їх. Містить нетрадиційні напрямки роботи з образотворчої діяльності, пальчиковий і ляльковий театр, створення колажів, малювання на тканині, роботу з тістом, сенсорну інтеграцію.

Четвертий цикл навчання формує готовність вихованця до виконання завдання за інструкцією, самостійну роботу дитини або роботу з незначною спрямовуючою допомогою дорослого, розвиток уяви й образного мислення, вміння елементарно аналізувати свою роботу та вдосконалювати її через усі види діяльності, передбачені програмою психотерапевтичного напрямку [1].

Для корекції емоційної сфери дітей з порушенням опорно-рухового апарату дослідники пропонують такі напрями арт-терапії, як: драматерапія, казкотерапія, бібліотерапія, кольоротерапія, пісочна терапія, зображувальна терапія (ізотерапія), орігамі та інші.

*Драматерапія*, причиною широкого використання та ефективності якої, на думку Т. Колошиної, є постійна дипривація в сучасному світі ігрової потреби дорослих та дітей, втрата могутньої народної ігрової культури. При використанні драматерапії відбувається (крім розвитку креативності) розширення свідомості, діапазону поведінкових стратегій, відпрацювання нових способів емоційного мовлення та спілкування [3];

*Казкотерапія* заснована на використанні казки як архетипічної метафори з метою проєктивної психодіагностики, психокорекції та корекції мовлення дошкільників. Виділяють такі види казкотерапії: аналіз й інтерпретація обраної або створеної казки; використання архетипу казки; створення казок; медитативні казки; драмотерапія казки; малювання казки; казкова подорож;

*Бібліотерапія* — напрямок, що заснований на літературному самовираженні через творче «письмо», твір;

*Кольоротерапія* заснована на дії кольору на нервову систему людини. Напрями кольоротерапії: безпосередній вплив на мозок людини та створення необхідного кольорового лікувального середовища навколо особистості;

*Пісочна терапія* включає створення різноманітних форм з піску, вибір і аранжування мініатюрних предметів і фігурок. Єдиний критерій успішної роботи — її аутентичність — неповторність, динаміка, тобто все те, що викликає в глядача емпатійні відгуки [16].

Аналіз практичного досвіду щодо проведення занять з використанням напрямків арт-терапії з дітьми з порушенням опорно-рухового апарату показує, що переваги застосування та найкращий позитивний ефект у корекції емоційної сфери у вищезазначеної категорії дітей спостерігаються під час занять з ізотерапії та мистецтва орігамі.

Ізотерапія належить до ефективних і дієвих методів, які допомагають дітям з порушенням функцій опорно-рухового апарату впоратися з негативними емоціями, зняти нервово-психічне напруження. Важливими доказами на користь терапії через малюнок є те, що облаштування приміщення для занять не вимагає значних організаційних і фінансових витрат; дитячий малюнок є основним комунікативним засобом дитини, засобом вираження почуттів, а також традиційної для дитячої субкультури спонтанної психотехнікою; малювання легко поєднується з іншими техніками, застосовуваними в дитячій психотерапії.

Ці міркування стали підґрунтям для розробленої й апробованої науковцями і практиками І. Саранчою, Н. Синчук та З. Моргуновою протягом семи років методики корекції емоційних порушень у дітей з порушенням опорно-рухового апарату. В основу методики було покладено наступні принципи:

малюнок розглядається як сфера поєднання діагностики і корекції;

малюнок розглядається комплексно, коли будь-який окремий показник малюнка не може бути однозначно пов'язаний з будь-якою окремою психологічною характеристикою дитини;

будь-яка характеристика малюнка згодом може змінювати своє значення для однієї і тієї ж дитини;

малювання обов'язково повинно супроводжуватися бесідою психолога з дитиною про її малюнок;

головний персонаж малюнка є метафорою особистості дитини, а події, що відбуваються на малюнку – метафорами суб'єктивного сприйняття подій, в які емоційно залучена дитина;

принцип безпеки: використання метафоричного простору дозволяє уникнути прямого, грубого впливу на психіку дитини;

корекція дитини через малюнок проводиться тільки за згодою батьків або опікунів;

присутність батьків на сесії – своєрідний позитивний «якір», необхідний при роботі з негативними переживаннями;

кожна сесія повинна закінчуватися позитивними переживаннями дитини.

Застосування техніки терапії через малюнок ефективно, якщо розумовий вік дитини не нижче 5-річного та дитині подобається малювати, тобто вона активно використовує візуальні образи. В іншому випадку малювання може застосовуватися в діагностичних цілях і як засіб переходу до інших технік.

На заняттях дитину просять намалювати певного персонажа, наприклад, неіснуючу тварину, а потім розповісти про її спосіб життя. Виявлення «друзів» персонажа має сенс позитивного якоря. Визначення «ворогів» або персонажів, що викликають негативні почуття, зображення дискомфортного середовища є «входом» в емоційну проблему дитини. Дитина є єдиним творцем створеної історії, терапевт може тільки пропонувати варіанти розвитку сюжету, які дитина може приймати чи не приймати. Історію персонажа можна переглядати і створювати альтернативний сюжет, якщо первісна сюжетна лінія виявилася занадто деструктивною або зайшла в глухий кут.

У практиці проведення малюнкової терапії з дітьми з особливими потребами використовують різні типи завдань:

предметно-тематичний тип, в основі зображення якого – людина в її взаємодії з навколишнім предметним світом і людьми (наприклад, «Моя сім'я», «Моє улюблене заняття»);

образно-символічний тип, що передбачає малювання, пов'язане з морально-психологічним аналізом абстрактних понять «Добро», «Зло», «Щастя», у вигляді образів, створених уявою дитини, а також зображення емоційних станів та почуттів – «Радість», «Гнів», «Страх» тощо;

вправи на розвиток образного сприймання, уяви і символічної функції – завдання, що ґрунтуються на принципі проєкції, –

«Чарівні плями», а також відтворення у зображенні цілісного об'єкта та його осмислення – «Малювання за крапками»;

ігри-вправи з зображувальними матеріалами (фарбами, олівцями, папером, пластиліном тощо), вивчення їх фізичних властивостей та експресивних можливостей – «Малювання пальцями», експериментування з кольором (кольоротерапія), пластиліном, тістом (створення найпростіших форм з їх наступним руйнуванням за типом ігор «руйнування-будівництво»);

завдання на спільну діяльність: вони можуть включати завдання попередніх видів, колективне малювання, спрямоване на корекцію проблем спілкування з однолітками, покращення стосунків у системі «діти - батьки».

Орігамі – стародавнє мистецтво складання фігурок з паперу, за допомогою якого у людини зменшується рівень тривожності, підвищується самооцінка, налагоджується спілкування з оточуючими її людьми, покращується емоційний стан [12]. Важливо відзначити абсолютну доступність орігамі для дитині будь-якого віку, будь-якого ступеня підготовки і будь-якої можливості пересування. Орігамі не потребує спеціального обладнання, заняття можуть проходити в різній обстановці. Для творчості можна використовувати різний папір. Орігамі заняття за формою можуть бути: індивідуальні, групові, у вигляді гри, презентації, спільні заняття для батьків і дітей [13].

Позитивний терапевтичний ефект спостерігався від занять орігамі з дітьми з порушенням опорно-рухового апарату. Вони стали засобом творчого розвитку, можливістю розкрити потенціал дитини, покращити мовлення, дрібну моторику, викликати в дитини позитивні емоції, інтерес до діяльності, переключити увагу дитини. Створення орігамі-театру (дитина уявляє свого власного героя та виготовляє персонажа) призводить до розкриття дитини у ігровій формі, що позитивно впливає на процес лікування [27]. Розвиток дрібної моторики впливає на розумовий і емоційний розвиток дитини. Стимулюючи дрібну моторику і активізуючи тим самим відповідні відділи мозку ми активізуємо і сусідні зони, що відповідають за мову.

За допомогою занять орігамі у дітей розвивається сприйняття(цілісність та структурованість образу), увага (концентрація та сталість), пам'ять (зорова та кінетична). Удосконалюючи і координуючи рухи пальців, орігамі впливає на загальний інтелектуальний розвиток дитини. За допомогою орігамі



дитина мимовільно забуває про проблеми, позбувається внутрішніх страхів, переживань та стресів, краще адаптується до навчання.

Останнім часом значно зростає інтерес до механізмів та умов впливу різних видів мистецтва на дитину з особливими потребами у корекційно-виховному роцесі.

Корекційно-виховна робота визначається науковцями як система комплексних заходів психолого-педагогічного впливу на різні особливості аномального розвитку особистості загалом [20]. Сутність корекційного виховання полягає у формуванні психічних функцій дитини і збагаченні її практичного соціального досвіду. Одночасно долаються наявні у неї порушення мовлення, моторики, сенсорних функцій, поведінки тощо. Як технологія корекційно-виховного процесу, арт-терапія набуває все більшої актуальності, насамперед завдяки широким можливостям використання для дітей практично всіх категорій психофізичних розладів, зокрема тих, що мають тяжкі мовленнєві порушення, оскільки арт-терапія – це переважно невербальна форма роботи. Метою застосування арт-терапії в освіті, як наголошує О. Копитін, є збереження або відновлення здоров'я учнів і їх адаптація до умов освітньої установи [3].

Арт-терапія, забезпечуючи динамічну і гармонійну взаємодію між дитиною, продуктом її творчості та дорослим (психологом, педагогом, вихователем), не лише здійснює терапевтичний чи корекційний вплив на психофізичний стан дитини, а й реалізує основні функції освіти: виховну, розвивальну, діагностичну, корекційну, соціалізуючу тощо. Тому деякі науковці виокремлюють новий напрямок арт-терапії – арт-педагогіку як інноваційну здоров'язбережувальну технологію особистісно орієнтованого навчання та виховання. Арт-педагогіка, на думку О. Деркач, передбачає роботу з особистістю дитини шляхом організації живого конструктивного союзу з дорослим у культурно-творчому просторі. Вона реалізує такі завдання: розвиток емоційно-вольової сфери та креативності; психогігієну; формування позитивної «Я-концепції» на основі самопізнання та самоприйняття; забезпечення соціокультурної адаптації; гармонізацію особистісного розвитку в контексті тріади «природа – я – соціум» [7].

Зазвичай, будь-які тренінгові заняття психотерапевтичного характеру проводяться педагогом у різновіковій групі дітей до 15 осіб, проте з метою більш глибокого вивчення внутрішнього світу своїх вихованців і формування злагодженого дитячого колективу

вихователь (класний керівник) може проводити їх з усім класом. З метою організації арт-терапевтичного простору рекомендується створення двох робочих зон. У першій зоні, як зазначає Л. Лебедева, мають міститися особисті робочі місця школярів для індивідуальної творчості, а у другій – слід залишити простір, у якому можна було б легко пересуватися, рухатися чи навіть танцювати [17].

Арт-терапевтичні заняття містять дві складові частини. Перша – невербальна, творча, неструктурована, у якій основним видом діяльності є сам процес творчості. Друга частина – вербальна інтерпретація створених зображень, асоціацій, емоцій і почуттів, що виникали в процесі роботи. Структура арт-терапевтичного заняття складається з таких етапів:

1. Налаштування на роботу («розігрів»).

2. Активізація різних чуттєвих сфер (зорової, слухової, смакової, нюхової, тактильної, кінетичної) й актуалізація візуальних, аудіальних і кінестетичних образів (як варіант – застосування елементів медитації у поєднанні з музичним супроводом).

3. Індивідуальна творча робота.

4. Етап вербалізації.

5. Заключний етап – рефлексивний аналіз.

Ураховуючи, що метою заняття є досягнення певного терапевтичного ефекту, Л. Лебедева зазначає, що педагогам варто відмовитися від багатьох традиційних прийомів роботи: недопустимі команди, накази, вимоги та примуси; дитина сама може вибирати для себе ті види та зміст роботи, зображувальні матеріали та власний темп, які їй підходять; учень може відмовитися від виконання деяких завдань, вербалізації своїх почуттів і переживань, колективного обговорення тощо; дитина може лише спостерігати за роботою товариша або займатися чим-небудь за бажанням; заборонена оцінка суджень, критика та покарання [6]. Зазначимо, що використання арт-педагогічних методик завжди має спонтанний характер, а наявність художніх талантів чи спеціальної підготовки не має значення. Важливим є сам творчий акт та особливості внутрішнього світу творця, що виявляються внаслідок його втілення.

Практика сучасної арт-терапії реалізується в 2 формах: індивідуальній і груповій. У корекційно-виховній роботі найчастіше, як зазначає В. Соловйова, використовується групова арт-терапія, яка допомагає: розвивати соціальні й комунікативні навички; надати взаємну підтримку членам групи та вирішити загальні проблеми; спостерігати результати своїх дій і їхній вплив на інших; засвоювати

нові ролі та виявляти латентні (приховані) якості особистості, спостерігати, як модифікація рольової поведінки впливає на взаємини з іншими; підвищувати самооцінку; розвивати навички прийняття рішень [2].

Арт-терапія у корекційно-виховному процесі передбачає такі напрями: образотворча діяльність, спрямована на корекцію мотиваційної сфери, передбачає психологічний супровід сюжетів, створених дитиною; створення колажів із малюнків, фотографій, символів, природних матеріалів навчає дитину «спілкуватися» з навколишнім середовищем; пальчиковий театр і нетрадиційні форми роботи з папером мають на меті психокорекцію моторної, когнітивної, мотиваційної сфери дитини; робота з тістом (тістопластика) передбачає корекцію рухових, пізнавальних і творчих можливостей дитини; малювання на тканині губкою, пальцями та долонями підвищує потребу в активності та реалізації моторних та емоційних можливостей; сенсорна інтеграція та психокорекція передбачає знайомство з формою, розміром, площиною та частинами предметів, сприяє психокорекції пізнавальних процесів, мотивації, підвищенню соціальної адаптації дитини; створення вистав за допомогою ляльок спрямоване на формування емоційної сфери дитини, розвиток пам'яті, мислення, уваги й уяви [7].

Останнім часом дедалі частіше корекційні педагоги використовують пісочну терапію. Ігрові заняття з піском корисно використовувати, наприклад, у логопедії, оскільки вони: розвивають тактильно-кінетичну чутливість і дрібну моторику рук; стабілізують емоційний стан, долають страхи; долають комплекс «поганого художника»; вдосконалюють зорово-просторову орієнтацію, мовленнєві можливості; сприяють розширенню словникового запасу; допомагають засвоїти навички звуко-складового аналізу та синтезу; дозволяють розвивати фонематичний слух і сприйняття; сприяють розвитку зв'язного мовлення, лексико-граматичних уявлень; допомагають у вивченні букв, засвоєнні навичок читання і письма. Фахівцями помічено, що діти із задоволенням знаходять у піску букви і складають із них слова, пишуть диктанти тощо. За допомогою піску активно розвивається дрібна моторика пальців рук.

У сучасній практиці для посилення ефективності корекційно-виховної роботи запроваджують такі напрями арт-терапії: музикотерапію, казкотерапію, терапію образотворчим мистецтвом. Усі напрями (методи) арттерапії можна умовно поділити на 3 групи:

пасивні (рецептивні), активні та інтегровані. Пасивні передбачають залучення дитини до арт-терапевтичних проявів, активні – спонукають до безпосередньої діяльності дитини; інтегровані – це симбіоз різних арттерапевтичних впливів [14].

Арт-терапія широко застосовується у корекційній роботі з дітьми, які мають проблеми емоційного характеру в поведінці та спілкуванні: підвищену тривожність; агресивність; замкненість; сором'язливість; знижену самооцінку. Методи арт-терапії сприяють розв'язанню таких завдань: навчають дітей основам комунікації та конструктивних форм поведінки; розвивають здібності адекватного сприйняття себе й оточуючих; усувають надмірне напруження, тривожність і бар'єри для продуктивних, конструктивних дій; регулюють соціальні взаємини дітей [25]. Заняття доцільно проводити з групою дітей не більше 4 осіб раз на тиждень. Тривалість таких занять – 20–30 хв. Педагог обирає завдання та матеріали для роботи згідно з віковою категорією дитини. Усі заняття згруповані в три блоки: I. Пропедевтичний блок. II. Корекційні заняття. III. Заняття на закріплення результату. Для малювання пропонується застосовувати різні матеріали. Так, малювання олівцями сприяє подоланню імпульсивності й зниженню агресії; малювання фарбами на великих аркушах паперу не лише пензликом, а й пальцями, долонями – зниженню тривожності, оптимізації самооцінки. Тематика малюнків має бути різноманітною, наприклад: «Малюємо емоцію», «Портрет мого друга», «Моя улюблена іграшка» та ін.

При сучасному рівні розвитку спеціальної освіти по всій території нашої держави має бути створення реабілітаційних центрів психолого-педагогічної допомоги дітям із особливими освітніми потребами та їхнім батькам. Акцент теоретико-емпіричного пошуку слід зосередити на задіянні інноваційних технологій у соціально-педагогічній реабілітації та соціалізації дітей-інвалідів, а ключовими напрямками потрібно обрати ті, що за переважаючим понятійно-функціональним принципом обирають ресоціалізацію, реадaptaцію, рекреацію, акультурацію та інші «виживальні» тактики і стратегії.

Таким чином, аналіз теоретичних положень та вивчення практичного досвіду роботи корекційних педагогів з учнями з особливими потребами засвідчує, що арт-терапія є дієвим засобом у роботі психолога та корекційного педагога з дітьми з інвалідністю, вона є одним із ефективних шляхів психологічної та педагогічної підтримки дітей з особливими потребами. Це один із природних і

гуманних методів психотерапевтичного та корекційно-виховного впливу на людину. Важливою умовою ефективної арт-терапії є активне залучення батьків до спільних занять. Така діяльність дозволяє їм бути повноцінними учасниками творчого процесу дитини, налагодити міжособистісний контакт, краще пізнати індивідуальні особливості дитини, її внутрішній світ, відчути радість від спільної творчої діяльності.

**Список використаних джерел:**

1. Адаптована програма з арт-терапії для дітей з обмеженими можливостями / Л.Т. Нікішина та ін. URL: <http://corr.ks.ua>.
2. Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. 248 с.
3. Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А.И. Копытина. Москва: Когито-Центр, 2006. 336 с.
4. Бабій І.В. Теорія і практика арт-терапії: Теорія і практика арт-терапії: навчально-методичний комплекс. Умань, Алмі, 2014.
5. Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу. *Психолог.* 2005. № 39. С. 5.
6. Даніельс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів.-Львів: Т-во «Надія», 2000.- 255с.
7. Деркач О. Педагогіка творчості: Казкотерапія на допомогу вчителю, вихователю, практичному психологу. Вінниця: ВДПУ, 2008. 48 с.
8. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. / За ред. В.І.Бондаря, В.В.Засенка. К.: Науковий світ, 2004. Вип. 5. 374 с.
9. Засенко В.В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі:* Наук.-метод. зб.: Вип. 8. К.: Наук. світ, 2006. С. 85–88.
10. Засенко В., Калупаєва А. Інтеграція осіб з порушеннями слуху: проблеми, пошуки, перспективи. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник / Ред. кол.: Н.Софит, І.Єрмаков та ін. К.: Контекст, 2000. С.61-63.
11. Зінов'єва Г.Ю. Японські прикладні мистецтва як механізм гармонізації світу і особистості. *Наукові праці.* Випуск 95. Том 108. С. 81-83.
12. Кабачинская Е.Л. Преподавание оригами слепым і слабовзрячим. *Оригами и педагогика:* Материалы I Всероссийской конференции преподавателей оригами 23-24 апреля 1996 р., Санкт-Петербург,-СПб, 1996. С. 36.

13. Кисельова М.В. Арт – терапія в практичній психології і соціальній роботі. СПб.: Речь, 2007.

14. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 160 с.

15. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

16. Лебедева Л.Д. Арт-терапия в педагогике. *Педагогика*, 2000. № 9. С. 27.

17. Мамічева О.В. Діагностика та корекція порушень психофізичного розвитку дітей: навчально-методичний посібник зі спеціальної психології. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна, 2017. 256 с.

18. Мартынова Г.Ю. Психологическая коррекция в работе с детьми, имеющими различные отклонения в развитии. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2003. № 2. С.13- 18.

19. Омельченко І.М. Казки – нев'янучі духовні квіти народу. Комплексна казкотерапевтична програма / І.М.Омельченко, О.А.Федій. Полтава: ПДПУ, 2005. 54 с.

20. Савінова Н.В., Серєда І.В., Борулько Д.М. Технології корекційно-виховного процесу: навчально-методичний посібник. Миколаїв: Іліон, 2018. 172 с.

21. Саранча І. Г., Синчук Н.В., Моргунова З.П. Корекція емоційної сфери у дітей з порушеннями функцій опорно-рухового апарату засобами арт-терапії. *Актуальні питання корекційної освіти* . Педагогічні науки. Збірник наукових праць Випуск №9. 2017.

22. Стадієнко Н. Шляхи інтеграції дітей з особливими потребами у суспільство: науково-методичний збірник. К.: Контекст, 2000. 336 с.

23. Підлипна Л. Терапія мистецтвом. 2-ге вид., оновл. Івано-Франківськ: ОППО; Снятин: Прут Принт, 2009. 136 с.

24. Терлецька Л. Про методи арт-терапії. *Психолог*. 2002. № 5. С. 26.

25. Терлецька Л.Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології: навчальний посібник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2016. 128 с.

26. Шутяк В.Г. Початкове технічне моделювання з паперу і картону. *Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Випуск 3 (46), 2012.

### 3.8. КОРЕКЦІЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

*Ольга СТЕПАНЕНКО, Ярослава АНДРЕЄВА*

Одним із основних пріоритетів розвитку сучасної освіти - забезпечення рівних прав на освіту для всіх дітей, а також для дітей з особливими освітніми потребами, дітей з інших соціально вразливих груп.

Інклюзія, в умовах сучасного освітнього простору є її обов'язковою складовою, та інтеграція, як нова перспективна модель сумісного навчання дітей з особливими освітніми потребами та здорових дітей в загальноосвітніх закладах.

Психолог, при роботі а з дітьми, які мають особливі освітні потреби повинен сприяти досягненню таких результатів:

- збереження а підтримка психологічного здоров'я;
- отримання дитиною якісної та сучасної психолого-педагогічної підтримки та допомоги;
- всебічний розвиток у відповідності до її потенційних можливостей;
- повноцінне та ефективне включення в групу;
- комфортність упродовж усього освітнього процесу.

З метою досягнення цих результатів, у роботі психолога-практика з «особливчиками», йому допоможуть тренінгові методи, які є дуже ефективним засобом роботи з групами, оскільки сприяють підвищенню активності і розкриттю учасників, отриманню зворотного зв'язку від членів групи, створенню атмосфери довіри ширості і конфіденційності того, що відбувається в групі. А також дають змогу зрозуміти інших і свою власну особистість. Розроблюючи програми тренінгів для дітей з особливими потребами, доцільно врахувати такі характеристики:

- час настання інвалідності;
- характер реакції на інвалідність (емоційна, когнітивна, поведінкова);
- важкість порушень (діапазон обмежень, спричинених захворюванням або дефектам);
- рівень інтелектуального та емоційного розвитку;
- дотримання логічної послідовності тренінгових занять.

Психодіагностичні дослідження, проведені у дітей з особливими потребами дали можливість виокремити велику кількість психологічних проблем, які, в свою чергу, потребують корекційних заходів. Серед них можна зазначити: підвищена потреба у захисті; спрямованість переживань у минуле; невпевненість у собі; підвищений рівень агресивності та багато інших. Як приклад, наводимо серію корекційних занять зі зниження агресивності у дітей з особливими потребами.

*Корекційні заняття зі зниження агресивності у дітей з особливими потребами віком (5-6 років)*

Агресивність дітей – досить актуальна проблема сьогодення.

Агресія – це мотивована деструктивна поведінка, що суперечить нормам і правилам існування людей у суспільстві, яка завдає шкоди об'єктам нападу, наносить фізичний та моральний збиток людям або викликає в них психологічний дискомфорт.

Агресивність – це властивість особистості, що виражається в готовності до агресії.

До п'яти – шестирічного віку агресивність у поведінці дітей не є порушенням, але з часом вона може закріплюватися і переходити у стійку рису особистості.

Тому доцільно проводити корекційну роботу зі зниження агресивності, щоб не дати їй закріпитися як тенденції поведінки.

1. *Мета:* корекція агресивних тенденцій поведінки дошкільнят, формування навичок саморегуляції.

2. *Завдання:*

- знизити рівень ситуативної агресії у дітей;
- знизити емоційне напруження дітей;
- підвищити рівень самооцінки;
- навчити агресивних дітей прийнятних форм вираження гніву;
- навчити дітей мовленнєвих засобів спілкування, конструктивного спілкування і виходу з конфліктних ситуацій;
- виробити навички регуляції емоційних станів.

3. *Програма розрахована на дітей з проявами агресії в поведінці.*

4. *Напрями корекційної роботи, етапи програми:*

- Підвищення адаптації в колективі, забезпечення атмосфери довіри.



- Розвиток емоційної сфери, навчання дітей усвідомлювати власні емоції та емоції інших людей.

- Зниження рівня агресивності, вироблення навичок мовленнєвого спілкування.

#### 5. Організація занять

Група складається з 6 – 8 дітей старшої групи. Частота занять – 1 раз на тиждень, тривалість – 30 – 35 хвилин. Кількість занять – 15.

#### 6. Структура занять

- Вітання («Добра тварина», «Знайди пару», «Струм», «Посмішка по колу»...)

- Розминка (ігри, незакінчені речення)

- Основна частина

- Рухливі ігри

- Розігрування етюдів

- Малювання

- Читання та обговорення казок

- Релаксаційні вправи для розслаблення, заспокоєння

- Прощання (ігри «Коло друзів», «Башточка дружби», «Поділися добротою»).

*Критерій ефективності програми.* Зниження рівня агресивності, набуття навичок розв'язання конфліктних ситуацій.

#### Тематичний план

Зміст	Час
<i>Заняття 1.</i> Мета: створення позитивного емоційного настрою, згуртованості групи, зняття емоційного напруження, підвищення самооцінки у дітей.	40 хв.
<i>Заняття 2.</i> Мета: створення атмосфери довіри, підвищення адаптації в колективі, зняття емоційного напруження, підвищення самооцінки.	30 хв.
<i>Заняття 3.</i> Мета: навчання розпізнавати емоційні стани інших людей, розвиток емпатії.	35 хв.
<i>Заняття 4.</i> Мета: закріплювати знання дітей про емоції, вміння розпізнавати їх, формувати позитивну самооцінку.	30 хв.
<i>Заняття 5.</i> Мета: закріплювати знання дітей про емоції. Вчити дітей розуміти свій настрій, поведінку та настрої інших людей. Підвищення почуття особистісної значущості.	40 хв.
<i>Заняття 6.</i> Мета: закріплювати знання дітей про емоції, зняття емоційного напруження.	35 хв.

<i>Заняття 7.</i> Мета: закріплювати знання дітей про емоції, ігрова корекція агресивності.	35 хв.
<i>Заняття 8.</i> Мета: навчання агресивних дітей способів вираження гніву, зняття агресії, орієнтація на стан та почуття інших.	35 хв.
<i>Заняття 9.</i> Мета: вивчення прийомів саморегуляції, розвиток уміння опановувати себе в ситуаціях, що провокують гнів, закріплення норм і правил поведінки, розвиток здатності бути уважним до інших.	35 хв.
<i>Заняття 10.</i> Мета: вивчення прийомів саморегуляції, розвиток уміння керувати гнівом.	40 хв.
<i>Заняття 11.</i> Мета: зняття емоційного напруження, допомога дітям долати агресивність, стимулювання вияву доброти.	30 хв.
<i>Заняття 12.</i> Мета: зняття емоційного напруження, розвиток уміння опановувати себе в ситуаціях, що провокують гнів, розвиток здатності бути уважним до інших.	40 хв.
<i>Заняття 13.</i> Мета: нейтралізація негативної емоційної енергії, розвиток у дітей навичок рефлексії та почуття емпатії.	40 хв.
<i>Заняття 14.</i> Мета: розвиток позитивних емоцій, набуття навичок розв'язання конфліктних ситуацій, спрямування агресії на досягнення успіхів.	30 хв.
<i>Заняття 15.</i> Мета: підвищення самооцінки, набуття здатності розв'язувати проблеми, розвиток комунікативних навичок у можливих конфліктних ситуаціях. Налаштування на завершення роботи групи.	30 хв.
<i>Загальна кількість часу – 8 годин 45 хвилин</i>	

### ***Заняття 1.***

*Мета:* створення позитивного емоційного настрою, згуртованості групи, зняття емоційного напруження, підвищення самооцінки у дітей.

*Повідомлення мети занять.* Діти сідають у коло на стільчики або килим. Психолог повідомляє, що вони будуть зустрічатися на заняттях, де будуть гратися, малювати, спілкуватися. А головне – зможуть поділитися з іншими дітьми своїми радощами і проблемами, отримати добру пораду, допомогу та підтримку. На заняттях діти навчатися краще розуміти себе й інших, дізнаються багато нового й цікавого.

*Вправа «Ім'я».* Мета: розвиток комунікативних навичок, формування позитивної самооцінки, згуртування групи. Діти

передають по колу м'яч, називаючи попередніх учасників та додаючи своє ім'я. Дозволяється називатися вигаданим ім'ям, тим, яким подобається (рівень самооцінки, діагностичний симптом незадоволення).

*Вправа «За що мене можна любити».* Мета: підвищувати самооцінку. Психолог пропонує дітям назвати свої риси, за які, на думку дитини, її можна любити. Виграє той, хто зміг назвати найбільше рис.

*Стоніжка.* Мета: розвиток згуртованості групи. Діти стають одне за одним та тримаються за плечі того, хто стоїть попереду. В такому положенні вони долають різні перешкоди, наприклад такі: стати на стілець і зійти з нього; проповзти під столами; обійти «широке озеро»; пройти крізь «густий ліс»; ховатися від диких тварин.

Упродовж усієї вправи діти повинні відчіплятися від свого партнера.

*Малюнок «Мої друзі».* Дітям пропонується намалювати друзів. Можна малювати їх як людей, а можна у вигляді тварин, птахів, квітів, дерев тощо. Після малювання обговорити малюнок з дітьми: Хто намальований? Чому саме цих дітей намальовано?

Малюнок може дати інформацію про стосунки з іншими дітьми. Варто звернути увагу хто намальований ближче за всіх до дитини, які розміри фігур. Цікавими можуть бути асоціації, які пов'язані у дитини з її друзями. Наприклад, якщо хтось із дітей намальований у вигляді ялинки, це може означати, що стосунки з цією дитиною напружені, можливо, вона відчуває страх від спілкування з цією дитиною, тому що ця дитина «колеться».

*Прощання.* Діти беруться за руки, легко ними похитують і з посмішкою промовляють: «Усім, усім, до побачення!»

### **Заняття 2.**

*Мета:* створення атмосфери довіри, підвищення адаптації в колективі, зняття емоційного напруження, підвищення самооцінки.

*Гра «Добра тваринка».* Мета: зняття напруження, формування згуртованості дітей.

Ведучий. Станьте, будь ласка, у коло й візьміться за руки. Ми – одна велика, добра тваринка. Давайте послухаємо, як вона дихає. А тепер подихаємо разом. На вдих робимо крок уперед, на видих – назад. Вдих – два кроки вперед, видих – два кроки назад. Так дихає тваринка, так чітко і рівно б'ється її велике добре серце. Стук – крок

вперед, стук – крок назад. Ми всі беремо стук серця цієї тваринки собі.

*Читання та обговорення казки.*

*Казка «Олівці»*

*Терапевтичний ефект* – показати дітям, що кожна людина унікальна, тож треба берегти себе, любити і сприймати таким, як ти є.

Жили в невеличкій коробці шестеро олівців. Усі дружили між собою і працювали пліч – о – пліч. Найчастіше працював Чорний олівець. Трохи менше – олівці основних кольорів: Червоний, Синій, Зелений, Жовтий. Серед них був олівець білого кольору, ось саме з ним і сталася пригода.

Чомусь його використовували менше, ніж інші, а частіше і зовсім не витягали з коробки. Білий щоразу засмучувався. Думав:

- Я нікому не потрібен, я такий нездара... Мене ніхто не любить, погана в мене вдача, ніхто не звертає на мене уваги. Мої друзі працюють щодня, а я чекаю. Я найнещасніший, - і плакав так, що аж коробка стала мокрою.

Та якось до офісу, де жили олівці, привезли чорний папір. Досі писали і малювали на білому, тому брали олівці кольорові. Відтоді Білий став дуже потрібний – тільки ним було зручно писати на чорному папері. В офісі спочатку відбувся переполох, бо не могли знайти Білого. А коли знайшли, то вже користувалися лише ним.

Такий радий був олівець білого кольору. Він старався рівненько вести лінію, точився швидко і м'яко. Завжди був готовий працювати і вдень, і вночі. Друзі раділи за нього. Підтримували завжди, а зараз особливо, бачили, що він щасливий, і їм було приємно. Розкривався талант і здібності Білого.

Минали дні, і працював тільки Білий. Решта олівців відпочили, і їм уже стало нудно. А Білий почав дуже засмучуватися, що навіть вечорами не вистачало сил погомоніти з друзями в коробці. І саме в такий момент раптом усі зрозуміли один одного. Білий зрозумів, що втрачати надію не треба, бо рано чи пізно випаде нагода довести свої здібності й талант. А його друзі зрозуміли, як було сумно Білому, коли той сидів і нічого не робив.

Відтоді Чорний, Білий, Жовтий, Червоний, Синій та Зелений іще більше здружилися й підтримували одне одного в скрутні години. Не забували сказати приємне слово, нагадати про хороші якості кожного. І самі думали, як би їм попрацювати або відпочити.

Кожен з них знав, що він незамінний і дуже потрібний своїм друзям та собі самому.

Будь собою!

*Гра «Долоня в долоню».* Мета: розвиток чуття колективізму, уміння діяти спільно з іншими. Діти притискають долоньки одна до одної й у такий спосіб рухаються по кімнаті, у якій можна встановлювати різні перешкоди, які пара повинна подолати. Це може бути стілець або стіл, а може дитина спорудити з чого – небудь гору або річку. У грі можуть брати участь пари: дорослий – дитина.

*Вправа «Мої позитивні риси».* Мета: поліпшення настрою в дітей. Корекція ставлення до себе. Діти сідають на килим, їм пропонують подумати, які позитивні риси характеру у них є.

- Що в тобі найбільше подобається оточуючим?
- Про який вчинок ти згадуєш із задоволенням? Чому?
- Яким би ти хотів бути?

(Не можна любити інших, якщо не навчився цінувати себе).

*Етюд «Сонячний зайчик».* Сонячний зайчик заглянув до вас у вічі. Заплюште їх. Він побіг далі по обличчю. Ніжно погладьте його долонями: на чолі, на носі, на роті, на щічках, на підборідді; пестіть його акуратно щоб не сполохати... Він заліз у пазуху? Погладьте його і там. Він не бешкетник – він любить вас. А тепер помічникові треба йти далі. Візьміть його у долоньки, витягніть їх якомога далі вперед і вгору. Випустіть зайчика. Помахайте йому ручкою.

*Прощання «Коло друзів».* Мета: розвивати почуття єдності колективу. Стоячи або сидячи в колі, всі беруться за руки, потискають їх (лагідно), дивляться по черзі одне на одного.

### **Заняття 3.**

*Мета:* навчання розпізнавати емоційні стани інших людей, розвиток емпатії.

*Вітання.* Мета: розвивати позитивні емоції. Діти стоять у колі, торкаються по черзі плеча сусідів та промовляють із посмішкою «Вітаю».

*Гра «Різні личка».* Мета: розвивати міміку. Психолог визначає разом із дітьми, що виражають ці обличчя. Потім діти показують за допомогою міміки почуття страху, суму, радості, злості, здивування. Психолог пояснює, що почуття, які були передані, називаються «емоціями».

*«Розповіді за фотографіями».* Мета: розвиток уміння розпізнавати стани інших людей. Для того щоб почати гру, знадобляться будь – які фотографії людей, що відображають їхній настрій. Ведучий показує дітям одну із цих фотографій і просить визначити, які почуття переживає людина на фото. Потім запитує, чому вони так думають. Нехай діти спробують розповісти, на які зовнішні ознаки емоцій вони звернули увагу. Можна також запропонувати їм пофантазувати, придумавши, які події в житті сфотографованого чоловіка або жінки передували цьому моменту.

*Етюд «Врятуй пташечку».* Мета: розвиток співчуття, співпереживання, емпатії у дітей.

Уяви, що в тебе в руках маленька беззахисна пташка. Витягни руки долонями догори. А тепер зігрій її своїм рівним, спокійним подихом, повільно, по одному пальчику склади долоні, заховай у них пташку, приклади їх до своїх грудей, віддай пташці доброту свого серця. Розкрий долоні, і ти побачиш, що пташка радісно злетіла, посміхнись і не сумуй, вона ще прилетить до тебе.

*Гра «Башточка дружби».* Мета: закріпити позитивне ставлення дітей одне до одного. Діти стають у коло і будують із кулачків башточку. Прощаються: «Усім – усім до побачення».

#### ***Заняття 4.***

*Мета:* закріплювати знання дітей про емоції, вміння розпізнавати їх, формувати позитивну самооцінку.

*Привітання «Мій настрій».* Мета: вчити дитину діагностувати свій емоційний стан.

Дітям пропонується обрати одну з ілюстрацій, які демонструють різні настрої (обличчя людей та дітей).

*Вправа «Впізнай емоцію».* Мета: розвиток уміння розпізнавати стани інших людей. Перед дітьми піктограми з різними емоційними станами людей: радістю, смутком, злістю, страхом, провинною, спокоєм. Потрібно назвати емоційні стани, зображені на картках, перемалювати їх схематично на овали (обличчя), які подобаються дітям. Після виконання завдання діти пояснюють, чому їм подобаються чи не подобаються певні емоційні стани.

Визначити свій настрій, емоційний стан у даний момент.

На що схожий ваш настрій? (На сонечко, дощик).

Як можна поліпшити свій настрій?

Психолог звертає увагу дітей на особливості мимічної експресії обличчя: форма брів, очей, губ тощо.

*Емоційний етюд «Ліс».* Мета: подолання емоційної скутості за допомогою тілесно – орієнтувальних вправ.

- У нашому лісі ростуть берізка, ялинка, дуб, сосна, верба, травинка, квіточка, грибочок, ягідка, кущ. Виберіть рослину, яка вам подобається. За моєю командою ми з вами перетворимося на ліс. Як реагує ваша рослинка на: тихий, ніжний вітерець; сильний холодний вітер (ураган, дрібний дощик, велику спеку, ласкаве сонечко, ніч, град, мороз).

*Вправа «Уважність до інших».* Мета: розвивати здатність бути уважним один до одного, адекватно виражати свій настрій, емоційний стан. Один із учасників групи сідає спиною до інших. Він повинен детально описати зовнішність когось із членів групи. Бажано при цьому, щоб тренер допомагав тому, хто описує іншу дитину, звертав увагу на те, який настрій у дитини, яку описують зазвичай переважає.

*Рефлексія.* Діти стають у коло і розповідають, що вони робили на занятті і що їм сподобалося. Прощаються з найкращими побажаннями на день.

### **Заняття 5.**

*Мета:* закріплювати знання дітей про емоції. Вчити дітей розуміти свій настрій, поведінку та настрої інших людей. Підвищення почуття особистісної значущості.

*Дружба починається з посмішки.* Мета: сприяти єднанню групи. Діти сидять у колі, тримаються за руки, по черзі, дивлячись сусідові в очі, дарують йому мовчки найдобрішу усмішку.

*Вправа «Піраміда любові».* Мета: зрозуміти важливість кожної особистості, допомогти у розвитку самосвідомості, підтримувати позитивний настрій у групі. Діти стають у коло.

Психолог: «Кожен із вас щось або когось любить. Я люблю... Розкажіть і ви, кого і що любите. А зараз ми побудуємо пірамідку любові з наших рук. Я назву того, кого поважаю, і покладу свою руку, потім кожен із вас називатиме того, кого він поважає, і кластиме свою руку (діти будують пірамідку любові).

Ви відчуваєте тепло рук? Вам приємний цей стан? Подивіться, яка висока в нас вийшла піраміда. Висока, тому що ми поважаємо і нас поважають».

*«Знавці почуттів».* Мета: збагачувати словниковий запас дітей. Ведучий запитує у дітей чи багато почуттів вони знають. Якщо їм здається, що багато, то пропонує їм пограти в гру, яку можна назвати «Конкурс знавців». Психолог бере м'яч і починає

передавати його по колу. Той, хто отримує м'яч, повинен назвати одну емоцію (позитивну або негативну) й передати м'яч наступному гравцеві. Повторювати сказане раніше не можна. Дитина, яка не може дати відповідь, залишає гру. Найкращим знавцем почуттів буде той, хто залишиться в грі.

*«Чому я веселий? Чому я сумний?»*. Мета: звернути увагу малят на те, що однакові події та предмети можуть викликати у різних людей різні почуття. Наприклад, декому подобається дощ, а в інших він викликає смуток.

Матеріал: картки за кількістю дітей, кольорові олівці.

Кожна дитина отримує картку із засмученим обличчям і малює на вільних ділянках те, що викликає у неї смуток. Потім на картці з радісним обличчям зображує ті предмети та події, які викликають задоволення. По закінченні роботи діти показують свої малюнки одне одному та шукають чи не має хтось однакові вподобання.

*Гра «Поділися добротою»*. Мета: розвивати емоційну сферу дитини та здатність до емпатії. Діти дмухають у складені долоні та передають доброту одне одному по колу.

### ***Заняття 6.***

*Мета:* закріплювати знання дітей про емоції, зняття емоційного напруження.

*Вправа «Твій настрій схожий на...»*. Мета: розвиток емоційної сфери, вміння помічати настрій іншої дитини. Діти намагаються вгадати настрій товариша, вдаючись до асоціацій і пояснюють своє рішення.

*Вправа «Мімічна гімнастика»*. Мета: розвиток емоційної сфери. Дітям пропонуються вправи для мімічних м'язів обличчя.

- Зморщити чоло, підняти брови (здивування).
- Розслабитися, тримати чоло гладеньким впродовж 1 хвилини.
- Насупити брови (злість).
- Розслабитися, повністю розслабити брови, заплющити очі (байдужість).
- Широко розплющити очі, відкрити рот, руки стиснути в кулачки, все тіло напружити (страх).
- Розслабитися, розслабити повіки, щоки (лінощі, хочеться подрімати).
- Розширити ніздрі, зморщити носа (бридливність, відчуття неприємного запаху).



- Розслабитися, усміхнутися, підморгнути (весело, ось я такий).

*Етюд «Який я різний».* Мета: розвиток навичок адекватного вираження свого емоційного стану. Психолог демонструє картки – піктограми. Діти по черзі показують себе у різних станах. Висновок: у різні хвилини життя нас сповнюють різні почуття, ми перебуваємо в різних емоційних станах і відповідно поводимося.

*Гімнастика для зайчика.* Ручки – лапки розвели, догори їх підняли,

Кулачками покрутили, разом ручки опустили,  
Опустились на коліна,  
Хай рівненькі будуть спини,  
Головою покрутили,  
На всі боки подивились.  
Щоб іще набратись сили,  
На подушечки присіли,  
Лапки – ніжки підтягнули  
І руками обняли.  
Підвелися, рівно стали,  
Нахилилися помалу,  
Нижче, нижче як один,  
Щоб дістатись до морквин.

*«Відгадай, що я відчув».* Мета: формувати вміння розпізнавати настрій інших людей. Ведучий має задумати яке – небудь почуття, пригадати історію, коли це почуття в нього виникало, або видумати історію про когось іншого, хто переживає схожий стан. При цьому він повинен розповісти свою історію так, щоб назва самого почуття в ній не згадувалася. Закінчити розповідь потрібно реченням: «Тоді я відчував (ла)...» - і зробити паузу. Після цього гравець повинен відгадати, що ж могла відчувати людина, яка потрапила в описану ведучим ситуацію.

Розповіді мають бути невеличкі, наприклад, такі: «Якось, прийшовши з крамниці, я виклала продукти й зрозуміла, що серед них немає олії. Мабуть, я забула його на прилавку, коли складала все в пакет. Я глянула на годинник – крамниця вже зачинилася. А мені так хотілося підсмажити картоплю! Тоді я відчула...» (Найточніша відповідь у цьому прикладі – «досаду», але можуть мати місце й інші емоції – смуток або злість на себе).

У тому разі, коли дитина вгадає почуття персонажа, про яке йшлося в розповіді, їй можна запропонувати придумати свою історію.

*Прощання.* Мета: закріпити позитивне ставлення дітей одне до одного. Діти стають в коло, беруться за руки і разом кажуть: «Ти і я, я і ти. Всі ми друзі назавжди».

### ***Заняття 7.***

*Мета:* закріплювати знання дітей про емоції, ігрова корекція агресивності.

*Вправа «Знайди пару».* Мета: розвивати у дітей невербальні форми спілкування. Діти стають у коло.

Психолог: «На рахунок «раз» кожен із вас має, залишаючись на своєму місці, знайти собі пару. Коли я скажу «два», ви разом почнете виконувати однаковий рух. Потім я знову скажу «раз» - і ви маєте знайти собі нову пару, а на рахунок «два» почати робити однаковий рух вже з новим партнером».

*Вправа «Злість і радість».* Мета: ознайомити з емоціями, навчити розрізняти емоційні стани. Розгляд піктограми «злість». Порівняння її з піктограмою «радість».

Бесіда:

- Коли вам буває весело?
- Чому буває сумно?
- Коли люди сердяться?
- Чому зляться?
- На що схожа злість?
- На що схожа радість?
- Яка злість на смак?
- Якого кольору може бути злість?

Діти пригадують злих і добрих казкових героїв.

*«Сердитий дідусь».* До дідуся в село приїхав Петрик і відразу пішов гуляти. Дідусь розсердився, що Петрик пішов з двору. А якщо з лісу прийде вовк, що буде з Петриком?»

Міміка: нахмурені брови.

*Читання та обговорення казки «Бджола та Оса».*

(автор О. Васильєва)

Жили собі дві приятельки – Бджола та Оса. Вони мали чимало спільного. Обидві були власницями ніжних прозорих крилець, які носили їх по полях та луках, обидві любили ласкаве сонечко, й

обидві захищалися від ворогів за допомогою маленького колючого списика – жала.

Але в цьому жалі ховалися відмінності між Доброю Бджолою та Злою Осою. Так - так, Бджола була доброю, а Оса – злою. Чому так з ними сталося? А ось яка причина. Коли наші приятельки були ще молодими й безтурботними, вони полетіли далеченько від знайомої луки й опинилися в парку, де гралося багато дітей. Діти були веселі, шукали нових цікавих знайомств. Тож побачивши двох гарненьких летючих подружок, вирішили потоваришувати з ними. Найсміливіші простягнули руки до їхніх крилець (адже вони замінюють комахам рученята) і...

Ось тут і відбулося найголовніше в житті Бджоли та Оси. Обидві відразу вжалили сміливців. Адже Бджола, побачивши, як скривився від болю Петрик, так пошкодувала за свою властивість випускати жало, що ледве не вмерла від жалю до хлопчика. Цієї ж миті вона вирішила: «Я буду захищатися так лише задля оборони. Я не хочу завдавати болю іншим, а хочу робити добро». Бджола була господаркою свого слова, тож вона почала збирати мед і пилок із квітів, опилувати рослини й просто втішати всіх пісенькою своїх крилець. Люди стали будувати для неї хатинки – вулики й навіть підгодовували її в скрутний час.

Але не так сталося з Осою. Вжаливши Петрика, вона ще більше надулася від чорної злості, коли побачила, як боляче малому. Жалю до Петрика в Оси не було зовсім, хвиля жорстокості заслала їй очі, й Оса дедалі грубшала й бажала всім лише зла, зла, зла.

Оса не відчувала чужого болю, а навпаки – вона шукала його й раділа з нього.

І сталася дивина! Як від початку не були схожі Бджола з Осою, то зміни в їхній поведінці зробили їх цілком відмінними й зовні. Там, де завжди радо чекали на Бджілку, там проганяли й навіть хотіли знищити Осу. Її постійна злоба робила сусідство з нею небажаним, відсутність доброти не додавала їй друзів, а велика злість стала тягарем навіть для неї самої.

І якось самотня Оса почала просити допомоги: «Допоможіть мені стати іншою!»

Обговорення

- Якою була Оса: доброю чи злою?
- А Бджола?
- Хто знає, як допомогти Осі?

*Гра «Тух – тібі – дух».* Мета: вироблення навичок послаблення негативних емоцій, навчання дітей норм поведінки у ситуації агресивності.

Психолог: Я по секрету скажу вам чарівне слово, це заклинання проти поганого настрою, проти образ і розчарувань. Щоб заклинання подіяло треба ходити по кімнаті й ні з ким не розмовляти. Коли ж ви захочете поговорити з кимось, то зупиніться, подивіться іншій дитині прямо в очі й сердито – пре сердито вимовте чарівне слово: «Тух – тібі – дух». Потім продовжуйте рухатися по кімнаті. Час від часу зупиняйтеся перед кимось і знову повторіть: «Тух – тібі – дух».

Примітка. У грі закладений комічний парадокс. Вимовляти: «Тух – тібі – дух» і не засміятися досить складно.

*Релаксація «Поплавок».* Мета: навчання малят прийомів само розслаблення.

Заплющіть очі й уявіть, що ви поплавок, який плаває по морських хвилях... Ви рухаєтеся туди, куди несе вас вітер і морські хвилі... Сонячні промені граються з вами, а шум моря і крики чайок заколисують... Вам так приємно плавати на хвильках, ні про що не думати... Ви відчуваєте спокій... Але час вже повертатися. На рахунок 3 відкриваєте оченята й посміхайтесь один до одного. 1, 2, 3. Час вставати.

- До нових зустрічей!

### ***Заняття 8.***

*Мета:* навчання агресивних дітей способів вираження гніву, зняття агресії, орієнтація на стан та почуття інших.

*Етюд «Слухаємо себе».* Мета: вчити дитину діагностувати свій емоційний стан. Діти стають у коло, розслабляються і слухають себе: що кожен відчуває, який у нього настрій. Потім із заплющеними очима розповідають про свої почуття та настрої. За столиками діти схематично зображають свій стан та настрої на картках із «порожніми обличчями».

*Читання та обговорення казки «Сердите левеня»*

Жило собі на світі Левеня, не велике й не мале, руде. Мало гарні жовті очі, довгі жорсткі вуса, сильні лапи й довгий хвіст. Але було воно дуже дуже сердите: рідко посміхалося, нікого ніколи не жаліло, бо вважало, що для того, щоб вирости справжнім Левом цього робити не можна.

Одного разу гуляло Левеня лісом і побачило, як звірята грають у м'яч. М'ячик весело стрибав від Жирафика до Кабанчика, від Кабанчика до Жабеняти, від Жабеняти до Зебри.

Левеня спритно вистрибнуло в коло та схопило гарний м'яч лапами. Всі звірята завмерли на місці від несподіванки.

- Віддай, будь ласка, нашу іграшку, - попросило Жабеня.

- Не віддам, - прогарчало у відповідь Левеня.

- Віддай, - попросила Зебра. Левеня лише похитало головою й гаркнуло ще голосніше.

- Якщо так, - сказав Кабанчик, - то ми самі заберемо м'яч у тебе!

- Тільки спробуй, - гаркнуло Левеня й випустило великі й гострі пазури.

- Ось і спробую, - відповів Кабанчик та й став підходити до Левеняти, роздуваючи ніздрі на своєму п'ятачку.

- Сій, Кабанчику, сій, - квакнуло Жабеня, - не треба. Але він того не чув.

Побігши до Левеняти, Кабанчик спробував відібрати м'яч. Та тільки нашкодив ще більше... Звичайно, Левенятко було спритнішим і високо підстрибнувши, перескочило через Кабанчика ще міцніше стиснувши пазурами м'яч. І раптом: ба – бах!!! – щось так голосно грюкнуло, що всі малята злякалися, навіть Левеня. Коли все стихло, й звірята розплющили очі, то побачили, що м'ячик лопнув, і з нього виходить повітря: ш – ш – ш!!! Звірята дуже засмутилися, а Жабенятко навіть заплакало. Левеня задоволено гаркнуло:

- Це вам за те, що гралися без мене! І вигнувши спину зникло в гущавині лісу.

На жаль, Левеня чинило так не вперше. Воно часто ображало інших звірят, його не кликали до веселих ігор, бо боялися, що він когось образить чи ще гірше – вдарить гострими пазурами.

Але й Левеня не було задоволене, з часом йому стало сумно самому й захотілося з кимось пострибати через струмок, побігати навипередки, але нікого не було видно й чути.

Раптом перед ним з'явився яскравий Метелик. Він змахував крильцями, ніби запрошував із собою на прогулянку. Левеня підстрибнуло від задоволення:

- А – а – а, ось кого я зараз упіймаю – вигукнуло Левеня й спробувало вхопити Метелика. Та дарма, Метелик змахнув крилами і сів на іншу квітку.

- Р – р – р! – заревіло Левеня, - не жартуй зі мною! Дожену, впіймаю та з'їм!!! І погналося за Метеликом. А той, легко змахуючи крильцями, полетів до лісу, сідаючи то на одну квітку, то на іншу. Левеня остаточно розсердилося і, голосно рикаючи, стрибало через кущі, намагаючись упіймати прудкого Метелика. Та ось раптом чомусь стало дуже темно, і Левеня заревіло від болю. Ви запитаете, що сталося? Просто наш малий злюка впав у величезну мисливську яму та поранив лапу.

- Ой – ой – ой!!! Як боляче! Як темно! – злякано плакало Левеня. – Що ж мені тепер робити? Яма така глибока, я не зможу з хворою лапою вистрибнути з неї... Воно підняло вгору свою велику голову з жовтими очима, повними сліз. Високо в небі пливли білі – білі хмаринки, сяяло яскраве сонечко, було чутно як співають птахи. Левеня сіло на дні ями й голосно – голосно заплакало.

- Гей! Ти чого плачеш? – почувся раптом з гори.

Левеня підняло свої великі жовті очі, які світилися в темряві, й побачило того самого Метелика, через якого опинився в такій скруті.

- Чого тобі, буркнуло Левеня Метеликові, - посміятися з мене прилетів?

- Дуже боляче? – співчутливо запитав Метелик.

- Дуже!!! Можеш радіти, - ображено відповіло Левеня.

Метелик сидів мовчки, лише повільно складав та розгортав свої веселкові крила.

- Я допоможу тобі, - раптом вигукнув він. – Я вже придумав як!

- Та що ти можеш, адже ти такий маленький і слабкий, - сумно зітхнуло Левеня.

- Зачекай, я зараз! – і Метелик зник у синьому небі.

- Ну, ось... І цей мене кинув! Всі мене кидають. Мене ніхто не любить, друзів у мене немає. Цікаво, а як це мати друзів? Добре це чи погано – я ж не знаю, - розмірковувало вголос Левеня.

- Ось він! – знову почувся чийсь голос згори.

- Ти повернувся! – з полегшенням зітхнуло Левеня, й підняло до неба очі.

Зверху на нього дивилися Жирафик, Кабанчик, Жабеня, Зебра й маленький Метелик.

- Що, поглузувати з мене прийшли, - ображено мовило Левеня.

- Еге ж, яка глибоченна, моєї шиї не вистачить, - сказав Жирафик, - що ж робитимемо?

Левеня здивовано спостерігало за тим, що відбувалося на горі.

- Ква - ква, он невелике деревце. Якщо його зігнути воно може дістати до дна ями, - вигукнуло Жабенятко, - тільки я не зможу один цього зробити.

- Ми зараз, - крикнув Кабанчик і підморгнув Зебрі.

Нагорі все стихло, лише Метелик лагідно дивився на нещасне Левеня.

- На, тримай, - і наш маленький герой побачив, як до ями почало опускатися тоненьке деревце, - чіпляйся мерщій, - закричав Метелик.

Левеня, не розуміючи, що відбувається обома великими лапами й гострими пазурами щосили вхопилося за гілки листя. А потім йому здалося, що він уміє літати, як Метелик: синє небо й сонце стали наближатися так швидко, що Левеня й незчулося, як опинилося нагорі, - бумс! – і воно гепнулося у траву серед квітів. Тут було тепло, а не так, як у ямі – сиро й холодно, до того ж ще й страшно.

Навколо стояли всі звірята й розгублено дивилися на нього.

- Чому ж ви на мене так дивитеся? – тихо запитало Левеня.

- А ти не будеш гарчати? – запитала Зебра.

- І дряпатися своїми пазурами? – злякано перепитав Жирафик.

- І хапати великими лапами? – тихенько проквакало Жабеня.

- Ні, мабуть, не буде, - посміхнувся Метелик.

- Ні, не буду, ... правда... - винувато мовило Левеня.

- Тоді є пропозиція погратися в доганялки! – закричав радісно Кабанчик.

- І мене візьмете? – здивовано перепитало Левеня.

- Так!!! – відповіли всі хором.

І всі разом побігли до прозорого струмка. Звірята довго ще гралися та веселилися, й дружно сміялися, коли всі перегони завжди вигравав маленький Метелик, а у грі в хованки ніколи не вдавалося відшукати зелене Жабеня в зеленій траві. Всі так стомилися, що відпочивати під велике дерево вже ледь добрали, а Левеня йшло й думало, що воно тепер точно знає: друзі – це добре, й тепер вони в нього є!!!

*Вправа «Сердиті кульки».* Спостереження за надуванням кульок.

Запропонувати дитині уявити, що кулька – це сердита людина. Поміркувати:

- Що трапиться, коли кулька переповнюється повітрям?
- Що трапляється з людиною, яку переповнюють почуття?
- Що відбудеться, якщо ми випустимо трохи повітря з кульки?
- Чи кулька ціла, не вибухнула, нікого не налякала?
- Якщо людина стримає себе, заспокоїться, це буде краще, ніж образити іншу людину?

*Вправа «Опануй себе».* Мета: вироблення навичок послаблення негативних емоцій. Дитині говорять: «Як тільки ти відчуєш, що затурбувався, хочеться когось стукнути, щось кинути, є дуже простий спосіб довести собі свою силу: обхопи долонями лікті і сильно притисни руки до грудей – це поза витриманої людини».

*Релаксація.* Мета: навчання малят прийомів само розслаблення. «Уявіть собі, що вас зачарував добрий чарівник, ви заснули і вам сниться дуже приємний казковий сон. Десь поряд звучить чудова музика, чути спів казкових птахів, дзюркотить потічок». Через 3-4 хвилини психолог торкається м'якою іграшкою до щічки дитини, називає її ім'я, і діти мають повільно прокидатися, потягуючи ручки і ніжки. За бажанням діти можуть розповісти про те, що вони бачили або що їм наснилося в чарівній країні.

*Прощання.* Діти утворюють стовпчик зі своїх кулачків (по одному кулачку) і з посмішкою промовляють: «Усім, усім, до побачення».

### **Заняття 9.**

*Мета:* вивчення прийомів саморегуляції, розвиток уміння опановувати себе в ситуаціях, що провокують гнів, закріплення норм і правил поведінки, розвиток здатності бути уважним до інших.

*Привітання «Струм».* Мета: налаштувати дітей на позитивний емоційний стан, створення доброзичливої атмосфери. Діти стають у коло, беруться за руки і передають потиски, усміхаючись і називаючи при цьому імя свого сусіда праворуч і ліворуч.

*«Маленький привид».* Мета: вчити дітей виплескувати у прийнятній формі накопичений гнів. Дорослий звертається до дітей: «Діти, зараз ми з вами будемо грати роль маленьких добрих



привидів. Нам захотілося трохи побешкетувати й полякати одне одного. За моїм оплеском ви робитимете руками такі рухи (психолог піднімає зігнуті в ліктях руки, пальці розчепірені) і вимовляти страшним голосом звук (У). Якщо я плескатиму тихенько, ви вимовлятимете його тихенько, якщо я плескатиму голосно, ви лякатимете голосніше. Але пам'ятайте, що ми добрі привиди й хочемо тільки трішки пожартувати. Після цього психолог плескає в долоні й говорить: «Молодці! Пожартували й досить. Давайте знову перетворимося на дітей».

*Етюд «Хлопчик – забіяка».* Мета: формування позитивних рис характеру, хороших стосунків з однолітками.

Жив – був собі хлопчик Вася. Він був розумний, охайний, гарненький, але ніхто з ним не дружив.

Хлопчик розумів, що друзів у нього немає через те, що він завжди і з усіма б'ється. Показуючи свою силу, Вася думав, що всі будуть його поважати, але виходило чомусь інакше.

Василько самотньо ходив по вулиці, у дворі, підходив то до однієї групки дітей, то до іншої, але ніхто не приймав його до гри.

- Іди звідси, ти - забіяка, з усіма б'єшся, все ламаєш. Ти нам такий не потрібний! – говорили діти.

Та ось до хлопчика підійшов дідусь. Заглянув в його сумні очі й сказав: - Я – Чарівник, і знаю, як тобі допомогти! Хочеш, допоможу?

- Хочу! – відповів Вася.

- Я розповім тобі, що треба зробити, як треба поводитися, щоб усі діти захотіли з тобою гратися. Якщо ти виконуватимеш чарівні правила, то все буде гаразд.

Дідусь розповідав, а Васько слухав і запам'ятовував. Після зустрічі з чарівником у хлопчика все змінилося.

Обговорення:

- Чому діти не приймали Васька до ігор?
- З ким із вас був такий випадок?
- Хто допоміг хлопчику?
- Як ви думаєте, про які чарівні правила розповідав дідусь

Васі? (діти розповідають правила поведінки).

*«Полічивши до десяти, я вирішив (ла)...».* Мета: вчити дитину конструктивної поведінки. По суті, це правило, якого повинна дотримуватися дитина, відчуваючи свою готовність діяти агресивно. Вона в жодному разі не повинна приймати рішення відразу, а просто

спробувати спокійно полічити до десяти, заспокоюючи дихання та намагаючись розслабитися, і тільки після цього вирішити, як їй діяти в даній ситуації.

Обговорення:

- Як змінилися думки після «заспокійливої» лічби?
- Яке рішення буде більш ефективним, а яке спричинить ще більші труднощі?

*Етюд «Добрий хлопчик».* Мета: формування здатності бути уважним до інших. Зима: «Маленька дівчинка гралася в снігу і загубила рукавичку. У неї замерзли пальчики. Це побачив хлопчик. Він підійшов до дівчинки і надів їй на руку свою рукавичку». Рольове програвання ситуації.

*Вправа «Прощання».* Психолог протягує руку долонею догори, а діти накладають свої долоні, створюючи пірамідку, і при цьому додають такі слова: «До побачення, друже, чекаю нової зустрічі з тобою!»

### **Заняття 10.**

*Мета:* вивчення прийомів саморегуляції, розвиток уміння керувати гнівом.

*На що схожий настрій?* Учасники по черзі говорять, на яку пору року, природне явище, погоду схожий їхній сьогоднішній настрій. Почати порівнювати краще дорослому: «Мій настрій схожий на білу пухнасту хмаринку в спокійному блакитному небі. А твій?» Вправу проводять по колу. Психолог узагальнює, який сьогодні в усієї групи настрій: сумний, веселий, сміхотливий, злий.

*Гра «Знайди свою пару».* Мета: формувати позитивні взаємини між дітьми. Закріпити знання про емоції. Дітям роздають картки із зображенням облич, які виражають різні емоції. Кожній дитині пропонується відповісти на запитання: «Який емоційний стан зображено на картці?» Після цього дитині пропонується згадати:

- Коли вона саме була в такому стані?
- Як вона почувала себе?
- Чи хотіла б вона повернутися в цей стан?
- Які емоційні стани в неї ще бувають?

*«Конкурс художників».* Мета: змінити стереотипне сприймання агресивних персонажів казок та фільмів. Ведучий, заздалегідь підготувавши чорно – білі малюнки якого – небудь казкового агресивного персонажа, пропонує дітям грати в художників, які зможуть зробити цей малюнок добрим. Отримавши малюнки, діти

мають домалювати до них «добрі» деталі: пухнастий хвостик, яскравий капелюшок, гарні іграшки. Можна також влаштувати конкурс на тему «Чий персонаж добріший».

*«Повітряна кулька».* Мета: зняти напругу, заспокоїти дітей. Усі гравці сидять або стоять у колі. Ведучий дає інструкцію: «Уявіть, що зараз ми з вами будемо надувати кульки. Вдихніть повітря, піднесіть уявну кульку до рота, повільно через напіврозтулені губи надувайте її. Слідкуйте очима за тим, як ваша кулька стає все більшою й більшою, як ростуть візерунки на ній. Уявили? Я також уявила ваші величезні кульки. Дмухайте обережно, щоб кулька не луснула».

*Рефлексія.* Діти стають у коло і розповідають, що вони робили на занятті і що їм сподобалося. Прощаються з найкращими побажаннями на день.

### **Заняття 11.**

*Мета:* зняття емоційного напруження, допомога дітям долати агресивність, стимулювання вияву доброти.

*Вітання.* Мета: створити емоційний комфорт. Діти стоять у колі, торкаються по черзі плеча сусідів та промовляють з посмішкою «Вітаю».

*Психогімнастика «Білоччині окуляри».* Мета: допомагати дітям долати агресивність, формувати доброзичливе ставлення до оточуючих, підвищувати самооцінку.

Психолог. Мама прийшла в дитсадок. Петя підбіг до мами й питає:

- А що ти мені принесла?
- Нічого, синку, - відповіла мама.
- Ах так! – образився хлопчик. – Тоді я не піду з тобою додому; буду битися, кричати і все ламати.

І побіг Петрик геть. Засмутилася мама, що в неї такий син, іде і плаче. Підбігає до неї Білочка й каже: «Не плач, я тобі допоможу. Петрик ще не навчився розуміти інших і тому ображає їх. Подаруй йому ось ці чарівні окуляри. Він одразу навчиться думати про інших, адже він добрий і розумний хлопчик». Подякувала мама й повернулася до Петрика з окулярами.

Зрадив хлопчик, надів їх і побачив, як свою маму образив. Пригорнувся до матусі, просить вибачення: «Мамочко, я тебе дуже люблю, вибач мені, будь- ласка». Посміхнулася мама й вибачила синові.

Прийшли вони додому, їх зустріла бабуся. Петрик подивився крізь чарівні окуляри й каже: «Бабусю, я бачу, ти дуже втомилася. Сядь, відпочинь, а я тобі допоможу».

Приємно стало бабусі, що в неї такий онук добрий, чуйний.

Обговорення:

- Чому Петрик засмутив маму?
- Що змінилося?
- Чому бабусі стало приємно за онука?
- Які риси характеру були в Петрика?
- Яким став хлопчик?
- За що його можна похвалити?

*«Уперта вередлива дитина»*. Мета: подолання впертості та негативізму. Учасники, які входять до кола, по черзі показують вередливу дитину. Усі допомагають словами: «Дужче, дужче...» Потім діти розподіляються на пари «батько дитина»: дитина вередує, батько її вмовляє та заспокоює. Кожен із гравців має побувати в ролі вередливої дитини та батька, який її вмовляє.

*«Сонечко та хмаринка»*. Мета: вправу спрямовано на усунення психічного напруження, навчання регулювати свій емоційний стан. Сонечко сховалося за хмаринку, зробилося прохолодно – згорнутися клубочком, зігрітися, затримати дихання. Сонечко вийшло з – за хмарки, стало спекотно, розморило на сонечку – розслабитися під час видиху.

*Гра «Кольорові думки»*. Мета: розвиток уваги, закріплення навичок спілкування. Дітям роздають картки червоного та чорного кольору.

Психолог: «Зараз я називатиму думки, а ви повинні будете відгадати, хороші вони чи погані. Якщо думка погана, підніміть чорну картку, якщо хороша, червону».

Психолог називає думки:

- я не вмю;
- мені добре і спокійно;
- я люблю себе та інших;
- я боюся;
- ніхто мене не любить.

Бесіда:

- Яку назву ви дали б цій грі?
- Назвіть хороші думки.
- Які способи керування своїм настроєм ви знаєте?

*Прощання*. Діти беруться за руки і кажуть: «До побачення».

## Заняття 12

*Мета:* зняття емоційного напруження, розвиток уміння опановувати себе в ситуаціях, що провокують гнів, розвиток здатності бути уважним до інших.

*Вправа «Посмішка по колу».* Мета: створення атмосфери довіри, зняття напруження. Діти стоять у колі, взявшись за руки. Психолог посміхається до дитини праворуч, «бере усмішку» у з'єднані долоні й дбайливо «передає» її дитині, що стоїть праворуч. Дитина «передає посмішку» своєму сусідові й так триває доти, поки посмішка не повернеться до психолога.

*Вправа «Назви емоцію».* Мета: розвиток уміння розпізнавати стани інших людей. Дитині пропонується розглянути фотографії дітей із різним емоційним станом. Запитання:

- Які обличчя тобі сподобалися?
- Які ні?
- Що вони виражають?
- А чи буваєш ти злим?
- Чому?
- А як ти думаєш, чи подобаєшся ти іншим, коли злий?

Повторити міміку приємних почуттів.

*Малювання добра, зла.* Малюнки добра і зла обговорюються. Добро розміщується на стенді, а малюнки зі злом діти рвуть і викидають у кошик для сміття.

Етюд «Добрий хлопчик». Мета: формування здатності бути уважним до інших. Зима: «Маленька дівчинка каталася на льоду, впала і забилася. Їй боляче. Це побачив хлопчик і підійшов до дівчинки, допоміг підвестися, пожалів і відвів її додому». Рольове програння етюду.

*Релаксація.* Мета: навчання малят прийомів само розслаблення.

Віки опускаються,

Повіки закриваються...

Сном чарівним засинаємо

І у сні відпочиваємо...

Гріє сонечко в цей час,

Ручки й ніжки теплі в нас...

Добре нам відпочивати,

Але час уже вставати,

Потягнімося, усміхнімося!

- До нових зустрічей!

### **Заняття 13.**

*Мета:* нейтралізація негативної емоційної енергії, розвиток у дітей навичок рефлексії та почуття емпатії.

*Вправа «Ласкаві імена».* Мета: сприяти позитивному емоційному настрою.

Психолог пропонує дітям пригадати, якими ласкавими іменами називають їх рідні.

- Які почуття у вас виникають, коли до вас так звертаються?
- Що хочеться сказати або зробити у відповідь на такі слова?
- Пригадайте, кого і коли ви називали ласкаво, які це були слова?
- Які почуття виникали про цьому?

У кожної людини з її іменем пов'язані найкращі відчуття. Адже чути своє ім'я, тим більше у пестливій формі, завжди дуже приємно. Звертання по імені – це один зі способів домогтися прихильності. А якщо до доброзичливого ставлення додати відвертий комплімент, то багато проблем можна розв'язати швидше і легше.

*Вправа «Скажи навпаки».* Мета: розвиток уміння називати риси характеру людини.

Діти по черзі називають якусь рису характеру, а потім усі разом пригадують рису, протилежну цій.

Обговорення вірша «Будинок із дзвінком»:

Стоїть невеличкий гарнюсінький дім,

Дзвінок висить над дверима.

Старенька бабуся живе в домі тім

З лагідними очима.

Тихенько ти до дверей підійди,

Нехай задзвенить дзвіночок.

І вийде старенька і скаже:

«Зайди. Проходь і сідай, синочок».

І дасть вона чаю тобі з пирогом,

І розповість тобі казку.

Тебе проведе на поріг

І скаже: «Приходь ще, будь ласка».

А якщо підійдеш і кулаком

Почнеш гуркотіти по дверях,

То вийде з будиночка Баба Яга

Зі злими – презлими очима.  
Почне кричати тут Баба Яга  
З обличчям страшним, мов маска...  
І ти не скуштуєш тоді пирога,  
І не почуєш тут казки...

*Малювання «Як я борюся зі своєю злістю».* Мета: розвиток уміння виражати свої емоції в малюнку, сприяти виникненню емоційних переживань.

- Коли ти буваєш злим?
- Чому?
- Як треба боротися зі злістю?
- Чому погано, коли злишся?

Сидить чаклунка зла  
Цілий день сама.  
Чаклунці не чаклується,  
Настрою нема.  
Начаклувала літо,  
Та вийшла знов зима.  
Сидить чаклунка зла  
Настрою нема.  
Мабуть, тому, що зла,  
Тому й чарів нема.

*Вправа «Чарівна кулька».* Мета: розвиток уміння відрізнити моральні та аморальні риси характеру. Психолог: «У кожної людини є щось погане і щось хороше. Як ви гадаєте, яким краще бути: добрим чи злим, щедрим чи жадібним, веселим чи сумним?»

*Релаксація.* Мета: навчання малят прийомів само розслаблення.

Напруга відлетіла,  
Розслаблене все тіло.  
Наче лежимо на травці...  
На зеленій м'якій травці...  
Дихається легко, глибоко...  
Сонце гріє, з нами грає,  
Рученята зігріває...  
Сонце гріє, з нами грає,  
Наші ніжки зігріває...  
Дихається легко, глибоко...  
- До нових зустрічей.

### **Заняття 14.**

**Мета:** розвиток позитивних емоцій, набуття навичок розв'язання конфліктних ситуацій, спрямування агресії на досягнення успіхів.

**Гра «Подаруй букет».** Мета: формувати позитивне ставлення до своїх товаришів. Дитина дарує букет своєму другу та говорить йому щось приємне: «Я дарую тобі цей букет, бо ти... справжній товариш (найкраще співаєш, щиро допомагаєш друзям)». Дорослий наголошує, щоб малята не повторювали сказане іншими.

**«Чому побилися хлопчики».** Мета: розвивати в дітей рефлексію (здатність аналізувати причини та наслідки) своєї агресивної поведінки. Ведучий, приготувавши заздалегідь малюнок, де зображені хлопчики, які б'ються, демонструє його й пропонує вигадати, чому діти побилися, чим закінчиться їх бійка, чи жалкуватимуть вони про те, що побилися, та як можна було б учинити по – іншому.

**Гра «Ввічливий – грубіян».** Мета: формування позитивних рис характеру в дітей. Діти сідають на килим. Психолог по черзі котить дітям м'яч і говорить слова – вчинки: вітається, б'ється, кричить, штовхається, допомагає, привітний, бережливий тощо. Діти повинні сказати, яка це людина «ввічлива» чи «грубіян». Обговорюють разом з психологом наслідки невічливості та ввічливості.

- Яка людина подобається, яка ні?
- Як вирішити цю проблему?
- Хто в собі хотів би щось змінити?

**«Я можу захистити...».** Мета: формувати в дітей здатність використовувати агресивні дії із соціально бажаною метою. Діти та ведучий кидають одне одному м'яч. Той, хто тримає в руках м'ячик, закінчує фразу «Я можу захистити...»

**Вправа «Чарівник».** Мета: емоційне наближення дітей один до одного. Діти сідають у коло. Психолог пропонує подумки побувати в казковій країні. В ній збуваються всі бажання та мрії. Дитина уявляє себе в ролі чарівника та висловлює думки про те, що б вона зробила, якби стала справжнім чарівником.

**Прощання.** Діти беруться за руки і кажуть: «До побачення».

### **Заняття 15.**

**Мета:** підвищення самооцінки, набуття здатності розв'язувати проблеми, розвиток комунікативних навичок у можливих конфліктних ситуаціях. Налаштування на завершення роботи групи.



*Вправа «Привіт».* Мета: забезпечення позитивної психологічної атмосфери в групі. Діти ходять по групі й вітаються один з одним долонями, колінами, носиками.

*Вправа «Мені вдалося».* Мета: навчити дошкільнят знаходити вихід зі складної ситуації. Психолог пропонує дітям різноманітні ситуації, наприклад, «Тебе дражнять», «Тебе б'ють», «Тобі не купили іграшку, яка сподобалася» тощо. Вони пропонують варіанти дій. Важливо, щоб усі учасники мали змогу запропонувати свій спосіб дії у складній ситуації.

*Читання та обговорення оповідання «Старий ліхтар».* Мета: подолання агресивності, гармонізація емоцій дітей.

Старий ліхтар тьмяно освітив ріг вулиці жовтавим світлом. «Як приємно проганяти морок», - подумав він. Ліхтар мав чимало років, і йому давно вже треба було на спочинок. Проте він стояв на околиці міста й сумлінно ніс свою службу: присвічував людям і за це отримував від них слова щирої подяки, особливо від пізніх перехожих. Та доводилося йому терпіти й чимало прикрощів: літніми вечорами світло, немов магніт, притягувало комарів. А восени йому дошкуляв холодний вітер. І вдень, і вночі він несамовито розгойдував ліхтар, від чого у старенького паморочилось у голові. Зате тепер він припорошений м'яким снігом, насолоджується синім зимовим надвечір'ям і тихо дрімає.

Аж ось з кінця вулиці раптом долинуло радісне:

«Щедрик, щедрик, щедрівочка,

Прилетіла ластівочка...»

«Де ж та ластівочка, - здивувався ліхтар, - до квітня ой скільки холодів треба перетерпіти».

Повз нього пробігла гомінка зграйка дітей – щедрувальників.

«Ось де ви, мої ластів'ята», посміхнувся ліхтар і весело освітив їм дорогу.

Обговорення:

- Яким ви уявляєте старий ліхтар?
- Якби це була людина, то який би мала характер?
- Які були у вас відчуття, коли ви слухали оповідання?

*Бесіда «Мої добрі справи».* Мета: розвиток позитивних емоцій. Дітям пропонується пригадати, які добрі справи вони зробили. Аналізується, що відчували люди, яким адресувалися добрі вчинки, що відчували при цьому діти?

*Релаксація.* Мета: навчання малят прийомів само розслаблення. Закрийте очі, уявіть, що від тепла вашого подиху у ваших долоньках з'явилася маленька, тепла і лагідна іскорка доброти... Ви хочете поділитися нею з своїми друзями. І ось сталося чудо: чим більше ви ділитеся іскоркою доброти з друзями – тим більшою вона стає. Іскорка доброти зігріває вас, інших дітей у групі, вихователів. Вона вже не вміщається у долоні. Дмухніть на неї – нехай іскорка вашої доброти зігріє всіх людей у нашому місті. А тепер розплющіть очі й посміхніться.

*Рефлексія.* Обговорення. Що сподобалося на заняттях, а що не сподобалося.

*Методи моніторингової оцінки програми*

1. Спостереження за поведінкою дитини: Робота психолога з батьками /Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006.

2. Анкетування батьків та вихователів «Критерії агресивності дитини» : Робота психолога з батьками /Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006.

3. Модифікація тесту Розенцвейга (варіант тесту для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку): Агресивна дитина: як їй допомогти /Упоряд. О. А. Атемасова. – Х: Вид – во «Ранок», 2010.

*Критерії агресивності (спостереження за дитиною)*

1. Втрачає контроль над собою.
2. Сперечається, свариться з дорослими.
3. Відмовляється виконувати правила.
4. Навмисно роздратовує людей.
5. Звинувачує інших у своїх помилках.
6. Злиться і відмовляється зробити щось.
7. Заздрить, мстить іншим.
8. Дратують дії оточення.

Припустити, що дитина агресивна, можна лише у тому випадку, якщо впродовж не менш ніж 6 місяців у її поведінці виявилися хоча б 4 з 8 перелічених ознак.

*Анкета «Критерії агресивності дитини»*

1. Часом здається, що в неї вселився злий дух.
2. Дитина не може промовчати, коли чимось незадоволена.
3. Коли хтось робить їй зло, вона обов'язково прагне помсти.

4. Інколи дитині без будь – якої причини хочеться сваритися (лихословити).
5. Трапляється, що вона із задоволенням щось ламає, розбиває.
6. Інколи вона так наполягає на чомусь, що оточення втрачає терпець.
7. Полюбляє дратувати тварин.
8. З нею неможливо сперечатися.
9. Дуже сердиться, коли здається, що хтось із неї жартує.
10. Інколи в неї з'являється бажання зробити щось погане, що шокує інших.
11. У відповідь на звичайні розпорядження прагне зробити все навпаки.
12. Часто бурчить.
13. Сприймає себе як самостійну і рішучу.
14. Любить бути першим, керувати, підкоряти собі інших.
15. Невдачі спричиняють сильне роздратування, бажання знайти винних.
16. Легко свариться, вступає у бійку.
17. Прагне спілкуватися з молодшими й фізично слабшими.
18. Нерідко бувають напади роздратованості.
19. Не поважає думки однолітків, не поступається, не ділиться.
20. Впевнена, що будь – яке завдання виконає краще за всіх.

#### *Обробка результатів*

Позитивна відповідь на кожне речення оцінюється в 1 бал.

#### *Інтерпретація*

Висока агресивність – 15-20 балів.

Середня агресивність – 7-14 балів.

Низька агресивність – 1-6 балів.

#### *Модифікація тесту Розенцвейга*

*(варіант тесту для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку)*

На малюнках зображено двоє або більше людей, які розмовляють (розмова триває). Ці малюнки по черзі пропонують дитині з проханням закінчити розмову. Вважають, що, «відповідаючи за іншого», дитина легше, достовірніше висловить свою думку та проявить типові для неї реакції виходу з конфліктних ситуацій.

Інструкція: «Я буду показувати тобі малюнки, на яких зображені люди у певних ситуаціях. Людина зліва щось каже. Її слова написані вгорі у квадраті. Уяви, що їй може відповісти інша людина. Ти маєш бути серйозним і не жартувати. Обміркуй ситуацію і дай швиденько відповідь».

Кожну з відповідей оцінюють згідно з теорією Розенцвейга за двома критеріями: за спрямованістю реакції (агресії) та типом реакції.

*За спрямованістю реакції виокремлюють:*

1. Реакція спрямована на живе або неживе оточення, засуджується зовнішня причина фрустрації, підкреслюються характеристики ситуації, іноді розв'язання ситуації вимагають від іншого суб'єкта.

2. Реакція спрямована на самого себе, з прийняттям провини чи відповідальності за виправлення ситуації, що виникла. Ситуація не підлягає засудженню. Дитина приймає її як сприятливу для себе.

3. Фруструючу ситуацію розглядають як щось незначне або таке, чого неможливо уникнути, але можна подолати з часом; звинувачення себе чи інших відсутнє.

*Типи реакцій:*

1. У відповіді виділяється перешкода. Перешкоди акцентуються незалежно від того, розглядаються вони як сприятливі, несприятливі чи незначні.

2. У відповіді робиться акцент на самозахист. Відповідь у формі негативної оцінки чиєїсь поведінки, заперечення власної провини, ухилення від осуду спрямовані на захист власного «Я», відповідальність нікому не приписується.

3. У відповіді відзначається задоволення потреби. Постійна потреба знайти конструктивне розв'язання конфліктної ситуації у формі або вимоги допомогти від інших людей, або взяття на себе обов'язку розв'язати ситуацію, або впевненості в тому, що час та хід подій приведуть до її розв'язання.

Кожну відповідь оцінюють за двома критеріями. Таким чином, цей тест допоможе зрозуміти стиль поведінки, характерний для дитини в складних ситуаціях.

Це можна визначити, підрахувавши, до якої спрямованості та типу належить більшість реакцій дитини.

Тест допоможе визначити й проблеми дитини в спілкуванні. Можливі дев'ять варіантів поєднання типів та спрямованості реакцій. (Їх позначають цифрами: перша цифра – спрямованість реакції, друга – її тип). Під час інтерпретації аналізують усі відповіді дитини. Для кожного типу відповідей підкреслюють кількість. Реакції, що мають кількісну перевагу, вважають найбільш типовими для дитини.

1 – 1: Дитина вбачає усі причини своїх невдач у зовнішніх обставинах. Вона не може сама розв'язати конфліктні ситуації і вимагає цього від інших людей. Унаслідок цього такій дитині притаманні підвищена конфліктність та агресивність. Згодом ці риси можуть розвинутися ще дужче й акцентуватися.

1 – 2: Яскраво виражений захист свого «Я». відповідальність за те, що сталося, незрідка ні на кого не покладається. Дитина, найімовірніше, має підвищену самооцінку.

1 – 3: Яскраво виражене бажання розв'язати конфліктні ситуації, але відповідальність за це покладається на інших людей. Складних проблем у спілкуванні дитина не має.

2 – 1: Акцентується складність ситуації. Відповідальність за розв'язання конфліктних ситуацій дитина зазвичай бере на себе. Це погано, але до певної межі, тому що в певний момент може скластися ситуація, коли бажання дитини не збігатимуться з її можливостями.

2 – 2: Дитина схильна звинувачувати себе через виниклий конфлікт, але на словах при цьому можливий яскраво виражений самозахист. Така невідповідність може викликати нестійке емоційне реагування.

2 – 3: Дитина впевнена, що здатна самостійно розв'язати виниклі конфлікти конструктивним шляхом.

3 – 1: Акцентується неможливість подолання ситуації. Це хвилює дитину.

3 – 2: Засудження ситуації, яскраво виражений захист свого «Я». Можливо, є порушення самооцінки. Дитина не вміє конструктивно розв'язувати конфліктні ситуації.

3 – 3: Дитина впевнена, що конфлікт можна розв'язати. Особливих проблем у спілкуванні вона не має.

#### **Список використаних джерел:**

1. Корекційні програми на допомогу практичному психологу ДНЗ /Упоряд.: О.Є. Марінушкіна, Г. В. Замазій. Х., 2008. 204 с.
2. Казкотерапія для малят. *Психолог.* 2007. № 28. С. 23-25.

3. Казки, що виховують. *Психолог дошкілля*. 2012. № 2. С.43.
4. Програма курсу корекційних занять зі зниження агресії у дітей. *Психолог*. 2008. №30. 32. С. 17-29.
5. Профілактика психічного здоров'я та емоційних розладів у дітей старшого дошкільного віку. *Психолог*. 2007. № 31-32. С. 6-29.
6. Лютова Е. К., Мона Г. Б. Шпаргалка для родителів: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. СПб: Речь; М.: Сфера, 2010. 135 с.
7. Психологічні заняття з дошкільнятами /Упоряд. Т. Червонна. К., 2008. 58 с.
8. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
9. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Ростов н/Д: «Феникс», 2004. 160 с.

### **3.9. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ – НЕОБХІДНА УМОВА СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ**

*Світлана АНДРІЙЧУК, Тетяна РАВЛЮК*

Сучасне українське суспільство характеризується посиленням процесів демократизації і гуманізації в процесі навчання і виховання підростаючого покоління, зосередження уваги громадськості на формуванні всебічно розвиненої, гармонійної особистості, готової до активного включення у соціальне життя. Останніми роками все більша увага звертається у цьому контексті на дітей, що мають особливості у своєму розвитку, пов'язані з порушеннями у фізичному чи (і) психічному розвитку. Широку суспільну підтримку сьогодні мають ідеї, що діти з інвалідністю не повинні бути ізольовані від суспільства, а навпаки – жити, навчатися і виховуватися у навчальних закладах відкритого типу, активно спілкуватися із своїми ровесниками, сусідами, мешканцями мікрорайону чи звичайними перехожими.

Активне введення програм інклюзії у заклади загальної середньої освіти частково намагається вирішити проблему інтеграції

дітей з обмеженими психофізичними можливостями у сучасному суспільстві, проте нестача досвіду роботи з ними у педагогічного персоналу шкіл, неготовність здорових дітей та їх батьків прийняти самий факт можливості бачити поруч з собою дещо інших дітей, недосконалість інфраструктури навчальних закладів для забезпечення оптимально комфортного перебування у них «особливих» дітей, – ці та багато інших факторів роблять майже неможливим процес успішної їх інтеграції у відкрите соціальне середовище. Окремою перешкодою, що заважає дітям з особливими освітніми потребами включитися у навчальне середовище, є їх недостатня комунікативна компетентність, неготовність або неможливість активно включатися у спілкування іншими людьми.

Посилений інтерес до проблем забезпечення соціальної адаптації дітей з інвалідністю у соціальне середовище знаходимо у працях І. Іванової, Л. Костик, А. Мудрика, А. Панової, М. Фірсова, О. Холостової, Б. Шапіро та багатьох інших. Проблеми інтеграції дітей з обмеженими можливостями через реабілітацію у спеціальних закладах розкривають Г. Іващенко, Н. Каншоністова, Д. Комсов, М. Плоткін. Розкривають учені і проблеми участі членів сім'ї дитини з особливостями у розвитку в реабілітаційному процесі (Г. Багаєва, Л. Грачова, Н. Дементьєва, Т. Ісаєва). Проте залишається малодослідженою проблема формування життєвої компетентності дитини з інвалідністю, яку ми тісно пов'язуємо із комунікативною компетентністю особистості. Метою статті є обґрунтування тези, що комунікативна компетентність дітей з інвалідністю є необхідною умовою їх успішної соціальної інтеграції та визначення можливостей формування комунікативної компетентності таких дітей.

Поняття «компетентність» у широкому розумінні цього слова означає досконале знання своєї справи, суті роботи, яка виконується, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення окреслених цілей [10].

Комунікативна компетентність – здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми й віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями; це можливість встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми; це сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування [3].

Комунікативна компетентність, у свою чергу, є базовою складовою соціальної компетентності особистості – провідної характеристики соціального досвіду дитини; особистісної, складної характеристики, що засвідчує її достатню обізнаність, умілість, вправність не тільки у певних видах діяльності, а й у життєдіяльності в цілому [1].

Комунікативна компетентність особистості передбачає уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти і бути зрозумілим для партнера по спілкуванню. Вона є результатом досвіду спілкування між людьми і формується в умовах безпосередньої взаємодії [10].

Комунікативний досвід набувається не тільки у процесі безпосередньої взаємодії людей, а також опосередковано, в тому числі з літератури, театру, кіно, з яких людина отримує інформацію про характер комунікативних ситуацій, особливості міжособистісної взаємодії і засоби їх вирішень. У процесі опанування комунікативної сфери життєдіяльності людина має можливість запозичити з культурного середовища засоби аналізу комунікативних ситуацій у вигляді словесних і візуальних форм [3].

Комунікативну компетентність дітей із порушеннями у фізичному чи (і) у психічному розвитку В.Ляшенко тісно пов'язує з життєвою компетентністю, підкреслюючи її важливість для включення такої дитини у відкритий соціум. Вчений виділяє кілька основних підходів, що визначають сутність такої компетентності: соціальний (пояснює комунікативну компетентність осіб з порушеннями у розвитку як умову, що необхідна для освоєння ними основних соціальних норм, цінностей та стандартів поведінки); психологічний (розглядає комунікативну компетентність як можливість реалізації такими дітьми психічних і духовних потреб) і педагогічний (визначає комунікативну компетентність як духовно-практичний досвід, який набувається ними в процесі і результаті виховання, навчання та реабілітації) [2, 16].

Таким чином, недостатній розвиток комунікативної компетентності особистості має своїм логічним наслідком появу комунікативних бар'єрів, що шкодять успішному і ефективному спілкуванню між людьми, заважають інтегруватися у соціальну групу, формують особистісні комплекси тощо.

Розлад спілкування, одна з найбільш важких соціальних проблем дітей-інвалідів, є наслідком і фізичних обмежень, і емоційної захисної самоізоляції, і випадання із дитячого колективу, і



дефіциту звичної для її віку інформації. В цілому, здатність до спілкування включає: здатність до сприйняття іншої людини (здатність відобразити її емоційні, особистісні, інтелектуальні особливості); здатність до розуміння іншої людини (здатність осягти зміст і значення її вчинків, дій, намірів і мотивів); здатність до обміну інформацією (сприйняттю, переробці, зберіганню, відтворенню й передачі інформації); здатність до вироблення спільної стратегії взаємодії, що включає розробку, проведення й контроль за виконанням планованого, з можливістю при необхідності коректуванням [6, 21]. У дітей, які в силу специфіки розвитку пізнавальної сфери не мають можливості спілкуватися звичною для їх ровесників мовою, ці процеси протікають по-особливому, окремі складові комунікативної взаємодії спотворюються або взагалі відсутні.

Такі проблеми на фоні порушень у розвитку опорно-рухової сфери, що мають яскраво виражений візуально характер, ускладнюють комунікативну взаємодію між людиною з особливостями у розвитку і іншими людьми задовго до початку безпосереднього комунікативного контакту. Згідно позиції Л.Орбана-Лембрика, комунікативні бар'єри людини (в тому числі і в осіб з порушеннями у розвитку) виникають, в основному, на макро- і мікрорівнях. Макробар'єри у спілкуванні пов'язані з середовищем, у якому відбуваються міжособистісне взаємодія, власне, комунікативний процес [11, 361]. У випадку інтеграції дітей, що навчаються за програмами інклюзії, мова йде про підготовлене належним чином соціальне середовище (громадськість, суспільство в цілому) і про комфортне навчальне середовище школи, класу.

Серед основних перешкод, які виникають у дітей із порушеннями опорно-рухового апарату із збереженим інтелектом при включенні у відкритий соціум, одними з основних є архітектурно-просторові бар'єри. Мова йде про невідповідність архітектурного середовища населеного пункту принципам універсального дизайну і потребам людей із руховими порушеннями, особливо тих, що пересуваються на інвалідних візках: недоступність та неприлаштованість споруд медичного (лікарні, поліклініки, санаторії), освітнього (дошкільні навчально-виховні заклади, школи, ВУЗи), виробничого (фірми, підприємства), транспортного (вокзали, аеропорти, громадський транспорт, автостоянки, автозаправки), соціально-побутового (магазини, кафе, перукарні, аптеки, банкомати), спортивного (майданчики, басейни),

культурного (театри, кінотеатри, музеї, бібліотеки), культового (церкви, монастирі) та інших призначень [6, 15]. Перешкодами виступають, передусім, є відсутність пандусів, поручнів, облаштованих туалетів, пороги, бордюри, вибоїни, недостатня ширина дверей приміщень та ліфтів, висота віконечок кас тощо. Потреби людей, що користуються інвалідними візками не враховано в при спорудженні особистого житла. Навіть у тих випадках, коли особа з фізичними обмеженнями має засоби пересування (протез, крісло-коляска тощо), сама організація житлового середовища й транспорту не є поки пристосованою до потреб людини з розладами рухових функцій. Бракує устаткування й пристосувань для побутових процесів, самообслуговування, вільного пересування.

Мікробар'єри породжують і з часом формують специфічні особливості інтелектуальної, емоційної, особистісної сфери учасників спілкування, неоднакове знання чи різний ступінь розуміння предмета розмови, різне володіння понятійним апаратом з певної галузі знань, відсутність єдиного розуміння ситуації спілкування, психологічні особливості партнерів, соціальні, політичні, професійні, релігійні відмінності у трактуванні інформації і ситуації взаємодії тощо [11, 361]. Комуникативні мікробар'єри, що виникають у життєдіяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку, які навчаються у закладах загальної середньої освіти мають свою специфіку. Зокрема, доволі часто при збереженому інтелекті діти з спеціальними освітніми потребами мають порушення у розвитку і функціонуванні артикуляційного апарату, що веде за собою неможливість або спотвореність вимови окремих звуків. За таких умов однокласники, учитель чи інші співрозмовники не розуміють сказаного, що не дозволяє належним чином спілкуватися. У окремих випадках (наприклад, при порушеннях слуху або афонії) діти взагалі потребують використання альтернативних форм спілкування, що в більшості випадків викликає труднощі.

Альтернативна комунікація – це форма спілкування за допомогою міміки, жестів, картинок, піктограм чи фотографій, технічних засобів, за допомогою якої дитина (людина) з складними мовленнєвими порушеннями може налагодити зв'язок із іншими людьми тощо [7, 82]. Проблеми з вимовою окремих звуків чи навіть слів, заїкання часто є супутніми при дитячому церебральному паралічі (89 % дітей з порушеннями опорно-рухового апарату страждають церебральним паралічем). Органічні ураження

центральної нервової системи, що лежать в основі ДЦП, провокують не тільки рухові розлади, а й відхилення у розвитку сенсорних функцій, пізнавальної діяльності, і – як наслідок – негативно відбиваються на розвитку здатності до вербальної комунікації. За таких умов альтернативне спілкування виступає для дитини єдиним можливим способом «озвучити» свої потреби, «описати» свій стан чи «висловити» свою думку.

Серед засобів альтернативної комунікації, які сьогодні використовують у практиці роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями, Л.Костик виділяє три основні групи. До першої групи належать найпростіші альтернативні засоби спілкування: предмети, жести, фотографії, інші зображення та символи. Вони допомагають виражати потреби, які стосуються життєдіяльності дитини, мати уявлення про послідовність подій протягом визначеного проміжку часу, а також оволодівати основними мовними структурами. До цієї групи засобів відносять Бліссимовіку (Чарльз Блісс, Канада), Леб-систему (Райнхольд Леб, Німеччина) тощо. До другої групи засобів альтернативної комунікації належать селективні засоби, які за допомогою простої техніки відтворюють короткі мовні повідомлення (іграшки, що «розмовляють», електронні записники, комунікатори тощо). З їх допомогою створюються голосові повідомлення, які зберігаються у пам'яті пристрою і в потрібний момент відтворюються. Третя група засобів альтернативної комунікації об'єднує багатофункціональні засоби мовленнєвої взаємодії з використанням складних технічних пристроїв (сенсорних екранів, синтезаторів мови). Вони забезпечують розширення словникового запасу дитини, дозволяють комунікувати з нею на певну тему, значно спрощують міжособистісну взаємодію [4, 123-124].

Звичайно ж, у практичній роботі з дітьми з складними мовленнєвими порушеннями підбір оптимального засобу (чи засобів) альтернативної комунікації здійснюється з врахування індивідуальних характеристик дитини, ступеня мовленнєвих порушень, їх природи, проведеної корекційно-педагогічної роботи, її ефективності, соціальної ситуації її розвитку. тощо.

Аналізуючи можливості впровадження системи альтернативної комунікації, І.Мартиненко виділяє такі основні принципи такої роботи: «від більш реального до більш абстрактного» (у підборі засобів альтернативної комунікації треба орієнтуватися на реальний рівень розвитку дитини, а не на її біологічний вік; починають роботу

з реальних фото чи зображень знайомих для дитини предметів, з часом переходячи до картинок, символів, піктограм, схем); принцип «надмірності інформації» (передбачає одночасне використання кількох комунікативних методів – наприклад, жест, слово і піктограма, орієнтуючись на можливості дитини; принцип мотивації (при виборі засобу альтернативної комунікації варто орієнтуватися на комунікативні можливості дитини, на коло її інтересів та запитів); принцип функціонального використання передбачає індивідуальний підбір засобу альтернативної комунікації в залежності від функціональних можливостей дитини: рухових, слухових, зорових, нюхових, чуттєвих [8, 116].

Таким чином, використання засобів альтернативної комунікації при взаємодії з оточуючими дає можливість дитині з важкими порушеннями мовлення відчувати себе включеною у соціальне життя, мінімізує до максимально можливого рівня її замкнутість, ізолюваність.

Нерідко при організації та реалізації мовленнєвої взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами у вчителів, однокласників чи їх батьків виникають бар'єри, пов'язані з упередженим ставленням до людей з інвалідністю. Звичайно ж, у демократичному суспільстві такого роду труднощі не мали б існувати, проте не варто заперечувати непоодинокість таких випадків у школах, що працюють за програмами інклюзії. Не варто нівелювати і індивідуальні психологічні комплекси дітей з особливими освітніми потребами, які яскраво проявляються при явних фізичних дефектах і заважають дитині у побудові стосунків із ровесниками чи з дорослими.

Вище зроблено спробу коротко окреслити основні комунікативні проблеми, що заважають включенню дітей із порушеннями опорно-рухового апарату у освітнє середовище та у відкрите суспільство в цілому. Доречно, відповідно до мети статті, визначити можливості вчителя, реабілітологів, соціальних працівників і соціальних педагогів, батьків у зменшенні (максимально можливій мінімізації) кількості таких бар'єрів на шляху до інтеграції дитини у соціум.

Варто пам'ятати, що вирішення комунікативних проблем дитини з порушеннями опорно-рухового апарату не може забезпечити її повноцінної інтеграції у соціумі. Щоб досягнути цієї мети, варто забезпечити комплексність корекційно-реабілітаційного впливу на неї, що включає надання дітям медичної, психологічної,

педагогічної, логопедичної та соціальної допомоги; забезпечення максимально повної і ранньої соціальної адаптації, загального та професійного навчання. Дуже важливим є розвиток їх позитивного ставлення до життя, суспільства, праці, сім'ї, навчання і праці. Ефективність лікувально-педагогічних заходів визначається своєчасністю, взаємозв'язком, безперервністю, наступністю у роботі різних ланок. Лікувально-педагогічна робота повинна носити комплексний характер. Важлива умова комплексного впливу – узгодженість дій спеціалістів різного профілю: невропатолога, психоневролога, лікаря ЛФК, логопеда, дефектолога, психолога, вихователя. Необхідною є їх спільна позиція при обстеженні, лікуванні, психолого-педагогічній та логопедичній корекції [5, 158].

Комплексний характер корекційно-педагогічної роботи з дітьми з порушеннями опорно-рухового апарату передбачає постійне врахування взаємовпливів рухових, мовних і психічних порушень у динаміці розвитку дитини. Внаслідок цього необхідна спільна стимуляція розвитку усіх сторін психіки, мови і моторики, а також попередження і корекція їх порушень.

Необхідний ранній початок послідовного корекційно-педагогічного впливу, що опирається на збережені функції. У останні роки широко впроваджується рання діагностика ДЦП. Не дивлячись на те, що вже в перші місяці життя можна виявити патологію домовного розвитку і порушення орієнтовно-пізнавальної діяльності, корекційно-педагогічна, і зокрема логопедична, робота з дітьми нерідко починається після 3-4 років. У цьому випадку робота найчастіше спрямована на виправлення вже набутих дефектів мови і психіки, а не на їх попередження. Раннє виявлення патології психічного і мовного розвитку і своєчасний корекційно-педагогічний вплив у ранньому віці дозволяють зменшити, а у окремих випадках і виключити психо-мовні порушення у дітей з церебральним паралічем у старшому віці. Необхідність ранньої корекційно-логопедичної роботи при ДЦП витікає із особливостей дитячого мозку – його пластичності і універсальної здатності до компенсування порушених функцій, а також із того, що найбільш оптимальними строками дозрівання мовної функціональної системи є перші три роки життя дитини. Корекційна робота будується не з врахуванням віку, а з врахуванням того, на якому етапі психо-мовного розвитку перебуває дитина [7, 181].

Особливу увагу у цьому контексті варто звертати на формування вміння орієнтуватися у різноманітних ситуаціях

спілкування, вміння ефективно взаємодіяти з оточенням, бути готовим до діалогу; вміння контролювати і оцінювати себе; володіння знаннями, уміннями і навичками конструктивного спілкування. Перелічені вміння та навички ефективно відпрацьовуються у процесі живого спілкування у сімейному середовищі, при активному залученні дітей з «особливостями мовлення» до усних форм роботи на уроках, у вільний від навчання час. Ефективними в такій роботі будуть також тренінги комунікативних навичок і вмінь, робота в парах, малих групах, усні презентації тощо. Також не варто забувати про постійне формування позитивного ставлення до «інклюзивників» у учнів і в батьків класу, школи, громадськості в цілому.

Таким чином, дитина, що вступає на навчання у заклад загальної середньої освіти за програмами інклюзії, повинна бути готовою до активної комунікативної взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Така готовність необхідна і для активного включення дітей із порушеннями у розвитку відкрите соціальне середовище, навіть якщо дитина здобуває освіту за індивідуальним графіком, чи перебуває в інтернатному закладі або на вихованні вдома. Лише спільні зусилля батьків і педагогів допоможуть забезпечити комфортність її перебування у школі, сформувані розуміння необхідності комунікативної взаємодії з оточуючими і її безумовну цінність, забезпечать безболісне включення у відкрите соціальне середовище і перехід на якісно вищий щабель соціалізації.

#### **Список використаних джерел:**

1. Андрійчук С.В. Соціальна компетентність у дошкільному віці як умова успішної соціалізації школяра. Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Соціальна робота і проблеми міграційних процесів у глобалізованому світі»], (3-4 травня 2018 року). Чернівці, 2018. С. 10-13.

2. Горностай П. П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*. К.: Контекст, 2000. С. 44-47.

3. Комунікативна компетентність. URL: [https://uk.wikipedia.org/wiki/Комунікативна\\_компетентність](https://uk.wikipedia.org/wiki/Комунікативна_компетентність)

4. Костик Л. Використання альтернативної аугментативної комунікації у роботі з дітьми із особливими освітніми потребами. Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії»], (22 листопада 2019 року). Чернівці, 2019. С. 122-125.

5. Левченко И. Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Академия, 2001.

6. Ляшенко В. І. Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації. Херсон, 2004. С.14-28.

7. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушения речи у детей с церебральным параличем. М., 1985.

8. Мартыненко И. В. К проблеме использования альтернативных и дополнительных средств коммуникации в работе с детьми с тяжелыми речевыми нарушениями [*Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию Introduction into alternative and augmentative communication* : Сбор. науч. труд.] (29 июня – 2июля 2009г.). Архангельск, 2009. С. 113-117.

9. Пузанов Б. П., Костенкова Ю. А. Политика государства в области социальной защиты детей с отклонениями в развитии. Коррекционная педагогика / [Под ред. Б.П. Пузанова]. М., 1999. С.105-138.

10. Равлюк Т. Формування комунікативної компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах практичної підготовки. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету : традиції, проблеми, перспективи* : У 3-х томах. Т. 2. Теорія і практика педагогічної науки та освіти : досвід, інноватика, прогнозування : Зб. наук. пр. / За ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмида. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. С. 371-377.

11. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. [Підручник: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування]. К.: Либідь, 2004. 576 с.

### **3.10. КОМПОНЕНТИ, РІВНІ ТА ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

*Леся СМЕРЕЧАК*

*Постановка проблеми у загальному вигляді.* Новий тип цивілізації ХХІ століття вимагає продуктивної діяльності фахівця соціальної сфери, а відтак і його готовності до роботи з різними категоріями населення. В умовах сьогодення актуальною є проблема упровадження інклюзивної освіти в Україні, реалізації завдань інклюзивної освіти, розуміння й усвідомлення освітньої політики у

сфері інклюзивної освіти, а відтак – забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів компетентними кадрами, діяльність яких має відповідати морально-етичним нормам, загальнолюдським цінностям, що зумовлює необхідність формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Відповідно *метою статті* є дослідження рівнів готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

*Завданням* цієї статті є розробка критеріїв та показників готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та дослідження рівнів їх сформованості.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Теоретико-методичні та практичні основи підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери відображені у наукових доробках вітчизняних і зарубіжних учених (С. Архипова, О.Безпалько, І. Богданова, Л. Боднар, З. Бондаренко, Р. Вайнола, Ю. Галагузова, О. Гура, І. Зверєва, А. Капська, О. Лісовець, Т. Логвиненко, Ю. Мацкевич, Л. Міщик, С. Пащенко, С. Харченко, В. Циватая та ін.).

Особливості соціально-професійного становлення особистості розкривають В. Радул [10], В. Михайлов [10], П. Краснощок [10], А. Кушнір [10]. Ідею становлення людини як суб'єкта власної діяльності висвітлює В. Стрельников [11], приділяючи особливу увагу самостійності, ініціативності, вибірковості внутрішніх переживань і зовнішніх дій особистості. Професійно значущі якості майбутнього фахівця досліджують О. Гомонюк [2], Т.Торбіна [12] та ін.

Теоретико-методичні аспекти упровадження інклюзивної освіти в Україні висвітлюють Засенко В. [3], Колупаєва А. [5], Таранченко О. [5], Білозерська І. [5], Ленів З. [5], Будяк Л. [5], Миронова С [4], Порошенко М. [8], Сак Т. [5], Таранченко О. [5], Найда Ю. [5] та ін.

*Виокремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття.* У працях сучасних дослідників акцентовано увагу на особливостях упровадження інклюзивної освіти, на структурних компонентах моделі особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, на вимогах до його знань, умінь та навичок професійної діяльності; особливостях формування готовності до роботи з певною категорією населення.



Однак системних досліджень щодо ролі фахівця соціальної сфери у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти не здійснено, оскільки вивчалися лише окремі аспекти даної проблеми.

*Виклад основного матеріалу.* Ефективність професійної діяльності фахівців соціальної сфери в умовах інклюзивної освіти залежить від індивідуальних та професійних якостей особистості, а саме: високого рівня емоційної контактності, емпатійності, рефлексивності, готовності до співробітництва, здатності до гуманних стосунків, високого рівня професійної культури, розвитку чуттєвої сфери тощо.

Акцентуємо увагу на тому, що при визначенні компонентів, критеріїв та показників виникають складнощі, оскільки мета, завдання та зміст професійної діяльності фахівців соціальної сфери є багатоаспектними, складними, об'ємними, а тому нелегко визначити їх об'єктивні показники. Технологія цього виду діяльності важко піддається стандартизації та вимірам, тому ми прагнули конкретизувати характеристику кожного рівня, що б максимально повно розкривати зміст професійної діяльності фахівців соціальної сфери у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Узявши за основу думку В. Поліщук [6; 7] та Гордєєвої Т. [1] нами виділено такі компоненти готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: інформаційний, комунікативний, організаційно-діяльнісний, проєктивний.

*Інформаційна складова* репрезентована знаннями фахівців соціальної сфери сутності понять «інклюзія», «інклюзивна освіта», «інвалідність»; причини відхилення у здоров'ї дітей, труднощі, які виникають у дітей з особливими освітніми потребами; форми та методи корекційно-реабілітаційної роботи з такими дітьми; особливості соціального супроводу сімей, котрі виховують дітей з особливими освітніми потребами тощо.

Майбутні фахівці соціальної сфери мають знати, що порушення можуть бути викликані двома групами чинників. Серед основних біологічних чинників: хромосомно-генетичні відхилення (спадкового характеру і ті, що виникли в результаті генних мутацій), патологічний перебіг пологової діяльності, мозкові травми в цей період; мозкові травми та важкі інфекційні і токсико-дистрофічні захворювання, перенесені дитиною в ранньому віці; хронічні захворювання (серцево-судинні, астма, діабет, туберкульоз та ін.),

що почалися в ранньому і дошкільному віці; інфекційні й вірусні захворювання матері під час вагітності (червінка, токсоплазмоз, грип); ендокринні та соматичні захворювання матері; несумісність за резус-фактором; токсикоз матері під час вагітності; венеричні захворювання (гонорея, сифіліс); алкоголізм і наркоманія батьків; неправильне харчування, радіація, екологічне забруднення навколишнього середовища тощо.

Основними функціональними (соціальними) чинниками є : конфлікти в сім'ї; неправильне виховання дитини; перебування в стресових ситуаціях, фрустративних ситуаціях; педагогічна занедбаність, недостатня турбота про дитину.

Майбутні фахівці соціальної сфери мають чітко усвідомити, що характер дизонтогенезу залежить від певних параметрів:

- особливостей функціональної локалізації порушення. Залежно від порушення розрізняють два основні види дефекту – ізольований (недорозвиток або ушкодження окремих систем аналізаторів) та загальний (порушення регуляторних коркових та підкоркових систем);

- часу ураження (чим раніше відбулося ураження, тим більша ймовірність психічного недорозвинення);

- взаємостосунків між первинними і вторинними дефектом (первинні порушення витікають із біологічного характеру дефекту : порушення слуху, зору);

- органічного ураження мозку (вторинні порушення виникають опосередковано в процесі аномального розвитку);

- міжфункціональних взаємодій (до них належать механізми ізоляції, патологічної фіксації, тимчасові та стійкі регресії асинхронного розвитку) [4].

*Комунікативна складова* представлена вміннями здійснювати вибір форм соціального супроводу дитини, аналіз параметрів соціального розвитку, зіставлення їх із нормами, здатністю до самоорганізації та саморегуляції.

*Комунікативна складова* є набором знань, умінь та навичок, необхідних для спілкування фахівця соціальної сфери з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками. Крім того, спілкування відіграє важливу роль у професійній діяльності фахівця соціальної сфери як важливого інструменту технології соціального супроводу дитини як в умовах інклюзивної, так і спеціальної освіти. Найбільш типовими формами спілкування в роботі фахівця соціальної сфери є формальне та неформальне спілкування.

Нагадаємо, формальне спілкування передбачає встановлення ділових зв'язків з різними людьми, неформальне – включає особистісні контакти між знайомими, колегами і родичами клієнта/об'єкта соціально-педагогічної роботи. Комунікативний компонент передбачає достатній рівень розвитку вмінь і навичок конструктивної та ефективної контактної взаємодії з людьми, професійним середовищем.

Окрім цього, майбутні фахівці соціальної сфери мають знати правила корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Подолання, принаймні, мінімізація можливих труднощів дитини в освітньому середовищі пов'язана з рішеннями на різних рівнях: на рівні держави – підтримка інклюзивної освіти, на рівні школи – введення правил; на рівні класів – створення умов для ефективного спілкування та взаємодії дітей; на рівні індивідуальної поведінки вчителя та асистента вчителя – уважність щодо взаємодії дітей і власне позитивне ставлення до них.

*Організаційно-діяльнісна:* сформованість умінь щодо формулювання цілепокладання, організації управління, мотивування та самовмотивування професійної діяльності, прогнозування, інформування, організації діяльності, контролю, корекції та відслідковування результатів діяльності (як власної, так і дітей з особливими освітніми потребами).

Майбутні фахівці мають знати основні завдання корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та соціального супроводу сімей, які їх виховують; причини деформацій у розвитку та поведінці дітей; засоби та способи усунення відхилень у поведінці дітей з особливими освітніми потребами; особливості оптимізації умов життя (як в умовах школи, так і поза ним); особливості розробки індивідуальної програми розвитку; способи виявлення дітей і підлітків «групи ризику»; форми оздоровлення дітей з особливими освітніми потребами через реалізацію спеціальних реабілітаційних, корекційно-розвивальних програм.

При цьому майбутні фахівці соціальної сфери мають знати, що пріоритетами в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є:

- 1) охорона й захист прав, інтересів і здоров'я дитини;
- 2) рання профілактика й корекція девіацій розвитку;
- 3) загальна гуманізація відносини до дітей даної категорії;
- 4) гуманізація педагогічного процесу.

*Проективна складова* подана вміннями цілепокладання, створення умов, планування, проєктування, конструювання, моделювання, структурування, технологізації процесу роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а серед них: реконструкція соціокультурного оточення дитини, допомозі у спілкуванні та навчанні, цілеспрямованій роботі з близькими та родичами; організація дозвілля та спілкування батьків; охороні прав дітей; педагогічний патронаж; створення позитивної громадської думки щодо багатоаспектності проблем дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків або законних представників дітей.

З метою виявлення розуміння майбутніми фахівцями соціальної сфери сутності та значущості знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, нами було проведено анкетування студентів факультету психології, педагогіки та соціальної роботи Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Загалом було опитано 75 студентів.

Відповіді майбутніх фахівців соціальної сфери на запитання представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

**Виявлення розуміння майбутніми фахівцями соціальної сфери сутності та значущості знань у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (у %)**

№ з/п	Запитання	Варіанти відповідей майбутніх фахівців соціальної сфери	%
1.	Що таке «інклюзія», «інклюзивна освіта»?	Рівний доступ до якісної освіти дітям з інвалідністю	52
		Створення умов для навчання дітей з інвалідністю за місцем проживання	48
2.	Дитина з ООП – особа	Особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки	69
		Особа, яка має відхилення у здоров'ї та потребує допомоги	31
3.	Ви плануєте працювати з дітьми з особливими освітніми потребами?	Так	75
		Ні	7
		Не знаю	18
4.	Ви вмієте давати оцінку власній професійній діяльності?	Так	47
		Ні	12
		Не знаю	41
5.	Ви володієте власним емоційним станом?	Так	28
		Ні	39
		Інколи	33

Продовження табл. 1

6.	Ви впевнені у подоланні труднощів оволодіння комунікативними вміннями?	Так	26
		Ні	33
		Не знаю	41
7.	Хто/що має найбільший вплив на процес формування готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами?	Професійний інтерес	27
		Практика	23
		Досвід волонтерської роботи з дітьми з особливими освітніми потребами	37
		Бажання допомагати іншим	13
8.	Чи знаєте Ви форми та методи корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з особливими потребами відповідно до нозологій	Так	16
		Ні	33
		Не знаю	25

Невтішними виявилися результати щодо показників умінь надавати оцінку власній професійній діяльності у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами – 41 % опитаних не могли однозначно відповісти на це запитання. Зазначимо, що 75 % опитаних планують працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, 7 % надали негативну відповідь. Результати анкетування доводять, що рівень сформованості знань майбутніх фахівців соціальної сфери щодо сутності понять «інклюзія», «інклюзивна освіта» є недостатньо високим. Більшість студентів вважають, що інклюзивна освіта – це процес доступу до якісної освіти за місцем проживання ляше дітям з інвалідністю.

Вартим уваги є факт, що досвід, волонтерської роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є визначальним (37%). Лише 13 % опитаних вказали, що найбільший вплив на формування готовності до роботи з дітьми з особливими потребами має бажання допомагати іншим.

Показник є конкретним, типовим виявленням однієї із суттєвих сторін об'єкта, за яким можна встановити наявність якості та рівень його розвитку.

Показник професійної діяльності фахівця соціальної сфери передбачає:

- у своєму значенні, ступені розвитку (зміни) відповідного явища, (процесу) соціальної роботи, якісно-оцінну характеристику стану об'єкта, його характеристик, ознак тощо;

- ступінь розвитку, який вказує на міру або межі інтенсивності, інші особливості виявлення якості [2; 6; 12].

У визначенні показників ми дотримувались таких вимог: чіткість змісту показників, можливість їх виміряти; системність показників, що повинні забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу; адаптивність, що має відобразити всі можливі зміни об'єкта.

Використовуючи дослідження сучасних науковців [1; 2; 3; 6; 7; 9; 10; 12] ми розробили критерії, рівні та показники готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

На основі аналізу вищезазначених досліджень, специфіки професійної діяльності фахівців соціальної сфери (а в нашому випадку у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти) нами були визначені такі критерії: базовий, когнітивний, оцінково-регулятивний, практичний. Детальний опис зазначених критеріїв та показників подано нижче.

*Базовий:* сукупність комунікативних умінь, активна взаємодія фахівця соціальної сфери з об'єктами та суб'єктами соціально-педагогічної діяльності.

*Когнітивний:* вільне володіння професійною термінологією (у нашому випадку – у сфері освіти дітей з особливими освітніми потребами); прояв аналітичних можливостей, адекватних особливостям процесів сприймання, розуміння, оцінювання об'єктів соціально-педагогічної роботи, наявність знань у майбутніх фахівців соціальної сфери про зміст та поетапність здійснення соціального супроводу дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти; проєкціонування процесу реалізації різних за характером умінь на основі визначення ефективності засобів і способів їх реалізації у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми батьками чи законними представниками.

Фахівець соціальної сфери має знати: механізми забезпечення інклюзивної освіти у міжнародних документах і законодавстві; національне законодавство у сфері інклюзивної освіти; методичні та інші розпорядчі документи і матеріали, які регламентують організацію соціального супроводу, юридичної допомоги, піклування, опікування, догляду, соціальної реабілітації, соціального захисту; психофізіологічні особливості розвитку дітей певної

нозології; форми та методи роботи з батьками дітей чи їхніх законних представників та ін.

**Показники:** володіння знаннями про сутність «інклюзії», усвідомлення їх значущості; міцність, глибина, повнота знань щодо змісту, форм та методів корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

**Показники:** здатність встановлювати та підтримувати контакти з дітьми з особливими освітніми потребами, здатність до професійної самореалізації через спілкування.

**Практичний:** сукупність умінь, необхідних для розвитку комунікативних умінь та умінь роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; здатність виконувати професійні дії.

**Показники:** уміння результативно працювати як самостійно, так і колегіально; повнота виконаних професійних дій, їх гнучкість, мобільність, стійкість, оперативність, якість, завершеність.

**Оцінково-регулятивний:** самоконтроль та регуляція дій; перенесення досвіду стосунків з однієї професійної ситуації на іншу.

**Показники:** здатність адекватно оцінювати власні професійні дії, реагувати на пропозиції та зауваження колег і батьків, керівництва тощо; мобільність, доцільність професійних дій.

Рівень – це ступінь досягнення у чому-небудь [9, 128].

Проведені нами анкетування, бесіди з фахівцями соціальної сфери, дозволили виокремити такі рівні готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з особливими освітніми потребами – низький, середній, достатній і високий.

Охарактеризуємо виокремлені рівні більш докладно.

*Низький рівень* характеризується:

- низьким рівнем теоретичних знань, умінь та навичок, необхідних для розвитку комунікативних умінь;
- слабо вираженими мотивами професійного саморозвитку та самореалізації;
- студент не усвідомлює необхідності участі у різних інноваційних формах аудиторної та позааудиторної роботи; не вміє самостійно ініціювати проведення різних інноваційних форм корекційно-реабілітаційної роботи;
- слабо вираженими вміннями адекватно сприймати рекомендації інших.

*Середній рівень* характеризується:

- середнім рівнем теоретичних знань, умінь та навичок, необхідних для розвитку комунікативних умінь;
- наявністю певного інтересу до виконання посадових обов'язків фахівця соціальної сфери, проте не впевнені, що можуть успішно реалізувати себе в роботі з дітьми особливими освітніми потребами;
- після участі у різних тренінгах, проходження практики досягають позитивного ставлення до необхідності формування власної програми формування готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- керуючись рекомендаціями викладачів беруть участь у різних інноваційних поза аудиторних формах роботи, однак залишаються малоініціативними; не завжди вміють чітко сформулювати мету участі у різних заходах;
- сприйняттям рекомендацій оточуючих, однак не завжди конструктивним баченням можливостей реалізації.

*Достатній рівень* характеризується:

- наявністю теоретичних знань, умінь та навичок, необхідних для розвитку комунікативних умінь;
- позитивним ставленням до необхідності розробки власної програми готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами;
- активною участю у різних інноваційних формах роботи; спостерігається деяка не впевненість при вирішенні проблемних завдань; недостатній рівень відповідальності;
- адекватним сприйняттям рекомендацій оточуючих.

*Високий рівень* характеризується:

- ґрунтовним рівнем володіння теоретичними знаннями з інклюзивної освіти, основ корекційної педагогіки, вікової та педагогічної психології, уміннями та навичками необхідними для розвитку комунікативних умінь;
- позитивним ставленням з яскраво вираженою потребою до розробки та реалізації програми формування готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; уміння керувати процесами самоосвіти, саморозвитку та самореалізації від планування до здійснення задумів і самоконтролю отримуваних результатів;
- активною участю у різних інноваційних формах роботи; впевненість у своїх діях та їхня аргументованість; відповідальність;



- адекватним сприйняттям рекомендацій оточуючих.

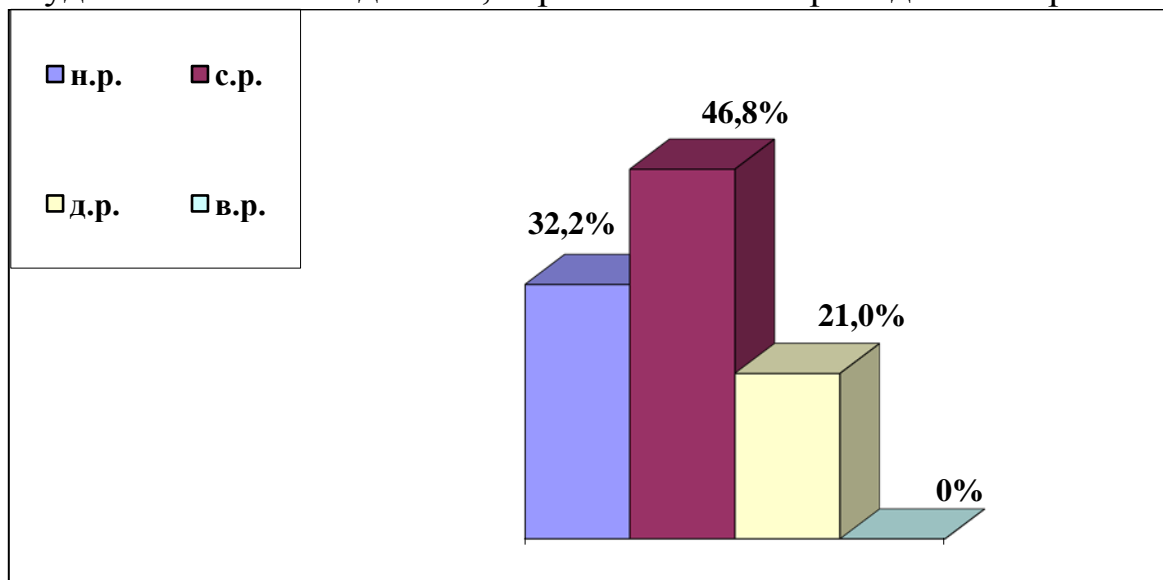
При цьому тільки достатній і високий рівні забезпечують формування готовності до роботи з дітьми особливими освітніми потребами.

Для оцінки рівня готовності мабутьніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми з особливими потребами нами був використаний рівневий підхід. Для цього були виділені 4 рівні: високий, достатній, середній та низький. Подаємо параметри такої шкали:

Зупинимося більш детальноше на результатах емпіричного дослідження рівнів готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами за визначеними компонентами.

*Інформаційний компонент.*

З метою визначення рівня сформованості цього компонента ми розробили анкету, здійснили тестування, провели бесіди зі студентами та викладачами, керівниками баз проходження практики.



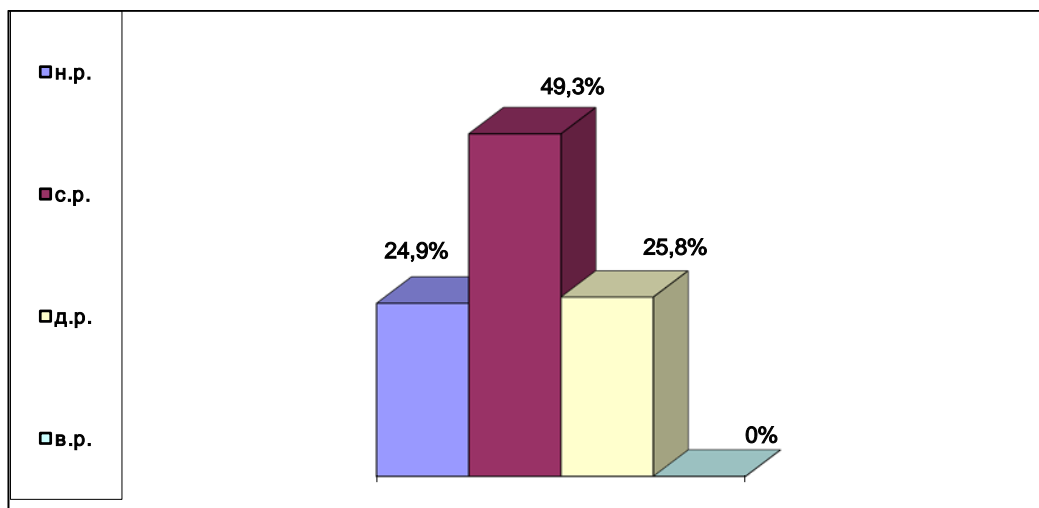
**Рис. 1.** Діаграма рівнів сформованості інформаційного компоненту

Достатній рівень сформованості зазначеного компонента зафіксовано у 21,0% учасників емпіричного дослідження.

Середній рівень виявлено у 46,8% респондентів.

На низькому рівні сформованості компоненту знаходиться 32,2% досліджуваних.

*Комунікативний компонент.*



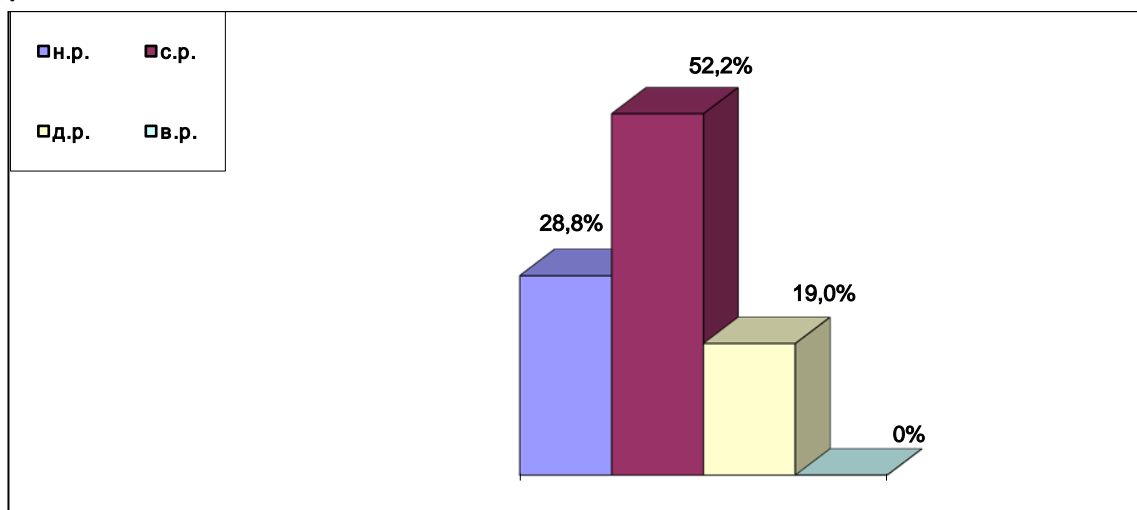
**Рис. 2.** Діаграма рівнів сформованості комунікативного компоненту

Достатній рівень сформованості зазначеного компоненту зафіксовано у 24,8% майбутніх фахівців соціальної сфери.

На середньому рівні сформованості комунікативного компоненту знаходиться у 49,3% майбутніх фахівців соціальної сфери.

Низький рівень сформованості комунікативного компоненту мають 24,9%.

Отримані дані щодо сформованості організаційно-діяльнісного компоненту у майбутніх фахівців соціальної сфери подано в діаграмі 3.



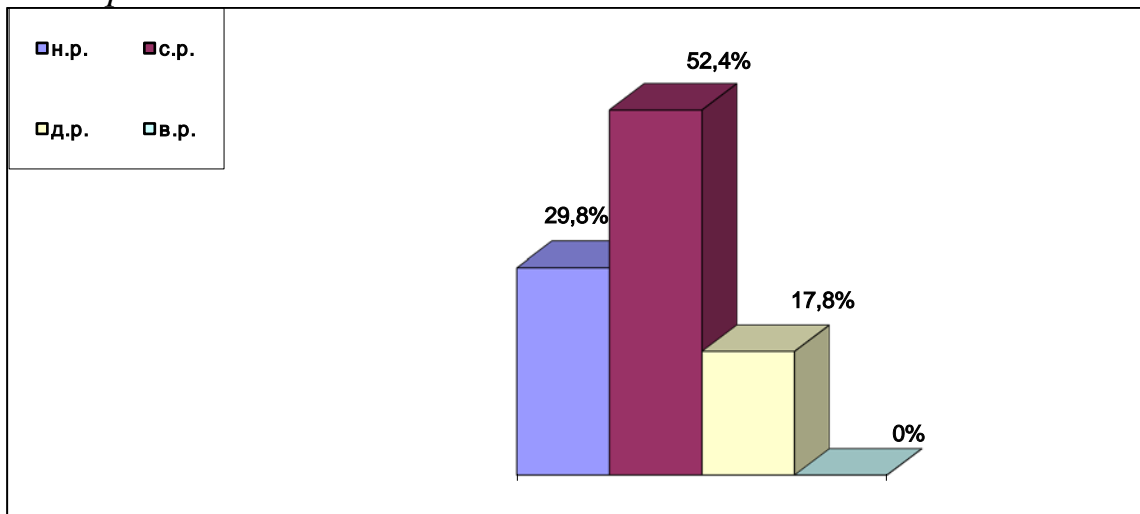
**Рис. 3.** Діаграма рівнів сформованості організаційно-діяльнісного компоненту

Достатній рівень сформованості зазначеного компоненту зафіксовано у 19% учасників емпіричного дослідження.

На середньому рівні сформованості організаційно-діяльнісного компоненту знаходиться 52,2% респондентів.

Низький рівень сформованості зазначеного компоненту виявлено у 29,8% майбутніх фахівців соціальної сфери.

*Проективний компонент.*



**Рис. 4.** Діаграма рівнів сформованості організаційно-діяльнісного компоненту

Достатній рівень сформованості зазначеного компоненту зафіксовано у 17,8% учасників емпіричного дослідження.

На середньому рівні сформованості компоненту знаходиться 52,4% респондентів.

Низький рівень сформованості зазначеного компоненту виявлено у 29,8% майбутніх фахівців соціальної сфери.

*Висновки.* Підсумовуючи сказане вище, доходимо висновку, що при формуванні готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами необхідно: посилювати інтерес до інноваційних форм та методів роботи з дітьми; оптимально підбирати форми та методи, спрямованні на формування знань, умінь і навичок роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, планування соціального супроводу сімей, які виховують дитину з ООП; на саморозвиток майбутніх фахівців соціальної сфери; формувати відповідальне ставлення до результатів професійної діяльності.

*Перспективи подальших наукових розвідок* вбачаємо у розробці організаційно-педагогічних умов та моделі формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

#### **Список використаних джерел:**

1. Гордеева Т. Е. Обоснование педагогических условий формирования профессиональной мобильности социальных работников /

Т. Е. Гордеева. – Science and education new dimension pedagogy and psychology. *Pedagogy and Psychology*, II (11), Issue: 22.2014. С. 26-30.

2. Гомонюк О. М. Професійно значущі якості майбутнього соціального педагога – важлива складова його професійно-педагогічної культури. *Педагогічні науки*. 2012. № 63. С. 29-33.

3. Засенко В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку / В. Засенко. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : наук.-метод. зб. за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої. – К. : О. Т. Ростунов, 2010. Вип. 1. С. 3–7.

4. Миронова С.П. Основи корекційної педагогіки навчальний посібник / С. П. Миронова, О В Гаврилов, М. П. Матвєєва; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.

5. Основи інклюзивної освіти / За заг. ред. д. пед. н., проф. Колупаєвої А.А. Колектив авторів: Колупаєва А.А., (1, 2, 3 розд.), Таранченко О.М. (4 розд.), Білозерська І.О. (5 розд.), Ленів З.П. (6, 7 розд.), Будяк Л.В. (8 розд.), Сак Т.В. (9, 10, 11 розд.), Таранченко О.М., Найда Ю.М. (12 розд.). К., 2011. 260 с.

6. Поліщук В.А. Концептуальні засади моделі підготовки соціально-педагогічних кадрів в Україні. *Соціальна робота в Україні на початку ХХІ ст.: проблеми теорії й практики*: міжнар. наук.-практ. конф., 29-31 жовтня 2002 р. К., 2002. Т. 1. С. 59-68.

7. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 Тернопіль, 2006. 454 с.

8. Порошенко М. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

9. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О.М. Степанов. К. : Академвидав, 2006. 424 с. (Енциклопедія ерудита).

10. Соціально-професійне становлення особистості : [монографія] / В.В. Радул, О.В. Михайлов, І.П. Краснощок, В.А. Кушнір : [за ред. В.В. Радула]. Кіровоград : Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2003. 263 с.

11. Стрельніков В.Ю. Дослідження розвитку суб'єктності студента в процесі професійної підготовки. *Педагогічний процес : теорія і практика*. 2004. № 1. С. 112-122.

12. Торбіна Т. Професійно значущі якості особистості сучасного фахівця / Тетяна Торбіна // *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. – 2012. – № 5 (Ч. 1). – С. 76 – 81.

### **3.11. ТЕХНОЛОГІЇ ІГРОВОЇ ПСИХОКОРЕКЦІЇ ПРИ ЕМОЦІЙНИХ ТА ПОВЕДІНКОВИХ ПОРУШЕННЯХ ДІТЕЙ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ШКОЛІ**

*Діана РОМАНОВСЬКА, Роксолана МІНТЯНСЬКА*

Інтерес до ігрової діяльності як надзвичайно важливого аспекту в житті дитини (а втім, і дорослого) в даний час є звичним, про що свідчить розвиток методів ігрової терапії. У психології гра розглядається як засіб активізації психічних процесів, діагностики, корекції й адаптації до життя, досліджуються соціальні емоції, що супроводжують ігровий феномен [1]. Гра стала особливо важливим і ефективним інструментом професійної діяльності практичних психологів в інклюзивній школі.

Психологія ігрової діяльності стала предметом наукового осмислення порівняно недавно. Протягом тривалого часу гра розглядалася, в основному, або як спосіб зайнятості дитини і виходу його енергії, або як інструмент передачі релігійного і культурного досвіду. Лише на рубежі XIX і XX ст. психологія починає усвідомлювати розвиваючі, гармонізуючі і зцілюючі можливості ігор; вони визнаються засобом освоєння дитиною соціальних ролей та розкриття її внутрішнього світу [3, 13].

Роботи Піаже аж до теперішнього часу широко використовуються для обґрунтування практики ігрової терапії. Вихідною позицією теорії ігрової діяльності автора, відомої під назвою "теорії двох світів", є боротьба двох тенденцій – егоцентричної природи дитини, з одного боку, і примусової соціалізації всіх форм її життя дорослими – з іншого. Гра відбиває суб'єктивний світ дитини, світ її бажань, який існує від її народження. Об'єктивний світ – це світ дорослих, сфера мислення в уявленнях, світ унормованих соціальних відносин. Від складної реальності, яка вимагає підпорядкування особистості соціальним нормам, дитина втікає в уявний світ гри, через яку реалізується природжений «принцип задоволення» [2].

Цінним для теорії ігрової діяльності є встановлена Ж. Піаже закономірність щодо зв'язку гри з розвитком моральної свідомості дітей від 5 до 12 років, зокрема, становлення уявлень про справедливість. Під впливом міжособистісного спілкування в процесі гри, яке сприяє накопиченню досвіду моральних ставлень і

на основі цього досвіду формуванню суджень дітей про взаємини з однолітками, їхні уявлення про справедливість змінюються від морального реалізму (підтвердження справедливості міжособистісних стосунків авторитетом дорослого) до морального релятивізму – розуміння того, що всі мають рівні права на справедливість і повагу [2].

Ж. Піаже одним з перших підкреслив важливість збереження вербального контакту з дитиною в процесі гри та описав деякі загальні ознаки ігрової діяльності. З них можна виділити чотири основних [3, 16]: а) гра приємна, так як зазвичай позитивно сприймається її учасниками; б) гра протікає спонтанно і передбачає наявність в учасників внутрішньої мотивації; в) гра вимагає високої гнучкості психічних процесів і рольової пластичності; г) гра є природнім наслідком фізичного і інтелектуального розвитку дитини.

Дотримуючись принципів клієнт-центрованого підходу, Екслейн по-новому визначає роль психотерапевта, який використовує ігрові методи, і виділяє вісім основних принципів його роботи [5]: 1) встановлювати з дитиною тісні, дружні відносини; це необхідно для формування гарного рапорту; 2) приймати дитину такою, якою вона є; 3) прагнути зберегти атмосферу терпимості, щоб дитина відчувала себе вільно і могла, не соромлячись, висловлювати свої почуття; 4) розпізнавати почуття дитини і відображати їх вербальними прийомами, щоб дитина вчилася усвідомлювати свої переживання; 5) поважати здатність дитини самостійно вирішувати свої проблеми і робити свій власний вибір; б) уникати будь-якого впливу на дії і висловлювання дитини; дитина повинна бути «провідником», а психотерапевт - «веденим»; 7) не квапити психотерапевтичний процес; 8) накладати мінімальні обмеження на діяльність дитини для того, щоб допомогти їй співвідносити гру з реальністю і сформуванню в неї почуття відповідальності.

Форми і варіанти ігрової терапії, її тривалість визначається особливостями конкретної дитини або групи дітей, специфічними завданнями розвиткової та корекційної роботи.

Ігрові методи можуть застосовуватися: з метою надання первинної психологічної допомоги та інтерв'ювання (оцінки); в процесі короткострокової психотерапії; в процесі довгострокового реконструктивного психотерапевтичного впливу; з корекційно-розвитковою метою.

У багатьох випадках гра виступає в якості провідного методу реконструктивного лікувально-корекційного впливу (як, наприклад, при наявності у дитини емоційних і поведінкових порушень невротичного характеру); в інших випадках – як допоміжний метод, що дозволяє стимулювати дитину, розвинути його сенсорно-моторні навички, знизити емоційну напругу і ступінь соціальної депривації (наприклад, в разі порушень інтелектуального та психічного розвитку, аутизму, психічних захворювань, затримки психічного розвитку тощо). Ефективним є застосування ігрових методів в якості психопрофілактичних, розвиткових засобів [3, 19].

Арсенал представлених у методичній розробці вправ і технік надзвичайно різноманітний. Всі техніки можуть бути використані в індивідуальній та груповій роботі з різними дітьми. Психолог, психотерапевт, або інший фахівець може вибрати з великого набору методик і вправ ті, які в найбільшій мірі відповідають умовам і завданням його роботи, найкращим чином відповідають індивідуальності дитини [4].

Пропонуємо «калейдоскоп» творчих ідей і «технологічних» інновацій, які можуть бути застосовані в різних обставинах для вирішення широкого кола завдань корекційно-розвиткового та терапевтичного характеру в інклюзивній школі.

1. *Техніка «Лінія посередині листа» (Долорес Конієрс)* [3, 123-126] дозволяє досить нетравматичним для дитини способом звернутися до його найбільш болючих тем. Коли діти бачать, що лист розділений вертикальною лінією навпіл і одна з половин має назву «погане», а інша – «добре», багато хто з них починають зацікавлено працювати. Дана техніка дозволяє дитині поглянути на ситуацію в цілому, і багатьом дітям вдається більш-менш успішно врівноважити обидві сторони таблиці. Такий результат можна визнати свідченням виникнення відносно здорової системи оцінок, в порівнянні з тією, яка можливо базувалася на негативному досвіді.

*Опис техніки.* Для роботи необхідно мати папір і простий олівець. Непогано заpastися паперовими листами різного розміру і кольорів, лінійкою, маркерами, крейдою, ножицями, картинками і клеєм.

Одна дитина, використовуючи дану техніку, складає, наприклад, зазначений нижче перелік «добрих» і «поганих» дій, включаючи в нього ситуації, в яких вона відчуває щастя чи горе, а також приклади поганої і хорошої поведінки свого батька.

<b>Добре</b>	<b>Погане</b>
Ельфи, квіти Подарунки на день народження Мама і тато	Шторми і буревії Ніч, темрява, привиди Страхи

Я

<b>Щастя</b>	<b>Горе</b>
Здоровий Граю м'чем Отримав хорошу оцінку	Хворий Зламав ногу Отримав погану оцінку

ТАТО

<b>Добре</b>	<b>Погане</b>
Отримав мій велосипед Взяв мене на футбол Жартує	Кричить на мене П'є дуже багато пива Розкидає речі

До того ж, запропонована техніка дозволяє встановити контакт з дитиною, оцінити і обговорити її проблеми. Техніку можна періодично використовувати з метою оцінки результатів психотерапевтичного супроводу, тобто здійснювати оцінку поганого і доброго, щодо окремої ситуації повторно, через деякий час (тиждень, місяць, 3-7 місяців), в процесі роботи.

Техніка «Лінія посередині листа» допомагає розібратися в проблемах дитини, а їй самій, у міру того як вона намагалася врівноважити праву і ліву сторони таблиці, природним для себе чином позначити деякі цілі.

Крім того, завдяки цій техніці дитина може сфокусувати свою увагу на певних темах. Ця властивість техніки може бути особливо корисною в роботі з гіперактивними дітьми.

Крім того, техніка «Лінія посередині листа» може бути корисна для роботи з дітьми, що мають проблеми з концентрацією уваги, комунікативними навичками та розвиватиме в них контроль над власною поведінкою.

2. Техніка «Каракулі» (Леслі Лоуї) [3, 145-148] може використовуватися по-різному. Методика активізує творчу уяву і покращує групову взаємодію, викликає у дітей великий інтерес і сприяє їхньому зближенню в нових для них умовах групової роботи. Техніка використовується як з діагностичною, так і з психокорекційною метою в самих різних обставинах, як в індивідуальній, так і в груповій роботі.



Техніка «Каракулі» завжди була цінною методикою психотерапії. Отримані малюнки нікого не залишають байдужими. Цю техніку можна використовувати як інструмент розвитку цінних соціальних якостей (терпіння, уважності та ін.), а також для підвищення самооцінки. Іноді її застосування дозволяє дитині і членам її сім'ї краще пізнати один одного. Психологи можуть скористатися нею з метою зближення членів сім'ї, формування у них шанобливого ставлення один до одного і створення атмосфери творчості в ході спільної діяльності.

*Показання та рекомендації до застосування.* Техніка «Каракулі» може застосовуватися в роботі з гіперактивними дітьми, з дисфункціональними сім'ями, в яких люди ставляться один до одного неповажливо і не вміють працювати разом (мають труднощі міжособистісної комунікації), з особами з посттравматичним стресовими реакціями (розладом) і іншими симптомами, що з'явилися внаслідок перенесеної психічної травми.

Цілі застосування цієї техніки: підвищення самооцінки; розвиток здатності до концентрації уваги; формування толерантності, навичок шанобливого ставлення до проявів ініціативи з боку інших людей; розвиток терплячості; прищеплення навичок участі в спокійних видах діяльності; створення умов для спільної творчої роботи членів сім'ї.

*Опис техніки.* Техніку можна використовувати в роботі з дітьми чотирьох років і старше як при індивідуальному контакті (індивідуальній корекційній роботі) та груповій корекційно-розвитковій роботі, так і в сімейній психотерапії. На роботу, як правило, виділяється від 15 до 30 хвилин.

Матеріали, які використовуються: крейда, фломастери, папір. При груповій роботі доцільно покласти аркуш паперу на підлогу, щоб учасники групи могли розташуватися навколо.

Техніка, допомагає коли вже встановлено психотерапевтичний контакт (довірливі стосунки між дітьми та дорослим, між дітьми у групі). Чим молодша дитина, тим важливіше стає залучення її родичів в процес ігрової терапії. У деяких випадках техніку каракулів використовують для встановлення первинного контакту з дитиною під час індивідуальної роботи.

Робота проходить у декілька етапів.

*Етап перший.* Психолог питає в дитини, чи не хотіла б вона пограти з малюнком, і пояснює, що це заняття передбачає взаємну допомогу в створенні малюнка на основі каракулів. Оскільки

малювати каракулі просто, навіть маленькі діти охоче погоджуються взяти участь у грі. Вона не вимагає наявності художніх здібностей чи навичок.

*Етап другий.* Психолог кладе на стіл аркуш паперу і запрошує дитину (або учасників групи) сісти поруч. Таким чином всі опиняються в рівних умовах. Психолог просить дитину або учасників групи вибрати одну крейду (олівець, фломастер і т. д.). Двоє людей не можуть використовувати однаковий колір.

*Етап третій.* Психолог просить дитину (учасників групи) швидко намалювати на аркуші каракулі – безладні, безперервні лінії. Якщо діти проявляють нерішучість, починає першим. Не варто намагатись створити образ. Краще зайняти вичікувальну позицію, надаючи можливість дитині чи учасникам групи діяти самостійно.

*Етап четвертий.* Дитина, або найближчий від психолога учасник групи, виходячи з власних уявлень, намагається домалювати створені каракулі. Вона має право будь-яким чином повернути листок паперу в будь-який бік. Треба стежити за тим, щоб кожен, малюючи в порядку черги, вносив в малюнок лише мінімальні доповнення, – тоді всі візьмуть участь у створенні закінченої композиції по кілька разів.

*Етап п'ятий.* Подорож малюнка з рук в руки триває до тих пір, поки кожен не вирішить, що йому більше нічого до нього домалювати. Поступово на малюнку формуються образи, і діти починають на них реагувати, іноді - жартувати. Часто утворена картина немає чітких образів, і виглядає як безладне переплетіння ліній. Завжди важливо уникати критичних оцінок, і зазначити внесок кожного у малюнок. Треба також стежити, щоб ніхто не намагався стерти намальоване іншим, проте додавав нових елементів до вже створеного.

*Етап шостий.* Коли малюнок закінчено, психолог може або обмежитися похвалою за отриманий результат і сказати що-небудь хороше про сам процес творчості, або перейти відразу до сьомого етапу, який передбачає обговорення того, що дитина (учасники групи) бачать на малюнку. Таке обговорення допомагає прояснити інтереси, потреби, особливості кожного і надасть інформацію про те, як люди взаємодіють один з одним. Психотерапевту необхідно створити атмосферу взаємної терпимості і довіри. Деякі особливі моменти роботи, що підлягають обговоренню, позначені нижче:

1. Відзначається чи є на малюнку переважання одного кольору (що, в разі використання цієї техніки в роботі з членами сім'ї, може вказати на домінуючу роль тієї чи іншої людини і цільових перевірок доцільність її модифікації).

2. Чи можна побачити будь-які сюжети або образи, які відображають настрій учасників групи і взаємини в сім'ї.

3. Що принесла в колективну діяльність дитина (кожен учасник групи), і як її праця вплинула на хід і результат спільної роботи. Звертаючи на це увагу інших членів сім'ї або членів групи, можна навчити їх бути більш уважними і толерантними один до одного.

*Етап сьомий* (його можна використовувати або в якості альтернативи попередньому, або в якості доповнення до нього). Запитайте дитину (одного з учасників групи), що може відбуватися в малюнку, який його сюжет. Запропонуйте на основі цього придумати якусь історію. Через кілька секунд «естафету» розповіді може взяти інша дитина, потім інша до тих пір, поки група не дійде згоди щодо завершення розповіді. Попросіть всіх назвати основну тему історії.

Якщо учасники групи виявляють нерішучість, психолог може почати розповідь і запропонувати кому-небудь її продовжити.

Іноді психолог може, через деякий час, може знову попрацювати з цим малюнком. Показавши малюнок учасникам групи або членам сім'ї, запропонувати їм продовжити над ним роботу (щось домалювати, змінити історію). В інших випадках дозволяє взяти малюнок додому. Образи і теми, що проявилися при використанні техніки «Каракулі», настільки ж інформативні і значущі в роботі психолога, психотерапевта, як і при грі з пісочницею.

3. *Техніка «Чарівний килим» (Долорес Конієрс)* [3, 250-252] може бути рекомендована для роботи з дітьми як один з інструментів ігрової терапії. Вона найбільш корисна в ситуації, якщо на початку заняття дитина відчуває невпевненість. Батьки можуть застосовувати її в домашніх умовах для того, щоб зайняти дитину з синдромом гіперактивної поведінки і порушеннями уваги.

*Опис техніки.* У кабінеті психолога, поряд з великим набором іграшок, може бути красивий килим з бахромою. Багато дітей не звернуть на нього особливої уваги, однак для деяких він стає дуже важливим предметом і сприймається дійсно як «чарівний». Виступаючи в цій ролі, він перетворюється для них в місце, куди

вони можуть «сховатись». Завдяки йому вони можуть «переміщатися» в нові світи і країни.

Іноді килим виявляється для дитини «засобом пересування» (наприклад, автомобілем), «кімнатою», «островом», «замком» і т. д.

В ігровій кімнаті може бути відразу кілька різних килимків, які стеляться в разі потреби. Дитина може користуватися ними для того, щоб позначити «будинок», «центр розваг», «школу» або «лікарню». У разі розлучення батьків один килимок може символізувати будинок, в якому дитина живе з матір'ю, а інший – будинок батька. Іноді діти використовують килимки, щоб позначити різні кімнати в одному будинку. За допомогою іграшок та інших предметів вони зображують меблі і мешканців будинку. Одна дитина, наприклад, використовувала килим для позначення дідового будинку, а ще один блакитний килимок символізував розташований поруч ставок. З урахуванням того, що дитина може травмуватися, перебігаючи або перестрибуючи з одного килимка на інший, важливо, щоб вони не ковзали.

Іноді килимок, розташований біля порога, може символізувати «перехід» в простір ігрової кімнати. Для гіперактивних і тривожних дітей може бути дуже корисно сісти на килимок на 5-10 хвилин, щоб він міг «перевезти» їх в кімнату і дати їм можливість налаштуватися на спілкування з психотерапевтом. Коли дитина знаходиться на килимку, її можна чимось пригостити або зайняти будь-якою короткою і цікавою справою.

*Показання та рекомендації до застосування.* Інший варіант техніки «Чарівний килим» призначається для використання батьками в домашніх умовах. Його доцільно застосовувати з гіперактивними дітьми від одного до трьох разів на день в спеціально відведений час. Батьки розстеляють маленький килимок, сідають на нього разом з дитиною і читають йому книжку, яку дитина обирає сама. Вправа займає від п'яти до п'ятнадцяти хвилин, в залежності від віку дитини. Дитина самостійно або за участі дорослих може, сидячи на килимку, грати в «Пазли», але це заняття краще не обмежувати в часі – його тривалість повинна визначатися складанням картинки. При використанні техніки «Чарівний килим» необхідно дотримуватися простих умов. Не треба застосовувати килимок з будь-якою іншою метою. Якщо дитина «їде» разом з дорослим, ніхто з них не повинен йти з килимка завчасно або до тих пір, поки завдання не буде вирішено. «Подорожі» та інші види ігор

ніколи не повинні бути пов'язані з покаранням, і завжди повинні викликати у дитини позитивні емоції та асоціації.

Гра на килимку зазвичай приносить дитині задоволення і дозволяє зайняти її корисною справою. Максимум за чверть години вона може успішно впоратися з будь-яким нескладним завданням.

4. *Техніка «Сердиті кульки» (Теммі Хорн)* [3, 270-273] рекомендована для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, що мали емоційні порушення. Однією з найбільш важких проблем є нездатність виражати почуття роздратування і гніву належним чином. Працюючи з такими дітьми індивідуально і в групі, потрібно навчити їх розуміти і адекватно проявляти (відтворювати) ці почуття.

Зазвичай дитині складно зрозуміти, що переживання почуттів роздратування і гніву – явище нормальне і цілком допустиме, хоча ламати речі і бити інших людей не можна. Роздратування і гнів зовсім не обов'язково пов'язувати лише з проявами агресивної поведінки. Дітям пропонується уявити, ніби повітряна кулька – це тіло, в якому накопичилося сильне роздратування. Так у них формується зоровий образ даних почуттів.

В даний час підвищена дратівливість і агресивність властиві дуже багатьом дітям, незалежно від їх віку та соціального становища сімей. Сучасні діти часто стикаються з насильством, смертю, розлученнями і недостатньою увагою до їхніх проблем з боку батьків, які змушені більшу частину часу бути на роботі, або закордоном. Слід додати, що в багатьох випадках діти не відчувають себе досить захищеними в середовищі, в якому знаходяться. Хоча почуття роздратування і гніву є нормальними проявами психічного життя людини, дітям важко усвідомити цей факт і навчитися виражати негативні емоції належним чином. Важливим завданням діяльності психолога є розвиток емоційної сфери дитини, зокрема навчання її адекватним способам вираження власних почуттів. Техніка «Сердиті кульки» допомагає дитині висловити і зрозуміти свої переживання. Б'ючи по кулькам та проколюючи їх, дитина може побачити, відчути і навіть «почути» роздратування і гнів, що допоможе їй краще усвідомити їх природу і сенс.

*Показання та рекомендації до застосування.* Описану вправу можна використовувати в роботі з агресивними, імпульсивними, гіперактивними дітьми, з тими, хто погано контролює прояви своїх почуттів. Її можна застосовувати з сором'язливими дітьми, які рідко

відкрито висловлюють свої почуття невдоволення і роздратування і схильні «тримати» їх в собі. Однак, якщо ця вправа виконується в групі і такі діти соромляться її робити, можна запропонувати їм спочатку побути в ролі спостерігачів, а потім приєднатися до інших.

Техніка «Сердиті кульки» викликає у дітей інтерес і радість; вони із задоволенням стрибають на кульки і потім погоджуються з тим, що їм трохи страшно, коли кульки вибухають, а шматки гуми розлітаються в різні боки. Завдяки цій вправі діти можуть усвідомити різні способи вираження своїх почуттів гніву й роздратування, зокрема ті, які не пов'язані з травматизацією і псуванням предметів.

*Опис техніки.* Дана техніка допомагає дитині зрозуміти, яким чином в людині «накопичується» гнів і як він потім, вириваючись назовні, може травмувати оточуючих, та й саму людину. Дитина може побачити і те, як можна висловлювати це почуття більш безпечним, «дозованим» чином. Техніка «Сердиті кульки» базується на прийомах когнітивно-біхевіористського підходу, і її застосування допускається як в індивідуальній, так і в груповій роботі.

Для роботи потрібні повітряні кульки. Нижче описані основні етапи виконання цієї вправи:

1. Попросіть кожну дитину (при груповій роботі) надути кульку і зав'язати її (якщо хтось не може, йому можна допомогти).

а) Поясніть дітям, що кулька може символізувати тіло, а повітря, яке знаходиться в ній – почуття роздратування і гніву, ті емоції, які людина відчуває, коли дуже сердиться.

б) Запитайте дітей (після того, як вони зав'яжуть кульки), чи може зараз повітря входити в кульку і виходити з нього, і що трапляється, коли ці почуття переповнюють людину. А якщо людина переживає роздратування і гнів, сердиться, чи може вона залишатися спокійною і мислити «тверезо»?

2. Запропонуйте дітям стрибнути на кульку так, щоб вона вибухнула.

а) Запитайте їх, чи може такий спосіб вираження гніву розглядатися як цілком безпечний, а якщо ні, то чому. Деякі діти лякаються, коли кульки вибухають. Обговоріть з ними, що може означати цей страх.

б) Поясніть дітям, що якщо кулька – це людина, тоді вибух кульки може означати будь-який агресивний вчинок, наприклад

напад на іншу людину і т.д. Запитайте їх, чи можна вважати такий спосіб вираження гніву «безпечним».

3. Запропонуйте дітям надути ще одну кульку. На цей раз вони не повинні її зав'язувати; вони лише міцно тримають кульки, не даючи повітря виходити назовні. Кульки і раніше символізують людину, а повітря всередині неї – почуття роздратування і гніву.

4. Запропонуйте дитині випустити з кульки трохи повітря і потім знову міцно його затиснути.

а) Зверніть увагу дітей на те, що кулька зменшилася. «Вибухнула вона, коли ви випустили з неї повітря? Чи можна такий спосіб вираження почуття гніву вважати більш безпечним? Чи залишилася в результаті цього кулька цілою?» Слід підкреслити той факт, що кулька залишилася цілою і неушкодженою, не вибухнула і нікого не налякала. Якщо ми подібним чином висловлюємо гнів – це контрольований спосіб, він нікому не завдасть шкоди.

5. *Техніка «Ніжки тупнули, а кульки луснули» (Кеті Вандерліх)* [3, 300-302]. призначена для роботи з молодшими школярами, схильними до прояву агресії щодо однолітків. Використання даної техніки дозволяє дитині переконатися в тому, що образа і злість - цілком нормальні явища. «Ненормальним» можна вважати лише певні форми зовнішнього вираження цих почуттів. Вправи «Ніжки тупнули» і «Кульки луснули» дозволяють дитині в безпечних умовах і соціально прийнятним чином висловити сильні негативні емоції і тим самим зняти психічну напругу. Замість закликів «тримати себе в руках» дитині пропонуються певні способи емоційного реагування. Завдяки їх освоєнню вона може, не травмуючи себе і оточуючих, впоратися зі станом емоційної напруги.

*Показання та рекомендації до застосування.* Психолог використовує вправи «Ніжки тупнули» і «Кульки луснули» в роботі з дітьми, схильними до бурхливих проявів почуттів гніву і агресії. Вправа «Ніжки тупнули» виявляється дуже корисним для молодших школярів. «Кульки луснули» ж застосовують з дітьми як молодших, так і старших класів

*Опис техніки.* Для вправи «Ніжки тупнули» на картоні необхідно намалювати контури дитячих ступнів (як сліди), злегка розставлених носками назовні.

Потім дитині пропонується розфарбувати ці сліди будь-яким вподобаним йому чином. Психолог пояснює, наскільки важливо навчитися давати вихід почуттям роздратування і злості, щоб вони

не заважали продовжувати займатися іграми чи іншою справою. Кращий спосіб дати їм вихід – це тупнути щосили ногою поруч з малюнком, що зображує слід (уявну ніжку). Тоді дитина починає розуміти, що ці почуття «вийшли» з неї, не тільки по тому, що відчуємо себе краще, але і по тому, що її стопи стануть гарячими – вірний знак того, що вдалося позбутися злості та інших негативних емоцій. Далі варто розочати тупати разом (добре у змінному спортивному взутті). Коли або психолог, або дитина на секунду зупиняється, варто запитати дитину, чи не відчуває вона тепло в стопах. Якщо каже, що ще немає тепла, то це висновок того, що тупотіли недостатньо сильно, і потрібно продовжити. Зрештою дитина скаже, що її стопам стало тепло. Іноді цей момент може бути драматичним. Коли дитина визнає, що стопи потеплішали, треба запитати, чи відчуває вона, що злість «вийшла» через ступні назовні і як взагалі тепер відчувається (щоб ще більше заспокоїтися, варто запропонувати зробити кілька глибоких вдихів і видихів).

Потім психолог просить намалювати розсерджене обличчя (смайлик) нагорі слідів і щасливе обличчя – внизу. Треба запропонувати дитині скористатися цією вправою, коли вона відчує, що сильно розлютилася, і топати до тих пір, поки на обличчі не з'явиться щаслива посмішка. Хорошою ідеєю є створення в класних кімнатах (кабінетах психолога) спеціальних «куточків для тупання» – для зняття напруження, злості учнів, які мають в цьому потребу.

Вправа «Кульки лускають» – ще один спосіб контролю над почуттями роздратування і гніву. Вона застосовується в тих випадках, минулу вправу неможливо використовувати внаслідок шуму, який вона створює. Психолог пропонує дитині звільнитися від накопиченої злості, стискаючи і «лускаючи» (взриваючи) десять кульок. Далі пропонує відчути, як роздратування і злість виходять через великий і вказівний пальці, коли вона сильно стискає ними кульку. Якщо повітряну кульку стискати і стискати, в певний момент вона лусне. Зазвичай десяти кульок буває досить для того, щоб роздратування і злість «вийшли» назовні. Іноді вистачає і меншої кількості, але сильно розсердженій дитині може знадобитися більше десяти. Зазвичай, психолог має сказати дитині, що злість, «виходячи» з кульки, «розсіюється» в повітрі в момент вибуху, і дитина заспокоюється.

Як правило, після виконання описаних вправ, коли дитина вже заспокоїлася, запитують, що її так розлютило. Якщо необхідно, треба повторити вправу. Психологи рекомендують ці вправи



батькам для домашнього використання. Їх з успіхом застосовують і вчителі.

6. *Техніка «Опудало» (Мері Мей Шмідт)* [3, 329-331]. Вправа «Опудало» призначена для зняття стресу. Опудало - це м'яка гумова іграшка, у якої при стисканні висувуються назвні (вилазять) очі, вуха і ніс. У магазинах можна знайти чимало іграшок з такими особливостями.

Діти переживають стрес так само, як і дорослі, але, на відміну від них, не вміють ідентифікувати стан стресу і не розуміють його причин. Тому їм буває важко впоратися з цим станом. Вправа «Опудало» заснована на використанні прийомів прогресивної м'язової релаксації, яка передбачає почергову зміну стану тіла: напруги та розслаблення різних м'язових груп. Така м'язова релаксація веде до зміни гемодинаміки, підвищує рівень кисню в організмі, нормалізує обмін речовин. Крім того, в результаті розслаблення м'язів людина може краще сконцентруватися на вирішенні проблем і навіть змінити своє ставлення до причин стресу.

*Опис техніки.* Психолог, психотерапевт має приділяти особливу увагу обговоренню тем, порушених дитиною в процесі стимулювання ігрової діяльності, і які стосуються «страшних» думок або образів, «страшної» ситуації. Дуже важливо оцінити характер переживань дитини, перш ніж пропонувати їй дану вправу. Оскільки, стискання гумової іграшки може бути сприйнято дитиною як насмішка над її почуттями. Після попереднього обговорення переживань дитини психолог дає їй гумове «Опудало» і пропонує стиснути. Пояснює, що всі «скупчені» в голові дитини «страшні» думки і почуття потрібно «витиснути». Під час «витискування» думки з голови «Опудала» спочатку потрапляють у шию, потім в груди й плечі, далі проходять через руки або потрапляють в живіт. Група спостерігає за тим, хто і як стискає «Опудало» (якщо вправа виконується під час групової роботи). Те, що дитина, стискаючи іграшку, раптом почервоніє – є знаком її великих зусиль, тому треба за це похвалити. Психолог може полічити вголос від 1 до 10 (якщо в групі – пропонує іншій дитині полічити вголос до десяти). Дитина утримує іграшку в стисломому стані, поки інший не закінчить рахунок, потім відпускає «Опудало» (розтискає пальчики), розслабляється і починає глибоко дихати. Вправа повторюється три рази (за потреби можна й більше). В ході її виконання інші учасники групи

спостерігають і хвалять дитину за поліпшення результатів при кожній новій спробі.

Якщо дитина дозволить, психолог може, підійти до неї зі спини, злегка взяти за плечі. У цьому випадку дитині пояснюється, що за ступенем напруги м'язів плечового пояса психолог зможе відразу визначити, наскільки сильно він стискає іграшку. Таким чином в групі створюється атмосфера азарту. Після трьох спроб дитина говорить про те, як тепер себе почуває. Чи відчуває тепер себе спокійніше? Чи відчуває тепло в м'язах? Що сталося завдяки рахунку?

Залежно від віку та індивідуальних особливостей дітей, їм можна додатково розповісти про те, як зміст думок людини впливає на її стан. Наприклад, при стисканні «Опудала» дитина може вселяти в себе думку (повторювати про себе або вголос): «Я це можу, я це можу!» Коли діти вже досить добре освоїли вправу, їм можна запропонувати робити її вдома чи в інших обставинах. Так, наприклад, дитина, навіть сидячи на уроці, в паузі (після виконаного завдання), може по кілька разів поспіль стискати і розтискати кулак, і таким чином напружувати і розслабляти м'язи руки.

*Показання та рекомендації до застосування.* Запропонована вправа дає хороші результати в роботі з дітьми молодшого шкільного віку. Вони з цікавістю вчать тому, як можна володіти своїми почуттями. У сприятливій атмосфері групової роботи сором'язливі діти стають більш розкутими, а агресивні знаходять можливість для вираження почуттів роздратування і злості та починають вести себе більш спокійно.

7. *Техніка «Центр почуттів» (Хелен Бенедикт) [3, 397-401]* може використовуватися в ігровій терапії неслухняних, гіперактивних дітей молодшого шкільного віку. Вона дозволяє їм краще контролювати прояви своїх почуттів і підвищувати самооцінку. Поліпшення поведінки позитивно позначається на процесі психологічної допомоги. Психологи можуть використовувати цю техніку для попередження занадто бурхливих емоційних проявів у деяких дітей, і навчання їх більш адекватним способам вираження своїх переживань.

Емоційні та поведінкові порушення в даний час характерні для багатьох дітей молодшого шкільного віку. Оскільки емоційна сфера у дітей цього віку ще незріла, і вони не володіють відповідними навичками вираження своїх почуттів в стресових ситуаціях у них нерідко мають місце неадекватні емоційні реакції.

Оскільки емоційні і поведінкові порушення часто ускладнюються поганою успішністю дитини, використання цієї техніки дозволяє не тільки зняти або попередити прояви дистресу, але й поліпшити показники в навчанні.

Багато порушень поведінки у дітей молодшого шкільного віку є зовнішнім проявом пережитих ними почуттів образи, депресії, тривоги та показником заниженої самооцінки. Так, наприклад, порушення емоційного контакту дитини з батьками супроводжуються проявами протестної некерованої поведінки. Діти, чий батьки розлучилися або розлучаються, схильні до агресії і бурхливих емоційних реакцій. Тісний зв'язок існує між агресивністю дитини і її депресивними переживаннями. Часто такі діти, отримавши в закладі освіти зауваження (або погану оцінку), починають вважати себе «поганими» і «знедоленими». Формування спотвореної, заниженої самооцінки замикає «замкнене коло». Використання техніки «Центр почуттів» дозволяє його «розірвати» і навчити дитину більш адекватним способам вираження своїх переживань.

*Показання та рекомендації до застосування.* Техніка «Центр почуттів» є ефективним засобом роботи з дітьми дошкільного і молодшого шкільного віку (в окремих випадках і підліткового віку), що мають емоційні і поведінкові порушення. Вона позитивно впливає на дітей, які перебувають в стані стресу (в зв'язку з переїздом, народженням брата або сестри, при розлученні чи конфліктах батьків тощо), має заспокійливий ефект.

Багато агресивних дітей можуть успішно користуватися «Центром почуттів», даючи вихід злості і роздратуванню. Для дітей з більш серйозними розладами, що займаються ігровою терапією в індивідуальному порядку, використання «Центру почуттів» дає можливість стабілізувати емоційний стан в освітньому процесі й попередити ускладнення в поведінці.

Кожен раз займаючись в «Центрі почуттів» дитина переконується в тому, що в сильних емоціях немає нічого поганого. Отримуючи підтримку від психолога під час виконання вправи «Центр почуттів» і розвиваючи навички самоконтролю, діти усвідомлюють, що вони зовсім не «погані», а такі ж, як і всі інші хлопчики та дівчатка.

*Опис техніки.* Техніка «Центр почуттів» може бути використана у ресурсних кімнатах для дітей дошкільного і шкільного віку, де знаходяться різні конструктори, полиці з книгами

та інші ігри. Предмети, необхідні для «Центру почуттів», можуть перебувати в цьому ж приміщенні, але по можливості на віддалі від інших у просторі кімнати. Серед предметів повинні бути такі, які дозволяють дитині відтворити свої почуття: наприклад, на стінах можуть розташовуватися картинки-постери з зображеннями дітей у різних станах; повинні бути доступні книжки-розмальовки, при використанні яких дитина шляхом підбору кольорів зможе передавати різні почуття (роздратування, образи, щастя і т. д.). Для відтворення смутку необхідно мати кілька великих подушок і пару м'яких іграшок у вигляді дитинчат тварин. Для вираження злості повинна бути спеціальна папка або набір щільних аркушів паперу, на яких дитина може малювати каракулі, а потім м'яти папір і викидати у відро для сміття. З цією ж метою дитина може використовувати деякі м'які іграшки і подушки «для биття». Багато дітей, переживаючи роздратування, віддають перевагу саме цим предметам, але іншим більше подобається бити іграшковим молотком по підлозі (або іншій поверхні). Однак шум від ударів може дратувати інших дітей, тому вдаватися до цього засобу можна лише в умовах гарної звукоізоляції.

Психолог, що працює спільно з педагогом, може обережно запропонувати дітям відвідати «Центр почуттів». Найкраще це зробити під час читання казок, книг, де описуються різні почуття, які переживають герої в різних ситуаціях. Зазвичай читання супроводжується обговоренням «складних» почуттів і того, що людині найкраще робити, коли вона їх переживає. Психолог знайомить дітей із «Центром почуттів» і пояснює, як можна користуватися наявними там предметами, а потім, в порядку експерименту, по черзі дає кожному можливість скористатися цими речами.

Обов'язковою умовою використання «Центру почуттів» є знаходження в ньому за один раз лише однієї дитини. Діти приходять туди, коли відчують в цьому потребу. Психолог або педагог можуть рекомендувати тій чи іншій дитині відвідати «Центр почуттів», коли вони бачать, що її переповнюють переживання. У дітей повинні формуватися позитивні асоціації з «Центром почуттів», і він не може бути розташований в безпосередній близькості до місць їх відпочинку (може бути і в кабінеті психолога). Завдання полягає в тому, щоб прищепити дітям звичку відвідувати, користуватися «Центром почуттів» для уникнення прояву сильних емоцій, неконтрольованої та небезпечної поведінки

для оточуючих і самої дитини. Психолог і педагог повинні заохочувати тих дітей, які успішно використовують «Центр почуттів». Якщо спочатку «Центром почуттів» користуються всього одна-дві дитини, то через деякий час він має стати місцем центром тяжіння для інших дітей, що позитивно позначається на загальній атмосфері в класі.

#### Список використаних джерел:

1. Войцях Т.В. Ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти. Черкаси : Черкаський ОПОПП, 2014. 92 с.
2. Кудикіна Н.В. Психологічні витoki теорії ігрової діяльності. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/540/1/04knvtid.pdf> (дата звернення 24.10.2019).
3. Кэджусон Х., Шефер Ч. Практикум по игровой психотерапии. СПб.: Питер, 2000. 416 с.
4. Технології психологічного забезпечення освітнього процесу в інклюзивній школі. Романовська Д.Д. та ін. / ред. Д.Д. Романовська, Р.І. Мінтянська. Чернівці, 2019. 190 с.
5. Axline V. Play therapy . New York: Ballantine, 1969. S. 143-157.

### 3.12. ВИКОРИСТАННЯ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З АУТИЧНИМ СПЕКТРОМ РОЗЛАДУ

*Наталія СКРИПНИК*

Державна програма «Діти України» зобов'язує «максимально забезпечити права кожної дитини на- родитися здоровою, вижити й мати умови всебічного розвитку, бути надійно соціально і психологічно захищеною». З метою максимального наближення корекційно-реабілітаційного процесу інклюзивного навчання дітей з аутизмом до природних можливостей здорових дітей широко використовуються елементи сенсорно-інтегративної терапії, що ґрунтується на теорії сенсорної інтеграції Д. Айреса. Сьогодні в розвинених країнах сенсорну інтеграцію застосовують у роботі із дітьми із ДЦП, епілепсією, аутизмом, мутизмом, порушеннями поведінки, синдромом дефіциту уваги з гіперактивністю, затримками статокінетичного та мовленнєвого розвитку,

порушеннями зору, диспраксією [6]. Теорію сенсорної інтеграції та основні принципи терапії, яка базується на сенсорній інтеграції (сенсорно-інтегративної терапії), у 1950-х роках обґрунтувала Джин Айрес (Jean Ayres, 1920-1988) – американський психолог та ерготерапевт [1].

Особлива психічна організація дітей з аутизмом принципово вирізняє від інших категорій особливих школярів відсутністю інтересу до найближчого оточення, «фрагментарністю і повторювальними діями й враженнями від навколишнього світу, які подобаються дитині і виконують функцію заспокоєння, активації або захисту від великої кількості неприємних і незрозумілих інших сигналів». [4, с.26]. Якщо звичайна дитина, навчаючись, використовує усі канали сприйняття : зір, слух, нюх, дотик, чутливість (пропріорецептивну (пізню), смакову), то дитина з особливими потребами може мати один канал, по якому поступає велика частина інформації. Інші органи чутливості будуть задіяні у меншій мірі.

Можливий інший варіант – усі канали сприйняття працюють «з повним навантаженням» і дитина не в змозі впоратися з інформацією, що надходить ззовні. Щоб освоїти усю інформацію, дитині доводиться підключати компенсаторні механізми, що часто призводить до перенапруження організму. І, як наслідок, замість адаптивної (соціально сприйнятної, очікуваної) поведінки дитина демонструє компенсаторний тип поведінки, який може виражатися, у тому числі, і в ритуальних діях, і в різних видах стимуляцій, в агресії і самоагресії. Разом з тим можуть спостерігатися: надто високий або надто низький рівень рухової активності, розлади м'язового тону, слабка рухова координація (ці проблеми можуть торкатися великої або дрібної моторики), рухова незграбність, швидка стомлюваність, відмова від соціальних контактів, затримка розвитку мови, рухового розвитку, а також труднощі в навчанні, слабка організація поведінки, відсутність планування, неможливість зберігати оптимальний рівень уважності; надмірна чутливість до звуків, дотиків, смакових відчуттів; труднощі в утриманні пози; погане засвоєння навичок самообслуговування; соціальні і емоційні труднощі.

Для полегшення перебування таких дітей у навколишньому середовищі, необхідно зробити його структурованим, щоб у них з'явилися розуміння контексту ситуації і впевненість у тому, що відбувається зараз і що буде далі, а також розуміння послідовних

дій, які треба зробити для досягнення очікуваного результату. Структуроване навчання будується за методикою сенсорної інтеграції [4, с.26].

Створення спеціальних умов навчання дітей з особливими потребами обов'язково передбачає певну своєрідність змісту, зміну темпів та термінів, перебудовання методів навчання та виховання відповідно до структури основного дефекту, іншу специфічну організацію трудової підготовки, позакласної роботи, а також лікувально-профілактичну роботу.

Основне завдання фахівця інклюзивного класу – забезпечити умови для формування особливою дитиною власного сенсомоторного досвіду, що можливе в ігровій формі та використання ряду методів:

- програма слухової симуляції «Томасис»;
- кінезіотерапія (лікувальні рухи, спрямовані на розробку і поліпшення рухливості великих і дрібних суглобів, сегментів хребта, збільшення еластичності сухожиль, м'язової тканини);
- «усвідомлення через рух» Моше Фельденкрайза (виявлення й вибір серед численних спроб і помилок найбільш ефективну спробу, поступово виключаючи безцільні рухи, поки учень не навчиться розпізнати найбільш вдалий. Відчуваючи різницю – дитина вибирає харахе серед «даремного», тобто виявляє відмінності);
- арт-терапія (малювання не лише олівцями, пензликами, а й альцями рук, ніг, долонями, ступнями по різних поверхнях; ліплення пластиліном, глиною, мокрим піском, солоним тістом й под.);
- музична терапія (формування почуття ритму, координації рухів. Спостерігаючи, можна зрозуміти яким музиці й ритму дитина віддає перевагу. Тому пропонуються рухи в заданому ритмі, підтримуючи його плесканням, тупанням або вокалізами);
- анімалотерапія із спеціально навченими для терапії тварини (катання на конях, гра з собакою і плавання з дельфіном).

Особливу значимість у формуванні сенсорного досвіду дитини з аутизмом відіграють наступні ігри: дорослі пишуть букву на долоньці, а дитина намагається їх відгадати; катання на великих м'ячах; стискання гумових груш; рухи за предметами, які переміщуються за променем ліхтарика; навчання рахунку під час рухових вправ; малювання всіма пальчиками або різним предметами; змалювання власних частин тіла; копіювання фігур, ігри з м'ячем, вправи з мішенями та ін.

Виконання вправ може супроводжуватись труднощами, які викликають агресивну поведінку дитини з аутизмом або відмову від роботи. Тому завдання, пропоновані асистентом вчителя, повинні відповідати школяра з особливими потребами.

В основі корекційно-педагогічної роботи з учнями з аутизмом лежать заходи медичного, фізичного, психологічного та соціального впливу на особистість учня. Вважаємо, що основними завданнями у процесі навчання дитини з особливими потребами вказаної нозології наступні:

- допомогти дитині пізнати себе, навчити її бачити світ таким, яким його бачать інші, дати освіту, яка б відповідала її пізнавальним можливостям, адаптувати учня до соціального оточення;

- обрати оптимальний режим інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень.

Корекція розвитку школярів з аутизмом – це виправлення чи послаблення психічного й фізичного недоліків, сприяння якомога більшому наближенню розвитку дітей з особливими потребами до достатнього рівня розвитку. Принцип корекційної спрямованості, зберігаючи єдність змісту, здійснюється різними шляхами, методами та в різних формах стосовно аномальних дітей різних категорій [2]. З огляду на позицію, корекційний процес – це мистецтво педагогічної підтримки, у корекційній роботі вирізняємо спрямованість на виправлення дефектів, спільних для всіх дітей з аутизмом (загальна корекція) та спрямованість на виправлення дефектів, характерних для окремих учнів (індивідуальна корекція): з поганою координацією та балансом, гіпотонією (низький м'язовий тонус), дисграфією (почерк), слабким чи повільним руховим плануванням (своєчасність, наслідування та виконання рухів), слабким та / чи повільним зорово-моторним плануванням.

Підвищити рівень розумового розвитку дитини, зокрема її свідомості, допомагає робота з розширення сфери позаситуативно-пізнавального спілкування дитини, створення проблемних навчальних ситуацій, використання спеціальних дидактичних ігор-загадок, стимулювання самостійної активності дитини. Слід зауважити, що неправильне, педагогічно непрофесійне ставлення до таких дітей є основою для розвитку в них неврозів.

Порушення сенсорних ділянок є перешкодою для правильної орієнтації в просторі й часі, а читання та письмо є складними видами діяльності, які вимагають точної орієнтації в просторі й часі. При порушенні сенсорних ділянок – оптичної та акустичної, у



дитини виникають труднощі на письмі та в читанні. Щоб читати, дитина повинна відтворювати літерні знаки, згруповані в часі і просторі, у певній послідовності, утворювати слова з окремих складів. Чому дитина пише: «кигна» («книга»), «говола» («голова») тощо? Школяр не спроможний згрупувати літерні знаки в просторі (у їх зоровому сприйманні) та в часі (під час вимови їх). За таких порушень дитина розпізнає окремі літери, але не може скласти з них слово.

Для того, щоб учень з аутизмом своєчасно правильно і швидко навчився читати та писати, він має правильно говорити. Недоліки усного мовлення впливають на оволодіння читанням та письмом. Розлади й труднощі в артикуляції окремих звуків часто переходять у певні труднощі в читанні та написанні відповідних літерних знаків. Під час спеціального логопедичного навчання докладаються зусилля для виправлення помилок в усному мовленні з тим, щоб допомогти дитині оволодіти письмовою мовою.

Під час побудови корекційної роботи слід пам'ятати про темп розумового розвитку. В однієї дитини темпи розвитку можуть бути більш швидкими, і вона раніше досягає розумової зрілості, проте рівень її нижчий, ніж у дитини з повільнішими темпами розвитку, яка, хоч і пізніше, досягає високої розумової зрілості. Треба створювати ситуації, що стимулюють в учня пізнавальні інтереси, широко залучати до виховання різноманітні та спеціально організовані предметно-практичні дії з їх мовним оформленням.

Зауважимо, фахівці радять використовувати сенсорні вправи, орієнтовані на основні види сприйняття: зорове, нюхове, вестибулярне, смакове, пропріорецепція.

Стосовно правил шкільного життя, необхідно брати до уваги два моменти: чітка структура шкільного дня і шкільна атрибутика. Для дитини, що страждає дитячим аутизмом, заздалегідь створюються стереотипи поведінки, пов'язані зі шкільною атрибутикою: клас, дзвінок, парта, дошка, портфель, домашнє завдання, оцінка. За переконанням Л. Платаш, найоптимальнішим шляхом формування особистості школярів інклюзивного навчального закладу – задоволення їх індивідуальних потреб з урахуванням постійних змін діяльності й особистісного розвитку. До педагогічних умов поетапного формування духовності школярів у процесі інклюзивного навчання Л. Платаш відносить: створення комфортного навчально-виховного середовища, командний підхід, індивідуалізація виховного процесу, врахування психолого-

педагогічних вікових особливостей дітей, складності структури цінностей, ефективного залучення членів родини учнів, модифікація інклюзивного освітнього середовища потребам й можливостям дітей [3, с. 167].

Під час моделювання уроку діти з аутизмом вчаться сидіти на уроці, слухати вчителя, користуватися портфелем, олівцем, виходити до дошки, чути інструкцію, просити про допомогу. Це дає можливість не тільки отримати певні навички, необхідні для залучення в шкільне життя, а також знімає страх і тривожність перед новим, зробить шкільну ситуацію знайомою і передбачуваною. Позитивний досвід перебування в дитячому колективі викликає довіру, сприяє швидкому орієнтуванню в шкільному приміщенні, цікавому протіканню шкільного життя. Планування навчального процесу разом з учнем з аутистичними розладами – передумова появи позитивного ставлення до шкільного осередку та успішної соціалізації в навчальному житті інклюзивної школи.

#### **Список використаних джерел:**

1. Айрес Э. Дж. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / Э. Дж. Айрес; [пер. с англ. Юлии Даре]. - М.: Теревинф, 2009. 272 с
2. Вічалковська, Н.К. Корекція сенсорної сфери дітей із порушеннями психофізичного розвитку. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Випуск 20. URL: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/05/20-11.pdf>
3. Платаш Л. Інклюзивна практика загальноосвітніх шкіл як інновація в Україні та чинник формування духовності школярів. *Православ'я в Україні* : Збірник за матеріалами VII Міжнародної наукової конференції, присвяченої 25-літтю відновлення Київської православної богословської академії (1992-2017) / Під ред. митр. Епіфанія (Думенка), Г.В.Папакіна, Н.М.Куковальської. К., 2017. Ч. 1. С. 160-168.
4. Скрипник Т.. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина : навчання і виховання : науковий, навчальний, інформаційний журнал*. 2016, жовтень-листопад-грудень. № 4 (80). С. 24-31.
5. Теорія сенсорної інтеграції Джин Айрес та її застосування у дитячій нейрореабілітації. URL: [http://health-ua.com/pics/pdf/ZU\\_2012\\_Nevro\\_4/42-43.pdf/](http://health-ua.com/pics/pdf/ZU_2012_Nevro_4/42-43.pdf/)

### 3.13. З ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ АДАПТАЦІЇ ТА МОДИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ У ПРОЦЕСІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*Анна ФІЛІПЧУК*

Навчання дітей із особливими освітніми потребами в закладах освіти з кожним роком набуває все більшого поширення в Україні. Це закономірні наслідки процесів гуманізації освіти, її демократизації та забезпечення доступності для населення. Проте перебування «особливих» дітей у освітніх закладах, сам процес їх навчання та взаємодія з педагогічними працівниками, з здоровими ровесниками часто ускладнений низкою об'єктивних та суб'єктивних факторів, що не дозволяють дитині з особливими освітніми потребами належним чином опанувати навчальний матеріал, взаємодіяти з іншими учнями класу, почувати себе комфортно у школі.

Період шкільного навчання для таких дітей і їх близьких особливо важливий, адже це важливий крок до включення у відкрите соціальне середовище. Саме у садках, школі діти здобувають не лише академічні знання, але отримують свій власний життєвий досвід, розвивають вміння співпрацювати, взаємодіяти, комунікувати. Для того, щоб мінімізувати негативні фактори включення дитини з порушеннями у розвитку (особливо, якщо вони помітні візуально) на початку шкільного навчання, необхідно працювати з такою дитиною та її батьками задовго до вступу до школи. При появі хоча б найменшої можливості батькам потрібно створювати умови, які б дозволяли їх дитині спілкуватися з іншими дітьми, по можливості отримувати однаковий із ровесниками доступ до соціального середовища, збагачувати її особистісний емоційно-психологічний світ, сприяти допитливості та пізнавальній мотивації до освоєння життя за межами приміщення, де вона проживає.

Закономірно, що кожна дитина постійно потребує стимуляції для переходу до більш складніших відносин зі світом та людьми. Її не можна організувати штучно, проте можна отримати в звичайному житті, яке постійно і природно заставляє дітей «збиратися з внутрішніми силами» і вирішувати нові задачі.

Саме тому, "вихід" на навчання у звичайну школу, в значно ширше оточення здорових ровесників – це велика перемога дитини

та її батьків, що, з одного боку, дає їй відкриття нових, таких необхідних для соціалізації можливостей розвитку, а з іншого, створює багато нових труднощів, пов'язаних з адаптацією до якісно нової соціальної ролі учня, до нового режиму дня, до нового способу життя, який є значно активнішим і вимагає самостійності, ініціативності.

Школа дає дитині не тільки знання, вміння і навички, але, перш за все, шанс навчитися жити разом з іншими людьми. Тому для таких дітей важливо втриматися в школі і не залишатися в стінах дому, перейшовши на індивідуальне навчання.

Як показує практика роботи в умовах інклюзії, такі діти потребують не тільки уваги, захисту і терпіння, але і цілеспрямованої педагогічної підтримки, що реалізується – в продуманій організації шкільного життя дітей; підтримці вчителя; індивідуальній роботі, яка стимулює соціальний, емоційний і особистий розвиток дитини; підтримці їх сімей; координації взаємодії батьків із спеціалістами; в розробці і проведенні індивідуальних корекційно-розвивальних занять; диференціації навчання; допомозі решти учнів, розумінні і прийнятті ними «особливого» однокласника.

Для максимального включення таких дітей у навчально-виховний процес необхідно орієнтуватися на їх особистісні характеристики, на специфіку їх захворювання, на соціальне середовище, де вони виховуються. Лише за таких умов можливим стане успішний результат адаптації таких дітей до шкільних вимог, актуалізація їх мотивованості до навчання, до формування відносин з ровесниками, підтримка інтересу до шкільного життя. В основі створення такого навчально-виховного середовища бачимо диференційоване навчання.

Диференційоване навчання розглядається нами як концептуальний підхід і практична технологія специфічної організації навчального процесу. Цей підхід дає педагогові змогу враховувати відмінності між учнями та забезпечувати оптимальний і результативний навчальний процес для кожного з них. У диференційованому навчанні від самого початку є базове розуміння того, що всі учні різні, а відтак, завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити ці відмінності, відповідним чином адаптувати навчальний процес та забезпечити ефективний і оптимально корисний навчальний досвід для всіх. Такий підхід до викладання, орієнтований на потреби дітей, є результативним і дуже

перспективним. Завдяки впровадженню диференційованого викладання звичайна програма навчання загальноосвітньої школи стане доступною для дітей з особливими освітніми потребами, вони зможуть успішно опановувати зміст навчання, бути активними учасниками навчального процесу і, що найважливіше, – досягати максимальних (для кожного) результатів.

Для комплексної реалізації всіх аспектів диференційованого навчання варто відповісти на питання, які найчастіше виникають у педагогів. Зокрема: «Що таке диференційоване навчання?», «Чим воно відрізняється від традиційної викладацької практики?», «Яке має наукове підґрунтя?», «Як планувати диференційоване викладання в умовах сучасного класу?», «Як запровадити технологію диференційованого навчання у щоденну практику вчителя?», «Що можна диференціювати у процесі викладання?», «Що і як адаптувати та модифікувати?» та ін.

Провідними категоріями диференційованого навчання в умовах інклюзії є адаптація та модифікація навчального матеріалу.

#### *Адаптація*

психолого-педагогічна адаптація  
адаптація оцінювання  
адаптація середовища  
спеціальне обладнання

#### *Модифікація*

Спрощення  
Виключення  
Поєднання, ущільнення

*Адаптація навчального матеріалу* – це зміна методики, ресурсів, завдань чи продуктів навчальної діяльності, аби допомогти учневі досягти очікуваних результатів навчання. Адаптація покликана розв'язувати специфічні завдання, зумовлені індивідуальними потребами дитини, що навчається за програмами інклюзії. Наприклад, учневі, який внаслідок інвалідності не може працювати зі звичайними друкованими матеріалами, інформацію та вказівки необхідно надавати вербально і в письмовій формі; причому набуті знання він також має демонструвати аналогічним чином. Для учня з розладом уваги новий матеріал і завдання слід поділяти на менші складові й використовувати список із переліком дій для контролю за виконанням завдання.

*Модифікація навчального матеріалу* використовується в роботі з учнями, що мають значні когнітивні розлади. Вона передбачає зміну кількості, сутності й змісту очікуваних результатів навчання.

*Адаптація та модифікація* – це персоналізація навчального матеріалу релевантності дитині (міра відповідності отримуваного результату бажаному, очікуваному).

Адаптуючи чи (і) модифікуючи навчальний матеріал до специфічних потреб дитини, що навчається в умовах інклюзії, варто враховувати найближчі зони її розвитку. За результатами практичної роботи можемо визначити типові "правила", з дотриманням яких така робота буде найбільш ефективною:

1. Підготуйте індивідуальний план роботи (думайте про кожну дитину, як окрему особистість).

2. Складайте план на короткий термін (так легше відслідковувати ефективність плану та вносити своєчасні корективи).

3. Навчайте поетапно, поділяючи навчальний матеріал на складові (краще засвоїти менше, ніж не засвоїти нічого).

4. Правильно встановлюйте пріоритети.

5. Ставте чіткі цілі.

6. Обирайте методи та стратегії, перевірені практикою – повинна забезпечуватися доступність та досяжність навчального матеріалу.

7. Необхідне дозування навчального навантаження на дитину – визначення найбільш ефективного рівня матеріалу, об'єму матеріалу, кількості та типу завдань, їх послідовності та швидкості опанування.

Дозування навчального навантаження визначається відповідно до рівня знань та можливостей конкретної дитини. Для того, щоб це зробити з мінімальними затратами часу, психоемоційних та матеріальних ресурсів, нами розроблено алгоритм, що містить чотири послідовні кроки-етапи:

1. Перегляд матеріалу та визначення його складових частин.

2. Оцінка його рівня та складності.

3. Визначення проблемних частин та можливих бар'єрів.

4. Обрання способу та ступеню адаптації чи модифікації програмового матеріалу.

Працюючи в умовах інклюзії, нами також розроблено практичні поради, як використовувати диференціацію на уроках, здійснювати адаптацію та модифікацію навчального матеріалу:

використання ресурсів іншого рівня складності (паралельно з традиційними);

використання друкованих та інших матеріалів, наприклад: фільмів, відео- та аудіозаписів, сценок-замальовок;

використання ресурсів, створених учителем та учнями.

Застосування на уроці ігор та ігрових моментів робить навчальний матеріал легшим для сприйняття, цікавішим, створює у дітей бадьорий робочий настрій, допомагає подолати труднощі, які виникають у них під час занять.

Використовуючи на уроках корекційно-розвивальні ігри, слід дотримуватись таких вимог:

- 1) ігрове завдання має за змістом збігатись з навчальним;
- 2) зміст гри має відповідати дидактичній меті уроку;
- 3) зміст гри має бути посильним для кожної дитини;
- 4) правила гри повинні бути прості та чітко сформульовані;
- 5) підсумок гри-завдання – справедливий і об'єктивний.

Велике значення мають дидактичні ігри і з пізнавальної точки зору. В процесі розв'язання різноманітних завдань в учнів з особливими освітніми потребами формуються і розвиваються такі процеси мислення, як порівняння, аналіз, синтез, та інші.

Під час залучення до дидактичних ігор діти систематизують і закріплюють вивчене на уроці: знання про різні ознаки предметів, зв'язки між ними тощо.

Працюючи вчителем-дефектологом в інклюзивному класі, виготовлено й апробовано низку педагогічних ігор, які дають можливість ефективно навчатися дітям, доповнюючи програмовий матеріал, а також проводити корекційно-розвивальну роботу. Зручність використання цих дидактичних ігор у тому, що для роботи з ними не потрібна спеціальна підготовка.



Інклюзивний клас



Мої вихованці

Успіх дітей з інклюзивною формою навчання у пізнавальній діяльності коригується з їх мотивацією до виконання тих аспектів діяльності, яка доступна і цікава для них. Така індивідуалізація навчання забезпечує включення (інклюзію) дитини в єдиний навчальний процес, активне виконання нею завдань та

ідентифікацію себе як рівноправного члена класу. Для того, щоб залучити дитину на уроці математики, наприклад, до дій віднімання, потрібно, врахувавши її, скажімо, любов до м'ячиків, запропонувати вирішити завдання не з підручника, за яким працює весь клас, а на картці, де зображені м'ячики, з тим, щоб розв'язати ті чи інші арифметичні дії. Така індивідуалізація навчання забезпечує включення (інклюзію) дитини з ООП в єдиний навчальний процес, активне виконання нею завдань та ідентифікацію себе як рівноправного члена класу.

За результатами практичної діяльності можемо узагальнити наступні види завдань та форми організації їх виконання, за допомогою яких адаптація та (чи) модифікація навчального матеріалу виправдовується високими показниками рівня його засвоєння.

По-перше, доречним є використання альтернативних навчальних матеріалів, наприклад, диктування тексту для запису іншою особою, запис тексту на диктофон, малювання картин, збільшені чи зменшені матеріали, комп'ютер, калькулятор, матеріали для маніпулювання, прозорі накладки для роботи з підручником тощо.

По-друге, добре себе зарекомендували такі адаптаційні пристрої, як, наприклад: тримач для крейди, адаптовані ножиці, олівці збільшеного розміру, маркери, ручки з можливістю стирання написаного.



По-третє, виправдує себе також підготовка карток з «віконечками», щоб демонструвати тільки одне слово або один рядок за раз.

Дуже важливим у навчальному процесі дітей з особливими освітніми потребами є акцентування їх уваги на вказівниках рядків на аркуші паперу, окремих клітинках на папері, використання міліметрівки або паперу з рельєфними рядками.

Заслугує на увагу відведення більшого простору на аркуші для написання відповіді; позначення пояснень та ключових слів маркером або іншим кольором; зменшення обсягу інформації на одній сторінці.

Окремий акцент робимо на *адаптації матеріалу підручника* до навчальних потреб "особливих" дітей шляхом позначення певного тексту різними кольорами, наприклад: зелений - нова



лексика, рожевий - визначення, жовтий – факти, власні назви, дати й тематичні речення, що певним чином узагальнюють весь матеріал.

Дуже добре себе зарекомендувала практика запровадження системи допомоги за принципом «рівний - рівному», коли учень допомагає товаришу організувати своє робоче місце та підготувати потрібні матеріали до уроку.

**Розклад**  
(Візуалізований розклад дає змогу організувати свій час, розуміти вимоги вчителя, готуватися до можливих змін, виокремлювати важливу інформацію, формувати здатність до самостійної цілеспрямованої роботи, набувати навичок саморегуляції. Все вищезазначене стає для дитини з особливими потребами справжньою опорою та орієнтиром.)



Дуже важливою у навчальному процесі є продумана організація шкільного життя дітей. Причому, мова йде не тільки і не стільки про режим навчання згідно розкладу занять. Візуалізований розклад дає змогу: організувати свій час, розуміти вимоги вчителя, готуватися до можливих змін, виокремлювати важливу

інформацію, формувати здатність до самостійної цілеспрямованої роботи, набувати навичок саморегуляції. Важливим, до прикладу, є щоденне ранкове визначення настрою учнів (світлофор «настрою» з підписаними іменами дітей прищіпками: учні чіпляють прищіпки на смайлик з відповідним настроєм, що відповідає їхньому емоційному стану, і можуть перемістити її протягом дня).

Світлофор «настрою»



Дуже добре зарекомендувала себе у практиці вправа «коло вибору», яка дозволяє дітям навчитися, як діяти в конфліктній ситуації і як уникнути конфлікту. Ця вправа дуже доречна для опанування дітьми моделей безконфліктної поведінки, для створення і відпрацювання своєрідних поведінкових шаблонів, які можуть бути використані не тільки у школі, але й у відносинах поза школою, у відкритому соціальному середовищі.

Нова українська школа працює на засадах «педагогіки партнерства». В основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі є добровільними й зацікавленими співниками,

рівноправними учасниками освітнього процесу, відповідальними за його результат.

Практика навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи в умовах інклюзії доводить, що діти з особливими потребами можуть і мають право продуктивно розвиватися і повноцінно навчатися, отримувати рівний із здоровими ровесниками доступ до освіти. Як і у інших дітей, у них є освітні потреби, тому долучення їх до освітнього простору має бути продуманим і підготовленим, а навчальні завдання диференційованими та індивідуалізованими. Підсумовуючи вищевикладене, хочеться зазначити, що при тісній співпраці школи і сім'ї інклюзивне навчання дає високі позитивні результати. Діти, які мають специфіку у своєму розвитку, завдяки інклюзії не залишаються обабіч соціального життя їх ровесників. Виходячи з своїх індивідуальних можливостей, вони можуть засвоювати і таки опановують навчальний матеріал, мають можливість комунікувати не тільки з своїми рідними чи найближчими сусідами, а з значно ширшим колом осіб, що стає своєрідним поштовхом до включення їх у відкрите соціальне середовище.

#### **Список використаних джерел:**

1. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник/ Н. М. Дятленко , Н. З. Софій, О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг.ред. М. Ф. Войцехівського. К.: ТОВ. «Видавничий дім «Плеяди», 2015.
2. Нова українська школа: poradnik для вчителя / Під заг. ред. Бібік Н. М. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017.
3. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навч. курс та наук.-метод. посіб. / Т. В. Сак. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.
4. Таранченко О. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі : навчально-методичний посібник. / О. М. Таранченко, Ю. М. Найда. – К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. – 124 с.

### **3.14 ДО ПИТАННЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХОМ У ДЕРЖАВНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ «ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ ПОЛІТЕХНІЧНИЙ КОЛЕДЖ»**

*Антоніна БАСОВСЬКА Анастасія СУШМА*

Українські реалії стрімкого запровадження інклюзивного навчання позначилися на діяльності всіх освітніх установ. Навчання нечуючих та слабочуючих осіб – один із напрямів освітньої інклюзії, впровадження якого регулюється «Концепцією білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху».

Забезпечення рівного доступу осіб з порушеннями слуху в умовах політехнічного коледжу можливе при викладанні навчальних дисциплін жестовою мовою. Чинний спільний наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України «Програма професійної підготовки осіб з інвалідністю зі слуху і зору у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації» від 17 листопада 2003 р. № 764, 55 регламентує розширення освітніх послуг у контексті інклюзії.

Двомовне навчання осіб з порушеннями слуху започатковане у 1880-х рр., коли в США та Франції запровадилося спеціальне навчання нечуючих. Ним послуговувалися у Американській школі для глухих (м. Хатфорд, штат Коннектикут) та інших школах, заснованих послідовниками Л. Клерка, розробника цього методу. Період 1850-х рр. вважається «золотою ерою», оскільки у ході полеміки й бурхливого обговорення прихильниками двомовного методу і представниками усного методу були обґрунтовані методичні аспекти глухоти, вивчені можливості жестової мови як засобу навчання, досліджено шляхи розвитку різних форм словесної мови, дискусіями визначено статус нечуючих в тогочасному суспільстві.

Перші спроби розробки й впровадження білінгвального методу (надалі – БМ) навчання належить сурдопедагогам Франції, Данії, Швеції (кінець 1980-х рр.; Б. Хансен, 1986; К. Nakuta, 1986). Пізніше цей метод сав поширеним у Норвегії, Литві, Естонії. Приміром, у 1981 р. шведська жестова мова була визнана першою мовою нечуючих у Швеції; з 2002 р. в школах стали користуватися загальною програмою навчання жестової і шведської мовам.

Частково БМ поширився у Великобританії, Канаді, Сполучених Штатах Америки, Бельгії, Голландії, Фінляндії та ін. Зокрема, у Великобританії 45% шкіл де навчаються нечуючі діти використовують БМ. Впровадження БМ в Росії пов'язане із ім'ям та діяльністю Г. Зайцевої (1992), яка організувала білінгвальну гімназію. В Білорусії нині також триває період розробки і впровадження БМ в сурдопедагогічну практику (Т. Лещинська, Є. Каліна, Т. Григор'єва, 1999) [3, 19].

На сьогодні БМ в навчанні нечуючих є перспективною освітньою технологією, яка проходить етап становлення, розробки та наукового обґрунтування концептуальних засад. Впровадження БМ в навчання нечуючих має супроводжуватись та здійснюватись на основі комплексного вивчення сутності білінгвізму із міждисциплінарних позицій.

ДВНЗ «Чернівецький політехнічний коледж» [1] також забезпечує «право жити згідно встановлених правил мікросоціуму осіб з глухотою: розвивати свою культуру, свою рідну мову, отримувати освіту на рідній мові» [2, 180]. Протягом 2014-2018 років здобули освіту студенти першого набору інклюзивного навчання. З 2015 року навчається другий набір, який планується випустити у 2019 р.

Більшість студентів із відсутнім слухом та збереженим інтелектом мають характерний «глухий» голос, у них спотворена вимова, нечіткі звуки; із залишковим слухом – голос буде наближений до природного на слухове сприймання власне чуючими людьми. Чим менші залишки слуху, тим голос буде різнитися від природного, що привертатиме увагу чуючих людей. Такий голос часто характеризують ще як «металевий», «штучний» [2, 113-114].

Диференційність викладання у студентів з порушеннями слуху та збереженим інтелектом визначається чинниками, які в подальшому мають провідне значення для їх успішності у здобутті освіти та соціально-трудої реабілітації: а) ступенем втрати слухової функції; б) здатністю особи до мовленнєвих дій; в) збереженістю інтелектуальних процесів [2, 71].

У процесі викладання навчальних дисциплін політехнічного коледжу активно використовуються:

- українське дактильне мовлення, правила дактилювання відповідно норм написання за орфографічними правилами. Дактилювання відбувається рукою, яка є домінантною для людини,

та супроводжується усним промовлянням з чіткою артикуляцією кожного звуку;

- писемне мовлення;  
- жести як «своєрідна компенсація вербальної мови», «виконують функцію узагальнення явищ оточуючої дійсності» [2, 127].

Використовувана в політехнічному коледжі система «білінгвального навчання» передбачає застосування всіх форм спілкування студентів з порушеним слухом при здобутті освіти, а відповідно – робить доступними сприйняття інформації та оточуючого світу.

Білінгвальна методика значно полегшує сприйняття інформації всіма студентами групи, забезпечує розвиток й активізацію словникового запасу як основи мислення; передбачає дотримання етапності, систематичності, варіативності в роботі викладача, збереженню мотивації та уважності всіх учасників навчального процесу.

Кожне навчальне заняття відрізняється за змістом, часом і місцем проведення, особливостями сприйняття студентами. Тож активно використовуються наступні моделі білінгвального навчання:

а) дублююча або супроводжуюча (сурдопедагог або один із студентів, який володіє жестовою мовою, перекладає навчальну інформацію) – цей різновид поширений найбільше;

б) адитивна (передбачає передачу інформації викладачем звичайним способом, а студенти з порушеним слухом зчитують з губ. Додаткова інформація, що подається у вигляді відеофрагментів, аудіозаписів та под. представляється за допомогою дактильної мови, титрів у відео, а також жестами сурдопедагога із зупинкою відео);

в) паритетна (рівноправне використання дублюючої та адитивної моделей з метою досягнення студентами високої комунікативно-інформаційної компетенції. При чому передбачається використання наукових термінів, вміння встановлювати змістові особливості навчальної інформації).

БМ успішно себе зарекомендував у вивченні іноземної студентами з порушенням слуху. У ході обговорення ефективних програм, було прийнято рішення використовувати:

1. Перехідні двомовні програми – передбачають навчання рідною мовою студента паралельно з вивченням англійської мови, що забезпечує академічну успішність учня. Основна мета –

допомогти студенту якнайшвидше перейти до основної (англомовної) групи навчання; головна лінгвістична ціль – вільне володіння англійською мовою.

2. Програми занурення (імерсійні програми):

– часткове занурення – програми забезпечують навчання за принципом «Словесна мова як друга мова» та передбачають кількість годин навчання рідною мовою, а решту часу навчання ведеться другою мовою.

– структуроване занурення – полягає у повному виключенні рідної мови, але зі студентами працюють за спеціально створеними програмами з урахуванням їх рівня володіння словесною мовою.

3. Програми підтримки та розвитку двомовних умінь, коли навчання ведеться і рідною мовою, і іноземною. На відміну від перехідних двомовних програм, певна частка навчання рідною мовою залишається навіть після того, як учні перейшли до навчання за допомогою другої мови.

4. Двомовні програми – передбачають навчання за двома варіантами:

– більшість загальноосвітніх предметів викладаються у супроводі сурдоперекладача. Якщо студент ставить питання рідною мовою, вчитель відповідає другою й навпаки.

– загальноосвітні предмети викладаються рідною мовою. Заняття другою мовою є більше зосередженими на змісті предмета, ніж на особливостях мови, таких як граматики, тощо.

5. Двосторонні програми або програми двомовного занурення – передбачають, що носії обох мов навчаються разом в одній аудиторії. Основна мета – вивчити мову один одного. Викладач подає навчальний матеріал обома мовами. У двосторонній програмі здорові однолітки стають двомовними так само, як і особи з порушеним слухом [3, 30-31].

Основні технічні засоби білінгвального навчання студентів з порушеним слухом у політехнічному закладі: *комп'ютерні та предметні комплекси* (у т.ч. робочі місця викладача та студента); *навчальна техніка* (принтер, сканер, проектор тощо), які розширюють спектр і ефективність застосування комп'ютерної техніки; *програмно-методичні комплекси* (комп'ютерні навчальні програми); *мережеве та телекомунікаційне обладнання*; *екранно-звукові засоби навчання*, в т.ч. інтерактивна дошка (SmartBoard); *лабораторне обладнання*; *навчальні прилади та інструменти*.

Використання ТЗН у процесі інклюзивного навчання обумовлено, по-перше, сильним емоційним впливом на учнів; по-друге, необхідністю підвищення продуктивності праці викладачів та учнів у зв'язку з безперервним збільшенням обсягу знань, умінь і навичок, які необхідно засвоїти; по-третє, застосуванням нових педагогічних технологій, здійснення яких неможливе без відповідних технічних засобів навчання [4, 212].

Викладач, який не володіє сучасними технологіями навчання, повинен постійно займатися підвищенням своєї професійної майстерності, тільки в такому випадку він зможе методично правильно побудувати і провести навчальне заняття з використанням інноваційних технологій [4, 206].

Отримання якісної освіти у вищих навчальних закладах – одна з провідних умов інтеграції осіб з порушеним слухом у суспільство. ДВНЗ «Чернівецький політехнічний коледж» здійснює підготовку молодших спеціалістів спеціальності «Будівництво та цивільна інженерія» (технік-будівельник) у межах державних освітніх стандартів, обов'язкових для всіх студентів, незалежно від стану їх здоров'я. В інклюзивній групі не уповільнюється темп викладання, не зменшується чисельність навчальних занять та їх тривалість, а обсяг навчального матеріалу подається у межах визначених нормативами. Проте компенсація порушених можливостей навчання студентів із порушеним слухом здійснюється шляхом впровадження супроводу їх навчання.

#### **Список використаних джерел:**

1. Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний коледж». URL: <http://polytech.cv.ua/about/history.html>
2. Дитина зі світу тиші: на допомогу батькам нечуючої дитини: науково-методичний посібник / Уклад.: Н.А. Зборовська та ін. ; за ред. С.В. Кульбіди. К.: «СПКТЬ УТОГ», 2011. 328 с. (доповнений і доопрацьований).
3. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева, О. М. Лещенко]. – К. : УТОГ, 2011. – 53 с.
4. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології: навч.-метод. посіб. / О.М. Таранченко, С.В. Литовченко, О.Ф. Федоренко, В.В. Жук, В.В. Литвинова, В.М. Шевченко. – К. : Вид ФОП Симоненко О.І., 2018. – 250 с.

## ПІСЛЯМОВА

Сучасна освітня політика України спрямована на реалізацію провідних демократичних принципів громадянського суспільства. Наслідком такої позиції є прийняття низки документів – «Національного плану дій щодо реалізації Конвенції ООН про права інвалідів та розвитку системи реабілітації інвалідів на 2012-2020 роки», «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», Законів України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017), «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2020) та ін.), що регламентують імплементацію прав осіб з особливими потребами на інтеграцію в освітній простір, розширення практики інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти.

На відміну від українських реалій запровадження інклюзивного навчання, інтеграція дітей з особливостями психофізичного розвитку у середовище загальноосвітньої школи активно здійснюється з 1970-х років у багатьох країнах Європи (Італія, Австрія, Бельгія, Канада, Швеція та ін.). Питання освіти осіб з особливими потребами розглядається як важливий напрям державної політики кожної із країн, пов'язаний із зміною суспільної думки, переосмислення ставлення суспільства та визнання їх прав на здобуття якісної освіти – вирішуються на рівнях державному (Польща, Угорщина, Чехія, Словаччина, Україна та ін.), провінцій, штатів (США, Канада та ін.).

Концепція інклюзивної освіти відображає провідну демократичну ідею: всі діти – цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивних освітніх закладах корисне як для нормотипових учнів і дітей з особливими освітніми, так і для суспільства в цілому.

Спеціальні дослідження, організовані ВООЗ у другій половині ХХ століття, довели, що хвороба перешкоджає здатності індивіда виконувати певні функції та обов'язки. Наслідки, які лежать в основі феномену хвороби, стають продовженням процесу: «хвороба – порушення функції – інвалідність – фізичні та інші вади». «Порушення функцій та інвалідність можуть бути малопомітними чи непомітними на перший погляд; тимчасовими чи постійними,



прогресуючими чи регресуючими. Фізичні та інші вади не завжди виникають внаслідок інвалідизації, іноді порушення функції викликає дефект одразу, без проміжних стадій. Крім індивідуальних обмежень через порушення функцій (інвалідності), соціальні аспекти та фактори навколишнього середовища можуть поглиблювати чи пом'якшувати умови, що призводять до фізичних чи інших вад» (І. Іванова, 1999). Схвалена 22 травня 2001 року 191 членом ВООЗ Міжнародна класифікація функціонування обмежень життєдіяльності та здоров'я є важливою та основною для інклюзивної освіти України.

Основою нової філософії інклюзивної освіти у зарубіжних країнах та Україні є соціальна модель інвалідності, яка претендує на роль гуманітарної концепції прав і свобод людини з кількох позицій.

По-перше, передбачає розв'язання дуалістичної проблеми між індивідуальною специфікою осіб з особливими потребами та їх повноцінним включенням в суспільство.

По-друге, уможлиблює досягнення синергетичного балансу між спільним соціальним і педагогічним узгодженням особистих відмінностей дітей – з особливими потребами та їх здорових однолітків.

По-третє, забезпечує максимальне подолання розмежувань «нормотипова дитина – дитина з інвалідністю / порушеннями психофізичного розвитку», оскільки забезпечує не лише активне включення й участь в освітньому процесі звичайної школи, а значну перебудову навчально-виховного процесу закладів середньої освіти як системи задля забезпечення освітніх потреб усіх школярів, включених в інклюзивне навчальне середовище.

По-четверте, у центрі інклюзивної освітньої парадигми лежить принцип визнання унікальності / цінності особистості, яка сприймає зовнішні умови своєї життєдіяльності як низку можливостей для самореалізації в умовах демократичного оновлення всієї соціально-економічної структури суспільства.

Офіційне впровадження інклюзивного навчання в мережі навчальних закладів є унікальним досягненням української освіти, ознакою успішності демократичних процесів, а для дітей та учнівської молоді з порушеннями психофізичного розвитку – можливістю стати повноцінним громадянином України, бути готовим долучитися до демократичних і ринкових перетворень, здатним жити й творити в інформаційному технологічному суспільстві, глобальному цивілізаційному середовищі й бути

речником власних інтересів, що уміло нарощує мотиваційний потенціал особистості, постійно саморозвивається й самовдосконалюється.

Відповідно до Закону України «Про внесення змін до Законів України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2017), «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2020) запровадження інклюзії у закладах загальної середньої освіти здійснюється за заявою батьків дитини з особливими потребами за формами навчання – очною, вечірньою, заочною, дистанційною, індивідуальною, екстернатом, сімейно-домашньою, а також педагогічним патронажем; наказами директора та відділу освіти (районної державної адміністрації, міського управління) про створення класів з інклюзивною формою навчання та організацію в них освітнього процесу на поточний навчальний рік. Доцільним у процесі планування роботи закладу щодо впровадження інклюзивної освіти є дотримання принципів:

- особистісно-зорієнтованої моделі навчання, при якій вчителем визнаються індивідуальний темп та особливості кожної дитини, включеної у інклюзивний освітній процес загальноосвітньої школи;

- опори на життєвий досвід дитини; активної участі школярів у плануванні та розв'язанні навчальних завдань в умовах толерантності та поваги;

- створення навчальних ситуацій, зорієнтованих на прямий досвід, суспільні взаємодії та дослідження.

Освітня установа, що взяла зобов'язання навчати дітей з особливими потребами, повинна створити безбар'єрне середовище, яке забезпечить спільне навчання дітей з порушеннями розвитку з їх здоровими однолітками, отримання освіти в межах спеціальних освітніх стандартів, соціалізації, оздоровлення, виховання та навчання, реалізації компенсаторних можливостей; визнає різноманітні потреби дітей через узгодження видів і темпів навчання; залучає батьків до співпраці з різнопрофільними фахівцями.

Зміна акценту в моделі неповносправності з медичної на власне соціальну, з одного боку, і розвиток сучасної освіти у напрямку толерантності, неупередженості, доступності, з іншого, визначили особливу актуальність порушеної проблеми, а отже, і

важливість та необхідність підготовки посібника «Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти».

Проект «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» започаткував співпрацю між італійськими та українськими партнерами на базі факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Актуальних питань, пов'язаних з організацією інклюзивного навчання в закладах освіти накопичено чимало. Співавтори не ставили перед собою завдання дати вичерпну відповідь на всі питання педагогічних працівників, визначені на етапах вивчення потреб фахівців й студентів, проектування співпраці. Монографія швидше порушує / актуалізує складну й багатоаспектну проблему інклюзивної освіти та не претендує на її вичерпне осягнення. Цією колективною працею ми започаткували діалог науковців, освітян-практиків, батьків та освітян, який, сподіваюся, матиме змістовне, об'єктивне осмислення й продуктивне обговорення в наступних заходах проєктної італійсько-української співпраці. Розраховуємо також, що порушені історико-педагогічні, в Монографії питання поживлять науковий інтерес її користувачів, що уможливить трансформацію квінтесенції українського досвіду інклюзії з урахуванням кращих європейських практик та забезпечить якість індивідуальної інклюзивної практики конкретного педагога відповідного закладу освіти.

Розуміємо необхідність підведення підсумків проєкту та оцінки отриманого досвіду з його організації. Позитивним є наявність відкритого простору для взаємодії, професійного діалогу з питань інклюзивної освіти партнерів проєкту обох сторін – італійської та української, що відбулося за фінансової підтримки Regione Emilia-Romagna (Italy) та організаційних ініціатив координаторів проєкту Федеріки Группіоні, Івана Сандуловича.

Загалом результат проєкту «», що тривав впродовж року, надзвичайно позитивний. Важливим для українських педагогів є осмислення особливостей культури інклюзії Італії, відмінностей соціальних умов для впровадження успішних інклюзивних методик в Україні. Студенти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи схвально відгукувалися про навчальні тренінги. Під час зустрічей студенти університету та педагоги шкіл міста мали змогу продуктивно оцінити власний потенціал в інклюзії, а також збагатити свій досвід новими техніками й методиками розвитку

інклюзивного освітнього середовища. Сенсоріум професійної взаємодії у невимушеній навчальній обстановці стимулював до саморозвитку, обміну думками, ідеями, а також сприяв вихованню студентської молоді в дусі поваги до італійської інклюзивної культури. Бінаціональні навчальні семінари виразно продемонстрували наявність спільного в інклюзії Італії та України.

Коллективна праця «» відображає досвід кожного автора в інклюзії, а також обмін думками щодо способів вдосконалення інклюзивної освіти у вітчизняних реаліях. Власне виходимо з позиції, що кожна думка має право на існування. Логічна обґрунтованість її авторами стимулює до осмислення, віднаходження компромісних ідей та рішень читачами.

Ми, викладачі факультету педагогіки, психології та соціальної роботи та кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, зокрема, відкриті до подальшого діалогу та пропонуємо професійну співпрацю в сфері інклюзії, разом шукати ефективні засоби та методи інклюзії, які збагатять український досвід. Якщо у Вас з'явилися запитання, учасники проєкту охоче дадуть на них відповіді. Будемо вдячні за зворотній зв'язок:

e-mail: [conf\\_kaf@ukr.net](mailto:conf_kaf@ukr.net); тел.: +38(099)0600769.

Лариса ПЛАТАШ

## EPILOGUE

The current educational policy of Ukraine is aimed at the implementation of the leading democratic principles of civil society. The result of this position is the adoption of a number of documents - the «National Action Plan for the Implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the Development of the Disability Rehabilitation System for 2012-2020», the «National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021», of the Laws of Ukraine «On Introduction amendments to the Law of Ukraine «On Education» on the peculiarities of access of persons with special educational needs to educational services» (2017), «On Education» (2017), etc. These should regulate the implementation of the rights of persons with special needs to be integrated into the educational space, and expanding the practice of inclusive education in secondary schools.

Unlike the Ukrainian realities of inclusive education, the integration of children with features of psychophysical development into the secondary school environment has been actively implemented since the 1970s in many European countries (Italia, Austria, Belgium, Canada, Sweden, etc.). The issue of education of persons with special needs is considered as an important direction of the state policy of each country. It is related to the change of public opinion, rethinking of the society and recognition of their rights to get quality education and all solved at the state levels (Poland, Hungary, Czech Republic, Slovakia, Ukraine etc.), provinces, states (US, Canada, etc.).

The concept of inclusive education reflects a leading democratic idea: all children are valuable and active members of society. Studying in inclusive educational institutions is useful for both normative students and children with special educational needs, and for society as a whole. For example, researches in the second half of the twentieth century has shown that the disease impedes the individual's ability to perform certain functions and responsibilities. The consequences that underlie the phenomenon of disease become continuation of the process: «disease – impaired function – disability – physical and other defects». «Disorders and disabilities may be inconspicuous or invisible at first glance; temporary or permanent, progressive or regressive. Physical and other defects do not always occur as a result of disability. Sometimes a malfunction causes a defect immediately, with no intermediate stages. In addition to individual limitations due to impaired function (disability),

social aspects and environmental factors can exacerbate or mitigate conditions that lead to physical or other disabilities” (I. Ivanova, 1999). Adopted on 22 May 2001 by a 191 WHO members the International classification of functioning of life and health restrictions is important and fundamental for inclusive education of Ukraine.

The basis of the new philosophy of inclusive education in foreign countries and Ukraine is the social model of disability, which claims to play the humanitarian concept of human rights and freedoms from several positions.

First, it involves the solution of the dualistic problem between the individual specificity of persons with special needs and their full integration into society.

Second, it makes it possible to achieve a synergistic balance between the common social and pedagogical reconciliation of the personal differences of children with special needs and their healthy peers.

Thirdly, it provides maximum overcoming of the «typical child – child with disability / psycho-physical development» distinction, as it provides not only active inclusion and participation in the regular school educational process, but a significant restructuring of the secondary educational institutions as a system to provide educational services *en* the needs of all students involved in an inclusive learning environment.

Fourth, at the heart of an inclusive educational paradigm is the principle of recognizing the uniqueness / value of the individual, which perceives the external conditions of his or her life as a number of opportunities for self-realization in the conditions of democratic renewal of the whole socio-economic structure of society.

The official introduction of inclusive education in the network of educational institutions is a unique achievement of Ukrainian education, a sign of the success of democratic processes, and for children and students with disabilities in psycho-physical development – it’s the opportunity to become a full-fledged citizen of Ukraine. This means to get ready for democratic and market transformations, to be able to live in technological society and global civilization environment, and to be the spokesperson for own interests, which skillfully increases the motivational potential of the individual, permanently develops and improves itself.

In accordance with the Law of Ukraine «On Amendments to the Laws of Ukraine «On Education» on features of access of persons with Special Educational Needs to Educational Services" (2017), «On Education» (2017) the introduction of inclusion in general secondary

education institutions at the request of parents of a child with special needs with forms of studying – full-time, evening, correspondence, distance, individual, external, family-home, as well as pedagogical patronage; at orders of the director and the department of education (district state administration, city administration) on the creation of classes with inclusive form of education and organization in them of the educational process for the current academic year. It is advisable in the process of planning in a comprehensive institution to the implementation of inclusive education to observe the principles of:

- personality-oriented model of learning, in which the teacher recognizes the individual pace and characteristics of each child involved in the inclusive educational process of secondary school;

- considering the child's life experience; active participation of pupils in planning and solving of educational tasks in conditions of tolerance and respect;

- creation of learning situations focused on direct experience, social interaction and research.

An educational institution committed to teaching children with disabilities should create a barrier-free environment that will provide co-education for children with disabilities with their healthy peers, the education within special educational standards, socialization, rehabilitation, upbringing and training, realization of compensatory possibilities; it recognizes the diverse needs of children through reconciling types and rates of learning; it engages parents to work with diverse professionals.

Changing the emphasis in the model of disability from medical to social, on the one hand, and the development of modern higher education in the direction of tolerance, impartiality, accessibility, on the other, have determined the particular relevance of the problem raised, and therefore the importance and necessity of preparation of the manual «Current issues of theory and practices of inclusive learning in educational institutions».

We understand the need to summarize the project and evaluate the experience gained from its organization. On the positive side, there is an open space for interaction, professional dialogue on inclusive education of project partners on both sides – Italian and Ukrainian, which was financially supported by Regione Emilia-Romagna (Italy) and organizational initiatives of project coordinators Federica Gruppioni, Ivan Sandulovich.

In general, the result of the project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi region – Ukraine», which lasted during the year,

is extremely positive. It is important for Ukrainian teachers to understand the peculiarities of the culture of inclusion in Italy, the differences in social conditions for the implementation of successful inclusive methods in Ukraine. Students of the Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work responded positively to the training. During the meetings, university students and teachers of the city schools had the opportunity to assess productively their potential in inclusion, as well as to enrich their experience with new techniques and methods of developing an inclusive educational environment. The sensory of professional interaction in a relaxed learning environment stimulated self-development, exchange of ideas, and contributed to the education of student youth in the spirit of respect for Italian inclusive culture. Binational training seminars clearly demonstrated the commonality of inclusion in Italy and Ukraine.

The collective work «The actual issues of the theory and practice of inclusive education at educational institutions» reflects the experience of each author in inclusion, as well as the exchange of views on ways to improve inclusive education in the domestic realities. In fact, we proceed from the position that every thought has a right to exist. The logical substantiation of its authors stimulates the readers to comprehend and find compromise ideas and solutions.

We, lecturers of the Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work and the Department of Pedagogy and Social Work of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, in particular, are open to further dialogue and offer professional cooperation in the field of inclusion. If you have any questions, project participants will be happy to answer them. We would appreciate feedback:

e-mail: [conf\\_kaf@ukr.net](mailto:conf_kaf@ukr.net); tel .: +38 (099) 0600769.

Larysa PLATASH



## ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

*Андрійчук Світлана Василівна*, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Андрєєва Ярослава Федорівна*, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Баззаніні Ліа*, тренер проєкту «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» CUP E97B18000100009 (Емілія-Романья, Італія).

*Басовська Антоніна Іванівна*, заступник директора з виховної роботи, викладач фахових дисциплін з інформаційних технологій, Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний коледж» (м. Чернівці, Україна).

*Бонфà Елена*, тренер проєкту «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» CUP E97B18000100009 (Емілія-Романья, Італія).

*Буйняк Мар'яна Геннадіївна*, кандидат психологічних наук, асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна).

*Бянко Франческо*, тренер проєкту «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» CUP E97B18000100009 (Емілія-Романья, Італія).

*Вентуріні Алессандро*, тренер проєкту «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» CUP E97B18000100009 (Емілія-Романья, Італія).

*Гаврилов Олексій Вікторович*, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна).

*Гаврилова Наталія Степанівна*, кандидат психологічних наук, професор кафедри логопедії та спеціальних методик, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна).

*Гауряк Олена Дмитрівна*, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри фізичної культури та основ здоров'я, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Гордійчук Оксана Євгенівна*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, засновниця громадської

організації «Інклюзивний простір. Українська спільнота» (м. Чернівці, Україна).

*Гринюк Оксана Іванівна*, начальник Відділу інклюзивної, спеціальної, позашкільної освіти та виховної роботи, Департамент освіти і науки Чернівецької облдержадміністрації (м. Чернівці, Україна).

*Гуцул Наталія*, викладач української мови та літератури, Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний коледж» (м. Чернівці, Україна).

*Доцюк Лідія Георгіївна*, доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри фізичної реабілітації, ерготерапії та домедичної допомоги, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Калсоларі Лідія*, тренер проєкту «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» CUP E97B18000100009 (Емілія-Романья, Італія).

*Кліщинська Тамара Аркадіївна*, методист Науково-методичного центру менеджменту та координації діяльності методичних служб, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (м. Чернівці, Україна).

*Ковальчук Інна Владиславівна*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Колесніченко Наталія Григорівна*, викладач фахових будівельних дисциплін, Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний коледж» (м. Чернівці, Україна).

*Комісарова Світлана Миколаївна*, методист Ресурсного центру з підтримки інклюзивної освіти, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (м. Чернівці, Україна).

*Коразарі Крістіна*, тренер проєкту «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» CUP E97B18000100009 (Емілія-Романья, Італія).

*Коса Наталія Сергіївна*, кандидат психологічних наук, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Костик Любов Богданівна*, кандидат філологічних наук, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Крестянікова Людмила Петрівна*, керівник, Кіцманський районний центр комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Дзвіночок» (м. Кіцмань, Україна).

*Кузенко Олександра Йосифівна*, кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Івано-Франківський національний медичний університет» (м. Івано-Франківськ, Україна).

*Кучумова Наталія Іванівна*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Кушнір Ірина Георгіївна*, доктор медичних наук, професор, професор кафедри практичної психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Легусова Уляна Іванівна*, директор, Чернівецька загальноосвітня школа I-III ступенів № 24 імені Ольги Кобилянської Чернівецької міської ради (м. Чернівці, Україна).

*Марчук Марина Віталіївна*, кандидат педагогічних наук, методист Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (м. Чернівці, Україна).

*Мафтин Лариса Василівна*, кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Мацук Людмила Олександрівна*, кандидат педагогічних наук, доцент, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ, Україна).

*Миронова Світлана Петрівна*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна).

*Мінтянська Роксолана Іванівна*, методист науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (м. Чернівці, Україна).

*Моніні Туліо*, тренер проекту «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» CUP E97B18000100009 (Емілія-Романья, Італія).

*Мудрий Ярослав Сергійович*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Нечитайло Тетяна Андріївна*, кандидат психологічних наук, асистент кафедри практичної психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Оксіна Наталія Василівна*, практичний психолог, викладач, ДВНЗ «Чернівецький політехнічний коледж» (м. Чернівці, Україна).

*Олійник Марія Іванівна*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Паззі Марко*, тренер проєкту «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» CUP E97B18000100009 (Емілія-Романья, Італія).

*Палійчук Оксана Михайлівна*, кандидат педагогічних наук, доцент, начальник Управління Державної служби якості у Чернівецькій області (м. Чернівці, Україна).

*Перепелюк Інна Романівна*, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Петрюк Ірина Михайлівна*, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Піллари Агнесе*, тренер проєкту «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» CUP E97B18000100009 (Емілія-Романья, Італія).

*Пірен Марія Іванівна*, доктор соціологічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Заслужений діяч науки і техніки України (м. Чернівці, Україна).

*Платаш Лариса Броніславівна*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, голова відділу Всеукраїнського товариства «Рідна школа» у м. Чернівці (м. Чернівці, Україна).

*Платаш Сергій Васильович*, студент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича; інженер-програміст, Чернівецький медичний коледж Буковинського державного медичного університету (м. Чернівці, Україна).

*Починок Анжела Іллівна*, головний спеціаліст, Управління освіти Чернівецької міської ради (м. Чернівці, Україна).

*Равлюк Тетяна Анатоліївна*, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Радчук Валентина Миколаївна*, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Романовська Діана Дорімедонтівна*, кандидат психологічних наук, завідувач науково-методичного центру практичної психології та соціальної роботи Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області; старший науковий співробітник лабораторії прикладної психології освіти, Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України (м. Чернівці, Україна).

*Романюк Світлана Захарівна*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Сандулович Христина Михайлівна*, директор, Громадська організація «Добрі люди Буковини» (м. Кіцмань, Україна).

*Санжаровець Валентина Миколаївна*, кандидат філософських наук, доцент кафедри соціальних технологій, Національний авіаційний університет (м. Київ, Україна).

*Санжаровець Крістіна Олександрівна*, Ph.D., викладач, Васильківський коледж Відкритого Міжнародного університету розвитку людини «Україна»).

*Сілімбані Сімонетта*, тренер проекту «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» CUP E97B18000100009 (Емілія-Романья, Італія).

*Скрипник Наталія Володимирівна*, вчитель-дефектолог, Чернівецька загальноосвітня школа I-III ступенів № 24 імені Ольги Кобилянської Чернівецької міської ради; вчитель-логопед, Управління освіти Чернівецької міської ради (м. Чернівці, Україна).

*Скуерзанті Елена*, тренер проекту «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» CUP E97B18000100009 (Емілія-Романья, Італія).

*Смерчак Леся Іванівна*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка (м. Дрогобич, Україна).

*Спароно Розалба*, тренер проекту «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» CUP E97B18000100009 (Емілія-Романья, Італія).

*Степаненко Ольга Петрівна*, асистент кафедри психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна).

*Сушма Анастасія Володимирівна*, викладач фахових дисциплін з інформаційних технологій, Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний коледж» (м. Чернівці, Україна)

*Ткач Володимир Вікторович*, головний спеціаліст управління по роботі з персоналом, Головне управління Пенсійного фонду України в Чернівецькій області (м. Чернівці, Україна).

*Фесік Людмила Іванівна*, кандидат педагогічних наук, директор, Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний коледж» (м. Чернівці, Україна).

*Філіпчук Анна Анатоліївна*, директор, Комунальна установа «Чернівецький міський інклюзивно-ресурсний центр №2» (м. Чернівці, Україна).

*Цуркан Таїсія Георгіївна*, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки і методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, засновниця благодійного фонду «М'ята» (м. Чернівці, Україна).

*Чупахіна Світлана Борисівна*, кандидат педагогічних наук, доцент ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна).

*Шоліна Тетяна Валентинівна*, кандидат педагогічних наук, головний спеціаліст моніторингу, позапланового контролю і роботи з експертами Управління Державної служби якості в Чернівецькій області (м. Чернівці, Україна).

## ABOUT THE AUTHORS

*Andriychuk Svitlana*, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant of the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

*Andrieieva Yaroslava*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

*Basovska Antonina*, Deputy Director for Educational Work, Lecturer in Information Technology at the State Higher Educational Institution "Chernivtsi Polytechnic College" (Chernivtsi, Ukraine).

*Bazzanini Lia*, trainer of the project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi region – Ukraine» CUP E97B18000100009 (Emilia-Romagna, Italy).

*Bonfà Elena*, trainer of the project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi region – Ukraine» CUP E97B18000100009 (Emilia-Romagna, Italy).

*Buynyak Maryana*, Ph.D., Assistant of the department of Correctional Pedagogy and Inclusive Education, Kamianets-Podilsky National Ivan Ohienko University (Kamianets-Podilsky, Ukraine).

*Bianco Francesco*, trainer of the project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi region – Ukraine» CUP E97B18000100009 (Emilia-Romagna, Italy).

*Calzolari Lidia*, trainer of the project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi region – Ukraine» CUP E97B18000100009 (Emilia-Romagna, Italy).

*Corazzari Cristina*, trainer of the project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi region – Ukraine» CUP E97B18000100009 (Emilia-Romagna, Italy).

*Chupakhina Svitlana*, Candidate of pedagogical sciences (PhD), Associate Professor, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University (Ivano-Frankivsk, Ukraine).

*Dotsiuk Lidiia*, Doctor of Medical Sciences, Professor, Head of the Department of Physical Rehabilitation, Ergotherapy and Premedical care, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

*Fesik Liudmyla*, Candidate of Pedagogical Sciences, Director, State Higher Educational Institution «Chernivtsi Polytechnic College» (Chernivtsi, Ukraine).

*Filipchuk Anna*, Director, Municipal institution Chernivtsi City Inclusive Resource Center No 2 (Chernivtsi, Ukraine).

*Grinyuk Oksana*, Head of the Department of Inclusive, Special, Extracurricular Education and Educational Work, Department of Education and Science of Chernivtsi Regional State Administration (Chernivtsi, Ukraine).

*Hauriak Olena*, Ph.d. of pedagogical sciences, Assistant of the Department of Physical Culture and Health basics, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

*Havrylov Oleksiy*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Speech Therapy and Special Techniques, Ivan Ogiienko National University of Kamyanets-Podilsky (Kamyanets-Podilsky, Ukraine).

*Havrylova Natalia*, Candidate of Psychological Sciences, Professor of the Department of Speech Therapy and Special Techniques, Ivan Ogiienko National University of Kamyanets-Podilsky (Kamyanets-Podilsky, Ukraine).

*Hordiichuk Oksana*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, founder of the public organization «Inclusive Space. The Ukrainian Community»(Chernivtsi, Ukraine).

*Hutsul Nataliia*, Teacher of Ukrainian Language and Literature, State Higher Educational Institution «Chernivtsi Polytechnic College» (Chernivtsi, Ukraine).

*Klishchynska Tamara*, Methodist of the Scientific and Methodical Center of Management and Coordination of Methodical Services of the Institute of Postgraduate Pedagogical Education of Chernivtsi Oblast (Chernivtsi, Ukraine).

*Kovalchuk Inna*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

*Kolesnichenko Nataliia*, teacher of professional construction disciplines, State Higher Educational Institution 'Chernivtsi Polytechnic College' (Chernivtsi, Ukraine).

*Komissarova Svetlana*, Methodist of the Resource Center for Support of Inclusive Education of the Institute of Postgraduate Teacher Education of Chernivtsi Oblast (Chernivtsi, Ukraine).

*Kosa Nataliya*, Candidate of Psychological Sciences, Assistant of the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

*Kostyk Liybov*, PhD., Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, (Chernivtsi, Ukraine).

*Krestianikova Liudmilla*, Head, Kitsman District Center for Comprehensive Rehabilitation for Children with Disabilities «Dzvinochok» (Kitsman, Ukraine).



*Kuzenko Olexandra*, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, State Higher Educational Institution «Ivano-Frankivsk National Medical University» (Ivano-Frankivsk, Ukraine).

*Kuchumova Nataliia*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

*Kushnir Iryna*, Doctor of Medical Sciences, Professor, Professor of the Department of Practical Psychology, Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

*Lehusova Ulijana*, Director, Chernivtsi Secondary School № 24 named after Olga Kobylanska Chernivtsi City Council (Chernivtsi, Ukraine).

*Marchuk Maryna*, Candidate of Pedagogical Sciences, Methodist of the Institute of Postgraduate Pedagogical Education of Chernivtsi Region (Chernivtsi, Ukraine).

*Maftyn Larysa*, Candidate of philological sciences, Associate Professor of Pedagogy and methods of primary education, Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

*Matsuk Liudmyla*, Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, State Higher Educational Institution «Vasyl Stefanyk Precarpathian National University» (Ivano-Frankivsk, Ukraine).

*Myronova Svitlana*, Doctor of Pedagogical Sciences, professor, Head of the department of Correctional Pedagogy and Inclusive Education, Kamianets-Podilsky National Ivan Ohiienko University (Kamianets-Podilsky, Ukraine).

*Mintianska Roksolana*, Methodist of the Scientific and Methodological Center of Practical Psychology and Social Work of the Institute of Postgraduate Pedagogical Education of Chernivtsi Oblast (Chernivtsi, Ukraine).

*Monini Tullio*, trainer of the project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi region – Ukraine» CUP E97B18000100009 (Emilia-Romagna, Italy).

*Mudryi Yaroslav*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

*Nechytailo Tetiana*, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor, Department of Practical Psychology, Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University.

*Oksina Nataliia*, practical psychologist, teacher, Chernivtsi Polytechnic College (Chernivtsi, Ukraine).

*Oliinyk Mariia*, Doctor of Science (Pedagogic), Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education, Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University, (Chernivtsi, Ukraine).

*Palijchuk Oksana*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of the State Quality Service in Chernivtsi Region (Chernivtsi, Ukraine).

*Pazzi Marco*, trainer of the project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi region – Ukraine» CUP E97B18000100009 (Emilia-Romagna, Italy).

*Petriuk Iryna*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine)

*Perepeliuk Inna*, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, (Chernivtsi, Ukraine).

*Pillari Agnese*, trainer of the project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi region – Ukraine» CUP E97B18000100009 (Emilia-Romagna, Italy).

*Piren Maria*, Doctor of Sociological Sciences, Professor, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine (Chernivtsi, Ukraine).

*Platash Larysa*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Head of the Department of All-Ukrainian Society «Native School» in Chernivtsi (Chernivtsi, Ukraine).

*Platash Serhii*, student, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University; software engineer, Chernivtsi Medical College of Bukovynian State Medical University (Chernivtsi, Ukraine).

*Pochynok Anzhela*, Chief Specialist, Chernivtsi City Council Education Department (Chernivtsi, Ukraine).

*Radchuk Valentuna*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Practical Psychology, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

*Ravliuk Tetiana*, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant of the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

*Romanovska Diana*, Candidate of Psychological Sciences, Head of the Scientific and Methodological Center of Practical Psychology and Social Work of the Institute of Postgraduate Pedagogical Education of Chernivtsi Oblast; senior researcher at the Laboratory of Applied Educational Psychology, Ukrainian Scientific and Methodological Center for Practical Psychology and Social Work of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Chernivtsi, Ukraine).

*Romaniuk Svitlana*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

*Sandulovich Khrystyna*, director, public organization «Good people of Bukovyna» (Kitsman, Ukraine).

*Sanzharovets Valentina*, Dr.phil, Associate Professor of the Department of Social Technologies, National Aviation University (Kyiv, Ukraine).

*Sanzharovets Kristina*, Dr. rer.pol, Vasylykiv College of the Open International University of Human Development «Ukraine» (Kiev, Ukraine).

*Silimbani Simonetta*, trainer of the project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi region – Ukraine» CUP E97B18000100009 (Emilia-Romagna, Italy).

*Skrypnyk Nataliia*, teacher-defectologist, Chernivtsi comprehensive school of I-III grades № 24 named after Olga Kobylanska of Chernivtsi city council; teacher-speech therapist, Department of Education of Chernivtsi City Council (Chernivtsi, Ukraine).

*Smerechak Lesya*, Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of the Department of Social Pedagogy and Correctional Education of Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University (Drohobych, Ukraine).

*Sparono Rosalba*, trainer of the project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi region – Ukraine» CUP E97B18000100009 (Emilia-Romagna, Italy).

*Stepanenko Olha*, Assistant Professor of Psychology, Yuri Fedkovych Chernivtsi National University (Chernivtsi, Ukraine).

*Squerzanti Elena*, trainer of the project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi region – Ukraine» CUP E97B18000100009 (Emilia-Romagna, Italy).

*Sushma Anastasiya*, teacher of professional disciplines in information technologies of the State Higher Educational Institution "Chernivtsi Polytechnic College" (Chernivtsi, Ukraine)

*Tkach Volodymyr*, Chief Specialist of the Personnel Department of the Main Department of the Pension Found of Ukraine in Chernivtsi region (Chernivtsi, Ukraine).

*Tsurkan Taisiia*, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant of the Department of Pedagogy and Methods of Elementary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, founder of the Charitable Foundation ‘Mint’ (Chernivtsi, Ukraine).

*Sholina Tetyana*, Candidate of Pedagogical Sciences, Chief Specialist of Monitoring, Unscheduled Control and Working with Experts of the State Quality Service in Chernivtsi region (Chernivtsi, Ukraine).

*Venturini Alessandro*, trainer of the project «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi region – Ukraine» CUP E97B18000100009 (Emilia-Romagna, Italy).

*Наукове видання  
Scientific publication*

**Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання  
у закладах освіти  
Монографія**

За загальною редакцією *Платаш Лариси Броніславівни*  
Оригінал-макет підготував *Платаш Сергій Васильович*  
*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

**The actual issues of the theory and practice of inclusive education at  
educational institutions**

Monograf

For the total. ed. L.B. Platash

The original layout was prepared *Serhii Platash*  
*Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University*

Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти : монографія / [кол.авт.: Гаврилова Н.С., Миронова С. П., Платаш Л. Б., Романюк С.З. та ін.] ; за заг. ред. Л. Б. Платаш. – Регіон Емілія-Романья. – Чернівці : «Технодрук», 2020. – 572 с.

The actual issues of the theory and practice of inclusive education at educational institutions: a Monograf / [Team of authors: Havrylova N.S., Myronova S. P., Platash L.B., Romaniuk S.Z., etc.] ; for the total. ed. L.B. Platash. – Regione Emilia-Romagna??? – Chernivtsi:: «Tehnodruk», 2020. – ..... с.

*За достовірність фактів, цитат, власних імен та інших  
відомостей відповідають автори публікацій*