

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
ІВО-Italia, Association «Italia-Ucraina (Bologna)» (Італія)
Педагогічний університет Каринтії ім. Віктора Франкла (Австрія)
Католицький університет м. Фрайбург (Німеччина)
Педагогічний університет імені Комісії національної освіти в Кракові (Польща)
Сучавський університет «Штефан чел Марє» (Румунія)
Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського (Україна)
Національний авіаційний університет (м. Київ, Україна)
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності (Україна)
Відділ інклюзивної, спеціальної, позашкільної освіти та виховної роботи
Департаменту освіти і науки Чернівецької обласної держадміністрації (Україна)
ДВНЗ «Чернівецький політехнічний заклад» (Україна)
Ресурсний центр з підтримки інклюзивної освіти
Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (Україна)
Відділ Всеукраїнського товариства «Рідна школа» у м. Чернівці

Матеріали

Міжнародної науково-практичної конференції

Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії

22 листопада 2019 року

Чернівці
Технопарк

2019

УДК: 37.014.53:376-056.26(08)

C692

Редакційна колегія випуску:

Кушнір Ірина Георгіївна, доктор психологічних наук, професор;
Миронова Світлана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор;
Олійник Марія Іванівна, доктор педагогічних наук, професор;
Романюк Світлана Захарівна, доктор філологічних наук, професор;
Тимчук Людмила Іванівна, доктор педагогічних наук, професор;
Федірчик Тетяна Дмитрівна, доктор педагогічних наук, професор;
Андреева Ярослава Федорівна, кандидат психологічних наук, доцент;
Петрюк І.М., кандидат педагогічних наук, доцент
Прокоп Інна Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Радчук Валентина Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент;
Фесік Людмила Іванівна, кандидат педагогічних наук;
Платаш Лариса Броніславівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Санжаровець Валентина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент

Технічне редагування: Платаш Сергій Васильович.

Упорядники: *Кучумова Н.І.*, кандидат педагогічних наук, доцент; *Платаш Л.Б.*, кандидат педагогічних наук, доцент; *Звоздецька В.Г.*, кандидат педагогічних наук, асистент; *Гуляєва М.М.*, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

C692 Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 22 листопада 2019 р.). Чернівці : Технодрук, 2019. – 312 с.
ISBN 978-617-7611-61-4

Збірник підготовлено за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції «Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії», яка відбулась на базі факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича 22 листопада 2019 року.

До збірника увійшли матеріали досліджень науковців, працівників закладів загальної середньої та професійно-технічної освіти. Висвітлено теоретичні та прикладні аспекти розвитку інклюзивної освіти в Україні та зарубіжних країнах. Представлено сучасне осмислення процесу реалізації інклюзивних принципів та цінностей в умовах навчальних закладів. Розкрито роль конструктивної взаємодії фахівців мультидисциплінарної команди задля забезпечення навчального-виховного, корекційно-розвивального, реабілітаційного процесів інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Статті збірника подано в авторській редакції. Повну відповідальність за достовірність інформації несуть автори.

Видання розраховане на науковців, педагогів-практиків, працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти.

УДК: 37.014.53:376-056.26(08)

ISBN 978-617-7611-61-4

© Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, 2019

© Автори статей, 2019

ЗМІСТ

<i>Андріїва Святослава.</i> Характеристика етапів формування лексичної компетенції в учнів з особливими потребами	8
<i>Андрійчук Світлана, Равлюк Тетяна.</i> Формування комунікативної компетентності дітей із порушеннями психофізичного розвитку як необхідна умова їх соціальної інтеграції	11
<i>Андрусак Вікторія, Мостовюк Анна.</i> Психолого-педагогічна підтримка дитини з гіперактивністю у дошкільному навчальному закладі комбінованого типу.....	15
<i>Бабій Ольга.</i> Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти: досвід Бельгії	19
<i>Балахтар Валентина, Підвисоцька Іванна.</i> Професійне вигорання фахівців з соціальної роботи як соціально-психологічний феномен.....	23
<i>Balakhtar Kateryna.</i> Creative ability as a factor in the creative activity of a foreign language teacher	26
<i>Бигар Ганна, Бигар Павло.</i> Окремі аспекти фізкультурно-оздоровчої діяльності молодших школярів	30
<i>Богданюк Антоніна, Киселиця Оксана, Богданюк Василь.</i> Особливості виявлення та розвитку обдарованості дитячої особистості.....	32
<i>Боднарук Ірина, Іванчікова Юлія.</i> Підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами	36
<i>Буйняк Мар'яна.</i> Особливості психологічного супроводу педагогів інклюзивних закладів	40
<i>Васянович Григорій, Великий Роман.</i> Філософський структуралізм як методологічна основа дослідження інклюзивної освіти	43
<i>Власова Любов.</i> Інклюзивно-ресурсний центр – нова установа в системі освіти України	49
<i>Ворона Іванна, Гуменна Іванна.</i> Організація інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах міста Тернопіль ...	53
<i>Гаврилюк Лідія.</i> Особливості інклюзивної освіти в Україні на сучасному етапі	56
<i>Гаврилюк Лідія, Магас Аліса.</i> Інклюзивне навчання як альтернатива діяльності шкіл-інтернатів	60
<i>Гавриляк Ляля.</i> Особливості застосування технології розвитку критичного мислення у роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзії	63
<i>Гордійчук Оксана.</i> Організаційно-процесуальні засади моделі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів	67

Григоряк Галина, Паучек Надія. Інклюзивне навчання: грані співпраці учасників освітнього процесу	71
Грицанюк Віта, Стопець Тетяна. Соціальна інклюзія людей похилого віку як превенція розвитку старечої деменції	76
Гуляєва Марія. Андрагогіка та інклюзія: перспективи формування якісно нового освітнього середовища	79
Гуцул Наталія. Педагогічні технології як засіб організації освітнього процесу в інклюзивній групі коледжу	83
Камбур Андрій. Принципи та технології соціалізації й ресоціалізації людей з інвалідністю	87
Канівець Тетяна, Гаврилюк Інна. Соціально-психологічні умови самоактуалізації учнів	90
Канівець Тетяна, Жиряда Дебора. Психологічна готовність студентів до професійної діяльності.....	94
Квасецька Ярина, Зубрицька Анастасія. Адаптація дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу дошкільної освіти	97
Кобилянська Ганна, Кобилянський Володимир. Системність у роботі викладача вищого навчального закладу у підготовці майбутнього вчителя музики	100
Коваль Ганна, Нагірняк Михайло. Організація соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями.....	102
Ковальчук Інна, Шпитко Людмила. Попередження насильства над дітьми з інвалідністю у родині	105
Козуляк Надія, Бржезицька Вікторія. Досвід впровадження американських освітніх та корекційно-розвивальних програм в Україні: перспективи та обмеження.....	108
Колесніченко Наталія. Впровадження інноваційних педагогічних технологій в умовах інклюзивного навчання майбутніх інженерів в галузі архітектури та будівництва	110
Колтунович Тетяна, Олійник Роксоляна. Організація інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти.....	114
Комісарик Марія, Калин Марія. Співпраця закладу дошкільної освіти і родини у виховнні дітей з особливими освітніми потребами (теоретичний аспект)	118
Костик Любов. Використання альтернативної аугментативної комунікації у роботі з дітьми із особливими освітніми потребами.....	122
Костишин Емілія. Ейблізм або дискримінація за ознакою інвалідності.....	126
Котикова Олена. Функціонально-рольовий підхід до підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи у навчальних закладах з інклюзивною орієнтацією	129

Кривачук Людмила (Liudmyla Kryvachuk). Соціальна політика щодо підтримки осіб з особливими потребами в Польщі	134
Кривуцик Світлана. Соціально-психологічна допомога старшим школярам з функціональними обмеженнями у виборі майбутньої професії	140
Куліковська Ірина. Роль музичного мистецтва у фаховій підготовці студентів класичного університету	143
Кучумова Наталія. Арт-терапія у роботі з дітьми з особливими потребами	146
Лакуста Тетяна. Дошкільний навчальний заклад та батьки дитини з особливими потребами: особливості співпраці	149
Логвиненко Вікторія. Діяльність Львівської обласної комунальної дитячо-юнацької спортивної школи інвалідів «Галичина» в контексті соціальної адаптації спортсменів з інвалідністю	153
Лозинський Андрій, Великий Роман, Лозинська Світлана. Добродійна діяльність українських магнатів у роки першої світової війни	156
Ленів Зоряна. Підготовка фахівців до реалізації командної взаємодії в інклюзивному освітньому просторі	160
Липчук Галина. Організація психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.....	164
Лясота Тетяна. Віртуальне тренування як засіб адаптивного фізичного виховання.....	169
Мала Надія. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в корекційно-реабілітаційному процесі навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах НУШ	171
Манчуленко Лілія. Інклюзія як середовище розвитку дитини.....	178
Марусик Уляна. Форми роботи з батьками у дитячому садку комбінованого типу	181
Марчук Марина. Розвиток управлінської діяльності опікунсько-виховних установ на Буковині: історико-психологічний аспект	184
Матейчук Наталія, Звоздецька Валентина. Психологічні бар'єри при взаємодії з дітьми з особливими потребами	188
Мафтин Лариса, Прокон Інна. Ставлення до людей похилого віку як моральна категорія української етнокультури	193
Молоч Оксана. Зміст та особливості реабілітації дітей дошкільного віку з кохлеарними імплантами	195
Мороз Олена, Бідолах Михайлина. Актуальність інклюзії у закладах дошкільної освіти	200
Миронова Світлана. Командний супровід дітей з особливими освітніми потребами як умова ефективності інклюзивного навчання.....	203

Михальська Світлана, Михальська Юлія. Психологічний супровід вчителів в умовах інклюзивного навчання	206
Мицько Володимир, Сидорик Юрій. Психологічна зрілість як умова професійної ефективності та стресостійкості вчителів інклюзивних класів	209
Некраш Людмила. Використання МКФ-ДП у роботі фахівців центру раннього розвитку	211
Нечитайло Тетяна, Трифан Марія. Психологічна допомога батькам дітей, які мають особливі освітні потреби	214
Палагнюк Ольга. Актуальність підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища	217
Петренко Тетяна, Санжаровець Валентина. Особливості формування лідерських якостей у майбутніх соціальних працівників.....	221
Пірен Марія. Організаційна діяльність територіальних громад щодо надання допомоги школам на предмет якісного забезпечення інклюзивної освіти	225
Платаш Лариса. Результати діагностування готовності педагогічних працівників Чернівецької області до організації інклюзивного навчання.....	229
Попов Олександр. Історичний контекст становлення соціальної роботи з місцевими громадами в Польщі	234
Попов Олександр, Євангелієва Анна. Онлайнові соціальні мережі як фактор соціалізації дітей шкільного віку	237
Постевка Георгій. Особливості розвитку музичного мистецтва Буковини у міжвоєнний період у призмі румунської та української наукової розвідки	240
Прокон Ірина, Колодницька Ольга. Освіта дітей з особливими потребами в умовах інклюзії: зарубіжний досвід	245
Радчук Валентина, Проданюк Світлана. Використання сучасних психолого-педагогічних методів при інклюзивному навчанні дітей з розладами аутистичного спектра (РАС)	248
Раєвська Яна. Особливості міжпрофесійної взаємодії при роботі з людьми з обмеженими можливостями	252
Різун Марія. Виховні ситуації як засіб формування звичок сталої поведінки дошкільників в інклюзивній групі	254
Романюк Світлана. Компетентнісна спрямованість освітнього процесу в умовах реалізації концепції нової української школи.....	257
Саварин Тетяна, Паласюк Галина. Інклюзивна освіта в США і Канаді: зарубіжний досвід	260
Савчук Олена. Здійснення комплексного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах оновленого освітньо-реабілітаційного простору	264

Санжаровець Валентина, Горбатюк Алла, Вовк Анна, Рудь Ксенія. Арт-терапія як технологія соціальної роботи з дітьми з особливими потребами	270
Скрипник Наталія. Використання сенсорної інтеграції у корекційній роботі з дітьми з аутичним спектром розладу	273
Сушма Анастасія, Басовська Антоніна. Використання жестової мови у викладанні навчальних дисциплін політехнічного коледжу.....	276
Тімкін Іван, Новікова Наталія. Сучасні підходи до визначення сутності інклюзивної освіти	278
Томаш Василь. Умови та результати контролю знань учнів 5-9 класів з трудового навчання	282
Труш Надія. Супровід навчання студентів з особливими освітніми потребами в закладах вищої освіти	286
Фесік Людмила, Платаш Сергій. Забезпечення права на освіту студентів з порушеннями психофізичного розвитку в умовах політехнічного коледжу	289
Чернявська Тамара. Психолого-педагогічна оцінка можливостей дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивно-ресурсного центру	292
Чорна Леся. Труднощі під час організації інклюзивного навчання у закладах освіти	294
Чурікова-Кушнір Ольга, Бендас Тетяна. Хоровий спів як засіб творчого самовираження студента	297
Шатило Юлія, Карлюк Анастасія. Використання музикотерапії як методу реабілітації дітей з особливими потребами	300
Відомості про авторів	304

ХАРАКТЕРИСТИКА ЕТАПІВ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ В УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Святослава Андріїва

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Освоєння іноземної мови у дітей з порушенням слуху не є можливим без лексичних одиниць, які слугують осередком успішного розвитку мовних та мовленнєвих компетенцій. Лексичною компетенцією називають вміння правильно формувати свої міркування та розуміти висловлювання інших. Дана компетенція охоплює різноманітні лексичні одиниці, які потребують правильного вживання та грамотного використання у різних ситуативних сферах. Лексична одиниця є не лишень словом, а й також стійким (фразеологічним) сполученням. Приклади вживання ЛО у німецькій мові: kalte FüÙe bekommen, sich an etwas erinnern, keine Lust haben тощо.

«Розглядаючи лексичну компетенцію, не слід забувати й про лексичні знання, які кожен учень отримує на уроках іноземної мови» [2, с. 93]. До них відносять:

- уміння не тільки правильно написати лексему, а й використати на практиці;
- здатність підбирати синоніми, антоніми, омоніми тощо.
- пошук відповідного слова у словнику;
- розбір слова за будовою;
- спільні та відмінні ознаки, які існують як у рідній, так і у німецькій мовах.

«Вивчення лексики на заняттях іноземної мови для дітей з вадами слуху є невід'ємним процесом мовленнєвої діяльності, оскільки тісно взаємодіє з іншими засобами спілкування: граматичними та невербальними» [1, с. 125]. Слід розуміти, що освоєння іноземної мови у початкових класах відбувається із урахуванням окремих тем, які вивчаються на уроках української мови. Спільні та відмінні ознаки позитивно впливають на мовленнєву діяльність та пришвидшують процес запам'ятовування нової лексики та граматичних структур.

У своєму дослідженні ми беремо до уваги школярів, які навчаються у початковій школі. Учні молодшого шкільного віку зобов'язані володіти базовими навичками та вміннями наприкінці 4 класу, оскільки це впливатиме на успішність та результативність у подальших роках навчання у школі. На даному етапі розвитку дитини та становлення її як особистості формується цілісна рецептивна та репродуктивна мовленнєва база, яка є основою для подальшого опанування іноземної мови.

«Для позитивного та ефективного навчання необхідно застосовувати різноманітні виховні ігри, наочність, групові та індивідуальні завдання,

чисельну кількість письмових вправ. Вони не тільки розвивають моторику рук, а й також покращують каліграфічні здібності та удосконалюють зображальну пам'ять» [3, с. 220]. Всеукраїнська програма вивчення іноземної мови (НУШ) виокремлює наступні теми: «Я, моя сім'я та друзі» – (члени сім'ї); «Відпочинок та дозвілля» – (захоплення, кольори, числа); «Людина» – (зовнішній вигляд, професії, одяг); «Природа» – (погодні умови, пори року); «Свята» – (місяці, дні тижня, свята); «Школа» – (шкільне приладдя, навчальні предмети); «Місце проживання» – (назва деяких міст та країн); «Житло» – (будинок, квартира, покупки, меблі, види житла); «Подорож» – (види транспорту). Взявши до уваги «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти», рівень володіння іноземною мовою наприкінці 4 класу повинен відповідати рівню А1. Дані вимоги стосуються не тільки тих учнів, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах, а й також тих, хто отримує освіту у спеціалізованих установах.

«Варто зазначити, що педагог зобов'язаний систематично повторювати уже раніше вивчені лексичні одиниці для кращого засвоєння» [4, с. 267]. Це пов'язано з тим, що деякі слова мають властивість залишатися у пасивному мовленнєвому запасі і рідко вживаються під час комунікативного процесу. Зважаючи на це, мовознавці виокремлюють два лексичних мінімуми: активний та пасивний. *Активний лексичний мінімум* – це відповідні лексичні одиниці, які є необхідними для спілкування та використовуються як і в усній, так і у письмовій формах. *Пасивний лексичний мінімум* – це окремі лексичні одиниці, які школярі сприймають та розуміють під час висловлювання інших людей в усній та письмовій формах. У зв'язку з тим, що наше дослідження присвячене дітям з вадами слуху, то ми розглядаємо спеціальні навички та уміння, які допомагають висловити свої думки та міркування, здебільшого лишень у письмовій формі.

Слід додати, що вищезазначені лексичні мінімуми формуються за допомогою створених освітніх програм та укладених підручників. «У зв'язку з тим, що навчальний процес не є сталим явищем, то і слова мають здатність змінювати своє місце розташування, у залежності від потреб людства» [5, с. 44]. Для того, аби лексичні одиниці безпомилково функціонували у мовленні, необхідно звернути увагу на наступні ознаки:

1. Здатність вірно висловлюватися, використовуючи лексику, яка зазначена у відповідній програмі з вивчення іноземних мов у початкових класах;
2. Можливість поєднувати лексичні одиниці з іншими частинами мови;
3. Стилїстична свобода, яка дозволяє використовувати одні й ті самі слова у різноманітних контекстах;
4. Частота вживання конкретних лексичних одиниць у мовленні;

5. Словотвір, який складається не тільки із займенників (mein, dein, dieser, solches), зворотних дієслів (sich waschen, sich kämмен, sich fühlen), а й також з, прийменників (an, auf, mit, zwischen) та сполучників (deshalb, nicht nur...sondern auch, sowohl...als auch).

Окрім того, вивчаючи німецьку мову, школяр помітить велику кількість інтернаціональних слів, що полегшить процес освоєння іноземної лексики. Кількість лексичних одиниць, які кожен учень повинен засвоїти, передбачені відповідною навчальною програмою. Саме вона регламентує, якими слова та якою кількістю словникового запасу зобов'язана володіти кожна дитина наприкінці 4 класу.

Важливо також розуміти, що лексика опановується поступово. Зважаючи на це, виокремлюють такі етапи:

1) знайомство із новими лексичними одиницями, під час якого школярі мають змогу більш детально ознайомитися із новими слова та словосполученнями;

2) репродукція уже вивчених слів, які вживаються у словосполученнях, фразеологізмах, виразах, реченнях, текстах, а також у монологічному та діалогічному мовленні.

Лексичні навички та уміння формуються не тільки під час комунікації. У зв'язку з тим, що наше дослідження скероване на дітей з вадами слуху, то ми великої уваги надаємо письмовій формі викладу думок, а також цілісному розумінні лексичних одиниць під час аудіювання.

На початковому етапі вивчення лексичних одиниць відбувається процес семантизації. Під даним терміном розуміють осмислення нових слів. Він проявляється у спілкуванні, формуванні діалогів, прослуховуванні текстів та використанні кінетичної мови, оскільки у нашому дослідженні мова йде про дітей з вадами слуху. Тут прослідковується вагомий внесок педагога. Саме він є носієм іноземної мови, тому повинен усе наочно продемонструвати школярам, які знаходяться у повній залежності вчителя. Перше враження дитини від подачі нового лексичного матеріалу є вагомим через те, що учень найкраще запам'ятовує перші слова, подані професіоналом. Корегування їх у подальшій роботі є важким та моментами неможливим процесом.

Отже, вивчення іноземної мови у дітей з вадами слуху є неможливим без урахування лексичної компетенції. Вивчаючи нові лексичні одиниці, слід розрізняти активний та пасивний лексичні мінімуми. Окрім того виділяють 2 етапи формування даної компетенції, які базуються на процесах ознайомлення та репродукції нових іноземних слів. Закріплення нової лексики відбувається із урахуванням ступені глухуватості дитини. У випадку повної глухоти, слід використовувати некомунікативні вправи, які допоможуть перевірити отримані знання та закріпити вивчений матеріал.

Список використаних джерел:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Издательство ИКАР, 2009. 448 с.
2. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд. М. : Просвещение, 1965. 227 с.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2002. 328 с.
4. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня “магістр”] / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2011. 344 с.
5. Наумова Ю. С. Психологические закономерности накопления рецептивного словарного запаса студентами неязыковых вузов. *Психолингвистический аспект овладения иноязычной речью*. Воронеж : Издательство Воронежского университета, 1982. 167 с.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЇХ СОЦІАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Світлана Андрійчук, Тетяна Равлюк

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

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, 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 [6].

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 [3].

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 людина запозичає 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, с. 16].

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.

Згідно позиції Л. Орбана-Лембрика, комунікативні бар'єри виникають на макро- і мікрорівнях. Макробар'єри пов'язані з середовищем, у якому відбуваються міжособистісне взаємодія, комунікативний процес. 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.

Мікробар'єри породжують особливості інтелекту учасників спілкування, неоднакове знання 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 [7, с. 361].

Комунікативні 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.

В окремих випадках (наприклад, при порушеннях слуху або афонії) діти взагалі потребують використання альтернативних мов спілкування, що в більшості випадків викликає труднощі. 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 психофізичного розвитку у освітнє середовище. Доречно відповідно до мети статті визначити можливості вчителя, батьків на шляху зменшення кількості таких бар'єрів на шляху до інтеграції дитини у соціум. 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. Лише спільні зусилля батьків і педагогів допоможуть забезпечити комфортність її перебування у школі, сформувати розуміння необхідності комунікативної взаємодії з оточуючими, 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. *Соціальна робота і проблеми міграційних процесів у глобалізованому світі* : Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 3-4 травня 2018 року. Чернівці, 2018. С. 10-13.

2. Горноста́й П.П. Життєва компетентність в умовах обмеженості життєвого світу. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство*. К.: Контекст, 2000. С. 44-47.
3. Кому́нікативна компетентність. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/Кому́нікативна_компетентність
4. Ляшенко В.І. Формування життєвої компетентності дітей-інвалідів у центрах ранньої соціальної реабілітації. Херсон, 2004. С.14-28.
5. 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.
6. Равлюк Т. Формування кому́нікативної 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.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія. [Підручник: У 2 кн. Кн. 1: Соціальна психологія особистості і спілкування] / Л.Е.Орбан-Лембрик. К. : Либідь, 2004. 576 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ДИТИНИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ У ДОШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ КОМБІНОВАНОГО ТИПУ

Вікторія Андрусяк, Анна Мостовюк

*Дошкільний навчальний заклад № 21 комбінованого типу
м. Чернівці, Україна*

Дошкільний навчальний заклад комбінованого типу (за Законом України «Про дошкільну освіту», зі змінами та доповненнями – заклад дошкільної освіти комбінованого типу) забезпечує дошкільну освіту дітей віком від двох до шести (семи) років із урахуванням стану здоров'я дітей, їх розумового, психологічного, фізичного розвитку, у т. ч. з особливими освітніми потребами. Відповідно до п. 3 «Положення про дошкільний навчальний заклад», затвердженого КМУ від 12.03.2003 р. № 305 (зі змінами та доповненнями 2009, 2011, 2014, 2015 рр.), а також п. 2 «Порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах», затвердженого наказом МОНУ та МОЗУ від 06.02.2015 р. № 104/52, «інклюзивні групи у дошкільних установах створюються для забезпечення умов дітям з особливими освітніми, у т. ч. дітям з інвалідністю, для розвитку та навчання спільно з однолітками».

З 2016 року у чернівецьких дошкільних закладах відкриваються інклюзивні групи, в яких можуть виховуватися діти різних нозологій.

Окрему увагу заслуговують діти з у тому числі й із гіперактивністю, що, як правило, отримують ярлик «невихований» через різноманітні прояви негативної («небажаної») поведінки.

Діти з гіперактивністю у дошкільних закладах не можуть не привернути уваги своєю динамічною поведінкою. Бажання діяти, рухатися є природним для дітей. Не завжди усвідомлюють своїх дій та вчинків. Неуважні, може спостерігатися психомоторна розгальмованість. Особливо серйозно сприймають вимоги, які перед ними ставлять, і бояться невдач. Дуже вразливі, раніше від ровесників осягають світ людських стосунків, почуттів, мотивів поведінки. Через неприйняття ровесниками можуть проявляти агресію, хоча в більшості випадків така поведінка має місце тоді, коли обороняється, домагаючись таким способом задоволення своїх потреб.

Діти з гіперактивністю часто мають занижену самооцінку, страждають на затримку мовлення або, навпаки, дуже балакучі. Мають проблеми зі здоров'ям, найчастіше – це запалення вуха або постійні респіраторні захворювання, екзема, гастрит. Не можуть спокійно чекати своєї черги під час ігор, а також різних ситуаціях, що вимагають дисципліни (навчальне заняття, відвідування поліклініки, екскурсії тощо) [4, с. 14-15]

Недостатність уваги може бути викликана низьким інтересом до навчання. Водночас, «це дуже здібна, навіть обдарована дитина, від якої можна багато очікувати в майбутньому». Запитання не дослуховують, часто відповідають, не замислюючись, перебивають. Не можуть стежити за своїми речами, часто їх гублять (іграшки, олівці, книги тощо) [4, с. 29-30] (за І. Сухіна, 2018).

Корекційна робота з такими вихованцями у дошкільному навчальному закладі комбінованого типу неможлива без розуміння об'єктивності причин, які зумовлюють їх поведінку, та залучення батьків до процесу психолого-педагогічної підтримки. Причинами гіперактивності дитини можуть бути: екологічні, сімейні та соціальні проблеми; хвороби матері під час вагітності; напружена робота жінки до останнього дня вагітності; кесарів розтин; ускладнення під час пологів [5].

Важливою є тісна співпраця педагогічних працівників дошкільної установи та сім'ї, оскільки від спрямованості та стилю цієї взаємодії будуть залежати якість основного (виховного) середовища життя дитини з СДУГ, що матиме визначальний вплив на формування та розвиток її особистості, майбутнє та діяльність загалом. Зокрема, В. Гребеннікова, Н. Нікітіна, Н. Падулін переконують, що впровадження технології педагогічної підтримки у вихованні старших дошкільнят із СДУГ було б ефективним, якщо:

- основу процесу підтримки покладено індивідуально-орієнтована, диференційована системи й інтегрований підхід;

- зміст психолого-педагогічного супроводу передбачає спеціалізовану роботу працівників закладу із формування у батьків адекватного розуміння ситуації особистісного розвитку своєї дитини, усвідомлення перспектив її подальшої соціалізації;

- технологія розглянутої підтримки реалізується з урахуванням специфіки життєвої ситуації конкретної сім'ї та дитини, усіх її нюансів;

- забезпечується інтеграція зусиль фахівців закладу (вихователів, методиста, логопеда, дефектолога, музичного працівника та ін, що мають безпосередній вплив на організацію освітнього середовища у дошкільній установі) задля здійснення якісної діагностики, прогнозування, реалізації обраного варіанту психолого-педагогічної підтримки дошкільного та сімейного виховання дитини [7].

У більшості дослідженнях, присвячених вивченню причин соціальних порушень дітей із СДУГ й зосереджених на формуванні дефіцитної поведінки та взаємодії дитини з однолітками, пропонується тристороння модель, згідно з якою педагогічні працівники сприяють соціальній компетентності дітей шляхом:

- 1) позитивних взаємодій зі своїми дітьми;
- 2) дидактичного навчання вихованців соціальним навичкам;
- 3) структурування соціального середовища дітей із заохоченням дружби та прийняття» [6].

Осмислення низки науково-практичних дослідників (І. Кон, Т. Пейдж, С. Берн та ін.; Б. Бітінас, Є. Вабунова, Є. Данкова, А. Мудрик, Н. Шепілова, ін.) уможливує визначення припущень, необхідних для розуміння значення психолого-педагогічної підтримки дитини із СДУГ в дошкільному закладі, спрямованої на успішну соціалізацію, тобто коли дитина приймає поведінкові моделі, норми, стереотипи, звичаї та цінності, характерні для його найближчого оточення. Структура цього процесу повинна включати наступні компоненти: *комунікативний* (пов'язаний із прийняттям засобів спілкування та взаємодії); *когнітивний* (формування морально-етичної поведінки); *поведінковий* (прояви в діяльності, в повсякденному житті); *ціннісний* (встановлення ціннісного ядра особистості).

Тому робота з вихованцями інклюзивної групи орієнтується нами в руслі корекційно-розвивального змістовного аспекту соціального та особистісного розвитку кожної дитини, що представлений:

- формуванням гендерної ідентичності особистості дитини, почуття приналежності до власної статі;

- створенням «Я-ОБРАЗУ», самосприйняття, поведінки, ціннісних орієнтацій та інтересів, стосунки з оточуючими людьми.

Недостатня функціональна активність підкоркових структур мозку дитини з гіперактивністю потребує особливої корекції, у складних / важких випадках – медикаментозної.

Ефективним є метод нейропсихологічної корекції, який включає:

- сенсомоторну корекцію (за допомогою вправ, ігор, тренажерів, які сприяють сенсорній інтеграції дитини);
- розвиток вищих психічних функцій: сприймання, уваги, пам'яті, мислення, уяви, мовлення [5].

Отож психолого-педагогічна підтримка дитини з гіперактивністю передбачає реалізацію таких підходів, дотримання яких, як виявилось, дає позитивні результати :

організаційні: приймаємо дитину такою, якою вона є, з багатьма позитивними рисами: чуйністю, критичністю, спостережливістю та ін.; дозволяємо кожні 20 хвилин вставати і ходити по кімнаті (ефективними є фізхвилинки, вправи – з елементами гімнастики для суглобів; для тренування процесів збудження та гальмування; тренування симпатичної нервової системи); оскільки часто відволікається на заняттях – рекомендуємо садити її ближче до вихователя;

комунікативні: супроводжуємо словесні вказівки наочними або письмовими інструкціями; максимально зменшуємо кількість детальних словесних вказівок; необхідно чітко роз'яснювати правила поведінки в різних ситуаціях, хвалити в кожному випадку, коли їй вдалося довести розпочату справу до кінця;

навчальні: будуємо процес навчання виключно на позитивних емоціях; ненав'язливо розширюємо поле діяльності дитини; позитивно підкріплюємо успішні дії та вчинки, знання та можливості; розуміючи швидке «затухання», втомлюваність під час навчальних занять, урізноманітнюємо, емоційно насичуємо позитивними враженнями від успішного результату роботи; навчаємо організовувати свою діяльність чи самостійне виконання завдання. Діти з гіперактивністю бояться великих обсягів завдань, але якщо його розділити на 4-5 частин на окремих картках, то впорається із ними набагато швидше звичайного;

корекційні: використовуємо на заняттях лише елементи гри; ігноруємо негативні вчинки і заохочуємо позитивні; уся увага зосереджується на усунення негативних наслідків поспішності – нерозуміння, неприйнятна реакція з боку дорослих та однолітків, намагаємося доброзичливо аналізувати різні вчинки (дитини (в індивідуальному порядку, без однолітків), а також літературних персонажів), показувати причинно-наслідкову залежність між вчинками та реакцією оточуючих;

соціальні: навчаємо необхідним соціальним нормам та взаємодії із однолітками, дорослими; намагаємося попереджати прояви агресії, оскільки розуміємо, що відповідь агресією на агресію ще більше закріплює таку поведінку у дитини як зразок і як єдино можливу; уникаємо намагання «перебудувати» дитину; вказуємо на кожний успіх дитини, усвідомлення якого підвищує її самооцінку, підносить психічний тонус; цікавими дітям є ігри «Замри – оживи», «Море хвилюється», «Запам'ятай порядок слів і збери предмети», «Кричи так» та ін.

Варто педагогам усвідомлювати нервову ослабленість та великої вразливості дітей з гіперактивністю. Однак Необхідно оберегати від перевтоми. Корисними є застосовані методи релаксації: арт-терапія, казкотерапія, медитація та ін. Форми проведення психологічної підтримки можуть варіювати в залежності від поведінки дитини: бесіди, розмови на побутові теми для створення позитивного настрою, інтересу до роботи, ігри та ігрові моменти, усмішка як спонукання до успішної роботи.

Список використаних джерел:

1. Губар О.М. Сучасні підходи до індивідуального навчання дітей з особливими освітніми потребами. URL : C:/Users/PK/Downloads/znpkr_sp_2010_15_7.pdf

2. Платаш Л.Б. Соціально-педагогічний супровід учнів інклюзивного класу загальноосвітньої школи URL : http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_80/part_3/52.pdf

3. Платаш Л.Б. Наукові підходи до вивчення проблеми синдрому дефіциту уваги та гіперактивності. *Молодь і ринок*: щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич, 2013. № 4 (99). С.125-130.

4. Сухіна І. В. Гіперактивна дитина. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

5. Шльонська О.О. Гіперактивні діти: як їх зрозуміти і полюбити. *Учитель початкової школи*. Київ, 2013. № 6.

6. Amori Yee Mikami, Allison Jack, Christina C. Emeh, and Haley F. Stephens. Parental Influence on Children with Attention-Defici / *Hyperactivity Disorder*: I. Relationships Between Parent Behaviors and Child Peer Status. URL : <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2903635/>

7. Grebennikova V. M., Nikitina N. I., Padylin N. Yu. Some Aspects of Social and Pedagogical Support of Family Education of Preschool Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in a Specialized Center. URL : https://www.researchgate.net/scientific-contributions/2080944933_V_M_Grebennikova

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ЗАПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД БЕЛЬГІЇ

Ольга Бабій

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти відкриває нові можливості для дітей з особливими потребами. У зв'язку із цим цінним для нашого дослідження є вивчення питань упровадження

інклюзивної освіти в різних країнах на основі аналізу науково-педагогічних джерел і національних нормативно-правових документів.

Особливості становлення інклюзивної освіти в Бельгії досліджували П. Гескуере, Дж. Мурс [4], Г. Пудар, Г. Уільямсон [5] та ін.. Цікавий досвід навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку має Бельгія. Для цієї країни є характерним наявність і спеціальної освіти «Закон про спеціальну освіту» (Act on Special Education, 1970). Суттєві зміни до нього було внесено Декретом Уряду від 28 липня 1978 р. Закон визначає основні положення здобуття освіти неповносправними у світлі загального реформування системи освіти, серед яких і право батьків на вибір освітнього закладу для своєї дитини. Як зазначають бельгійські вчені у галузі спеціальної освіти W. Weiss та W. Werdajk, шляхи здобуття освіти неповносправними визначалися у Бельгії тривалий час. Ще в 1960 р. «Законом про освіту» було визначено необхідність створення служб психолого-медико-соціального супроводу, які б вирішували проблеми вибору освітнього маршруту дітей з особливостями психофізичного розвитку. Саме ці служби визначають майбутнє перебування дитини у спеціальних установах, де здобувають освіту 4% усіх дітей шкільного віку. У Бельгії функціонують 8 типів спеціальних закладів: для дітей з легким ступенем розумової відсталості, з середнім і важким, з емоційно-вольовими порушеннями та розладами поведінки, з фізичними розладами, з порушеннями зору та слуху, із соматичними захворюваннями, з труднощами у навчанні.

Після проходження дітьми з порушеннями розвитку ретельного психолого-медико-соціально-педагогічного обстеження, яке відбувається в ПМС-центрах (психолого-медико-соціальних центрах), складається загальний висновок і надаються рекомендації стосовно майбутнього навчання дитини. Батьки (опікуни) дитини беруть активну участь в обговоренні результатів та ухваленні кінцевого рішення щодо вибору освітнього закладу – масового чи спеціального. ПМС-центри функціонують у системі масової та спеціальної освіти.

Їх робота зосереджена на наданні допомоги школам, батькам і дітям з особливими освітніми потребами. Допомога спеціалістів ПМС-центрів школам полягає у визначенні освітнього маршруту дитини з особливими потребами (переведення її з одного закладу до іншого, з нижчого освітнього рівня на вищий), у складанні індивідуальних планів навчання, у проведенні корекційної роботи тощо. Фахівці ПМС-центрів вичерпно інформують батьків щодо надання освітніх, медичних і соціальних послуг дітям з особливостями розвитку в системі спеціальної та загальної освіти, допомагають у прийнятті рішень стосовно перебування їхньої дитини в тому чи іншому навчальному закладі, допомагають в одержанні різних видів медичної та соціальної допомоги. Дітей, які потребують професійної допомоги, спеціалісти ПМС-центру ретельно обстежують і вивчають, надають їм консультації, проводять розвивально-корекційні заняття тощо.

Законодавчі освітні акти Бельгії передбачають певну свободу в організації освітніх закладів: муніципальні освітні заклади, фінансове забезпечення яких відбувається за рахунок місцевих органів самоврядування; громадські освітні заклади, які утримуються громадськими фондами; приватні заклади, фінансове утримання яких беруть на себе приватні особи та громадські організації, в тому числі і релігійні [1].

Бельгійський «Закон про спеціальну освіту» законодавчо затвердив усунення бар'єрів між спеціальною та загальною системами освіти, передбачивши експериментально апробовані моделі спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами разом зі своїми однолітками:

- школярі з порушеннями розвитку навчаються в масових школах, а психолого-медико-соціальний супровід їм забезпечують фахівці ПМС-центрів;

- учні з порушеннями відвідують заняття із загальноосвітніх предметів у масовій школі, а спеціальні, додаткові або корекційні заняття – у спеціальній школі;

- учні з порушеннями розвитку певний час навчального року навчаються у масовій школі.

Закон передбачає: безкоштовне обов'язкове навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку (з 6 до 18 років) терміном 12 років, хоча за певних обставин він може бути подовжений; географічну доступність та наявність в кожному районі країни всіх типів спеціальних шкіл [4, с. 47-56].

При наданні дитині з порушеннями розвитку можливості навчатися інтегровано всі учасники цього процесу укладають угоду та розробляють індивідуальний навчальний план. Цей план складається з детального опису особливостей і потреб дитини, з визначення додаткової допомоги, яку вона має одержувати (в тому числі, хто її надаватиме, як часто та де саме) [2, с. 108-111].

У Бельгії основними службами підтримки дітей з особливими потребами в умовах сумісного навчання є психолого-медико-соціальні центри, що забезпечують надання спеціальних додаткових послуг учням, які того потребують. Залежно від кількості школярів з особливостями розвитку в певній місцевості, організовуються ПМС-центри різного підпорядкування (позашкільні та шкільні). Фахівці центру надають психолого-педагогічну та медико-соціальну допомогу учням з порушеннями розвитку та їхнім сім'ям, консультують батьків, надають навчально-методичну допомогу вчителям, однак, основна спрямованість їхньої роботи – це діти з особливими потребами. У Бельгії функціонують служби різного підпорядкування (Міністерств охорони здоров'я, соціального забезпечення), які, в разі необхідності, надають додаткові спеціальні послуги дітям з обмеженими можливостями здоров'я та сім'ям, в яких вони проживають [5].

У школах з інклюзивним навчанням спеціальні педагоги працюють як у штаті засаду, так і запрошуються за угодами зі спеціальних шкіл. На перших етапах навчання спеціальні педагоги проводять індивідуальні заняття з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, надалі до обов'язків спеціального педагога входить ознайомлення вчителя з проблемами дитини, залучення його до роботи із використанням певних методів і прийомів навчання, надання консультацій. Залучення до навчального процесу педагогів зі спеціальних шкіл дає можливість використовувати відповідні досвід та знання, а також усувати бар'єри між спеціальною та загальною освітою. Діти з особливостями розвитку, які були переведені зі спеціальних шкіл, упродовж першого року навчання одержують необхідну спеціальну допомогу (далі ця допомога надається індивідуально та за потреби). Адміністративні органи несуть повну фінансову та організаційну відповідальність за кожного інтегрованого учня і сприяють задоволенню його особливих потреб [3, с. 168-170].

Отже, аналіз досвіду навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в Бельгії свідчить, що інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти людьми з обмеженими можливостями. Однак, варто зазначити, що діти з особливими освітніми потребами мають змогу здобувати освіту і в спеціальних навчальних закладах, і в закладах масового типу. У Бельгії спеціальні заклади функціонують і надають допомогу дітям з обмеженими можливостями здоров'я, однак, вони не є сегрегативними осередками. «Кордони» між спеціальною та загальною освітою прозорі, оскільки Бельгія пропагує цінності громадянського суспільства, яке базується на ідеях рівноправності, толерантності та інклюзії.

Список використаних джерел:

1. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. К.: Педагогічна думка, 2007. 458 с.

2. Журавльова Л. С. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації та змісту інклюзивної освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Сер. 19: Корекційна педагогіка та спец. психологія /М-во освіти і науки, молоді та спорту України ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 108-111.

3. Кавун Ю. Передовий психолого-педагогічний досвід реалізації інклюзивної практики в країнах Європи. *Вісник науково-дослідної лабораторії «Інклюзивна педагогіка»* за матеріалами I регіональної наук.-практ. конф. «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика», 26 квітня 2015 р. / Уманськ. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2015. Вип. 1. С. 168-170.

4. Ghesquiere P., Moors G., Maes B. Implementation of Inclusive Education in Flemish Primary Schools : a Multiple Case Study. *Educational Review*. Taylor & Francis Group, 2002. Vol. 54. Iss. 1. P. 47-56.

5. Pudar G. Youth policy in Belgium [Electronic resource] / G. Pudar, L. Suurpää, H. Williamson et al. – Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2013.

ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ ФАХІВЦІВ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

Валентина Балахтар, Іванна Підвисоцька

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Проблема професійного вигорання є надзвичайно актуальною і важливою, починаючи з ХХ ст. і до сьогодення, що зумовлено динамізмом, непостійністю та високими соціально-психологічними вимогами до особистості. Нині, в умовах інформаційного суспільства, кількість вимог до фахівця загалом і фахівця з соціальної роботи зокрема зростає, а внутрішніх резервів для виконання цих вимог в особистості не вистачає. Це може спричинювати проблеми у самоствердженні, психічному здоров'ї, монотонність у діяльності, зростання тривожності та ін. Це зумовлює «блокаду» всіх сил та внутрішніх резервів людини, втрату відчуття радості, мотивації, значне зниження енергії, що в результаті зумовлює професійне вигорання фахівців. Як зазначається на Міжнародному кадровому порталі hh.ua, 64% громадян України перебуває у стані професійного вигорання – стані виснаження на фоні хронічного стресу [6].

Проблему професійного вигорання досліджували зарубіжні та вітчизняні психологи (В. Бойко, М. Буриш, С.Н. Водоп'янова, С. Джексон, Т. Зайчикова, Г. Діон, Г. Сельє, Л. Карамушка, Н. Левицька, Г. Ложкін, С. Максименко, К. Маслач, В. Орел, Т. Форманюк та ін.). Поняття «професійного вигорання» науковці трактують по-різному, як: характеристику психічного стану здорових людей, які інтенсивно спілкуються з клієнтами, пацієнтами, постійно перебувають в емоційно навантаженій атмосфері при наданні професійної допомоги (Х. Дж. Фрейденбергер); синдром фізичного та емоційного виснаження, що складається з розвитку негативної самооцінки, негативного ставлення до роботи та втрати розуміння й співчуття щодо клієнтів (К. Маслач); синдром емоційного виснаження, деперсоналізації і редукції особистих досягнень (К. Маслач і С. Джексон).

Варто звернути увагу, що про наявність проблеми впливу соціально-психологічних факторів на професійну діяльність на різних історичних

етапах писав ще Е. Фром. У період Середньовіччя спостерігається стабільність, кожен мав свою соціальну роль, індивід мав свободу прояву у трудовій сфері. Із зародженням та розвитком капіталізму перед індивідом постають нові соціально-психологічні виклики як в особистому житті, так і в трудовій сфері: підвищується рівень конкуренції, праця перетворюється в найбільшу цінність, трудова сфера набуває динамічності, індивід тепер не відчуває стабільності та впевненості. В еру інформаційного суспільства зростає попит на розумову працю. У професійній сфері цінують такі якості як стійкість, гнучкість, здатність розвиватися та змінюватись, тобто «приспосовувальні» якості. Сьогодні кількість вимог до професійної діяльності зростає, а внутрішніх резервів для їх виконання не вистачає, що й спричинює значні психоемоційні навантаження, які, у свою чергу, можуть зумовити появу ознак професійного вигорання [5].

Крім того, поняття «професійне вигорання» регламентовано в Законі України «Про затвердження Інструкції про порядок організації та проведення психопрофілактичної роботи з персоналом Державної прикордонної служби України» як: «реакцію організму та психологічної сфери людини, яка виникає внаслідок тривалого впливу стресів середньої інтенсивності, що обумовлені її професійною діяльністю; результат некерованого довготривалого стресу; психічний стан, який характеризується виникненням відчуттів емоційної спустошеності та втоми, викликаних професійною діяльністю людини, і поєднує в собі емоційну спустошеність, деперсоналізацію і редукцію професійних досягнень; різновид та передумова професійної деформації особистості» [8].

Феномен «професійне вигорання» є негативним явищем, який може бути спровокованим хронічним стресом на роботі, і спричинити низку соціально-психологічних та фізичних порушень: значну втрату енергійності, відчуття виснаження, психологічне дистанціювання від роботи, негативні та песимістичні думки про роботу, які, в свою чергу, знижують професійну ефективність [7].

Серед факторів, які провокують професійне вигорання, варто назвати окрім хронічного стресу на роботі і зовнішні (матеріальні умови середовища, зміст роботи і соціально-психологічні умови діяльності та ін.) та внутрішні (схильність до емоційної ригідності, інтенсивну інтеріоризацію (сприйняття і переживання) обставин професійної діяльності, слабку мотивацію емоційної віддачі в професійній діяльності, етичні дефекти і дезорієнтацію особистості) фактори, які можуть спричинити професійне вигорання (В. Бойко) [2, с. 133].

Отже, вищезазначені фактори мають негативний вплив на особистість і можуть зумовлювати появу симптомів різного характеру: фізичну втому, виснаження, зміну ваги, недостатній сон, поганий загальний стан здоров'я, нестачу емоцій, песимізм, байдужість, агресивність, тривогу, депресію,

байдужість до їжі, виправдання вживання тютюну, алкоголю, ліків, імпульсивну емоційну поведінку, зниження інтересу до самонавчання і саморозвитку, до альтернативних підходів у вирішенні проблем, нудьга, до життя, надання переваги стандартним шаблонним методам вирішення завдань, обмеження соціальних контактів сферою діяльності, зведення до мінімуму відносини на роботі і вдома, відчуття нестачі підтримки з боку сім'ї, друзів, колег та ін. [1, 4, 9].

Варто зауважити, що професійне вигорання – це індивідуальний процес, що визначається умовами перебігу професійної діяльності та мотиваційно-психологічною складовою особистості. Так, у людей, що працюють у сфері «людина-людина», в тому числі й фахівців соціальної роботи, ймовірність появи професійного вигорання значно вище, ніж у людей, працюючих, до прикладу, у сфері «людина-техніка». Це зумовлено тим, що професія соціального працівника вимагає від фахівця значних психологічних та емоційних затрат, а також специфікою діяльності, взаємин з клієнтами [3, с. 59].

Таким чином, професійне вигорання є соціально-психологічним феноменом, що виникає внаслідок хронічного стресу на роботі та ряду соціально-психологічних, матеріальних та внутрішньо-емоційних чинників і має визначену послідовність перебігу та супроводжується фізичними, емоційними, поведінковими, інтелектуальними та соціальними симптомами. Професійне вигорання може спричинювати не лише професійну деформацію особистості, а й зниження показників фізичного здоров'я, розвиток негативної самооцінки, деперсоналізації, втрату інтересу до життя, провокації конфліктів у соціальному та сімейному середовищі.

Список використаних джерел:

1. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М. : Информ. издат. дом Филин, 1996. С. 210.
2. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания: диагностика и профилактика. СПб: Питер, 2008. 336 с.
3. Водопьянова Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
4. Максименко С. Д. Карамушко Л. М., Зайчикова Т. В. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. носіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядипломної освіти. К.: Міленіум, 2004. 264 с.
5. Формм Е. Втеча від свободи. Х.: 2018. 228 с.
6. Міжнародний кадровий портал. URL : <https://hh.ua>
7. Портал Міністерства охорони здоров'я України. URL : <https://moz.gov.ua/article/news/profesijne-vigorannja---javische-a-ne-hvoroba-scho-naspravdi-zatverdili-v-mkh-11>

8. «Про затвердження Інструкції про порядок організації та проведення психопрофілактичної роботи з персоналом Державної прикордонної служби України» : Закон України №318 від 14.04.2008. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0657-08/ed20080727/find?text=%CF%F0%EE%F4%E5%F1%B3%E9%ED%E5+%E2%E8%E3%EE%F>

9. Maslach C., Leiter M.P. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997.

CREATIVE ABILITY AS A FACTOR IN THE CREATIVE ACTIVITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER

Kateryna Balakhtar

*Yuriy Fedkovich Chernivtsi National University
Chernivtsi, Ukraine*

Creative ability as a factor in the creative activity of a foreign language teacher provides students with the opportunity to effectively build language skills as well as increase their motivation for learning. Creativity is associated with fantasy, play, collaboration, experimentation, but first of all, with interaction and positive approach.

To investigate the creative ability as a factor in the creative activity of a foreign language teacher.

A large number of works by scholars of psychologists and educators are devoted to studying the problem of creativity of a foreign language teacher, among which K. Abulkhanova-Slavskaya, M. Aleksyuk, B. Ananyev, G. Wallace, V. Molyako, Y. Ponomarev, K. Robinson, S. Rubinstein, M. Runco, S. Sysoeva, E. Torrance and others.

The problem of creativity has been studied since ancient times, although it remains an under-researched field. Many scientists understand creativity as a feature of intelligence, others – as a specific human need for search and transformation activity.

There is no unity about the nature of creativity, which is why some scholars see it as the creation of new, original ideas about management practice, which are of great importance for the development of the organization. Others associate creativity with human activities aimed at expressing themselves, striving for a change of status and elevating themselves to a higher level of office. The aim of this work is not to define creativity or to discuss different theories about creativity, still we feel it is necessary to provide some theoretical background. There is not a single definition of creativity they all mention novelty.

Many scholars in various fields define creativity in terms of production, originality and appropriateness/value (Amabile, 2001; Newton & Newton, 2010; Mumford et al., 2010; Robinson, 2011, 2009; Amabile & Fisher, 2009). That being creative involves the component of production – the making of something (a story, a dance, a thought and so on), which is not surprising since «[t]he root of the word [creativity] means `to bring into being» (Hayes, 2004: 281). Second, creativity involves originality, that is, what is produced must be new. Of course this criterion is complicating matters since what is original to one person, is not original to another (Turner, 2013). However, in the context of education, the originality-criterion, should be measured by the students' own standards and not by those of experts (Robinson, 2011). For example, to a student a certain expression can actually be original and therefore should be seen as fulfilling the criterion of originality even if the product is considered imitative by an expert in the field.

Hillman (1972, In: Bleakley (2004: 464) “describes six notions of creativity: differentiation, novelty, ferment, instrumental problem-solving, eminence and renewal.” Bleakley (ibid, p. 465) also quotes Sternberg and Lubart (1999: 3) who define creativity as “the ability to produce work that is both novel (i.e., original, unexpected) and appropriate (i.e., useful, adaptive concerning task constraints).” One of the most frequently mentioned categorization or typology of creativity is the Taylor's typology (Taylor, 1959 in Baker, Rudd, Pomeroy (2001: 175) who identified 5 typologies for creativity: expressive, productive, inventive, innovative, and emergentive. Sternberg and Lubart (1993: 229 – 230) describe their approach to creativity and name 6 resources, namely intelligence, knowledge, thinking skills, personality, motivation and environment

It should be noted that the creativity of a foreign language teacher can both be shaped and deformed depending on the factors of creativity.

Creative employees are urgently sought for in practically all organizations today and hence, to not be creative can lead to unemployment (Robinson, 2011). Because creativity contains important components such as the ability to think critically, be flexible, to synthesize, be imaginative, and produce novel solutions that are appropriate (Amabile & Fisher, 2009; Robinson, 2011, 2009; Runco, 2007; Torrance in Tin et al., 2010), it is crucial to be creative in order to live and cope in a highly unpredictable and ever-changing world (Robinson, 2011; Runco, 2007). Indeed, it is widely understood among different scholars in different fields that creativity is the skill inhabitants of the 21st century will crucially need – now more than ever (Garner, 2013; Noddings, 2013; Mumford et al. 2010; Pink, 2013; Robinson, 2009; Yamin, 2010).

Some make a distinction between teaching creatively and teaching for creativity, whereas others argue that the two concepts are highly intertwined (Hayes, 2004). Nonetheless, if a distinction should be made, teaching creatively is about the teachers themselves using their own creative capacities in their approach “to make learning more interesting, exciting and effective”

(NACCCE, 1999, pp. 102-103). Teaching for creativity, on the other hand, means “forms of teaching that are intended to develop young people’s own creative thinking or behavior” (NACCCE, 1999 pp. 103), for example, by giving them knowledge about what creativity is and encouraging originality in their work. With regard to the latter, it is important to encourage students to experiment, explore and take risks (Amabile & Fisher 2009; Birkmaier 1971; Brookhart 2013; Garner 2013). The importance of being creative oneself as a teacher is stressed by several scholars (e.g. Amabile & Pillemer, 2012; Goodwin & Miller, 2013; Runco, 2007). “The teacher is, after all, a model for students” (Runco, 2007, pp. 189). Noddings (2013) suggests that creativity first must be encouraged in the teachers if they can be able to enhance the creative potentials of their students. Hence, the importance of support from school leaders is crucial “for any substantial impact to be achieved” (Turner, 2013, pp. 35)

However, language teachers do not seem to consider their subject as essentially characterized by creativity (Giauque, 1985). The latter is congruent with studies that confirm that teachers, and people in general, associate creativity with the arts, not “theoretical” subjects like languages (Newton & Newton, 2010). Yet a study by István (1998) suggests that creativity and success in language learning are highly interconnected; the better grade a student had in the discipline, the higher scores he/she showed on a creativity test.

Creativity is one of the important factors, the obligatory attribute of knowledge that a person acquires in the learning process, the dialogic nature of the subjects of the educational process. There is a contradiction between the objective need of society in an active creative person and educational and educational practice, ignoring the creative potential of each individual. Only a creative teacher is able to create, within the educational interaction environment, the most favorable conditions for personal development and student learning.

A creative teacher should not deliver ready-made truths, but help to create thoughts in the student’s head.

References

1. Amabile, T. M. (2001). «Beyond talent: John Irving and the passionate craft of creativity». *American Psychologist*, vol. 56 (4), 333-336.
2. Amabile, T. M. & Fisher, C. M. (2009). «Stimulate creativity by fueling passion». E. Locke, (ed). *Handbook of principles of organizational behavior (2nd ed.)*. West Sussex, U.K.: John Wiley & Sons, 481-497.
3. Arnell Gustavsson, U. (2003). «Ungdomars inträde i arbetslivet – följer för individen och Arbetsmarknaden». Ute och inne i svenskt arbetsliv: Forskare analyserar och spekulerar om trender i framtidens arbete. C. von Otter, (ed.). Retrieved 19 Oct. 2013 from: http://nile.lub.lu.se/arbarch/aio/2003/aio2003_08.pdf#page=119

4. Baker, M., R. Rudd, C. Pomeroy, (2001). Relationships between Critical and Creative Thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*. Volume 51, Number 1, ISSN 1935-6412
5. Bleakley, A. (2004). «Your Creativity or Mine?»: A Typology of Creativities in Higher Education and the Value of a Pluralistic Approach. *Teaching in Higher Education*, vol.. 9, no. 4, pp. 463 – 475.
6. Garner, B. K. (2013). «The power of noticing». *Educational leadership*, vol. 70 (5), 48-52.
7. Giauque, G. S. (1985). «Creativity and foreign language learning». *Hispania*, vol. 68 (2), 425- 427.
8. Hayes, D. (2004). «Understanding creativity and its implications for schools». *Improving schools*, vol. 7 (3), 279-286.
9. István, O. (1998). «The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success». *TESOL quarterly*, vol. 32 (4), 763-773.
10. Mumford, M., Hester, K. & Robledo, I. (2010). «Scientific creativity: Idealism versus pragmatism». *Gifted and talented international*, vol. 25 (1), 59-64.
11. NACCCE, National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999). «*All our futures: Creativity, culture and education*». Retrieved 26 Sep. 2013 from <http://sirkenrobinson.com/pdf/allourfutures.pdf>.
12. Newton, L. & Newton, D. (2010). «Creative thinking and teaching for creativity in elementary school science». *Gifted and talented international*, vol. 25 (2), 111-124.
13. Noddings, N. (2013). «Standardized curriculum and loss of creativity». *Theory into practice*, vol. 52 (3), 210-215.
14. Pink, D. (2013). «*Dan Pink: The puzzle of motivation*». Retrieved 5 Oct. 2013 from <http://www.youtube.com/watch?v=rrkrvAUbU9Y>.
15. Robinson, K. (2009). *The Element: How finding your passion changes everything*. London: Penguin Group.
16. Robinson, K. (2011). *Out of our minds*. West Sussex: Capstone Publishing.
- Runco, M. A. (2007). «*Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*». London: Elsevier Academic Press.
17. Sternberg, R. J., T.I. Lubart, (1993). Investing in Creativity. *Psychological Inquiry*. vol.4, issue 3, p. 229, ISSN 104780X.
18. Tin, B. T., Manara, C. & Ragawanti, D. T. (2010). «Views on creativity from an Indonesian perspective». *ELT journal*, vol. 64 (1), 75-84.
19. Torrance, E. P. (1993). «Understanding creativity: Where to start». *Psychological inquiry*, vol. 4 (3), 232-234.
20. Torrance, E. P. (1995). «Insights about creativity: Questioned, rejected, ridiculed, ignored». *Educational psychology review*, vol. 7 (3), 313-322.
21. Turner, S. (2013). «Teachers' and pupils' perceptions of creativity across different key stages». *Research in education*, vol. 89 (1), 23-40.
22. Yamin, T. S. (2010). «Scientific creativity and knowledge production: Theses, critique, and implications». *Gifted and talented international*, vol. 25 (1), 7-12.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Ганна Бигар, Павло Бигар

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Одним з основних завдань, що визначені в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року є формування гармонійно розвиненої, морально і фізично здорової особистості, яка з відповідальністю ставиться до свого здоров'я. Як зауважує В. Бальсевич, фізичний потенціал людини являє сукупність фізичних якостей, моторних здібностей і адаптаційних можливостей людини, які реалізуються в рухах, діях і робочих операціях [1, с. 43].

Молодший шкільний вік вважається одним з найважливіших періодів у процесі формування особистості людини. У цьому віці інтенсивніше розвиваються різні задатки, формуються моральні якості, виробляються риси характеру. Саме в даному віковому періоді закладається і зміцнюється фундамент здоров'я і розвитку фізичних якостей, необхідних для ефективної участі в різних формах рухової активності, що, у свою чергу, створює умови для активного та спрямованого формування і розвитку психічних функцій та інтелектуальних задатків дитини.

Реалізацію мети фізичного виховання молодших школярів у закладі загальної середньої освіти передбачено організацією щоденних занять учнів фізичною культурою (на уроках, гуртках фізичної культури, спортивних секціях, групах загальної фізичної підготовки тощо). Документи планування з фізичної культури в школі складають цілісну систему [2, с.74].

Конкретизація змісту фізичного виховання у навчально-виховній роботі забезпечує вирішення таких взаємопов'язаних завдань: збереження і зміцнення здоров'я, загартування, підвищення працездатності учнів; виховання у школярів загальнолюдських цінностей, формування потреби до здорового способу життя, систематичних занять фізичними вправами, прагнення до фізичного вдосконалення, готовності до суспільно корисної праці і захисту Батьківщини; набуття необхідного рівня знань у галузі медицини, гігієни, фізичної культури і спорту, а також життєво важливих рухових навичок та вмій; розвиток фізичних якостей.

У контексті проблематики нашого дослідження особливу зацікавленість викликає запропонована Н. Москаленко (2009) інноваційна програма фізкультурно-оздоровчої роботи в системі фізичного виховання молодших школярів. Автор наголошує, що однією з головних вимог до сучасного уроку з фізичної культури є здійснення міжпредметних зв'язків. Автором була розроблена програма реалізації міжпредметних зв'язків, яка

включає розробку рухливих ігор та естафет з їх використанням на сюжетних уроках фізичної культури.

Так, Н. Москаленко пропонує застосування сюжетних (інтегрованих) уроків фізичної культури для вирішення таких завдань [3]:

- формування рухових вмінь і навичок;
- розвиток фізичних здібностей;
- інтелектуальний розвитку у процесі отримання системи знань;
- формування творчих здібностей та емоційної сфери – ігрова ситуація сприяє отриманню задоволення;
- сприяння формуванню індивідуальності дитини, механізму самореалізації, самовиховання.

За переконанням Н. Москаленко, рухливі ігри :

- сприяють вирішенню специфічних завдань – формування пізнавальної та емоційної сфери, когнітивних здібностей, механізмів самореалізації та самовиховання;
- передбачають дотримання специфічних принципів – фасціації, синкретичності, творчої спрямованості;
- забезпечують зміну дій вчителя організаційно-методичного характеру з підготовки уроку (інвентар, обладнання, музичний супровід, підбір фізичних вправ та рухових ігор повинні відповідати сюжету уроку);
- підвищують вимоги до естетичного аспекту уроку, виразності рухів, музичного супроводу, мовлення педагога та його вміння створити ігрову ситуацію, незвичайну атмосферу слів, асоціацій, бажань дітей;
- урізноманітнюють зміст, хід, методику і організацію уроку згідно з темою сюжету, інтересами і мотивацією дітей.

Вивчення науково-методичної літератури з розвитку фізичних якостей дітей молодшого шкільного віку під час реалізації завдань фізичного виховання як сфери прояву людської активності засвідчує, що дана проблема досліджувалася з загальних позицій ученими за такими напрямками:

- фізіологічні механізми підвищення рухової активності учнівської молоді;
- рухова активність школярів;
- мотиваційні основи спортивної діяльності; формування індивідуальних рухових здібностей;
- формування ціннісного ставлення до фізкультурної діяльності;
- стимулювання активності до фізкультурної діяльності;
- фізична культура й формування здорового способу життя тощо.

Рухова активність дітей молодшого шкільного віку рекреаційно-оздоровчої спрямованості ґрунтується на використанні фізичних вправ, рухливих ігор, розваг, а також природних та гігієнічних чинників для активного відпочинку, зміни виду діяльності, відновлення власних сил, удосконалення психічних і фізичних здібностей, відновлення та зміцнення здоров'я.

Зміст занять з використанням рухливих ігор спрямовується на зацікавлення учнів, створення оптимістичного настрою, що суттєво підвищує ефективність рухової активності школяра.

Реалізація рухової активності сприяє розширенню світогляду дітей, формування уявлень про здоровий спосіб життя, фізичну культуру та спорт, створення стійкої мотивації на збереження та зміцнення здоров'я, формування знань про здоровий спосіб життя і позитивний вплив фізичних вправ на організм дитини, підвищення фізичної працездатності.

Отож, у раціонально організованій практиці фізичного виховання ці сторони завжди поєднуються з іншими сторонами загальної системи виховання. При цьому фізичне виховання набуває значення одного з основних факторів всебічного розвитку особистості.

Список використаних джерел:

1. Алифанова Л.А. Роль двигательной активности в развитии потенциалов организма. *Педиатрия*, 2002. № 6. С. 9-12.

2. Козленко М. П., Вільчковський Е. С., Цвек С. Ф. Теорія і методика фізичного виховання у початкових класах : навч. посібник для пед. училищ. К. : Вища школа, 1984. 229 с.

3. Москаленко Н.В. Фізичне виховання молодших школярів : монографія. Дніпропетровськ: Вид-во «Інновація», 2007. 252 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИЯВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ ДИТЯЧОЇ ОСОБИСТОСТІ

Антоніна Богданюк, Оксана Киселиця, Василь Богданюк
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

Обдаровані люди приносять велику користь і є гордістю людства. Тому перед суспільством, державою, школою і сім'єю постає проблема навчання і виховання таких дітей.

Виявлення ж обдарованих дітей і подальший розвиток їх обдарованості є однією з проблем сучасної психолого-педагогічної науки. Чим раніше починається розвиток здібностей і талантів, тим більше шансів на їх оптимальний розвиток – саме тому так важливо помітити якісні характеристики, якими обдаровані діти, ще на ранньому етапі.

Проблематика виявлення обдарованості ускладнюється, зокрема, й неоднозначністю розуміння самого терміну «обдарованість». Одним із важливих напрямків діяльності вчителя в умовах загальноосвітньої школи є його робота з учнями, яким властиві підвищені навчальні можливості. Такі учні характеризуються порівняно високим розвитком мислення,

довготривалим запам'ятовуванням навчального матеріалу, добрими навичками самоконтролю в навчальній діяльності, великою працездатністю тощо. Їм властива неординарність, свобода вираження, багатство уяви, чіткість різних видів пам'яті, швидкість реакції, вміння піддавати сумніву і науковому осмисленню певні явища та ін..

Констатуємо, що на сучасному етапі існує чимало підходів до визначення обдарованості. Учені трактують його по-різному: високий рівень здібностей особистості (В. Дружинін, Н. Лейтис); якісне перетворення здібностей (Б. Теплов, В. Крутецький); синонім всіх здібностей людської істоти (С. Рубінштейн); характеристику ступеня вираження та своєрідності природних передумов здібностей людини (Н. Левітов); цілісну характеристику, об'єднання здібностей в певну систему (Б. Коссов); готовність особистості до розвитку в різних напрямках, так звана основа для виникнення й розвитку спеціальних здібностей у різноманітних видах діяльності (Б. Ананьєв) [2, с. 37-38].

Науковець О. Кульчицька трактує обдарованість як «більш високий рівень досягнень даної дитини в якій-небудь діяльності в порівнянні з іншими людьми» [2, с. 39]. Соціальні та психолого-педагогічні підходи до визначення сутності «природи» обдарованості відзначаються певною неоднозначністю; ми ж виходимо в нашому дослідженні з теорії про здібності і обдарованість Б. Теплова, Н. Лейтеса, О. Матюшкіна, В. Моляко, відзначаючи, що «обдарована дитина – це дитина, яка виділяється серед своїх колег яскраво вираженими успіхами в досягненні результатів на якісно вищому рівні, який перевершує певний умовний «середній» рівень» (за В. Моляко) [4, с. 10].

У процесі аналізу різних підходів до визначення сутності природи обдарованості ми дійшли висновку, що обдарованість дитини проявляється і розвивається насамперед у творчій діяльності і обумовлюється мотивацією навчальної діяльності, індивідуальними особливостями прояву обдарованості.

Талант і обдарованість?.. Вроджене чи набуте?.. Часто у спілкуванні можна почути словосполучення «талановитий, обдарований учень». Іноді ці слова вживають як синоніми, але ці поняття не слід ототожнювати. Отож, «обдарованість – це сукупність здібностей, що дозволяють індивіду досягти вагомих результатів у одному або декількох видах діяльності, що є цінним для суспільства» [3, с. 10].

Дослідники стверджують, що «талановитий – це той, хто має дуже високий рівень здібностей до якої-небудь спеціальної діяльності (музичної, художньої, літературної, технічної, спортивної). Також у цей термін вкладають ще дві ознаки: наявність виявленого творчого елемента і домінування природжених якостей [3, с. 7].

Тож обдарованість дитини визначають її творчим потенціалом, тим природним даром, через який виявляється «родова сутність людини». Цей природний дар (обдарованість) розкривається завдяки розвиткові

здібностей, через високий ступінь яких виявляється талановитість людини. Отже, обдарованість, як потенційна можливість розкриття талановитості, властива кожній людині вже з народження.

У талановитій дитині одразу помітні тонка спостережливість, зосередженість, посидючість, вміння наполегливо переслідувати поставлену мету, самостійність, незалежність у діяльності. Тому необхідно давати дитячій особистості не тільки «свободу самодіяльності, а й можливість у певних межах обговорювати з дорослими своїми наміри» [5, с. 10].

Зрозумілим є те, що у формуванні обдарованих дітей особлива відповідальність лягає на сім'ю. Педагогам і батькам радимо керуватися твердженням В. Сухомлинського про те, що «у природі немає дитини безталанної, ні на що не здатної. Кожному може дати щастя творення, кожного треба вивести в люди. Це перший наріжний камінь моєї педагогічної системи» [6, с. 10].

Тож розглянемо основні показники здібностей дітей у різних сферах діяльності. Зокрема, обдарована дитина з інтелектуальною сферою обдарованості виділяється гостротою мислення, спостережливістю, винятковою пам'яттю, виявляє різнобічну допитливість, часто з головою занурюється у роздуми, легко навчається, вирізняється вмінням послідовно і логічно викладати думки, демонструє здібності у практичному застосуванні знань, знає багато того, що недоступне для розуміння одноліткам [3, с. 10].

Дітей обдарованих у інтелектуальній сфері вирізняє спостережливість, надзвичайна пам'ять, добре розвинені мислительні процеси. Такі діти знають набагато більше від однолітків, вміють чітко висловити власні думки [5, с. 9].

У дитини, якій притаманний високий рівень комунікабельності, добре пристосовується до нових ситуацій; в оточенні людей зберігає впевненість у собі; має тенденцію керувати іграми і заняттями інших; з легкістю спілкується і з однолітками, і з дорослими; бере на себе відповідальність. Дитина з творчою сферою обдарованості дуже допитлива, виявляє незалежність і оригінальність, висловлює оригінальні ідеї [3, с. 9].

Якщо у дитини переважають художні здібності, вона виявляє схильність до малювання чи музики, психологічне тестування спрямовується на оцінку ступеня емоційної стійкості і рівня нейротизму, оскільки ці діти часто відрізняються від інших високою вразливістю і вимагають особливої уваги з боку дорослих. Для дітей з творчим мисленням характерна розкутість поведінки, здатність знаходити нестандартні рішення. Обдарованість дітей у руховій сфері виявляється у високому ступені їх психомоторних реакцій, спритності, значній фізичній силі, витривалості [1, с. 38].

Так, дослідники визначають кілька типів індивідуальної обдарованості: раціонально-мислительний – необхідний ученим, політикам, економістам; образно-художній – дизайнерам, конструкторам, художникам, письменникам; раціонально-образний – історикам, філософам, учителям; емоційно-почуттєвий – режисерам, літераторам [5, с. 8].

Отож, зрозуміло, що на тих, хто визначає обдарованість у ранніх її проявах, лежить велика відповідальність, адже ця робота потребує не лише спеціальних знань, але досконалого володіння сучасними діагностичними методиками. Пошук і виявлення обдарованих дітей передбачають визначення рівня обдарованості за певними методиками з обов'язковою участю практичних психологів, педагогів, батьків, використанням не тільки тестових методик, але й методів спостереження, опитувальників поведінки та аналізу продуктів діяльності вихованців.

Виявлення обдарованих і талановитих дітей також досить довготривалий процес, пов'язаний з динамікою розвитку дитини. Здійснення його неможливе шляхом лише одноразової процедури. Як правило, частіше першими обдарованість дитини помічають у сім'ї. Спостереження підтверджують, що діти часто приховують свої здібності, якщо дорослі не цінують їх як належить. Трапляються випадки, що обдарованість залишається не поміченою, а інколи батьки просто не погоджуються з тим, що їх дитину вважають обдарованою – багато батьків просто не готові виховувати обдаровану дитину, інші ж – бачать обдарованість там, де її не існує.

Слід зауважити, що процес виявлення обдарованих дітей рекомендовано проводити в декілька етапів, на першому з яких проводиться анкетування батьків та близьких родичів з метою збору інформації про успіхи дітей у певній діяльності, що аналізується психологом, педагогами. На другому етапі відбувається безпосередньо діагностика творчого потенціалу дитини. Звичайно, обдаровані діти не схожі один на одного і потребують посиленої уваги з боку спеціалістів. Тому доцільно використовувати комплексну діагностику, яка включає ряд оціночних процедур, у тому числі, групове та індивідуальне тестування, поради педагогів та батьків тощо.

Узагальнюючи вище окреслене, можна підсумувати, що багато обдарованих дітей виявляють високий ступінь обдарованості не в одній сфері, а в декількох виявляються найяскравіше в таких сферах діяльності: інтелектуальній, академічних досягнень, творчості (креативності), комунікації та лідерстві, в різних видах діяльності та руховій сфері. Також обдаровані діти, що вкрай важливо знати педагогу, відрізняються підвищеною вразливістю і чутливістю до оточуючого: у порівнянні з дітьми, які мають середні здібності, вони гостро реагують на неправильне відношення до них, одноманітне оточення. Для них характерні

невідповідність між конкретними досягненнями та потенційними можливостями [1, с. 45].

Отже, в сучасних умовах зростає інтерес до виховання і навчання обдарованих дітей. Адже, обдарована дитина – це така особистість, яка демонструє розвиток здібностей, вищий за здібності однолітків; це та сукупність здібностей, що дозволяє дитині досягти вагомих результатів в одному або декількох видах діяльності, що стають цінними для суспільства.

Список використаних джерел:

1. Барко В. І., Тютюнников А. М. Як визначити творчі здібності дитини? Київ, 1991. 123 с.
2. Задесенець М. П. Вікові особливості розвитку дітей і формування особистості. Київ, 1976. 234 с.
3. Зазимко О. В. Основні теоретичні підходи до визначення обдарованості. *Обдарована дитина*. 1998. № 8. С. 5-12.
4. Кульчицька О. І. Специфіка дитячої обдарованості. *Обдарована дитина*. 2001. № 1. С. 3-10.
5. Липова Л., Морозова Л., Луценко Л. Специфіка навчання обдарованих дітей. *Рідна школа*. 2003. №7. С. 8-11.
6. Лоткова І. В. Плекаймо обдарованість. *Завучу усе для роботи*. 2009. №11-12. С. 8-12.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Ірина Боднарук, Юлія Іванчікова

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Модернізація системи освіти в Україні, яка відбувається в останні роки, в першу чергу пов'язана зі змінами у змісті шкільного інклюзивного навчання. Велика увага при цьому звертається на психічний та фізичний стан здоров'я учнів, усунення перевантажень, стимулювання досягнень дітей у різних сферах діяльності, забезпечення їхнього соціально-педагогічного захисту. Позитивним є те, що створюється рівний доступ до якісної освіти, стає можливим здійснення вибору навчального закладу та навчальної програми відповідно до особливостей дитини.

На даний час в Україні, як і у всьому світі, зростає кількість дітей з певними порушеннями розвитку, що потребують фахової професійної допомоги з боку педагогів як спеціальних, так і загальноосвітніх

навчальних закладів; життєво необхідними стають питання пошуку нових форм, методів і засобів навчання та виховання таких дітей. В цьому процесі значне місце належить як мистецтву в цілому, так і музичному мистецтву зокрема. Саме тому система вищої музично-педагогічної освіти повинна бути спрямована на підготовку достатньої кількості кваліфікованих вчителів музичного мистецтва, які володітимуть методиками інклюзивного мистецького навчання.

На важливості музично-естетичного виховання дітей наголошували видатні українські педагоги та музиканти ХХ століття: В. Сухомлинський, М. Леонтович, М. Лисенко, О. Олексюк, О. Рудницька та багато інших. Розробкою теоретичних питань, пов'язаних з формуванням особистості дитини за допомогою музичного мистецтва, та їх практичною реалізацією у загальноосвітніх школах Європи займалися В. Вебер, В. Вюнш, З. Кодай, Г. Піхт та ін. Вплив музики на організм людини за допомогою різних методів музикотерапії досліджували багато вітчизняних (О. Белов, С. Недериця, Г. Побережна та ін.) і зарубіжних (Х. Бонні, Г.-Г. Декер-Фойгт, А. Понтвік К.Швабе та ін.) науковців.

Водночас, питання професійної діяльності сучасного вчителя музичного мистецтва в умовах шкільного інклюзивного навчання висвітлені дещо епізодично (Ю. Бекетова, О. Вахромєєва, А. Поліхроніди, І. Хазєєва, А. Чумакова). Не знайшла також широкого висвітлення у науково-педагогічній літературі і проблема підготовки майбутніх педагогів-музикантів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами.

Розвиток сучасної вищої освіти в галузі музичного мистецтва передбачає підготовку компетентного фахівця, який вмє правильно визначати музично-педагогічні цілі й успішно досягати їх, є суб'єктом особистісного та професійного зростання. В таких умовах з'являється необхідність набуття майбутніми вчителями вміння самостійно навчатися, засвоювати знання у нових формах, раціонально планувати й організовувати власну навчальну діяльність. [2] Студенти мають усвідомити, що професійна діяльність учителя музичного мистецтва органічно поєднує педагогічну, виконавську, дослідницьку та інші види діяльності, які синтезовані в загально-професійних та спеціальних музичних здібностях, знаннях і вміннях. Такий вчитель виконує одночасно дві функції: педагога та музиканта.

Водночас, на думку науковців, професійна діяльність учителя музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти має ґрунтуватися не лише на знаннях із загальної психології, педагогіки і методики викладання музики, а й на знаннях зі спеціальної психології, корекційної педагогіки і спеціальних методик викладання. Такі знання й уміння дозволять педагогу-музиканту проводити корекційно-педагогічну роботу з різними категоріями учнів, спрямовувати навчально-виховний процес на попередження порушень у їх розвитку і поведінці. Адже хоча корекційно-

розвивальну роботу в умовах інклюзивного навчання здійснюють спеціальні фахівці (корекційний педагог, логопед, спеціальний психолог, соціальний працівник), до корекційної допомоги залучаються й інші учасники мультидисциплінарної команди, зокрема й вчитель музичного мистецтва. Зміст, форми та методи навчально-виховної роботи в інклюзивному класі мають бути корекційно спрямованими: кожна тема, яку вивчають діти, кожен метод, використаний учителем, повинні сприяти не лише засвоєнню знань, умінь і навичок, формуванню поведінки, а й спрямовуватися на кожну особистість з урахуванням індивідуальних навчальних планів (залежно від нозології) [3].

Щоб майбутній фахівець зумів якісно проводити необхідну корекційно-педагогічну роботу з учнями, до начального плану його підготовки у закладі вищої освіти введені різні психолого-педагогічні і спеціальні музичні дисципліни, а саме: вікова та педагогічна психологія, педагогіка, методика музичного виховання, музична психологія та психологія музичної освіти.

Особливе місце в цьому переліку відведено курсу інклюзивної педагогіки, який детально знайомить із інклюзивною освітою, роботою з дітьми з особливими освітніми потребами, різновидами та їх специфікою фізичних та психічних відхилень, засобами їх попередження та корекції. Студенти знайомляться з різною науково-методичною літературою, серед яких навчально-методичний посібник «Основи інклюзивної освіти» та «Індекс інклюзії» – добірка практичних матеріалів, спрямованих на планування дій зі створення та розвитку в навчальних закладах інклюзивного навчального середовища для всіх учасників навчального процесу. Матеріали «Індексу інклюзії» можуть надати кожному студенту суттєву допомогу в самостійній розробці кроків, що ведуть до створення інклюзивного середовища в навчальному закладі та забезпечують досягнення всіма дітьми максимально високих результатів, просування демократичних цінностей і практик не тільки у навчальних закладах, а й у місцевих громадах.

Загалом кожна із перелічених дисциплін закладає фундамент для забезпечення якісної підготовки майбутніх педагогів-музикантів до роботи в системі шкільної інклюзивної освіти.

Зокрема, вивчення курсу музичної психології дозволить студентам зрозуміти, що дитина з порушеннями розвитку не може у повній мірі сприймати музику і належним чином самовиразитися через неї.

Але Ю. Бекетова переконує, що вплив музики все одно зберігається та торкається емоційно-вольової (фізичної і душевної) та розумової сфер дитини. Це підтверджується й тим фактом, що багато дітей з особливими потребами обдаровані в музичному плані. Тому можна стверджувати, що цей вид мистецтва є своєрідними «воротами» для емоцій і почуттів (душі) та індивідуальності («Я») такої дитини, крізь які вона може відкрити свій внутрішній світ, та набути можливості встановити справжні стосунки з

навколишнім світом. Таким чином, коли мова йдеться про дітей з порушеннями розвитку (фізичного, психічного, розумового), особливо аутичних дітей, важливо розуміти, що для таких дітей музика є важливим засобом взаємодії з навколишнім світом, підґрунтям для будування взаємовідносин з ним [1].

Базовим у системі професійної підготовки студентів є курс методики музичного виховання, адже він дає знання про зміст, форми, методи музичного виховання школярів, ставить завдання навчити практикувати сюжетно-композиційну лінію процесу навчання, організовувати власну діяльність. У процесі його вивчення інтегруються знання, вміння, навички, отримані під час опанування багатьох дисциплін навчального плану. Однак наразі курс методики музичного виховання не передбачає детальне розкриття особливостей інклюзивного мистецького навчання.

Саме тому в процесі самоосвіти студенти можуть ознайомитися зі спеціалізованими Інтернет-ресурсами, де розглядаються різні аспекти освітньої галузі. Зокрема, український освітній Інтернет-портал «Ed-Eta» пропонує безкоштовний курс «Робота вчителів початкових класів з дітьми з особливими освітніми потребами», котрий буде корисним не тільки вчителям початкової школи, але й педагогам-музикантам. Для майбутніх учителів музичного мистецтва цей курс може стати важливим доповненням до курсу методики музичного виховання.

Отже, специфіка діяльності вчителя музичного мистецтва в умовах інклюзивної освіти вимагає високого рівня його професійної кваліфікації, ґрунтовного володіння ним інтегрованими науковими знаннями про розвиток дитини з особливими освітніми потребами. Він має бути компетентним учасником педагогічного процесу, здійснювати кваліфіковану професійну діяльність з різними колективами та соціальними групами учнів, їхніми батьками, колегами, громадськими організаціями. Тому на етапі здобуття студентом вищої музично-педагогічної освіти важливим є не тільки ґрунтовне вивчення ним циклу психолого-педагогічних і спеціальних музичних дисциплін, але й набуття навичок професійної самоосвіти з метою успішної адаптації до освітніх інновацій у майбутньому.

Список використаних джерел:

1. Бекетова Ю. В. Особливості впливу музики на дітей з особливими потребами. URL : <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-03/09byvcsn.pdf>

2. Гончаренко Л. Актуальні проблеми самопідготовки майбутнього музиканта-педагога. URL : <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>

3. Поліхроніди А. Специфіка професійної діяльності вчителя музики в умовах інклюзивної освіти. *Молодь і ринок*. №8 (139), 2016. С.111-114.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНИХ ЗАКЛАДІВ

Мар'яна Буйняк

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

Запровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти висуває нові завдання перед учасниками соціально-психологічної служби, одним із яких є психологічний супровід вчителів загальноосвітньої підготовки, а саме, формування у них психологічної готовності до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами [3]. Як свідчить практика запровадження інклюзивної освіти та результати власних досліджень, педагоги, під впливом яких формуються установки та ставлення до дітей з особливими освітніми потребами як учнів, так і їхніх батьків, є недостатньо готовими до партнерства з дітьми з ООП в класі, школі та соціумі загалом. Саме від педагога, його особистісної позиції, мотивації та ставлення до дітей з ООП залежить адекватна організація навчально-виховного процесу, формування колективу інклюзивного класу, створення у ньому сприятливого соціально-психологічного клімату, попередження дезадаптації учнів з ООП та «булінгу» щодо них [2].

Проблему психологічного супроводу вчителів інклюзивних закладів у своїх працях розглядали С. Альохіна, Ю. Бистрова, В. Коваленко, А. Колупаєва, Н. Кузьміна, М. Матвєєва, О. Таранченко, Д. Шульженко та ін. Вони виявили негативні соціальні установки, упереджене ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, недостатню мотивацію до зміни власних поглядів щодо їх освіти у багатьох вчителів [1; 4]. Це підтверджує необхідність надання їм психологічної підтримки.

Першочерговим завданням психологічного супроводу педагогів інклюзивних закладів є формування у них психологічної готовності до навчання дітей з особливими освітніми потребами, яка є стійким системним психологічним утворенням, 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 [2, с. 6].

Доцільною, на нашу думку, є така послідовність роботи психолога у формуванні психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами:

1. Визначення проблем та психологічних бар'єрів, які перешкоджають налагодженню партнерської взаємодії вчителів з дітьми з особливими освітніми потребами.

Цей етап є важливим тому, що з'ясування причин неготовності педагога до навчання дітей з особливими освітніми потребами та взаємодії з ними дасть змогу спланувати подальшу стратегію психологічного супроводу. До найбільш розповсюджених причин належать:

- негативне, упереджене ставлення педагогів до дітей з особливими освітніми потребами;
- наявність установки, що присутність в класі дитини з особливими освітніми потребами буде заважати вчителю та іншим учням, негативно вплине на соціально-психологічний клімат у колективі;
- недостатнє розуміння концепції інклюзивної освіти;
- недостатність у педагогів знань про дітей з особливими освітніми потребами та специфіку їхнього навчання;
- недостатня сформованість таких особистісних рис, як емпатія, толерантність тощо;
- відсутність мотивації до саморозвитку та професійного вдосконалення.

2. Вибір практичним психологом методів роботи, спрямованих на формування психологічної готовності педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Найбільш ефективними методами є психологічні тренінги. Зокрема, запровадження розробленої нами тренінгової програми «Психологічна готовність вчителя до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами як передумова його ефективності» засвідчило суттєве зростання рівня психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання. Крім тренінгів, результативним є проведення психологічного консультування [2, с. 11].

3. Практична реалізація обраних методів роботи.

4. Підведення підсумків.

Оскільки формування психологічної готовності є тривалим процесом, то про його результативність не можна говорити відразу, оскільки для зміни психологічних установок, переосмислення внутрішньої позиції педагогам потрібен час.

Ще одним напрямком роботи практичного психолога закладу інклюзивної освіти є формування сприятливого соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі та навичок колективної взаємодії учасників команди психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання. Заходи, спрямовані на вирішення цих завдань, повинні проводитися систематично протягом навчального року з обов'язковим залученням усіх членів команди, у тому числі й адміністрації закладу освіти. Серед психологічних методів впливу найкраще зарекомендували

себе тренінги колективної взаємодії, на яких педагоги відпрацьовують навички взаємодії у команді, взаємопідтримки та спільного розв'язання проблемних ситуацій.

З огляду на те, що навчання дітей з особливими освітніми потребами потребує від педагогів мобілізації їхнього професійного та особистісного потенціалу, викликає тривогу, занепокоєння та невпевненість у власних силах, виникає ризик виникнення синдрому професійного вигорання. Його профілактика або подолання також є одним із завдань психологічного супроводу.

Важливою формою роботи практичного психолога в умовах інклюзії є психологічне консультування педагогів. Воно проводиться за запитом і не повинно носити примусовий чи нав'язливий характер. Найчастіше причинами звернення педагогів є проблеми у класі, порушення дисципліни окремими учнями, неможливість вчителя самотужки впоратися з порушеннями емоційно-вольової сфери учнів.

Варто зазначити, що усі напрямки роботи психолога не існують ізольовано, а тісно пов'язані, часто доповнюють один одного.

Отже, психологічний супровід педагогів інклюзивних закладів передбачає розв'язання цілого переліку завдань, спрямованих на підготовку вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами та оптимізацію їхньої професійної діяльності. Вирішення означених проблем потребує цілеспрямованої, систематичної та компетентної роботи практичного психолога, використання ним різних методів та прийомів роботи. Перспективними напрямками дослідження вбачаємо розробку методичних рекомендації та тренінгових програм, спрямованих на профілактику та подолання синдрому професійного вигорання педагогів, які працюють в інклюзивних закладах.

Список використаних джерел:

1. 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.

2. 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.

3. Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання : лист Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України від 26.07.2012 № 1/9-529. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/30376/.

4. Шульженко Д. І., Синьов В. М. Психологія інклюзивної освіти учнів зі спектром інтелектуальних та аутистичних порушень. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова,

ФІЛОСОФСЬКИЙ СТРУКТУРАЛІЗМ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ДОСЛІДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Григорій Васянович, Роман Великий

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
м. Львів, Україна*

Постановка проблеми. Питання розвитку інклюзивної освіти є імперативом часу. Визначаючи стратегічну мету навчання і виховання дітей з особливими потребами В. Засенко та Л. Прохоренко пишуть, що ці діти мають повноцінно інтегруватися в суспільство, «... їхня спроможність нарівні з однолітками з нормотиповим розвитком сприймати інтелектуально-естетичні цінності суспільства, опанувати морально-етичні норми людських взаємин, нести соціальні навантаження» [2, с. 48]. Автори наголошують, що особливої актуальності ця теза набуває нині, коли сучасною світовою тенденцією є прагнення до деінституалізації та забезпечення доступності всіх ресурсів суспільства для таких осіб. Триває формування і впровадження нових культурних і освітніх норм – створення умов для активної участі у житті суспільства для всіх громадян, в тому числі з різними відхиленнями розвитку, що й фіксує міжнародне законодавство на рівні ООН. Час настійливо диктує необхідність теоретико-методологічного осмислення цієї проблеми, а також пошуку найбільш оптимальних шляхів, методів практичної реалізації ідей, положень, що стимулюють розвиток інклюзивної освіти, й водночас уможливають розкриття потенціалу особистості з особливими потребами, її духовного світу. Натомість реальність є такою, що з очевидністю засвідчує: існують *об'єктивні і суб'єктивні суперечності*, несвоєчасне розв'язання яких, негативно позначається на результатах досліджень, неможливості й неефективності їх впровадження в навчальний процес. До *об'єктивного плану* передусім відносимо такі суперечності: між необхідністю фундаментальних наукових досліджень в галузі інклюзивної освіти і неадекватним їх матеріальним (фінансовим) забезпеченням; потребами сутнісного підходу до обґрунтування змісту розвитку інклюзивної освіти, згідно сучасних вимог, і формалізованим, стереотипним його фіксуванням в законодавчих актах; об'єктивними вимогами до соціально та професійно важливих управлінських якостей фахівців в аспекті розвитку особистості науковця і відсутністю такої концепції, яка розкриває сутнісні ознаки їхнього особистісно-професійного та духовно-морального розвитку в контексті управлінської

компетентності у справі методології й організації наукових досліджень тощо. До *суб'єктивного плану* передусім відносимо такі суперечності: між свідомим і несвідомим у розумінні цінності інклюзивної освіти в житті особистості і суспільства, а також необхідності наукових досліджень у цьому напрямі; між постійно зростаючим обсягом наукової інформації й умовами для її застосування у науковому дослідженні вченого; між індивідуальним стилем наукового пошуку вченого й усталеними традиціями, що склалися в наукових колективах; між необхідністю високої загальнофілософської і науково-теоретичної підготовки науковця і її невідповідністю сучасним вимогам в організації і проведенні дослідження тощо. Ці та інші суперечності, на наш погляд, з високим рівнем ймовірності можливо продуктивно розв'язувати на засадах філософського структуралізму.

Ключові поняття: методологія, інклюзивна освіта, структуралізм, «особлива» дитина.

Метою статті є науковий аналіз проблем інклюзивної освіти в контексті ідей філософського структуралізму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичне осмислення проблем сучасної інклюзивної освіти здійснюється вітчизняними та зарубіжними дослідниками (В. Бондар, Л. Бондаренко, О. Будник, О. Гордійчук, В. Засенко, І. Іванова, А. Колупаєва, Ш. Крокер, Т. Лорман, В. Снігульська, М. Швед та ін.). Питання методологічних засад філософії освіти, зокрема й філософії структуралізму є об'єктом досліджень таких вчених: (В. Андрущенко, Р. Барт, Г. Васянович, С. Гончаренко, Ж. Дерріда, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Кремень, Ж. Лакан, К. Леві-Строс, В. Оконь, В. Серіков, Ф. де Сосюр, М. Фуко, Г. Щедровицький та ін.).

Основний зміст викладу матеріалу. Центральним у структуралізмі є поняття «структура». Це поняття тлумачиться вченими названого напрямку як абстрактна ідеальна модель. Якщо брати до уваги те, що сьогодні у дослідженнях, які пов'язані із проблемами інклюзивної освіти, практично не обходиться без побудови тієї чи іншої моделі, то одразу стає зрозумілим факт необхідності застосування методології структуралізму у науковому пошуку дослідника. Натомість мусимо констатувати, що саме цього бракує у більшості наукових розвідок, а це своєю чергою, робить їх маловартісними. До сказаного варто додати, що поняття «структура» теоретиками структуралізму розглядається і як сукупність відношень, інваріантних при певних перетвореннях. Звідси поняття «структура» характеризує не просто стійкий «скелет» якогось об'єкта, а сукупність правил, за якими з одного об'єкта можна отримати другий, третій і т. ін. шляхом перестановки його елементів і деяких інших симетричних перетворень. Отже, увага переноситься з елементів та їх природних властивостей на взаємозв'язок між ними і залежні від них реляційні, тобто системно набуті, властивості. У структуралізмі це констатується як методологічний примат відносин між елементами у системі. Зазначимо:

такий підхід є важливим ще й тому, що останнім часом відбувається динаміка інтегративних процесів у науці, отже, гуманітарні науки, (а до них безумовно належить і педагогіка), все активніше переходять від описово-емпіричного до абстрактно-теоретичного рівня дослідження. А це вимагає від дослідника вміння користуватися методами узагальнення, формалізації і математизації.

До головних представників окресленого напрямку відносяться: К. Леві-Строс, М. Фуко, Ж. Дерріда, Ж. Лакан, Р. Барт та ін. Втім варто зазначити, що формування структуралістської методології позначається публікацією «Курсу загальної лінгвістики» Ф. де Сосюра, в якому містяться два положення, що стали фундаментальними для наступного розвитку цього методу. По-перше, Ф. де Сосюр розглядав мову як впорядковану систему знаків. Вчений доводив, що джерелом здатності щось виражати з допомогою знаків є тісний взаємозв'язок кожного елемента з іншими, ангажованість елементів у певну систему відносин. Такий підхід заперечував позиції позитивістського атомізму, який намагався виокремити «конкретні мовні сутності», отже, елементарні одиниці значення, із яких буцімто складається і функціонує мова. Крім того, така постановка питання протистояла еволюційній лінгвістиці, яка ігнорувала синхронічний аспект вивчення мови на користь діахронічного. По-друге, у зазначеній праці обґрунтовувалося стратегічно важливе положення про відсутність субстанції мови. Отже, доводилося, що навіть на рівні звичайних звуків ми зустрічаємося не з елементом «матерії» мови, а з парами елементів, які взаємно заперечують один одного, тобто деструктивними фонемами, чистою, без носія відмінністю. У дослідженнях спрямованих на розвиток мови в дітей з особливим потребами це є вкрай важливим, з огляду на те, що розвиток таких дітей починається з розвитку мови, яка часто-густо є утрудненою.

В 1950-х роках праці К. Леві-Строса («Елементарні структури спорідненості», «Раса й Історія», «Мислення дикунів», «Структурна антропологія», «Міфологія» та ін.) визначають новий етап у розвитку методу дослідження. У чому полягала сутнісна відмінність «старого» і «нового» підходу? Якщо Ф. де Сосюр поширював свій конкретно-науковий метод лише на структурну лінгвістику, то К. Леві-Строс намагався поширювати його на широке поле культурології й соціології. Це робилося з метою досягнення в ній всієї строгості й об'єктивності, на зразок природничих дисциплін. К. Леві-Строс розв'язував це завдання на матеріалі етнографії. З цією метою він застосовував теорію комунікації системи спорідненості примітивних народів, ритуали, міфи і т. ін. Вчений переважно працював у Сполучених Штатах Америки (Сан-Паулу), вивчав життя людей у так званих архаїчних суспільствах та здійснював порівняльний аналіз цього життя із життям людей, які мешкають у сучасних цивілізаційних суспільствах, що вилилося у теорію, яка набула значення «структурної антропології». Отже, К. Леві-Строс прагнув

створити глобальну науку про людину. Ця теорія дозволяла пояснити явища, які виникають у лоні груп та розмаїтих інституцій. Особливо великого значення філософ надавав інституціям системи професійної та інклюзивної освіти, де відбувається набуття не лише професійних, а й особистісних рис особистості, найбільш активно формується її світогляд. «Структуралістський» метод вченого спрямовувався на відкриття глибинних форм організації суспільств і культур, знаходження тих несвідомих або прихованих структур, які ними управляють. З цього приводу К. Леві-Строс наголошував: у дослідженні слід відходити від «голих фактів» і виявляти моделі абстрактних відношень, яких суб'єкти можуть не усвідомлювати. Саме такий підхід, на думку вченого, дозволяє визначити поняття «суспільна структура». Він писав: «Фундаментальний принцип полягає в тому, що поняття суспільної структури пов'язане не з емпіричною реальністю, а з моделями, побудованими на її фактах. Ось тут і виходить назовні різниця між двома поняттями, такими близькими, що їх часто плутають, я маю на увазі суспільну структуру і суспільні відносини. Суспільні відносини – це сировина, з якої будуються моделі, що виводять на поверхню власне суспільну структуру. Отже, в жодному випадку ця остання не зводиться до сукупності суспільних відносин, спостережених у даному суспільстві. Дослідження структури не мають власного поля серед явищ, які відбуваються в суспільстві; вони складають радше метод, застосований до розмаїття етнологічних проблем, і належать до форм структурного аналізу, що годиться для різних емпіричних сфер дослідження» [2, с. 305].

Далі вчений пояснював свою позицію тим, що слід належним чином з'ясувати, з чого складаються ці моделі, які є власним об'єктом структурного аналізу. Ця проблема, на його думку, належить не етнології, а епістемології, адже наступні визначення не матимуть нічого спільного з сировинними матеріалами нашого дослідження. К. Леві-Строс доводив: щоб заслуговувати на назву структур, моделі повинні виключно задовольняти чотири умови.

По-перше, структура має характер системи. Вона складається з таких елементів, що зміна якогось одного з них спричиняє зміну всіх інших.

По-друге, будь-яка модель належить до групи трансформацій, кожна з яких відповідає моделі того ж самого роду, а отже, сукупність цих трансформацій складає групу моделей.

По-третє, вказані вище властивості дозволяють передбачити, в який спосіб реагуватиме модель у разі зміни одного з її елементів.

І, нарешті, модель має бути побудована в такий спосіб, щоб її функціонування пояснювало всі спостережувані явища [Там само, с. 305].

Викладене уможливило дослідження й створення на науковій основі такої моделі інклюзивної освіти, яка була б затребуваною і продуктивною в наш час, дозволяла б у процесі здобуття інклюзивної освіти формувати достатньо зв'язане і логічно впорядковане, гуманістичне світобачення

особистості з особливими потребами, виводити її на вищий щабель загальної культури. Натомість можна констатувати, що і до цього часу в Україні такої моделі надто бракує, а ті дослідження, що носять фрагментарний характер, жодним чином не можуть заповнити цю прогалину. На нашу думку, модель інклюзивної освіти мала би бути чітко представленою в «Законі про освіту», в інших нормативних документах.

У дещо іншому плані здійснювали свій науковий пошук Р. Барт, Ж. Лакан, Ж. Дерріда, М. Фуко, а саме: вони відходили від проекту «матеріалізації» гуманітаристики. Наприклад, М. Фуко намагався виявити глибинні конфігурації мови різноманітних епох, він піддав аналізу в синхронічному аспекті галузі мовного знання, біології та політичної економії. І це не випадково, адже, з погляду вченого, лише з кінця XVIII – поч. XIX ст. виникають ці нові дисципліни. Отже, на перший план виходили мова, життя і праця, сили, які набувають нового смислу. Саме тому ця тема досліджень філософа була підпорядкована головній: з'ясуванню сутності і змісту структури суб'єкта, його місця і статусу у тих вимірах дійсності, які недостатньо розумно структуровані. Крім того, М. Фуко доводив, що і структура суб'єкта, і структура дійсності постійно змінюються, що досліднику слід послідовно враховувати у своєму дослідженні, а це дозволяє якщо і не досягти абсолютної істини, то бодай наблизитися до неї. Отже, на думку вченого, цілком логічним є те, що «... людина, окремо чи в структурі групи, стала об'єктом науки... це явище спричинене логікою розвитку самого знання» [4, с. 355]. Мислитель пропонує створити особливу дисципліну – «археологію знання», яка б послідовно вивчала мінливі системи інтелектуальних передумов пізнання і культури на матеріалі філології, психології, психіатрії.

Варто звернути увагу і на таку слушну думку М. Фуко, яка є надзвичайно актуальною сьогодні, а саме: все більш відчутною для людини стає дегуманізація суспільства, а разом з нею і самої людини, руйнується структура їх взаємовідносин і взаємозалежностей. Вчений застерігає: якщо так продовжуватиметься і далі, то «...людина зникне, розсиплеться, як фігурка, зліплена з піску» [Там само, с. 396-398]. Щоб своєчасно зупинити цей розпад структури людини, суспільства, а в ній, і такого важливого структурного елементу, яким є інклюзивна освіта, – наголошував М. Фуко, – необхідно створити сильну і гуманну владу. Влада, на його думку, – це не просто складна мережа людських відносин, вона репрезентує стратегію і структуру людського буття. Влада повинна сприяти людині у набутті нею духовних цінностей, які спонукають особистість не лише до турботи про своє власне життя, а й життя інших. Дуже шкода, що сьогодні свідомість і самосвідомість як звичайних громадян, так ще більше – можновладців, спрямована лише на себе, а не на загальне благо, не на дітей, які потребують особливої уваги. Звісно, що на такий стан речей існує багато причин, але однією із них, і то надто

важливою є та, що дослідження проблем інклюзивної освіти часто-густо залишається на низькому рівні філософської методології.

Ж. Лакан у своїх дослідженнях виходив із гіпотези про аналогію функціонування несвідомого і мови, він реформував психоаналіз і запропонував акцентувати увагу на аналізі і корекції символічних структур мови. При цьому вчений доводив необхідність «терапевтичного втручання» у несвідомі аномалії. Піддаючи критиці психічну структуру З. Фрейда («Воно» – «Я» – «Понад-Я»), вчений на її місце ставив тричленну структуру «реальне – уявне – символічне». Головним моментом у цій структурі є взаємодія уявного (джерело суб'єктивного ілюзорного синтезування) і символічного (сукупність об'єктивних механізмів мови і культури). Несвідоме у Ж. Лакана пов'язується не із сексуальністю, а з історичними порядками культури.

Отже, методологія філософського структуралізму у науковому дослідженні проблем інклюзивної освіти може бути вартісною з таких позицій:

По-перше, дозволяє здійснювати науковий пошук у побудові і структуруванні такої моделі системи інклюзивної освіти, яка була б найбільш оптимальною і адекватною розвитку як окремої особистості з особливим потребами, так і з потребами звичайних, здорових дітей українського суспільства в цілому.

По-друге, допомагає виокремити первинну множину об'єктів, «масив», «корпус» тих питань і суперечностей у розвитку інклюзивної освіти, які потребують невідкладного осмислення і розв'язання.

По-третє, сприяє правильному розподілу об'єктів інклюзивної освіти на складові і з'ясовуванню взаємозв'язку і можливої взаємодії типових її пар.

По-четверте, уможливорює систематизацію та побудову абстрактних і реальних структур інклюзивної освіти, які носять частковий характер, але досліджуються у системі її загальних проблем.

По-п'яте, допомагає обґрунтуванню і виведенню із структури теоретично можливих наслідків і перевірки їх на практиці.

На основі викладеного можна зробити такі *висновки*:

По-перше, інклюзивна освіта України сьогодні потребує від владних структур, всього суспільства уваги і конкретних рішень з метою її докорінного удосконалення і позитивних змін.

По-друге, вона вимагає від науковців застосування у своїх наукових пошуках таких методологічних засад, які б найбільш раціонально й вірогідно досліджували усю сукупність проблем, пов'язаних із навчанням і вихованням дітей з особливими потребами.

По-третє, фундаментальною методологією у дослідженні проблем інклюзивної освіти є філософський структуралізм, який при досконалому застосуванні виконує потужну наукову роль, складає первинну основу

для досягнення загальнонаціональної мети аспекті навчання і виховання дітей з особливими потребами.

До подальших досліджень відносимо: питання інтелектуального, почуттєвого, духовного розвитку особистості з позицій філософії структуралізму; аналіз і визначення пріоритетів розвитку інклюзивної освіти; трансформація культурного досвіду у підходах філософського структуралізму та ін.

Список використаних джерел:

1. Горных А. А. Лакан Жак. *История философии* : Энциклопедия. Мн.: Интерпрессервис: Книжный Дом, 2002. С. 529-533.

2. Зосенко В., Прохоренко Л. Освіта «особливих» дітей: стратегія розвитку. *Рідна школа*. №3-4, 2019. С. 48-52.

3. Леві-Строс Клод. «Структурна антропологія» (Claude Lévi – STRAUSS. «Antropologie Structurale»), Plon . 1958. 305 sg.

4. Фуко Мішель «Слова і речі» (Mischel Foucault. «Les Mots et Les choses»), NRF Gallimfrd, 1966, 355 sg.

ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИЙ ЦЕНТР – НОВА УСТАНОВА В СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Любов Власова

*Комунальна установа «Новоселицький інклюзивно-ресурсний центр»
м. Новоселиця, Україна*

В реаліях сьогодення особливе місце відводиться засадам міжнародного права та співробітництва, принципам, на яких побудоване все суспільство – гуманізму, рівності, толерантності, демократизму. З метою розвитку суспільства у дусі європейських, світових і загальнолюдських моральних правил і практик Україна ратифікувала Саламанкську декларацію та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами, прийняту у 1994 році в Іспанії. Тому проблема успішного функціонування осіб з порушеннями психофізичного розвитку набуває особливої актуальності, оскільки саме за ставленням суспільства до таких людей і визначається рівень розвитку та зрілості цього суспільства.

Засвоєння базових освітніх та професійних компетенцій забезпечується у процесі інклюзивного навчання, що особливо активно впроваджується в українських освітніх установах. Право кожної дитини на освіту законодавчо закріплено як на світовому, так і на державному рівні – п. 1 ст. 23. Конвенції ООН про права дитини, 20 листопада 1989 р.:

«дитина має вести повноцінне і достойне життя в умовах, які забезпечують її гідність, сприяють почуттю впевненості в собі і полегшують її активну участь у житті суспільства», ст. 53 Конституції України: «Кожен має право на освіту».

У науковій літературі знаходимо численні спроби висвітлити питання становлення інклюзивної освіти в Україні (Л. Будяк, В. Гладуш, В. Засенко, А. Колупаєва, Ю. Найда, Н. Софій, Л. Платаш та ін.); професійного становлення педагогів інклюзивних класів та їх готовності до роботи з дітьми з ООП (Л. Будяк, В. Гладуш, Т. Гура, І. Луценко, О. Пономаренко, Н. Слободянюк, О. Таранченко та ін.); вивчення особливостей дітей з психофізичними розладами (Н. Кириченко, С. Лупінович, Т. Приходько, Л. Савчук, А. Селіванова, О. Хохліна, Т. Шоліна та ін.). Дослідженням організації інклюзивних закладів освіти займаються А. Колупаєва, П. Придатченко, Л. Даниленко та ін., хоча діяльність інклюзивно-ресурсних центрів на даний час знаходиться поза увагою вітчизняних науковців.

У межах чинного зарубіжного та європейського законодавства, інклюзивна освіта забезпечує рівний доступ до навчання на державному рівні всіх країн; розглядається у багатьох науково-практичних джерелах як гнучка індивідуалізована система навчання дітей з порушеннями розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Концепція інклюзивної освіти будується на засадах демократизму, а саме відображає головну його ідею – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних закладах освіти є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим рівнем розвитку, членів родин та суспільства в цілому.

Законом України «Про освіту» (2017 р.) [2] та Постановою Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 року № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» зі змінами, затвердженими Постановою КМУ від 22.08.2018 № 617 передбачено реорганізацію Медико-психолого-педагогічних комісій (надалі – ПМПК) для здійснення рекомендацій щодо доцільності включення дітей та учнівської молоді віком 2-18 років здобувати освіту серед однолітків у масових навчально-виховних закладах, «шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами, надання їм психолого-педагогічної допомоги та забезпечення системного кваліфікованого супроводження» [2].

Інклюзивно-ресурсний центр (надалі – ІРЦ) є новою структурою із надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами, яка тільки робить перші кроки у зайнятті своєї ніші у системі освіти України.

Тому питання формування, розвитку та управління в центрі на сьогоднішній день виступає особливо гостро.

Процес деінституалізації закладів спеціальної освіти призвів до розбудови ІРЦ. За специфікою організації діяльності та надання освітніх послуг, ІРЦ – це симбіоз спеціального закладу освіти (школи-інтернату) та методичної установи із підтримки інклюзивної освіти (ПМПК). Це альтернатива для батьків, які віддали дітей з особливими освітніми потребами на навчання і виховання в спеціальний заклад, адже вони зможуть отримувати такі ж психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги, що й там, але при цьому їхня дитина виховуватиметься в сім'ї і вони прийматимуть активну участь у її житті та розвитку.

ІРЦ надає висновок про розвиток потреб дитини, умови, які необхідні їй для успішного навчання та становлення як особистості, тобто проводить психолого-педагогічне вивчення дитини. Хоча ІРЦ є суто педагогічною установою, при рекомендуванні програми навчання дитини, фахівці опираються на медичне заключення вузьких спеціалістів (психіатра, невролога, тощо).

З метою розвитку системи інклюзивної освіти в Новоселицькому районі Чернівецької області, рішенням 16 сесії Новоселицької районної ради сьомого скликання від 07.12.2017 № 3-16/17 утворена Комунальна установа «Новоселицький інклюзивно-ресурсний центр», що забезпечує право дітей з особливими освітніми потребами від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти в навчальних закладах шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами, надання їм психолого-педагогічної допомоги та забезпечення системного кваліфікованого супроводження.

Діяльність центру забезпечують педагогічні працівники, які мають вищу освіту за спеціальністю «Спеціальна освіта», «Корекційна освіта», «Дефектологія», «Психологія» за спеціалізацією логопеда, дефектолога, практичного психолога, реабілітолога. Штатний розпис Центру передбачає наявність 11 посад педагогічних працівників – директор центру, вчитель-логопед – 3 ст., вчитель-дефектолог – 2 ст., вчитель-реабілітолог – 2 ст., практичний психолог – 3 ст. На даний момент у закладі працює 8 педагогічних працівників.

Як директор, так і педагогічні працівники проходять конкурсний відбір на зайняття вакантних посад в установі, після чого з переможцями конкурсу укладаються трудові відносини.

КУ «Новоселицький інклюзивно-ресурсний центр» є сучасними закладом освіти, тому особлива увага колективу звертається на форми і методи роботи, а також засоби, якими оперують педагогічні працівники при здійсненні професійних обов'язків. Тому надзвичайно важливим є питання технічного та програмного забезпечення діяльності центру та

кваліфікація спеціалістів, які є професіоналами своєї справи. Важливим моментом є також налагодження системи управління та внутрішнього аудиту в закладі, оскільки управлінський процес відіграє значну роль у формуванні іміджу закладу та визначає перспективи і стратегію розвитку установи.

Якість роботи КУ «Новоселицький інклюзивно-ресурсний центр» як окремої структурної одиниці системи освіти, її успішність значною мірою залежить від діяльності команди однодумців, яка працює над забезпеченням перспектив розвитку установи, а саме: органів місцевого самоврядування (Новоселицька районна рада, Новоселицька міська рада, Магальська сільська рада, Мамалигівська сільська рада), органів виконавчої влади – Новоселицька районна державна адміністрація, представників громадськості, керівника центру та педагогічного і батьківського колективів.

Розміщується Центр виділені 5 кабінетів у приміщенні відділу освіти райдержадміністрації, і займає орієнтовну площу 100 кв. м. В закладі облаштовані кабінет директора, кабінет практичних психологів, кабінет логопеда та дефектолога, кабінет лікувальної фізкультури, тренінгова кімната, та приймальня – зона, де батьки проводять час, поки діти отримують психолого-педагогічні та корекційно-розвиткові послуги.

В процесі своєї діяльності КУ «Новоселицький інклюзивно-ресурсний центр» зазнає певних змін, як в підходах до організації, так і в наповненості послуг. На зміни також впливає і впливатиме розвиток всієї системи освіти України, активне реформування якої ми зараз спостерігаємо. Тому від кроків, які прийме адміністрація у відповідь на ці зміни і буде залежати успіх та подальша доля установи. Але, окрім того, від цього буде залежати й успіх інклюзивного навчання дітей з ООП.

Список використаних джерел:

1. Гладуш В.А., Баранець Я.Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2015. № 1 (9), с. 71-78.

2. Закон України „Про освіту”. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19>

3. Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр». URL : <https://www.pedrada.com.ua/article/1393-pro-nklyuzivno-resursniy-tsentr>

4. Саламанкська декларація. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94.

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МІСТА ТЕРНОПІЛЬ

Іванна Ворона, Іванна Гуменна

*Тернопільський національний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського, м. Тернопіль, Україна*

Згідно з Конвенцією ООН «Про права інвалідів» [2] та її ратифікацією, Україна повинна забезпечувати інклюзивну освіту на всіх рівнях, починаючи від дошкільної, загальної середньої, вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і до навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими, визнання та ствердження права осіб з особливостями психофізичного розвитку на повноцінну участь у суспільному житті, усвідомлення необхідності створення умов для реалізації цього права. Це дало поштовх до розробки цілеспрямованих дій держави щодо створення найсприятливіших умов для забезпечення їхньої самореалізації, соціальної адаптації до життя в суспільстві. Одним з пріоритетних напрямів державної політики виступає гуманізація системи освіти, що забезпечує інтеграцію дітей з особливими потребами в освітній простір з акцентом на особистісно-зорієнтовану освіту. Тому проблема створення рівних можливостей для дітей і молоді в здобутті якісної освіти, забезпечення варіативності здобуття освіти відповідно до здібностей та індивідуальних можливостей є актуальним питанням сьогодення. Впровадження інклюзивного підходу у навчальних закладах Тернополя недостатньо висвітлено у науковій літературі.

Інклюзія (від inclusion – включення) [1] – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціальному житті. Це політика й процес, що дає можливість усім дітям брати участь у всіх програмах. Інклюзивна освіта – система освітніх послуг, яка створює можливості навчання всіх без винятку дітей, у тому числі дітей з психофізичними вадами, в загальноосвітньому навчальному закладі за місцем проживання, адаптуючи навчальне середовище до потреб дитини [1]. Головною метою інклюзивного навчання і виховання є створення умов для особистісного розвитку, творчої самореалізації та утвердження людської гідності дітей з особливими потребами.

Інклюзивна освіта, за О. Сунцовою, надає можливість кожній дитині, незважаючи на наявні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші особливості, бути включеною до загального (єдиного, цілісного) процесу навчання та виховання (розвитку і соціалізації), що потім дозволяє дорослій людині стати рівноправним членом суспільства, знижує ризики її сегрегації та ізоляції [4]. Загальновідомо, що успішність упровадження інклюзивної освіти залежить від поінформованості педагогічних працівників про існуючі проблеми в освіті дітей з

особливими потребами, розуміння інклюзії як цінності демократичного суспільства, розвитку толерантності, зміни ставлення до дітей з особливими освітніми потребами з боку педагогів, батьків, пересічних громадян.

Важливого значення набуває створення сприятливого позитивно-емоційного клімату в класі, школі, включення дитини з психофізичними вадами в життя суспільства, її прийняття вчителями, однолітками, батьками та розуміння її особливостей. Л. Прядко стверджує що «втілення в життя ідей інклюзії, зміна освітнього процесу відповідно до її принципів – завдання складне для усіх, хто включений у цей процес. Ідея інклюзії вимагає від педагогів не лише «включити» учня з особливими освітніми потребами у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи, але і самим «включитися» у процес взаємодії з іншими, у процес командної співпраці. Самим педагогам необхідно навчитися бути відкритими на нові ідеї, бачити необхідність змінюватися самим, уміти прийняти відмінності та особливості інших людей» [3]. Інклюзія вимагає зміни ставлення до людей з психофізичними вадами, переходу від ізоляції їх до повного включення.

Успіх інклюзивного навчання, виховання та розвитку дітей з особливими потребами залежить від психолого-педагогічного супроводу командою спеціалістів, які будуть працювати з ними. Без кваліфікованої допомоги учням з психофізичними вадами надзвичайно важко розкрити свої потенційні можливості, навчатися без підтримки.

На Тернопільщині поступово накопичується досвід функціонування системи роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, що реалізується через роботу різних типів спеціальних навчальних, навчально-реабілітаційних закладів. Наявність такої бази спеціальних закладів дає можливість здійснювати інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами.

У Тернополі є кілька шкіл з інклюзивним навчанням, тобто створені класи, у яких в одному класі навчаються діти-інваліди зі здоровими учнями. Цю традицію планують перейняти й інші навчальні заклади. Оскільки у таких класах здорові учні стають більш співчутливими, а діти-інваліди розвиваються швидше. Інклюзія реалізовується у дошкільних навчальних закладах – №8, №27, №34, №28. Туди батьки можуть влаштовувати своїх дітей. Спочатку інклюзивне навчання у цих закладах була експериментом, зараз уже відпрацьована традиція. Кількість інклюзивних класів щороку збільшується. З'явилася нормативна база, рекомендації та інша документація, потрібна для організації навчального процесу у класах з інклюзивним навчанням. У школах Тернополя впровадження інклюзивної освіти – це спеціально-розроблені навчальні програми, робота психолога з учнями, логопеда та поява у класі асистента вчителя. Інклюзивна освіта в Україні – це наразі виклик для педагогів, учні та батьків, але цього нині потребує суспільство. Це означає, що слід

готувати школи до навчання дітей з особливими потребами. Наші заклади, зрозуміло, не зовсім готові або й загалом не готові. Але все з чогось починається. Поява інклюзивних класів не означає повного перевлаштування усієї школи під потреби особливих дітей. Поки що це означає спеціальну програму та появу спеціально підготовленого асистента, залежно від потреб учня. Асистент допомагатиме дитині із порушеннями мовлення, слуху, зору чи затримка психічного розвитку у навчанні у звичайних школах. Але для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату таке навчання поки що недоступне, адже для них потрібні відповідні умови. І це не тільки пандус. Потрібно набагато більше. Тому діти, які мають проблеми з опорно-руховим апаратом, поки що не можуть навчатись у звичайних школах. Наприклад, у Тернополі для них є навчально-реабілітаційний центр у якому щорічно збільшується кількість дітей на візках.

Цьогоріч інклюзивні класи з'явилися у шістьох міських закладах, у тому числі школі №14, №15, №28. Від такого навчання виграють всі: здорових дітей це робить добрішими, чуйнішими. Вони знають, що іноді однокласнику потрібна допомога; а дитина, яка має проблеми зі здоров'ям, відчуває себе такою ж, як усі. Вона хоче робити абсолютно все, що роблять однокласники: гратись, вчитись. Дитина звикає до тих умов, у яких живе решта учнів, і стає самостійнішою.

Швидкими темпами впроваджується інклюзивне навчання у школі № 14. У звичайній школі за рік з'явилися сучасні ресурсна кімната і логопедичний кабінет, працює психотерапевт. Для ресурсної кімнати і логопедичного кабінету придбали сухий басейн, еластичну панчоху, обтяжений жилет, картки Глена Домана, друковані таблиці для оволодіння письмом, предметне лото, настільний ляльковий театр, дидактичні ігри для розвитку мовлення, тренажери для написання букв та цифр (методика Монтессорі), сенсорні кульки. Своїми руками педагоги та батьки зробили тактильні кульки (повітряні кульки наповнені рисом, квасолею, маленькими гудзиками, борошном тощо), дидактичні матеріали для розвитку дрібної моторики рук, пісочницю. Тобто спільними зусиллями вчителів та батьків створюються максимально комфортні умови аби учні інклюзивних класів відчували себе на рівні зі своїми однолітками. У класах з інклюзивним навчанням у кожного вчителя є асистент, який слідкує аби усі дітки якісно засвоювали матеріал. Він працює з особливими дітками, пояснює матеріал, допомагає із завданнями, сидить поруч з учнями на уроках. Якщо є потреба, то може забрати дитину з уроку й окремо пояснювати матеріал.

У контексті реформування освітньої галузі постають нові вимоги до сучасного учителя. Особливо це стосується його інклюзивних компетентностей, адже інклюзивна освіта сьогодні визначена як один із пріоритетних напрямків цих реформ.

Саме тому у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка наказом ректора створено інклюзивно-ресурсний центр з метою підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзії, здійснення підтримки студентів із особливими потребами, надання організаційно-методичної допомоги освітнім закладам регіону, формування мережі консультативних, психолого-педагогічних та корекційно-реабілітаційних послуг сім'ям із дітьми з інвалідністю

Висновки. Отже, інклюзивне освітнє середовище – вид освітнього середовища, що забезпечує для всіх суб'єктів освітнього процесу можливість ефективного саморозвитку, передбачає вирішення проблеми освіти дітей з обмеженими можливостями за рахунок адаптації освітнього простору до потреб кожної дитини, включаючи реформування освітнього процесу, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат, перепланування навчальних приміщень так, щоб вони відповідали потребам усіх дітей і забезпечували, за можливості, повну участь дітей в освітньому процесі. Реалізація цього підходу в інклюзивній освіті у навчальних закладах Тернополя дозволить розставити нові акценти в деяких питаннях навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами та їх соціалізації.

Список використаних джерел:

1. Кавун Ю., Ворон М. Інклюзивна освіта. *Дефектолог.* 2007. № 5. С. 4-11.
2. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_g71.
3. На допомогу педагогу загальноосвітнього навчального закладу : методичний посібник / Укл.: Л.О. Прядко, О.О. Фурман. Суми: РВВ СОШПО, 2015. 52 с.
4. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования : учеб. пособ. / за ред. А. С. Сунцова. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Лідія Гаврилюк

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Концепція соціальної інклюзії виникла як протилежне процесу соціального відторгнення (exclusion – виключення (з англ.)). У кожному суспільстві є люди, яким потрібна додаткова підтримка і допомога для того, щоб вони брали активну і значущу участь у житті суспільства.

Інклюзивне навчання, яке зараз швидко розвивається в Україні - це забезпечення права кожної дитини на освіту. Це зазначено у всіх національних документах, а також в міжнародних документах, ратифікованих Україною.

На жаль, єдиного визначення інклюзивного навчання немає, але його опис міститься в документах багатьох міжнародних організацій (ЮНЕСКО, світовий Банк, організація економічної співпраці та розвитку та ін.).

ЮНЕСКО визначає інклюзивне навчання як «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» [2]. Це такий спосіб отримання освіти, коли учні або студенти з особливими освітніми потребами (ООП) навчаються в загальному освітньому середовищі за місцем свого проживання,- і це є альтернативою інтернатні системи, за якою вони утримуються та навчаються окремо від інших дітей, або домашньому та індивідуальному навчання. В таких загальноосвітніх закладах їм в разі необхідності надається допомога і підтримка як у навчальному процесі, так і з перепланування школи, класів,(гру в дитячих садках), програм і діяльності з тим, щоб всі учні без винятку навчалися і проводили час разом.

Це має сприяти розвитку і соціалізації таких дітей, так як таке навчання сприяє забезпеченню конституційних прав і державних гарантій дітям з ООП на здобуття якісної освіти в закладах освіти державної та комунальної форм власності, зорієнтований на особистість, що заохочує вірити в свої сили, бути собою, спонукає до реалізації особистісних можливостей, самовираження, внутрішньої активності, формування життєвих навичок. У процесі інклюзії величезну роль відіграє повага до себе, до інших, прийняття оточення з їх відмінностями.

Таке навчання здійснюється за допомогою спеціальних методів, способів і в умовах, які максимально сприяють засвоєнню знань і соціальному розвитку дітей з ООП. Навчальна програма адаптується під дитину, а не так як було в радянських школах, якщо особлива дитина потрапляла до звичайної школи, то вона мала адаптувати під загальну програму.

Зміна концепції щодо надання допомоги дітям з ООП відбулась за рахунок не протиставлення медичної і соціальної моделей інвалідності, а створення біопсихосоціальної моделі. Медична модель передбачала, що основні причини обмежень - це хвороба, тому людину з обмеженими можливостями треба лікувати, спрямовувати зусилля на відновлення або компенсацію певних порушень. Такий погляд суттєво звужував можливості спеціалістів, адже хіба можнавилікувати пацієнтів з невиліковними хворобами.

В рамках соціальної моделі науковці вважали, що дітям треба створювати спеціальні умови для її життєдіяльності, а батькам пропонували віддавати дітей до інтернатних закладів закритого типу. Це призводило лише до певної ізоляції таких пацієнтів від суспільства та до втрати родинного зв'язку.

Новостворена біопсихосоціальна модель допомоги дітям з особливими потребами орієнтована на ідеї нормалізації як їх власного життя, так і їх сімей; інтеграцію маленьких особистостей у суспільство та створення доступного середовища для них. Суть її полягає в реалізації можливостей дитини в окремих життєвих ситуацій з врахуванням її потреб та факторів середовища, а не зосередження на лікуванні хвороби або її наслідків.

Вищевказану модель покладено в основу Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП, ГОСТ), яка є універсальною за своєю суттю. У ній сфокусовано увагу не на хворобі або проблемах дитини, навіть не на навичках розвитку, а саме на особистості, яка має свої потреби та можливості щодо реалізації свого власного потенціалу в повсякденному житті. Дитина, на думку вчених, завдяки інклюзії повинна прогресивно рухатися у своєму розвитку, долаючи при цьому шлях від залежності усіх видах активності на ранньому етапі до фізичної, соціальної та психологічної зрілості та самостійності в підлітковому віці. Це забезпечує в подальшому основу для здобуття особистістю певних значущих можливостей через набутий власний досвід [1].

Педагогам діагноз дитини не дає достатню корисної інформації, якою вони могли б скористатися в рамках своєї педагогічної діяльності. Педагогам потрібна інформація про сильні сторони і здібності дитини, ще більше вони потребують інформацію про реальний досвід навчання дітей та їх участь в освітньому процесі. Адже діти з однаковим діагнозом будуть відрізнятися між собою щодо їх здібності взаємодіяти з іншими дітьми, навчатися і адаптуватися до різних конкретних вимог в класі. Тому педагогам обов'язково потрібно знати яким чином порушення розвитку впливають на ці всі процеси і що можна зробити, щоб максимально зменшити цей вплив.

Щоб допомогти педагогам державою у кожній області були створені центри ресурсної підтримки інклюзивної освіти, які працюють цілий рік. За 2017-2019 роки вдалося відкрити 578 інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ), які прийшли на зміну старих психолого-медико-педагогічний консультацій (ПМПК)[3], їх кількість продовжує рости. В ІРЦ проводять комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини, надають психолого-педагогічні так корекційно-розвиткові (додаткові) послуги, а також забезпечують дітей кваліфікованим супроводом. В школах передбачена посада – асистент вчителя. Дітям з складними порушеннями може допомагати один з батьків або соціальний працівник. Держава

забезпечує транспорт для дітей з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату.

Додаткові освітні послуги – це комплексна система заходів супроводження учня з ООП у процесі інклюзивного навчання, спрямованих на корекцію порушень через розвиток особистості, її пізнавальної діяльності, емоційної сфери і мовлення, ефективність надання послуг залежить від єдності вимог учителів, фахівців і батьків учня з ООП.

У медичних закладах створено міждисциплінарні команди фахівців (лікар, психолог, фізичний терапевт, логопед/педагог), які використовують алгоритм прийняття рішення, що базується на проблемно-орієнтований підході та рекомендований експертами ВООЗ. Індивідуальну програму дитини з ООП розробляє група спеціалістів тільки разом з батьками.

МОН розробило стратегію розвитку інклюзивної освіти до 2030 року, винесло на громадське обговорення порядок організації інклюзивного навчання в позашкільній освіті, в дошкільних закладах створило інклюзивні групи. Найближчим часом МОН має закупити комп'ютерні тести, які допоможуть скласти якісні індивідуальні програми розвитку для дітей з ООП. Постійно запрошуються закордонні спеціалісти, які проводять семінари, тренінги з інклюзивного навчання для керівників ІРЦ, директорів шкіл та вчителів [4].

Однак існує велика кількість перепон у провадженні інтегрованого, активного навчання та інклюзивної освіти. Це перешкоди фізичні, інформаційні, інституційні, ментальні. Зокрема: вплив освітніх традицій; почуття дискомфорту, що його спричиняють будь-які зміни; брак мотивації до змін; брак моделей та інформації про ефективне навчання; брак матеріального забезпечення і достатньої кількості необхідних спеціалістів (наприклад, дефектологів, логопедів та ін.). До перепон відносимо закриття обласного центру професійної реабілітації інвалідів в Чернівцях. Чудове приміщення, яке забрали, складалося з двох відділень. Перше відділення для дітей з захворюваннями нервової системи та опорно-рухового апарату, де вони могли підлікуватись. Друге відділення для здобуття певної (можливої для таких дітей) професії. Зараз здійснюються пошуки приміщення для такого центру. Виникає питання: одна рука не знає, що робить інша? Чому діти залишились на вулиці? Державі, нам всім важливо вміти бачити такі перепони, їх визначати наперед і шукати додаткові ресурси (за потреби) для подолання цих перешкод. На нашу думку, в Україні має бути змішана модель інклюзивної освіти, коли працюють і інклюзивна освіта в звичайних навчально-виховних закладах, і спеціальні заклади для дітей з важкими патологіями. Така модель найбільш реальна для України. Багато дітей можуть перевершити наші очікування, якщо будуть отримувати необхідну любов і підтримку, якщо їм будуть створені умови для реалізації їхнього потенціалу.

Список використаних джерел:

1. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ: ТОВ Агентство «Україна», 2019. 300 с.
2. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки : навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2010. 264 с.
3. Кілька неочевидних тез про інклюзивну освіту. URL : <https://nus.org.ua/articles/kilka-neochevydnyh-tez-pro-inklyuzyvnu-osvitu/>
4. Сім прийомів, які допоможуть вчителю інклюзивного класу. URL : <http://vilhovecka.gromada.org.ua/news/1571401804/>

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК АЛЬТЕРНАТИВА ДІЯЛЬНОСТІ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Лідія Гаврилюк, Аліса Магас

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

За даними Офісу уповноваженого президента України з прав дитини 1,4% дитячого населення проживає в інтернатах – це приблизно 106,7 тис. осіб. Причому лише 7,7% дітей з цього числа мають статус дитини-сироти, або дитини, позбавленої батьківського піклування, у решти є хоча б один із батьків, не кажучи про найближчих родичів. Із цього можна зробити висновок, що інтернати – це не сиротинці, як вважає більшість, а інституції, куди батьки з певних причин віддають своїх дітей.

Спеціалізована школа-інтернат – загальноосвітній навчальний (часто закритий) заклад з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів, що забезпечує виховання, навчання та соціальну адаптацію обдарованих дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [5].

Метою статті є вивчення і врахування недоліків роботи спеціалізованих шкіл-інтернатів та знаходження їм відповідної альтернативи. Науковцями Л. Н. Галагузовою та А. М. Прихожан доведено, що умови життя і виховання в закладі закритого типу та відсутність дитячо-батьківських стосунків деструктивно впливають на особистісний розвиток дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування: у них спостерігається зниження загального психічного тону, порушення процесів саморегуляції, домінування пасивності у різних видах діяльності, недостатня здатність до співчуття, імпульсивність в поведінці, знижена (в порівнянні з ровесниками з сім'ї) емоційна регуляція, емоційно-пізнавальна взаємодія, а також можливість взаємодії з іншими людьми [1].

Діти, що перебувають в закладах інтернатного типу дуже обмежені в пізнанні оточуючого світу, сильної деформації в таких дітей зазнають саме комунікативні навички та вміння взаємодії з однолітками та соціальним середовищем. Система інституційного догляду та виховання дітей є не лише затратною, а також неефективною та шкідливою як для самої дитини, так і для її сім'ї та суспільства в цілому. Особливо негативними є наслідки такого догляду та виховання дітей віком до трьох років, у яких найбільше спостерігається затримка фізичного та психоемоційного розвитку. Більшість дітей перебувають у таких закладах від трьох до десяти років. Таке тривале перебування дитини поза межами сім'ї призводить до руйнування її особистісних зв'язків з батьками та іншими людьми. Тому діти виростають невідповідними до самостійного життя, не мають необхідних соціальних умінь і навичок [4].

Так звану «деінституціалізацію» – реформу інтернатних закладів в Україні розпочали в кінці грудня 2017 року. Це процес заміни системи інституційного догляду та виховання дітей на систему, яка спрямована на забезпечення реалізації прав та інтересів дітей та членів їх сімей, створення належних умов для виховання та розвитку дітей у сім'ї або середовищі, максимально наближеному до сімейного.

На початку ХХ століття такий процес спостерігався і в інших зарубіжних країнах, коли наприклад, у Сполучених Штатах Америки відмовилися від виховання дітей у закладах інституційного догляду та виховання через його негативний вплив на їх психічний та фізичний розвиток. Стрімке зменшення кількості дітей у таких закладах почалося в цій країні ще в 1930-х роках, коли було прийнято закон про фінансову підтримку сімей з дітьми, які потрапили у складні життєві обставини [4].

Королівство Швеція в середині 1950-х років також відмовилося від утримання дітей у закладах інституційного догляду та виховання, а до 2000 року всі державні заклади для дітей з особливостями розвитку в цій країні були розформовані. Процес деінституціалізації в Румунії розпочався в 90-х роках ХХ століття, коли урядом було взято курс на закриття таких закладів. Сьогодні в Румунії перевага надається збереженню біологічної сім'ї, а якщо це неможливо, дітей влаштовують у прийомні сім'ї [4].

Зараз Україна намагається забезпечити повну інтеграцію «особливих» людей у суспільство. Інклюзивна освіта і навчання, якраз сприятимуть цьому.

В Національній стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки одним із завдань записано розвиток мережі навчально-виховних закладів для дітей з особливими освітніми потребами та забезпечення надання їм освітніх, медичних, соціальних, реабілітаційних послуг [4].

Інклюзивна освіта забезпечує прийняття у загальноосвітні навчально-виховні заклади всіх дітей без винятку, включення їх у навчально-виховний процес незалежно від їх статевої, етнічної та релігійної

приналежності, колишніх навчальних досягнень, стану здоров'я, рівня розвитку, соціально-економічного статусу батьків та інших відмінностей. При цьому кількість дітей з різними здібностями у школах і класах має бути природно пропорційною їхній загальній кількості в місцевій громаді (населеному пункті, районі) [2; 3].

Інклюзивне навчання – це системний процес налагодженої взаємодії для всіх його учасників, ефективність якого залежить від усвідомлення переваг інклюзивного навчання кожним з учасників.

Інклюзивна освіта має велику перевагу над тією, що надається спеціалізованими закладами, вона полягає в тому, що дитина долає ізоляцію від навколишнього світу та суспільства, адже при цьому відбувається когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей. Тому що при її здобуванні вони орієнтуються на здорових однолітків та прагнуть до позитивних змін. На жаль, на сучасному етапі існує ряд перешкод, які знижують ефективність такої освіти: неготовність суспільства приймати людей з «недоліками»; недостатня кількість спеціалістів в сфері інклюзивної освіти; необлаштованість приміщень; недосконале розуміння терміну «інклюзивна освіта», і як наслідок, неправильний вибір та реалізація методик роботи.

Отже, після навчання в інтернатному закладі в переважній більшості їх випускники залишаються без сформованих життєвих орієнтирів, втрачають свою індивідуальність, стають неадаптованими до соціального життя, часто єдиною цінністю для них стають матеріальні блага. На нашу думку, інклюзивна освіта, що є позитивним досвідом інших країн, забезпечить повноцінне пізнання дітьми світу, їх інтеграцію в суспільство та допоможе побудувати правильну модель поведінки у «дорослому» житті.

Список використаних джерел:

1. Галагузова Л. Н., Мещерякова С. Ю., Царгородцева Л. М. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах. *Вопросы психологии*. 1990. № 6. С. 17-25.
2. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / Колупаєва А.А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: монографія. К.: Педагогічна думка, 2007. 458 с.
3. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. За заг. ред. Даниленко Л. І. К.: 2007. 128 с.
4. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки ЗАТВЕРДЖЕНО розпорядженням Кабінету Міністрів України від 9 серпня 2017 р. № 526-р

5. Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1629-12#n15>

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ У РОБОТІ З УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Ляля Гавриляк

Чернівецька загальноосвітня школа № 24 І-ІІІ ст. ім. О. Кобилянської м. Чернівці, Україна

Актуальність проблеми. У сучасному динамічному технологізованому суспільстві, де інформація стала потужною зброєю і джерелом влади, має шанс стати успішною лише та людина, котра здатна самотійно, критично мислити. Саме таку особистість – критично мислячу – повинна сьогодні готувати загальноосвітня школа.

Інтерес до технології критичного мислення як освітньої інновації виник в Україні порівняно нещодавно – в середині 90-х років ХХ століття. Серед авторів, які розглядали дану проблему в контексті оновлення змісту освіти і впровадження новітніх освітніх технологій у вітчизняній школі, – О. Белкіна-Ковальчук, Т. Дятленко, І. Зязюн, В. Козира, В. Олійник, О. Пехота, Л. Пироженко, О. Пометун, С. Терно, М. Шеремет та ін.

По-особливому постає питання розвитку критичного мислення школярів, які мають зниження інтелектуальних функцій, що ускладнює, або й унеможлиблює формування критичності. Серед сучасних вітчизняних дослідників, які розробляють практичні підходи до інклюзивного навчання і психологічної корекційно-розвиткової роботи у школі, потрібно назвати О. Гаврилова, Л. Коваль, Н. Кравець, Л. Лавріненко, М. Матвееву, С. Миронову, І. Овчаренко та багато ін. При цьому проблема розвитку критичного мислення у дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП) в умовах інклюзивного навчання все ще недостатньо вивчена.

Метою нашого дослідження стала апробація ефективності впровадження технології розвитку критичного мислення учнів початкових класів в умовах інклюзивного навчання. Дослідження проводилося протягом січня 2018 р. – травня 2019 р. на базі Чернівецької загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 24 імені Ольги Кобилянської. У ньому взяли участь усі учні третіх класів (усього 162 учні), серед яких 12 дітей з особливими освітніми потребами (ООП) – це учні з інтелектуальними порушеннями (ІП), затримкою психічного розвитку (ЗПР) та загальним недорозвиненням мовлення 2-3 рівнів (ЗНМ-2-3).

Результати дослідження. Теоретичний аналіз наукової літератури дав можливість розкрити критичне мислення як важливий процес, що має починатися з постановки проблеми, продовжується пошуком і осмисленням інформації і має закінчуватися прийняттям незалежного рішення щодо розв'язання певної проблеми [1, 2, 5, 8].

Під технологією розвитку критичного мислення (ТРКМ) розуміють певну систему діяльності, що ґрунтується на вивченні поставленої проблеми, самостійного вибору рішення [3]. Технологія розвитку критичного мислення передбачає створення таких психологічних умов у навчальному процесі, котрі сприяли б активному залученню учнів до творчого процесу конструювання знань [7]. Необхідною умовою впровадження технології розвитку критичного мислення є створення ситуації успіху для розвитку особистості учнів [9].

Наше констатувальне емпіричне дослідження показало, що учні третього класу з ЗПР, ІП та ЗНМ виявляють некритичність, сповільненість, інертність, конкретність, ситуативність мислення, неусвідомленість, низьку здатність до переносу знань у досвід, в нові умови, нецілеспрямованість мислення. Процеси порівняння, аналізу, синтезу, узагальнення, встановлення логічних взаємозв'язків між предметами та поняттями в абсолютній більшості (при ІП – 100%) з них відбуваються на низькому рівні і тільки в поодиноких випадках – на середньому рівні, в учнів із ЗПР та ЗНМ. При цьому вони набагато краще оперують предметами, ніж поняттями. Порівняння зазвичай замінюють окремим аналізом об'єктів; порівнюють властивості, які сприймаються наочно, а функціональні ознаки не виділяють; легше встановлюють відмінність, ніж подібність; демонструють погане засвоєння узагальнюючих способів дій. Такі результати узгоджуються з даними наукової літератури [4, 6, 10].

Формувальний етап дослідження реалізовувався шляхом впровадження технології розвитку критичного мислення на уроках літературного читання. Уроки читання дуже добре підходять для застосування ТРКМ. Тут можна використати практично усі стратегії даної технології. Плануючи уроки читання в інклюзивних класах із застосуванням ТРКМ, як ніколи важливо, щоб підібрані стратегії відповідали етапам уроку (виклик, осмислення, рефлексія), а також непереоціненого значення набуває реалізація діалогових засад взаємодії вчителя й учнів, використання спеціальних корекційно-розвиткових вправ (наприклад, елементи методики ТАН-Содерберг) для роботи з учнями з ООП.

Уроки читання із застосуванням ТРКМ в інклюзивних класах вимагають додаткового добре продуманого унаочнення й роздаткових дидактичних матеріалів, спеціально розроблених для учнів з ІП (це може бути система сигнальних карток наприклад для читання з помітками, ілюстративні картинки, картки із зображенням різних предметів чи явищ,

картки із надрукованими словами, фразами, цитатами, схеми-заготовки для таких стратегій як «Ромашка Блума», «Кластер» тощо). До підготовки унаочнення варто залучати асистентів учнів з ІІ, оскільки вони по-перше, дуже добре знають актуальні навчальні можливості дитини й особливості її сприймання і можуть надати цінні поради щодо рівня складності унаочнення; а, по-друге, більшість цих наочних матеріалів асистенти застосовуватимуть разом з учнем і вчитимуть його з цим працювати, тому важливо обговорити завдання і способи їх рішення.

Для учнів із ЗПР і ЗНМ можлива адаптація стратегій ТРКМ, а для учнів із ІІ необхідна модифікація відповідних стратегій. Якщо для учнів з типовим розвитком ефективним буде застосування протягом одного уроку 2-3-х стратегій ТРКМ, то для учнів із ЗПР і ЗНМ – це максимум 2 стратегії, а для учнів із ІІ – 1 стратегія.

Наприклад, на етапі уроку, який за ТРКМ називають «виклик», адаптація стратегії «Читання з передбаченням» для дітей з ООП може виглядати так: учням допомагають зробити передбачення на основі послідовності ілюстрацій частин твору або зображень відповідно до ключових слів; при цьому ключові слова не повинні бути абстрактними поняттями. Модифікація стратегії «Кубування» для учнів з ООП може являти собою спрощений варіант із такими завданнями-запитаннями: 1 – опиши це (форма, колір, розміри); 2 – тобі це подобається?; 3 – ти колись вже бачив (робив) таке? де? що це було?; 4 – що з цим можна зробити? 5 – чи хотів би ти це мати у себе? або подарувати комусь? 6-де це можна взяти: купити, зробити самому, виростити тощо? Для кубування учням з ІІ, ЗПР, ЗНМ потрібно підбирати лише конкретні прості поняття, доповнені ілюстрацією. Добре, коли ілюстрація відображає деякі можливі відповіді на запитання, що використовуються для аналізу.

На етапі уроку «Осмислення» стратегію «Читання з позначками» можна адаптувати, використовуючи тільки 2 позначки: «V» – я знав це (відома інформація) і «+» – я не знав цього (нова інформація). Текст треба вибирати дуже простий, написаний простими короткими реченнями і, бажано, супроводжуваний ілюстраціями. З часом можна додати третю позначку: «?» – у мене з'явилося запитання стосовно цієї інформації («Я хочу про це запитати»). Звичайно, потрібно спробувати застосувати і четверту позначку «-», але дуже мало ймовірно, що учні з ІІ, ЗПР та ЗНМ зможуть її правильно використати.

У роботі із застосуванням ТРКМ в інклюзивних класах важливо поєднувати парну, групову та індивідуальну форми роботи з дітьми. Роботу в парах варто застосовувати під час вивчення учнями вірша напам'ять, під час рольового читання, під час обговорення за стратегією «Правда-Хиба». Варто, щоб з початку роботи в рамках ТРКМ учень з ІІ працював у парі з асистентом, а пізніше, коли у нього сформується хоч найменші стійкі навички володіння даною стратегією, можна такого учня ставити в пару до учня з типовим розвитком.

Контрольне емпіричне дослідження показало, що найбільш очевидний прогрес розвитку процесів мислення внаслідок застосування ТРКМ на уроках читання виявили учні із ЗПР у порівнянні з учнями із ЗНМ та ІІ. Останні – з інтелектуальними порушення – навпаки, найменш позитивну динаміку. Однак, можна з упевненістю стверджувати, що окремі операції мислення – елементарні аналіз і узагальнення, виділення важливих ознак предмета, встановлення логічних співвідношень між знайомими предметами, розуміння прочитаного, формулювання та висловлювання власної думки, здатність усвідомити знання на основі багаторазового повторення дії тощо можуть бути у них розвинені так, що це дасть змогу в подальшому опанувати нескладними видами професійної діяльності, бути відносно адаптивними у стосунках і забезпечити власну відносну автономність існування.

Висновки. Дані проведеного психолого-педагогічного експерименту підтвердили наше припущення про те, що використання елементів технології розвитку критичного мислення учня початкової школи ефективно навіть при інклюзивному навчанні, у роботі з учнями з ООП за виконання умов використання технології розвитку критичного мислення учнів на уроках читання з їх відповідною адаптацією чи модифікацією, реалізації діалогових засад взаємодії вчителя і учнів, використання спеціальних корекційно-розвиткових вправ для роботи з учнями, що мають порушення інтелекту.

Список використаних джерел:

1. Большакова І. Розвиток критичного мислення. *Початкова освіта*. 2012. № 11. С. 3-7.
2. Громова Н.М. Психологічні особливості установки на критичне мислення. *Актуальні проблеми психології*: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка. К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2015. Т. X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 27. С. 79-88.
3. Козира В.М. Технологія розвитку критичного мислення у навчальному процесі: навчально-методичний посібник для вчителів. Тернопіль: ТОКШПО, 2017. 60с.
4. Кравець Н.П. Дослідницький метод на уроках літератури у роботі з учнями з інтелектуальними порушеннями. *Інноваційні підходи до освіти та соціалізації дітей зі спектром аутистичних порушень*: матеріали ІІІ міжнародної науково-практичної конференції, 3 квітня 2019 року. Львів: Друкарня «Справа Кольпінга в Україні», 2019. С. 81-85.
5. Ліпман М. Чим може бути критичне мислення. *Вісник програм шкільних обмінів*. 2006. № 27. С. 17-23.
6. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності. Кам'янець-Подільський: Кам.-Под. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2014. 260 с.

7. Мошковська Г. Використання технології критичного мислення з метою формування ключових компетентностей учнів. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 4 (88). С. 94 – 97.

8. Пометун О., Пилипчатіна Л., Сущенко І., Баранова І. Основи критичного мислення. Т.: Навчальна книга, 2010. 216с.

9. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; наук. ред. і передм. О.Пометун. К.: Пляда, 2006. 220 с.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРОЦЕСУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

Оксана Гордійчук

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Актуальність дослідження. Глибоке розуміння стану підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання учнів, яке на сьогодні здійснюється закладами вищої освіти України, неможливе без прогнозування, проектування та моделювання загалом, та, як слушно уточнює науковець Г. Васянович, без «застосування логіки дослідного процесу, досвіду аналізувати й передбачувати його подальший розвиток» [1, с.198] у системі професійної підготовки.

Ступінь вивчення проблеми. Дотичними нашому дослідженню є наукові праці І. Демченко, О. Казачинер, Л. Коваль, І. Малишевської, З. Шевців та ін.

Результати. В рамках здійснення науково-експериментального дослідження нами розроблено структурно-функціональну модель системи професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів, яка охоплює закономірні організаційно-процесуальні засади її реалізації. В межах наукових тез ми схарактеризуємо етапи, компоненти і критерії підготовки та виокремимо рівні як індикатори готовності майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

Відповідно до мети, реалізація зазначеної вище структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти, насамперед, забезпечується освітнім середовищем закладу вищої освіти Чернівецького національного

університету імені Юрія Федьковича в цілісному педагогічному процесі й охоплює наступні *етапи*.

Адаптаційно-мотиваційний етап (I-II курс), який характеризується загальною орієнтацією в професійно-педагогічній праці та відсутністю інформованості щодо діяльності педагога в інклюзивному класі. Наявними є професійні та учбові мотиви. Однак, вони ще дещо ідеалізовані, позаяк обумовлені розумінням їх суспільного сенсу, а не особистісного. Спостерігається прагнення вчитися, однак, самостійність та ініціативність бажають бути кращими. Знання загальних та спеціальних навчальних дисциплін часткові. Перевага має надаватися: актуалізації мети формування педагогічної компетентності; усвідомленню внутрішніх бар'єрів, що ускладнюють досягнення мети; настановам на оволодінні загальними і спеціальними компетенціями; формуванню особистісно-фахових якостей; настановам на ідентифікацію цінностей інклюзивної освіти з особистісними цінностями; пробудженню інтересу до пізнання дитини з особливими освітніми потребами та пошук способів формування продуктивної взаємодії всього класу учнів з дитиною цієї категорії.

Діяльнісно-репродуктивний (III-IV курси) – характеризується цілеспрямованою орієнтацією в професійно-педагогічній праці та поверхневою обізнаністю щодо діяльності педагога в інклюзивному класі. Закріплюються стійкі професійні та учбові мотиви, обумовлені розумінням їх особистісного сенсу. Майбутній педагог опановує теоретичні та практичні спеціальні науки та основи інклюзивної педагогіки. На репродуктивному рівні спостерігаються перші успіхи майбутнього вчителя початкової школи в педагогічній навчальній та виробничій практиках. Добре сформовані провідні особистісно-фахові якості, що виявляються в усвідомленні своїх дій і можливостей. Перевага має надаватися: настановам на цілеспрямованість мети (мрії); якісне оволодіння систематизованими загальними і спеціальними компетенціями; подоланню внутрішніх бар'єрів, що ускладнюють досягнення мети; подальшому формуванню особистісно-фахових якостей та цінностей, суголосних з цінностями інклюзивної освіти; закріпленню інтересу до інклюзивного навчання учнів.

Діяльнісно-рефлексивний етап (V-VI курси) – характеризується сформованістю переконань у значущості обраної професії вчителя початкової школи, достатньою інформованістю щодо діяльності педагога в інклюзивному класі, стійкою усвідомленістю та затребуваністю досвіду інклюзивного навчання учнів. Цей факт зумовлює ще більшу мотивацію до оволодіння спеціальними знаннями, уміннями та навичками з метою здобуття якісної професійної підготовки до інклюзивного навчання учнів. На інтуїтивно-рефлексивному рівні спостерігаються успіхи майбутнього вчителя початкової школи в професійно-педагогічній та асистентській видах практики. Сформовані провідні особистісно-фахові якості є сталими. Перевага має надаватися: настановам на самоосвіті в опануванні

систематизованими загальними і спеціальними компетенціями; повноцінному самовизначенню і самореалізації в умовах інклюзії; усталеності сформованих особистісно-фахових якостей та цінностей, суголосних з цінностями інклюзивної освіти; стійкості інтересу до інклюзивного навчання учнів та залученню до активної рефлексії педагогічного досвіду початкової школи в умовах інклюзивної освіти.

З огляду наукової прогностики, нами виокремлено наступні *компоненти підготовки, критерії та показники*: мотиваційно-ціннісний; когнітивно-змістовий; операційно-діяльнісний; рефлексивно-оцінювальний.

Мотиваційно-ціннісний компонент нами визначено стрижневим у структурі професійної готовності, що характеризується цілковитим усвідомленням цінності інклюзивної освіти. Також, цей компонент передбачає сформованість внутрішнього світу особистості фахівця – інтересів, потреб, прагнень, цінностей.

Мотиваційно-ціннісний критерій професійної готовності майбутнього учителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів характеризується наявністю таких *показників*: наявність інтересу до професії вчителя інклюзивного класу; потреба підвищити рівень професійної інклюзивної компетентності; задоволення від результатів педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами та їх налагодження контакту з їх батьками; прийняття самої ідеї інклюзивної освіти як цінності; осмислення важливості та необхідності дотримання інклюзивної культури; формування мотиваційно-ціннісного ставлення до інклюзивного навчання учнів; визнання і прийняття рівних прав всіх дітей: як дітей з нормотиповим рівнем розвитку, так і дітей з особливими освітніми потребами; задоволення від проходження педагогічної практики в інклюзивних класах.

Когнітивно-змістовий компонент включає знання теоретичних і методичних основ загальнопедагогічних та спеціальних дисциплін.

Когнітивно-змістовий критерій – оволодіння нормативним обсягом психолого-педагогічних, методичних, корекційних знань, засвоєння умінь та навичок, необхідних для інклюзивного навчання учнів. При визначенні *когнітивно-змістового критерію* професійної готовності майбутнього учителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів ми спиралися на таку систему *показників*: знання основ інклюзивної освіти та готовність до інклюзивного навчання учнів; оволодіння професійно важливими знаннями, методичними умінями та навичками; знання про вітчизняну і зарубіжну практику інклюзивного навчання учнів; знання нормативно-правових основ включення дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивне навчання в умовах ЗЗСО; знання вимог безбар'єрного доступу до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах ЗЗСО; знання особливостей моделювання роботи в інклюзивному

класі; знання про форми і методи організації інклюзивного навчання відповідно до предмета, теми, особливих освітніх потреб дитини тощо.

Операційно-діяльнісний компонент потребує застосування форм, методів, прийомів та засобів навчання і виховання з метою регулювання процесом професійної підготовки. Функцією цього компонента є побудова навчального процесу відповідно до логіки змісту і поставленої мети.

Операційно-діяльнісний критерій – володіння особливостями інклюзивного навчання учнів та діяльності в інклюзивному класі; методами педагогічної діагностики; виявлення сильних і слабких сторін, нових прагнень динаміки розвитку дитини з особливими освітніми потребами; вміннями соціалізувати дитину цієї категорії в умови інклюзивного навчання. Операційно-діяльнісний критерій професійної готовності майбутнього учителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів характеризують такі *показники*: застосування основних форм та активних методів інклюзивного навчання; вміння і навички налагодження контакту та комунікативного зв'язку з дітьми з особливими освітніми потребами та їх батьками; вміння добирати оптимальні форми і методи навчання в інклюзивному класі (в залежності від: змісту навчання, особливостей учнівського колективу та окремих учнів; цілей і завдань уроку; структури і методики уроку; наявних засобів навчання тощо); вміння проектувати інструкції та складати плани-конспекти уроків в інклюзивному класі з урахуванням представників тих чи інших нозологій; вміння конструювати продуктивну взаємодію нормотипових учнів класу з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах спільного навчання; володіння технологіями спільного викладання педагога та асистента вчителя та співробітництва в міждисциплінарній команді фахівців.

Рефлексивно-оцінювальний компонент відображає уявлення майбутнього учителя початкової школи про себе та провідні цінності, особистісно-фахові якості та результати діяльності, а також самооцінку, яка формує вміння та навички самоаналізу власної діяльності.

Рефлексивно-оцінювальний критерій професійної готовності має бути спрямований на усвідомлення майбутнім учителем початкової школи готовності та відповідальності на високому рівні до професійно-педагогічної діяльності в інклюзивному класі.

Сформованість *рефлексивно-оцінювального критерію* професійної готовності майбутнього учителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів визначалася нами за такими *показниками*: наявність орієнтації у своїх інтересах, можливостях і здібностях; адекватність, стійкість самооцінки; розвиток особистісно-фахових якостей; здатність до саморозвитку; здатність до самостійного визначення мети діяльності відповідно до можливостей; стабільність діяльності, реалізація потенційних професійних можливостей тощо.

Рівнями зазначених критеріїв є: *достатній, середній, високий*.

Висновки. Проведене дослідження свідчить, що окреслена проблема є актуальною. Сукупність організаційно-процесуальних компонентів структурно-функціональної моделі професійної підготовки складають основу здійснення експериментального дослідження та забезпечують формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до інклюзивного навчання учнів.

Список використаних джерел:

1. Васянович Г.П. Вибрані твори: В 5-ти т. Т.4: Психологія і педагогіка: Лекції. – Львів: Сполом, 2010. – 512 с.

ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ: ГРАНІ СПІВПРАЦІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Галина Григоряк, Надія Паучек

*Комунальний заклад «Галицівський ЗЗСО І-ІІІ ступенів»
с.Галицівка, Селятинська ОТГ, Україна*

Актуальність проблеми. Інклюзивна освіта – це складова гуманітарної політики кожної сучасної країни, яка свідчить наскільки її суспільство захищає невід’ємні права людини та яка сьогодні поступово входить у освітній процес України. Інклюзивна освіта – це, передовсім, формування суспільної уваги та поваги до розмаїття та унікальності кожного учня чи учениці, що, у свою чергу, забезпечує ліпшу якість освіти для всіх дітей.

У справді інклюзивному середовищі кожна дитина, у тому числі діти з особливими освітніми потребами, відчуває себе безпечно та має відчуття приналежності до колективу. Учні та їхні батьки беруть участь у визначенні навчальних цілей, а також у прийнятті рішень щодо них. А працівники школи, у свою чергу, мають відповідну кваліфікацію, підтримку, гнучкість та ресурси, аби виховувати, заохочувати та реагувати на потреби всіх учнів, без винятку [7].

За визначенням, яке дають Н. Софій та Н. Найда, «інклюзивна освіта – це 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» [6].

В передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років ХХ ст. відбувалася перебудова спеціальної освіти. Зокрема, інтегроване та

інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визначено як основну форму здобуття освіти неповносправними.

Науковці Великобританії Тоні Бут і Мел Ейнскоу під інклюзивною освітою розуміють стратегію, яку розробляють і реалізують учасники освітнього процесу (діти, батьки, адміністрація та працівники школи) і яка дає змогу подолати бар'єри на шляху здобуття освіти будь-якою дитиною [6].

А. Колупаєва у своїх працях презентує історико-педагогічне узагальнення науково-теоретичних підходів до процесу залучення осіб з обмеженими можливостями здоров'я у загальноосвітній простір; визначає понятійно-термінологічне поле інклюзивної освіти; аналізує міжнародне та українське законодавство стосовно навчання осіб з обмеженими можливостями здоров'я [2].

На необхідність вирішення різноманітних проблем, пов'язаних з розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні українські вчені – педагоги О. Глузман, О. Друганова, С. Золотухіна, О. Микитюк, В. Майбородова, Н. Побірченко, О. Рацул. Інші дослідники (Н. Єлізарова, М. Фрумін, Г. Цукерман, Е. Чудінова) звертаються до особливостей навчальної взаємодії [6].

Найважливішою групою у широкій шкільній спільноті є батьки. Формуванню компетентного батьківства приділяється значна увага у сучасних зарубіжних та вітчизняних дослідженнях. Дослідники цього феномена підкреслюють його інтегративну природу, яка виявляється в поєднанні усвідомленні розуміння, відчуттів та дій батьків (Н. Vode, I. Bex, H. Weis та ін.).

Широкий огляд не лише ролі батьків, а й ролі інших членів громади, а також рекомендації стосовно роботи з цими групами, надали Тернбулл, Тернбулл, Ервін та Судак (Turnbull, Turnbull, Erwin, and Soodak) в своїй книзі (2005) під назвою «Родини, спеціалісти та виключність» [7].

У навчально-методичному посібнику «Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами» під редакцією А. Колупаєвої висвітлюються особливості розвитку, навчання та виховання дітей з особливими потребами вдома та в інклюзивних умовах загальноосвітнього закладу; поради батькам [4].

Однією з найважливіших умов впровадження інклюзивної моделі в навчальному закладі є організація співпраці фахівців, результатом якої має стати освітнє середовище, максимально сприятливе для різнобічного розвитку всіх учнів, у тому числі й учнів з особливими потребами [1].

Мета статті. Розкриття важливості співпраці працівників освітнього процесу з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання.

Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій здатних узяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток

психічних процесів, які обумовлюють рівень опанування знань, умінь, навичок та відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство.

Впровадження інклюзивної освіти надає можливість дітям з обмеженими можливостями психічного та/або фізичного розвитку здобувати освіту в умовах закладу дошкільної та загальної середньої освіти, є не лише вимогою часу, а й ще одним кроком до забезпечення реалізації прав на отримання повноцінної освіти. Поруч з тим, навчання дітей з особливими освітніми потребами спільно з їхніми однолітками сприяє їх соціалізації. Таке навчання є корисним також і для інших дітей в класі, бо вони вчать розуміти проблеми інших, стають добрішими.

Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами є технологічно складним педагогічним процесом. Він вимагає не тільки віртуозної роботи педагога, у якого в класі кілька дітей навчається за індивідуальним навчальним планом і потребують особливої уваги і допомоги, але й усієї команди супроводу дитини: психолога, соціального педагога, фахівців з різних напрямків корекційної педагогіки, логопеда, помічника, асистента педагога [5].

Загальне керівництво КС дітей з ООП покладається на директора або заступника директора з навчально-виховної роботи, який несе відповідальність за виконання покладених на команду супроводу завдань та розподіл функцій між її учасниками.

Вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі-предметники забезпечують освітній процес дитини з ООП з урахуванням особливостей її розвитку та ІПР; надають інформацію батькам про стан засвоєння освітньої програми.

Асистент вчителя веде спостереження за дитиною, з метою вивчення її особливостей, схильностей, інтересів та потреб; приймає участь в організації освітнього процесу дитини з ООП, у розробці ІПР; оцінює спільно з вчителями рівень досягнення цілей навчання

Практичний психолог вивчає та проводить моніторинг розвитку дитини з ООП; здійснює психологічний супровід; надає корекційно-розвиткові послуги дитині з ООП згідно з ІПР; надає рекомендації, консультації педагогічним працівникам закладу освіти, батькам дитини з ООП; веде просвітницьку роботу щодо формування психологічної готовності учасників освітнього процесу.

Соціальний педагог здійснює соціально-педагогічний патронаж дитини з ООП та її батьків; виявляє соціальні проблеми, вивчає соціальні умови розвитку дитини з ООП; здійснює соціалізацію дитини з ООП; допомагає адаптуватися їй у новому колективі.

Вчителі-дефектологи (вчитель-логопед, сурдопедагог, тифлопедагог, олігофренопедагог), вчитель-реабілітолог надають корекційно-розвиткові послуги дитині з ООП, згідно ІПР; здійснюють моніторинг досягнень у відповідній сфері розвитку дитини, згідно з ІПР; надають рекомендації

педагогічним працівникам щодо особливостей організації освітнього процесу, консультують батьків дитини з ООП.

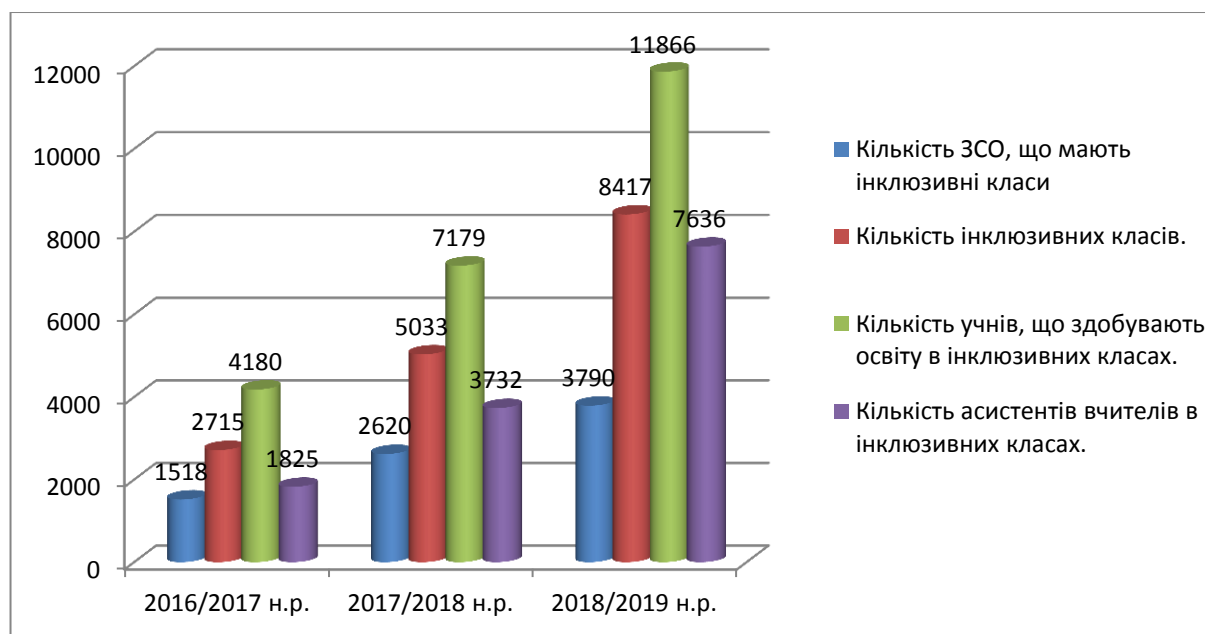
Батьки надають інформацію про дитину, її успіхи, труднощі; приймають участь у роботі КС, у складанні ІПР; створюють умови для навчання, виховання та розвитку. Фахівці КС надають батькам інформацію про навчання дитини в школі, консультації щодо надання послуг та досягнені результати [7].

Медичний працівник закладу освіти інформує про стан здоров'я дитини та її психофізичні особливості; у разі потреби здійснює збір додаткової інформації від батьків, закладу охорони здоров'я щодо стану здоров'я дитини.

Станом на 2018/2019 н.р. загальну середню освіту здобували:

- 11 866 учнів в інклюзивних класах;
- 6 230 учнів в спеціальних класах;
- 37 787 учнів в спеціальних школах;
- 12 115 учнів з особливими освітніми потребами на індивідуальній формі навчання.

Станом на 2018/2019 н.р. 8 417 інклюзивних класів відкриті в 3 790 закладів середньої освіти. Кількість асистентів учителів в інклюзивних класах складає 7 636. Протягом 3 років кількість інклюзивних класів зросла в 3,1 рази, кількість шкіл, що мають інклюзивні класи, в 2,5 рази, а кількість дітей, що здобувають у них освіту, зросла в 2,8 рази [6].



Таким чином діти з інвалідністю, що навчаються в умовах спеціальних навчальних закладів, або не отримують освіту взагалі, не мають відповідних знань, умінь, навичок, які сприяють саморозвитку, самореалізації, самовдосконаленню. Крім того, вони виявляються не підготовленими до життя у звичайному для пересічної людини і

незахищеному для них світі. Тому пошук підходів до активізації розвитку інклюзивної освіти є важливим державним питанням [7].

Висновки. Робота всіх фахівців навчального закладу спрямовується на досягнення головної мети – підготовка дитини до самостійного життя.

Інклюзивна школа не може обійтися без такого виду діяльності як професійне педагогічне співробітництво. Одна людина не може займатися питаннями когнітивного, моторного, соціального та комунікативного розвитку дитини. Це може зробити лише команда відповідних фахівців, які активно співпрацюють та обмінюються знаннями й інформацією. Завдяки співпраці учителі та фахівці спеціальної освіти отримують нові навички створення команд, здійснення освітньої та розвивальної роботи.

Отже, розвиток дитини з особливими розумовими потребами потребує проведення такої роботи, що сприяла б його становленню як людини, що житиме у суспільстві, формуванню у неї соціально значущих особистісних якостей на основі засвоєння суспільних норм та досвіду правильної поведінки [3].

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А.А., Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: навчально-методичний посібник. К.: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с.

2. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

3. Кочерга О.В. Психофізіологія дітей з особливими потребами. Інтелектуальний розвиток дошкільника в умовах обмежень потужності дії розуму. *Редакція газет з дошкільної та початкової освіти*, 2012. 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»).

4. Путівник для батьків дітей з особливими освітніми потребами: Навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупаєвої А.А. К.: ТОВ ВПЦ «Літопис –ХХ», 2010.

5. Романовська Д.Д., Мінтянська Р.І. Сучасні підходи формування змісту психологічного забезпечення навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Технології психологічного забезпечення освітнього процесу в інклюзивній школі*. Методичний посібник для практичних психологів, соціальних педагогів, вчителів. Чернівці 2019. 190 с.

6. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ: ТОВ Агенство «Україна», 2019. 300с. URL : <http://www.vestnik-econom.mgu.od.ua/journal/2015/11-2015/44.pdf>

7. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. URL : www.vestnik-econom.mgu.od.ua/

СОЦІАЛЬНА ІНКЛЮЗІЯ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЯК ПРЕВЕНЦІЯ РОЗВИТКУ СТАРЕЧОЇ ДЕМЕНЦІЇ

Віта Грицанюк, Тетяна Стопець

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
м. Львів, Україна*

Інтерес до проблем людей похилого віку пов'язаний із постійно зростаючою їх кількістю, адже передбачається, що в 2030 році чверть населення в економічно розвиненому світі буде віком від 65 років, а майже половина Західної Європи буде віком старше 50 років. Цьому сприяв бум медицини та науки про геронтологію. Головне завдання геронтології в сучасному соціумі – знайти шлях до здорової та самодостатньої старості для все більшої кількості людей старшого віку.

Соціальне відчуження старших людей відбувається в усіх публічних сфер суспільного життя. Суспільство не зацікавлене в розумінні їх почуттів, це часто стає причиною появи більш серйозних соматичних або психічних захворювань. Життя в ізоляції, самотність, втрати близьких людей, низький дохід, загроза інституціоналізації – все це сприяє руйнуванню всіх життєвих цінностей індивіда, які він сформував у працездатний вік.

Старіння специфічний, незворотний і унікальний біологічний процес, універсальний для всієї природи. Наукою доведено, що старіння починається з двадцять п'ятого року життя. Перші симптоми не так помітні, хоча зміни у внутрішніх органах вже незворотні. Втрата сил і погіршення здоров'я стають помітнішими після 50-го року життя кожної людини. На роботі починає проявлятися вікова дискримінація. Цей вид дискримінації, що торкається переважно літніх людей, може призвести до вікової сегрегації та виключення людини з суспільства. Його підтримують економічні та соціальні проблеми та соціальні забобони, що дискримінують старість. Однак цінність людської людини повинна мати високу цінність у будь-якому віці. Основним принципом етики життя, який багато в чому ототожнюється з християнською етикою, є непорушність моральної цінності людської особистості як розумної людини з моральним поведінням. Старіння та старість, безумовно, приносять чимало проблем у життя людей похилого віку, які потрібно вирішити.

У науковій літературі концепції соціального здоров'я приділяється значно менше уваги, ніж питанням соматичного чи психічного здоров'я.

Саме питання соціального здоров'я починає виникати в контексті хвороби Альцгеймера та інших деменцій, які проявляються порушенням пам'яті, поведінки та основних пізнавальних функцій. Найбільше зниження функції мозку спостерігається після сімдесятого року життя, але слід зазначити, що це зниження завжди індивідуальне для кожної людини.

На ослаблення пам'яті впливає ціла низка різних факторів, таких як освіта, проведення вільного часу, а також поточний емоційний стан і не в останню чергу мережа соціальних зв'язків.

Хвороба Альцгеймера є найпоширенішою причиною передчасного постійного порушення та поступового зникнення когнітивних та інтелектуальних функцій людини, що призводить до повної психосоціальної некомпетентності. Вона належить до групи деменцій, які чітко залежать від віку. У віковій групі 65-70 років кожен 50-й уражений хворобою Альцгеймера, кожен 20-й у віковій групі 70-80 років, кожен п'ятий у віці старше 80 років, після 85-ти – кожен третій та кожен другий після 90 років. Існують і статеві відмінності – жінки частіше хворіють на хворобу Альцгеймера, особливо після 85 років [2].

Клінічна картина хвороби Альцгеймера розвивається так, що з самого початку у індивіда спостерігається підвищена стомлюваність, що, звичайно, нічого не означає зі збільшенням віку. Однак забудькуватість починає частішати, особливо в короткостроковій пам'яті. Особистість людини, яка складається з характеру, темпераменту та інтелекту, повільно розпадається. Є більш видимі ознаки можливого початку хвороби Альцгеймера, такі як дезорієнтація, нічні поневіряння, повна втрата щоденного ритму, але в кінцевому рахунку втрата інтересу до всіх захоплень. Перший та другий етапи можна подолати за допомогою близьких людей та за допомогою посібників, які можуть бути щоденною частиною їхнього життя. Такі, наприклад як, автоматичне словесне відтворення різної інформації, записування необхідних даних і т. д. Звичайно така людина також повинна перебувати на обліку в лікаря. Третя стадія примітна тим, що індивід не визнає своїх близьких, а його особистість зруйнувалася як така і повністю залежить від допомоги оточуючих. На цьому етапі індивід, нездатний доглядати за собою, залежить від допомоги інших, і, як правило, відчуває себе тривожно. Симптоми після початку третьої стадії, яка закінчується смертю, можуть тривати до десяти років. Хвороба Альцгеймера надзвичайно обтяжлива і психологічно шкодить усім членам сім'ї.

Звичайно вся надія є на швидкий прогрес медицини по цьому питанні. В даний час ліків від хвороби Альцгеймера немає, проте перехід між стадіями можна уповільнити. На дослідження цієї хвороби щороку витрачається велика кількість коштів, проте невідомо скільки років ще знадобиться, щоб отримати ліки, які повністю зупинять дегенеративні захворювання головного мозку.

Цікавими у світлі вирішення цієї проблеми є дослідження американських вчених. Порівнюючи розтини головного мозку літніх людей та їх мікроскопічний аналіз було виявлено, що багато з них мали би знаходитися на останній стадії спалаху хвороби. Тобто працездатність мозку була вже настільки сильно пошкоджена, що ці люди не могли існувати самостійно, і що очевидно перебували в інституційній опіці.

Дослідивши умови їх життя, виявили, що дехто з них жив зовсім один, навіть сам купував та готував їжу. Що ж є причиною цього неможливого стану? Експерти встановили, що всі люди, які хоч і виявляли анатомічні та фізіологічні симптоми хвороби Альцгеймера 3 ступеня, мали дуже широку соціальну мережу, відвідували своїх знайомих, відвідували різні соціальні збори, вели активне життя та в міру своїх можливостей займалися спортом.

Таким чином в дослідженні була встановлена залежність прояву хвороби Альцгеймера від способу життя літніх людей.

Одним із доступних способів попередження розвитку деменції в Україні – це організація спеціалізованого соціального консультування, особливо його групових форм, які можуть запобігти соціальному відчуженню людей похилого віку або принаймні зменшити його прояви. Соціальний консультант виступає як каталізатор у процесі вирішення проблем, допомагає клієнту знайти приховані потенціали, мобілізує його психічні сили для поліпшення якості його життя

В Україні надання соціальної послуги консультування визначається та гарантується Наказом № 678 від 02.07.2015 «Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги консультування». Отримувачем соціальної послуги консультування, згідно Наказу, може бути особа, сім'я, група осіб, яка через складні життєві обставини, спричинені інвалідністю, **віком**, станом здоров'я, соціальним становищем, бездомністю, відбуванням покарання у виді обмеження або позбавлення волі на певний строк тощо, потребує соціальної послуги консультування [1]. Окреслюється, також і зміст поняття групове консультування – консультування, учасниками якого у якості отримувачів є дві чи більше осіб з подібними складними життєвими обставинами або однаковим запитом щодо очікуваної допомоги. Важливим нюансом з огляду на фінансове становище літніх людей в Україні є те, що соціальна послуга консультування в обсягах, визначених цим Державним стандартом, може надаватися безоплатно.

З етичної точки зору соціальне консультування – це форма соціальної підтримки, яка в контексті соціальної роботи зі старшими людьми здається нам дуже важливим фактором запобігання розвитку старечої деменції, зокрема хвороби Альцгеймера. Соціальні консультанти на професійному рівні підвищуватимуть соціальне включення літніх людей в суспільство і, як наслідок, покращуватимуть якість їх життя.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження Державного стандарту соціальної послуги консультування. Наказ № 678 від 02.07.2015 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0866-15>

2. Хвороба Альцгеймера: причини, профілактика та найпоширеніші міф.
URL :
https://24tv.ua/health/hvoroba_altsgeymera_prichini_profilaktika_ta_nayposhirenishi_mifi_n1045004

АНДРАГОГІКА ТА ІНКЛЮЗІЯ: ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ ЯКІСНО НОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Марія Гуляєва

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Актуальність дослідження. Освіта впродовж життя та андрагогіка як її теоретико-практична основа є важливими чинниками цивілізаційного поступу та гуманізації усіх сфер соціального життя. У національній системі освіти функціонують ланки, пов'язані з формальною освітою дорослих (загальна середня освіта в різних формах, професійно-технічна, базова і повна вища освіта, післядипломна освіта – аспірантура, докторантура, підвищення кваліфікації та перепідготовка); діє мережа закладів неформальної освіти дорослих, орієнтованих на задоволення конкретних освітньо-культурних потреб різних соціальних, професійних, демографічних та інших груп населення, серед яких на особливу увагу з боку андрагогів заслуговує категорія дорослих учнів з інвалідністю. За даними ООН, близько однієї десятої всього населення планети становлять люди з обмеженими можливостями. В Україні ж цей показник становить близько 6% від всього населення. Більш того, за даними, наданими статистикою, щорічно кількість людей з інвалідністю в нашій країні збільшується. І велика частина з них (приблизно 80%) – це молоді люди студентського та працездатного віку [1], які потребують якісної освіти для особистісної та професійної реалізації, а також закономірної соціальної інтеграції.

Ступінь вивчення проблеми. Наразі розвиток андрагогічного підходу до освіти в Україні характеризується різноплановістю наукових спрямувань – від дослідження історико-педагогічних, філософських і теоретико-методологічних основ освіти дорослих у системі неперервної освіти, змісту професійної підготовки кваліфікованих андрагогів (О. Аніщенко, С. Болтвівець, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Тимчук, Л. Сігаєва та ін.) до розробки науково-теоретичних положень щодо особливостей і технологій навчання дорослої людини, вивчення андрагогічних основ роботи з окремими категоріями дорослих (С. Архипова, Н. Бібік, О. Вербицький, С. Наумко та ін.). Напрацювання щодо інклюзії та залучення дорослих учнів з інвалідністю в освітній

процес знаходимо у дослідженнях В. Бобрицької, Г. Давиденко, Н. Коляденко, К. Кучиної та ін.

Результати дослідження. У документах UNESCO зазначено, що освіта дорослих – це ключ до XXI століття. Тобто це сенс життя, його переосмислення, це діалог і культура миру, базовані на справедливості, гуманності, рівності та безперешкодному доступі до соціальних благ, що, в свою чергу, має на меті й інклюзія.

Андрагогічна модель надає людині можливість активно впливати на зміст, форми й методи навчання, адаптувати навчання до своїх індивідуальних потреб і особливостей; створює передумови для розвитку в дорослого самостійного, творчого й відповідального підходу до свого навчання, набуття ним умінь і навичок організації найважливішого виду людської діяльності – діяльності учіння.

Технологія навчання дорослих сприяє залученню людини в процес постійного самовдосконалення. Участь в організації процесу свого навчання значно підвищує її зацікавленість у досягненні запланованих результатів навчання, а відповідно – рівень мотивації навчання (людина живе не для того, щоб вчитися, а навчається для того, щоб жити) [6]. У випадку освіти дорослих з інвалідністю це вкрай важливо, оскільки:

1. забезпечує необхідний для такої категорії учнів корекційний характер навчання та передбачає конструювання освітнього процесу для дорослих учнів з особливостями психофізичного розвитку з урахуванням такого досвіду [7];

2. дозволяє подолати комплекс бар'єрів, що стають на шляху людини з інвалідністю у процесі здобуття освіти (нездатність ідентифікувати себе з роллю людини, яка успішно навчається і має перспективу подальшого застосування отриманого освітнього потенціалу в різних сферах діяльності і спілкування; об'єктивні фізичні перешкоди та непристосованість соціальної інфраструктури до потреб людини; розповсюджена думка про неможливість, непотрібність освіти заради освіти і її отримання повинно мати мету подальшого працевлаштування за фахом, що для людей з інвалідністю є проблемою) [2; 3; 4].

Андрагогічний підхід до навчання людей з вадами здоров'я розширює та поглиблює можливості інклюзії, оскільки виконує також компенсаторну, підтримуючу функції, а найголовніше – функцію соціальної інтеграції через залучення дорослих учнів до різних видів і форм освітньої активності. Так, освіта дорослих в Україні представлена формальною, неформальною та інформальною складовими.

В рамках формальної освіти є можливості вдосконалення і популяризації професійного навчання для цієї групи населення. Для реалізації цієї мети в Україні діє низка нормативно-правових актів, реалізацією положень яких займаються як державні, так і недержавні установи, організації та підприємства. Більше того, останнім часом у ході реформ соціальної й освітньої сфер держава робить кроки в напрямі

поліпшення якості життя осіб з інвалідністю шляхом більшого сприяння їхній фізичній, соціальній та трудовій реабілітації. Професійне навчання особи з інвалідністю проводиться у професійно-технічних закладах та закладах вищої освіти, на підприємствах, в установах та організаціях незалежно від форми власності та підпорядкування. Професійне навчання осіб з інвалідністю, зареєстрованих у Державній службі зайнятості, організовується Державною службою зайнятості за погодженням з Управлінням праці та соціального захисту населення відповідно до потреб ринку праці. У разі, коли особа з інвалідністю потребує спеціальних умов для професійного навчання відповідно до індивідуальних програм реабілітації, Державна служба зайнятості організовує навчання в навчальних закладах, у яких для цього створено необхідні умови. Окрім того, при Міністерстві соціальної політики України створені і діють Державні центри комплексної реабілітації інвалідів. Одним із прикладів такого закладу є Всеукраїнський центр професійної реабілітації [5].

Все більшого поширення набуває неформальна освіта дорослих, що здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках, центрах та ін.), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером й не підтверджується наданням документа державного зразка.

Неформальна освіта дорослих є варіативною, здійснюється у контексті навчально-просвітницьких ініціатив, що набули поширення в усіх регіонах нашої держави, і спрямовується на розвиток додаткових умінь і навичок різних категорій дорослих. Посилюється увага до мистецького, оздоровчого, мовно-лінгвістичного, інформаційно-комунікаційного, психологічно орієнтованого, реабілітаційного та інших напрямів цієї освіти. Неформальна освіта здійснюється в просвітницьких центрах, університетах, клубах, будинках культури, музеях, бібліотеках, студіях, школах, майстернях ремесел (зокрема, і при церквах різних релігійних конфесій) та ін.

На впровадження ідей освіти дорослих в Україні спрямована діяльність Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України», що створене за сприяння Інституту освіти ЮНЕСКО (з 2000 р.), за допомогою якого Україна щороку проводить Міжнародні Тижні освіти дорослих. Метою їх проведення є: популяризація навчальних гуртків як методу навчання; популяризація ідей народних вищих шкіл; розширення освіти на користь сталого розвитку.

Домінуючу роль у впровадженні неформальної освіти відіграють організації громадянського суспільства (ОГС) в Україні, що спрямовують свою діяльність на реалізацію освітніх ініціатив для дорослих (Інститут з міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів DVV International, «Українська асоціація освіти дорослих», Західноукраїнський ресурсний центр, Інформаційно-дослідний центр «Інтеграція та розвиток», благодійна організація «Світло надії»,

громадські організації «Центр Поділля-Соціум», «Імпульс» та ін.). У Чернівцях діє Відкритий університет для дорослих, що започаткований БФ «Суспільні ресурси та ініціативи» в рамках міні-проекту «Освіта заради змін» на базі Чернівецької обласної універсальної наукової бібліотеки ім. М. Івасюка. Реалізується в межах проекту «Замінімо мури відчиненими вікнами» ІДЦ «Інтеграція та розвиток» та DVV International за підтримки Міністерства закордонних справ Німеччини.

Важливо, що з усіх організацій громадянського суспільства 78% складають ті, що надають освітні послуги саме соціально вразливим групам дорослого населення.

Інформальна освіта є загальним терміном для освіти за межами стандартного освітнього середовища – індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує повсякденне життя, реалізується за рахунок власної активності індивідів в оточуючому культурно-освітньому середовищі; спілкування, читання, відвідування установ культури, подорожі, засоби масової інформації тощо. Вона найменш статистично й інформаційно визначена, адже має специфічний характер та форми прояву й залежить виключно від суб'єкта, проте володіє колосальним потенціалом в напрямку самоорганізації та самоменеджменту учасників освітнього процесу.

Висновки та рекомендації. Таким чином, на перетині андрагогіки та інклюзії можливе формування якісно нового освітнього середовища, що ефективно відповідає на запити такої особливої категорії дорослих учнів як люди з інвалідністю. Андрагогічна модель освіти дозволяє якнайкраще враховувати специфічний попередній досвід учасників освітнього процесу, особливості їх соціального функціонування, успішно долати бар'єри на шляху до особистісної та професійної реалізації через реалізацію корекційної, компенсаторної, підтримуючої функцій, закономірно сприяючи соціальній інтеграції дорослих учнів з інвалідністю.

Список використаних джерел:

1. Вища освіта для інвалідів в Україні. URL : <https://uk.nure.info/blog/202-vyscha-osvita-dlya-invalidiv-v-ukrayini.html>.

2. Давиденко Г.В. Упровадження соціальної інклюзії у закладах вищої освіти: бар'єри та шляхи їх подолання. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2018. № 2(16). С. 123-128.

3. Кучина К. Особливості навчання дорослих людей з інвалідністю. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2016. № 1. С. 240-246.

4. Кучина К. Соціальне залучення дорослих людей з інвалідністю через освітню інклюзію. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка. 2017. № 1(18). С. 205-211.

5. Оверчук В.А. Професійне навчання осіб з інвалідністю в Україні: реалії та можливості. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. 2019. Вип. 2(19). С. 283-288.

6. Тимчук Л.І. Основи андрагогіки : навчальний посібник. Чернівці: Видавничий дім «РОДОВІД», 2014. 244 с.

7. Шевцов А.Г. Корекційна андрагогіка як теоретична основа організації професійної освіти студентів з інвалідністю. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Збірник наукових праць. 2008. № 5(7). С. 15-25.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ КОЛЕДЖУ

Наталія Гуцул

*Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний
коледж», м. Чернівці, Україна*

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].

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.

Отже, поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями фізичного та/або психологічного здоров'я є не лише відображення часу, але й представляє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту [1, с. 40].

Науково доведено, що методи роботи педагогів, які працюють в інклюзивному середовищі, сприяють активізації навчальної діяльності

всіх здобувачів освіти, незалежно від індивідуальних особливих потреб [8, с. 16].

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 навчально-виховного процесу в інклюзивному освітньому середовищі.

Завданнями роботи є визначення сутності й ознак інклюзивного освітнього середовища; вивчення та науково-практичне обґрунтування питання кращого досвіду інноваційної освітньої діяльності у створенні комфортного середовища для навчання осіб із особливими освітніми потребами; 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).

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].

Оскільки завданням викладача коледжу є підготовка студента з інвалідністю до сучасних умов праці, йому необхідно працювати у психологічному та педагогічному напрямах, зважаючи на те, що 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, с. 40].

З метою оптимізації навчального процесу, забезпечення ефективності провадження освітньої діяльності у роботі зі студентами з особливими потребами широкого впровадження набувають інноваційні технології. 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.* 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.

2. *Проектні технології, що забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь із різних видів діяльності.* Використання проектних 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 одногрупниками під час роботи над спільним проектом, колективного виконання завдання.

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, в якій студенти з особливими потребами почуватимуть себе більш безпосередньо та впевнено. 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.

4. *Інформаційно-комунікаційні технології збагачують зміст освіти, дозволяють зробити заняття наочним.* У роботі зі студентами із порушенням функцій слуху застосування ІКТ набувають особливого значення, оскільки мовою жестів не завжди можна повною мірою розкрити суть абстрактних понять, термінів, що ускладнює роботу всіх учасників навчального процесу.

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.

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.

7. *Технологія проблемного навчання, що розвиває пізнавальну активність, творчу самостійність студентів.* Зазначена технологія дозволяє навчити студента думати, аналізувати ситуацію, яка умисно створюється викладачем, шукати рішення; дає можливість вирішити проблему узгодження цілей освіти і мотивів освітньої діяльності студентів.

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. : «Академ-видав», 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.
6. Конвенція про права інвалідів. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН №61/106, прийнята на Шістдесят першій сесії ГА ООН 13 грудня 2006 року (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.

ПРИНЦИПИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ Й РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Андрій Камбур

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Актуальність дослідження полягає у тому, що процеси соціалізації та ресоціалізації людей з інвалідністю обумовлені різноманітними, нерідко суперечливими явищами. Серед них швидкий темп розвитку науки та нових технологій з одного боку та перманентна соціально-економічна криза з іншого. Суперечливими є також зростання інформаційного простору, знецінення знань і дефіцит професіоналів своєї справи. В цьому зв'язку досить дивно поєднуються гуманізація соціальних стосунків у сучасному суспільстві разом з фактичною деформацією духовних цінностей.

Входження України до Європи має ознаменуватися не тільки змінами у політиці, економіці, але й у культурі та у гуманітарній сфері. Зокрема, має кардинально змінитися ставлення до значної категорії членів нашого суспільства, а саме – до людей з інвалідністю. Говорячи про інвалідність, слід знати, 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 показує взаємодію між особливостями людини й суспільства, в якому вона живе. Соціально-психологічні підходи до соціалізації особистості мають ґрунтуватися на визнанні унікальності її буття, переконаності у тому, що вона є свідомою істотою, що володіє закладеними природою потенційними здібностями для особистісного росту та самоактуалізації в суспільстві.

Сьогодні науковці досліджують конкретні механізми соціокультурної ресоціалізації й формування особистісних смислів в умовах зміни суспільних відносин, що відбуваються разом з просуванням індивіда шаблями життєвого циклу. У психології, педагогіці та соціальній роботі нагромаджено значну кількість досліджень, присвячених новому підходу до інвалідності. Усі вони потребують узагальнення, систематизації, створення теоретико-методологічної бази та впровадження успішних розробок у практику, що торкається життєдіяльності людей з особливими потребами, їх близьких та суспільства у цілому. Слід зазначити, що дослідження ведуться в різних напрямках, зокрема в межах культурної антропології, екзистенційної філософії, акмеології, психології розвитку, психології спілкування, соціології малих груп та ін.

Сьогодні українське суспільство намагається змінити ситуацію, коли основні очікування категорії людей з інвалідністю спрямовані на допомогу від держави та благодійних організацій – доплати, пільги, путівки та інше. І хоча матеріальна допомога є незначною, ці люди потрапляють у залежність від неї. Вони бояться її втратити, вони страждають коли чують про зменшення або скасування цієї допомоги. Тобто у них сформувалися рентні настанови – очікування регулярної допомоги ззовні. Ці очікування перешкоджають розвитку особистості як активного, самодостатнього та повноцінного члена суспільства.

Як показують наші спостереження та дослідження наших колег, людям з інвалідністю, які протягом тривалого часу знаходилися під гіперопікою, у недружньому до їхніх особливих потреб середовищі, може бути властивий «комплекс неповноцінної людини». Зазвичай його супроводжують наступні симптоми: симптом вивченої безпорадності, втраченого здоров'я, втраченого майбутнього, позиція «жертви», симптом втрачених можливостей, а також почуття втраченого щастя.

До прикладу симптом вивченої безпорадності формується за допомогою як суспільства, так і сім'ї. Якщо людину з певними обмеженнями нікому не навчати, усе робити за неї, увесь час підкреслювати те, що вона нічого не може зробити ні для себе, ні для інших, то з часом, така людина сама стане відчувати себе безпорадною та ні на що нездатною. Відповідно, вона не буде суб'єктом власної життєдіяльності й не зможе будувати своє життя за власними планами та проектами.

Також слід зазначити, що особа з певними обмеженнями чи порушеннями не повинна сприйматися суспільством тотально хворою. Ці люди можуть виконувати багато професійних, соціальних та інших функцій.

Не секрет, що більшість людей, що отримали інвалідність, сприймають це як власну катастрофу, тобто, як лихо із незворотними наслідками. Окрім медичної допомоги, таким особам потрібна висококваліфікована соціально-психологічна та педагогічна допомога, що

полягає у побудові нової реальної перспективи у ситуації що склалася. Отже, вчасна допомога у побудові перспектив та планів на майбутнє є життєво важливою для людини з інвалідністю, а також для її близьких, що теж можуть знаходитися у розгубленому та пригніченому стані й таким чином, поглиблювати трагічність ситуації.

Зазвичай, люди з інвалідністю почувають себе жертвою обставин. Відтак більшість з них переймають на себе роль жертви, вони поводяться беспорядно та безпомічно. Їх лякає будь-яка необхідність проявляти активність та самостійність. Таким чином, людина втрачає свою суб'єктність і перестає шукати шляхи подолання складної життєвої ситуації та входження у соціум.

Симптом втрачених можливостей пов'язаний із тим, що особистість, яка втратила якісь певні можливості через інвалідизацію (наприклад, вона вже не зможе використовувати свою руку), розповсюджує цю втрату на весь свій організм та, відповідно, на усі можливості. Натомість наші спостереження та дослідження наших колег, свідчать, що людина з інвалідністю здатна компенсувати свої обмеження, досягнувши значних успіхів у різних галузях діяльності. Прикладом такої успішної діяльності є спортсмени-паралімпійці, видатні митці та бізнесмени, фахівці у різних галузях: юристи, вчені, педагоги.

І ще однією хибною настановою є думка про те, що щасливими можуть бути лише абсолютно здорові люди. Таку думку нав'язує і саме суспільство, коли вважається, що людей з інвалідністю потрібно жаліти, їм потрібно лише допомагати, турбуватися про них і нічого не вимагати й не очікувати, адже «вони й так нещасні люди». Разом із тим, приклади успішного життя людей з інвалідністю, як в особистому так і у суспільному житті, доводять хибність такого підходу. Симптом втраченого щастя потрібно долати, оскільки він негативно впливатиме як на самооцінку так і на картину світу загалом в особи, що потрапила у складну життєву ситуацію.

Варто зазначити, що у практиці сприяння соціалізації та ресоціалізації людей з інвалідністю застосовується два поняття: «реабілітація» і «абілітація». І якщо поняття «реабілітація людей з інвалідністю» є зосередженням уваги на функціональному обмеженні як на відхиленні від норми, то вибір поняття «абілітація» – це вибір ширшої перспективи.

Абілітувати означає розвивати ще несформовані функції й навички, а не відновлювати втрачені функції у результаті травми чи захворювання.

Абілітація означає не лише прагнення лікувати або модифікувати фізичні або розумові розлади, це означає також навчання суб'єкта діяльності досягати функціональних цілей альтернативними шляхами. Цей механізм застосовується, коли блокуються звичні шляхи, і людині потрібно адаптувати навколишнє середовище для компенсації відсутніх функцій [1, с. 174].

Таким чином, коли мова йде про ресоціалізацію людини з інвалідністю, то вживається поняття «реабілітація». Коли йдеться про соціалізацію – вживається поняття «абілітація». Запровадження нового підходу до реабілітації та абілітації людей з інвалідністю має базуватися на нових принципах: принцип особливого підходу; принцип розвитку; принцип рівності; принцип суб'єктності. Крім того, ми наголошуємо на важливості застосування принципу єдності свідомості й діяльності.

Означений нами принцип особливого підходу потребує урахування особливих потреб людини з інвалідністю та їх задоволення. При цьому має зберігатися формула: «робимо для людини з інвалідністю, а не – за людину з інвалідністю». Тобто, для людини з інвалідністю потрібно створити такі умови, які максимально компенсують її обмеження і дозволять стати активним учасником соціуму.

Список використаних джерел:

1. Александрова О.Н., Боголюбова О.Н., Васильева Н.Л. и др. Психология социальной работы / под общей ред. М.А.Гулиной. СПб: Питер. 2002. 362 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ

Тетяна Канівець, Інна Гаврилюк

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці, Україна*

Останнім часом питання самоактуалізації, зайнявши важливе місце у науковій і спеціальній літературі, стало предметом особливого дослідження. Це питання належить до категорії «вічних» кожне нове покоління людей прагне не тільки досягнути загальнолюдський зміст проблеми актуалізації людини, а й творчо вирішити її згідно з духом свого часу, його нагромадженими знаннями.

Перш за все, розробкою даної проблеми плідно займалися такі зарубіжні вчені-дослідники як Г. Олпорт, Г. Мюррей, Г. Мерфі, Дж. Келлі, А. Маслоу, К. Роджерс, Р. Мей, а також вітчизняні – Л. Антропова, Н. Кулік, А. Асмолов та інші. Цими авторами були детально вивчені психологічні особливості процесу самоактуалізації.

Як відомо, представники гуманістичної психології виходять з положення про те, що прагнення до розуміння справжніх цінностей буття і їх здійснення в практичній діяльності є необхідним чинником повноцінного розвитку людини.

Ця проблема поступово починає розроблятися працею психологічної науки. Все більше і більше психологів беруться за її вирішення, для розуміння того, чим саме самоактуалізовані люди відрізняються від нас і що саме ховається за стінами такої особистості.

Представники гуманістичної психології (К. Гольдштейн, Ш. Бюлер, А. Маслоу, К. Роджерс) у розрізі самоактуалізації розглядають людину як цілісну істоту, що перевершує суму своїх складових, буття якої розгортається в контексті людських відносин. На їх думку, для цілісної людини природно, перевершуючи суму складових свого буття, усвідомлювати себе, свій вибір, поставлену мету, цінності і сенс.

Саме у рамках гуманістичної психології народилася теорія самоактуалізованої особистості, основоположником якої є Абрахам Маслоу. Він вивчає самоактуалізацію як «прагнення до самовдосконалення, тобто тенденцію актуалізувати те, що міститься в якості потенцій». Цю тенденцію можна назвати прагненням людини стати все більш і більш тим, ким вона здатна стати. Але не завжди вдається актуалізувати те, що міститься як потенції. Цьому можуть заважати якісь зовнішні, а також внутрішні чинники, що є гальмом особливого зростання людини.

Актуальність теми обумовлена особливою значущістю питань самоактуалізації в умовах сучасного нестійкого світу. Адже самоактуалізація визначається як прагнення, процес реалізації і результат особливих можливостей людини, якнайповніше і позитивне використання ним свого потенціалу, процес повноцінного розвитку, саморозвитку, самопізнання, самовдосконалення, збалансований і гармонійний розвиток всіх аспектів особистості. Вона ставить за мету визначення дієвих орієнтирів для особистісного зростання та розвитку, для становлення повноцінної здорової особистості. Це виступає особливо важливим в умовах дисгармонійного, невлаштованого суспільства, де масштаб особистості часто визначається її здатністю до переборення несприятливих умов навколишнього життя. Для самоактуалізуючої особистості важливо знати рівень можливих досягнень, щоб більш ефективно реалізувати власні прагнення та адекватно оцінити наявні успіхи, міру яких, як вважає А. Маслоу, визначає не стільки відстань до фінішу, скільки проміжок, пройдений від моменту старту.

З усіх проблем, з якими стикалися люди протягом історії людства, ймовірно, найбільш заплутаною є загадка природи самої людини. Люди різняться не тільки своїм зовнішнім виглядом, але і вчинками, часто надзвичайно складними і непередбачуваними. Серед більш ніж п'яти мільярдів людей на нашій планеті не зустрінеш дві в точності схожі одні на іншу людину. Ці величезні відмінності ускладнюють, якщо не роблять взагалі неможливим, рішення завдання по встановленню того загального, що об'єднує представників людської раси [4, 8].

Теорія самоактуалізації була розроблена в США в середині ХХ століття і стала ключовою складовою для «гуманістичної» психології, що оголосила себе «третьою гілкою» психології на протигагу біхевіоризму і психоаналізу [5; 10].

У філософському енциклопедичному словнику зазначається, що «самореалізація – процес покладання – здійснення людиною свого «Я» у світі. Самореалізація передбачає найоптимальнішу для конкретної людини взаємодію сутнісних сил, розгортання яких є мірилом людинотворчого потенціалу конкретно-історичних типів соціуму й культури. Самореалізація невіддільна від усвідомлення людиною самої себе, хоча й не вичерпується останнім, містить неусвідомлюване [3, 29].

Термін самоактуалізація (self-actualization), що перекладається як прагнення людини до якомога повнішого виявлення і розвитку своїх можливостей і здібностей, запроваджений у 30-х роках нейропсихіатром К. Гольдштейном. Спостерігаючи за учасниками війни, у котрих в результаті поранення був пошкоджений головний мозок, він розробив концепцію самоактуалізації. Під самоактуалізацією К. Гольдштейн розумів реорганізацію здібностей особистості після перенесеного поранення. Його ідеї були підтримані й розвивалися далі. Цей термін використовувався А. Маслоу та К. Роджерсом, тоді як інші психологи використовували такі терміни, як «self-realization» (самореалізація) або «self-fulfillment» (реалізація своїх можливостей) [6; 124].

На думку А. Маслоу як гуманістичного психолога, бути здоровою повноцінною людиною – означає бути самоактуалізованою особистістю. Кожна людина прагне актуалізувати свій потенціал, тобто стати настільки розвинутою особистістю, наскільки дозволяють її здібності: «Для повного щастя музикант повинен грати, художник – малювати, а поет – писати. Людина має стати такою, якою вона може бути. Цю потребу ми можемо назвати самоактуалізацією». Самоактуалізація визначається як «неперервна актуалізація потенціалів, здібностей, талантів, як виконання місії (чи поклику, фатуму, долі або покликання), як повніше визнання і прийняття людиною своєї власної внутрішньої природи, як невинне прагнення до внутрішньої єдності, інтеграції чи синергії» [1; 358].

Самоактуалізована особистість – це людина, яка вийшла на рівень самоактуалізації; виявляється особливою, не обтяженою безліччю дрібних пороків типу заздрості, злості, цинізму і іншого; не схильна до депресії, песимізму, егоїзму.

Період юності – це період самовизначення. Самовизначення (соціальне, особистісне, професійне, духовно-практичне) складає основне завдання юнацького віку. В основі процесу самовизначення в юнацькому віці лежить вибір майбутньої сфери діяльності. Проте професійне самовизначення тісно пов'язане із завданнями соціального і особистісного самовизначення, з пошуком відповіді на питання: ким бути і яким бути, з визначенням життєвих перспектив, з проектуванням майбутнього [5, 39].

У російській психології юність розглядається як психологічний вік переходу до самостійності, період самовизначення, набуття психічної, ідейної і громадянської зрілості, формування світогляду, моральної свідомості і самопізнання [4; 264].

Закінчуючи школу, старшокласники повинні бути психологічно готовими до дорослого життя. Поняття «психологічної готовності» передбачає у даному випадку наявність потреб та здібностей, що дозволяють випускнику школи найповніше реалізувати себе у професійній діяльності, громадському житті, майбутньому сімейному житті. Передусім, це потреба у спілкуванні з іншими людьми, потреба та здатність творчо працювати; по-друге, вміння теоретично мислити, орієнтуватися у різноманітних подіях, що відбуваються у сучасному світі, що виступає у формі наукового, теоретичного світогляду, по-третє, наявність розвиненої рефлексії, за допомогою якої забезпечується свідоме та критичне ставлення до себе.

Самоактуалізація є предметом дослідження багатьох науковців, які змагаються зробити свій внесок у доробок науковців, що займаються цією проблемою. Виявилось, що самоактуалізованих особистостей дуже мало, адже люди не усвідомлюють свій потенціал, не усвідомлюють, що можна покращити своє життя, можна рости, розвиватися і залишатися в той же час людиною.

Кожен із дослідників по своєму розглядає проблему самоактуалізації, адже вона є дуже проблемною і розуміння проблеми є дуже необхідним. Маслоу розглядав самоактуалізацію у ієрархії потреб. Де можна побачити, де всі потреби задовольняються поступово, а сама самоактуалізація у останню чергу, або і взагалі не задовольняється.

К. Роджерс бачив самоактуалізацію як дану спонуку, яка затверджується в системі «Я», тобто це процес реалізації людиною впродовж всього життя свого потенціалу. К. Гольдштейн розглядав самоактуалізацію як певну потребу, яку потрібно задовільнити. А Олпорт бачив самоактуалізацію у «зрілій особистості». І ще за К. Роджерсом прагнення до повної самореалізації є вродженим для кожного з нас. Тобто можна сказати, що у кожній людині закладене прагнення до самоактуалізації, але не всі вміють це прагнення пустити у правильному руслі.

Отже, поняття «самоактуалізація» означає, перш за все, особливий вид діяльності, реальний процес розвитку і саморозвитку людини, в якому особистість проходить свій шлях. Самоактуалізація, як процес має свої особливості, які притаманні самоактуалізованій особистості, і яка показує в своїх вчинках і досягненнях. Насправді помітним є те, що цінності для юнаків відіграють важливу роль у їхньому житті. Тому із цього можна побачити, що для того щоб бути самоактуалізованим потрібно прагнути до своєї мети не дивлячись ні на кого і ні на що, перевершуючи всіх і переступаючи через всіх.

Для особистостей юнацького віку, які є близькі до високого рівня самоактуалізації є важливими цінності гедонізму і самостійності, в супереч цінностям традиції, безпеки і конформності.

Список використаних джерел:

1. Гупаловська В. Поняття самореалізація особистості у теоріях А. Маслоу і К. Роджерса. *Вісник Львівського ун-ту. Серія : Філосо. науки. Львів, 2001. Вип. 3. С. 474-481.*
2. Копець Л. В. Психологія особистості: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – 2-ге вид. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 456 с.
3. Петрова Н. И. Уровень самоактуализации студентов и их социально-психологическая адаптация. *Психол. журн.* 2003. Т.24, №3. С. 116-120.
4. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 360 с.
5. Столярская Е. В. Взаимосвязь уровня самоактуализации и особенностей кластерной структуры самовосприятия личности. *Вестник БДУ. Серия 3: История. Философия. Психология. Политология. Экономика. Право.* – 2007. - №2. – С. 70-74.
6. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2005. 349 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Тетяна Канівець, Дебора Жиряда

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Проблема готовності у контексті професійного становлення особистості – одна з найважливіших для загальної та педагогічної психології. Не існує однозначного розуміння сутності і функцій зазначеного поняття, яке набуло останнім часом в концептуальному апараті психології відносно самостійного і високого наукового статусу. Проте відмінності у визначенні поняття готовності, що мають місце у різних авторів, дають підстави говорити про суперечливість існуючих точок зору, а звідси і про неузгодженість процедур перенесення цього поняття в експериментальну площину.

Актуальність дослідження. Важливим напрямком професійної підготовки студентів є їх підготовка до професійної діяльності. Одним із важливих чинників здійснення такої підготовки виступає формування у студентів психологічної готовності до професійної діяльності.

Аналіз психологічної літератури свідчить про те, що проблема професійної діяльності знайшла відображення у працях західних (С. Паркінсон, Д. Сьюпер, Е. Шейн, Д. Халл та ін.), російських (О. Деркач, А. Гусева, А. Єгоршин, А. Лобанов, А. Маркова, Є. Могильовкін, О. Молл, Л. Почебут, А. Толстая, В. Чикер та ін.) та українських (О. Бондарчук, І. Бондаревська, Л. Карамушка, С. Максименко, Л. Онуфрієва, А. Поплавська, М. Сурякова, В. Чернявська, Н. Шевченко, О. Щотка та ін.) учених, в яких розкрито сутність професійної діяльності, її функції, види, етапи здійснення, чинники, які обумовлюють її становлення. Окрім того, певна увага приділена об'єктивним та суб'єктивним критеріям професійної діяльності, особливостям здійснення професійної діяльності [3, с. 20].

Вагоме значення для визначення психологічних умов формування психологічної готовності студентів до професійної діяльності мають праці щодо змісту та форм підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (І. Ващенко, Л. Карамушка, С. Максименко, І. Сингаївська, В. Третьяченко, Н. Чепелева, О. Щотка та ін.) [1, с. 45].

Становлення психологічної готовності студентів до професійної діяльності залежить від таких чинників: а) організаційно-професійних (тип факультету; форма навчання студентів); б) соціально-демографічних (стать студентів; вік; сімейний стан; місце народження студентів).

Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної діяльності залежить від реалізації в процесі навчання у вищому навчальному закладі таких психологічних умов: а) набуття студентами знань про сутність, види, етапи та чинники майбутньої професійної діяльності; б) оволодіння уміннями та навичками, необхідними для здійснення майбутньої професійної діяльності; в) аналіз та розвиток власних особистісних якостей, що впливають на підготовку до здійснення майбутньої професійної діяльності.

Основою дослідження стали праці таких учених, як О. Бондарчук, О. Деркач, А. Гусева, А. Єгоршин, А. Лобанов, А. Маркова, Є. Могильовкін, О. Молл, А. Поплавська, Л. Почебут, М. Сурякова, Д. Сьюпер, А. Толстая, В. Чикер, Н. Шевченко, Е. Шейн, Д. Халл та ін., що стосуються сутності професійної кар'єри, психологічних чинників та умов її здійснення [1, с. 75].

Основою для визначення змісту і структури психологічної готовності до здійснення професійної діяльності стали роботи, які відображають зміст та структуру психологічної готовності особистості до діяльності (Ф. Генон, К. Дурай-Новакова, В. Моляко, М. Смульсон та ін.).

Психологічна готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності. У відповідності зі змістом і конкретними завданнями, які розв'язуються суб'єктом трудової діяльності, готовність поділяють на короткотривалу (ситуативну), що детермінується

відповідними психічними станами, і відносно сталу, що визначається стабільними властивостями (особливостями) особистості [2, с. 32].

Психологічна готовність включає в себе з однієї сторони запас професійних знань, умінь і навичок; з іншої – риси особистості: переконання, здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увага, психологічну спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій [4, с. 62].

Основою психологічної готовності до професійної діяльності студентів становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості. Якості і психологічні властивості особистості, психічні особливості і моральні якості, що є основою установки майбутнього фахівця на усвідомлення функцій в професійній діяльності, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями – характеристики психологічної готовності.

Суть психологічної готовності: моральні та психологічні якості і можливості особистості; відношення свідомості і поведінки, суб'єктивності і об'єктивності свідомості.

Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, здібності.

До структури психологічної готовності до професійної діяльності студентів відносять наступні компоненти: мотиваційний; орієнтаційний; пізнавально-оперативний; емоційно-вольовий; психофізіологічний; оцінюючий.

Важливим значенням у підготовці майбутніх фахівців відіграє вивчення чинників, які впливають на становлення психологічної готовності студентів до професійної діяльності: а) чинники макрорівня (освітня галузь в цілому, засоби масової інформації та ін.); б) чинники мезорівня (вищі навчальні заклади, сім'я, близьке неформальне оточення та ін.); в) чинники мікрорівня (поведінка та діяльність студентів).

Дана проблема відкриває *перспективи* для подальшої розробки та вивчення проблеми психологічної готовності студентів до професійної діяльності. Вивчення особливостей формування психологічної готовності студентів до професійної діяльності здійснюється в різних типах навчальних закладів (державної та приватної форми власності, технічних та гуманітарних вищих навчальних закладах, класичних університетах тощо).

Список використаних джерел:

1. Канівець Т. М. Психологія праці: навч. посібник. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. 120 с.

2. Канівець Т. М. Чинники та умови формування психологічної готовності студентів вищих навчальних закладів до здійснення майбутньої професійної кар'єри. *Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. : С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. К. : А.С.К., 2012. Т. 1, вип. 33. С. 48-52.

3. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. Київ, 2001.

4. Юрков О.С. Психологія праці та інженерна психологія : навчальний посібник для студентів денної і заочної форми навчання спеціальності 053 «Психологія». 2-ге вид., перероб. і доп. / укладач О.С. Юрков. Мукачево: МДУ, 2018. 187 с.

АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Ярина Квасецька, Анастасія Зубрицька

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Актуальність дослідження. В даний час система освіти зазнає великих змін, обумовлених соціально-економічним, політичним, культурним перетворенням громадськості. Цей етап пов'язаний з переосмисленням суспільства і державою свого відношення до людей з особливими потребами і «забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб» [3]. Адаптація дітей до умов закладу залежить від особливостей вищої нервової діяльності, віку дитини, рівня розвитку, наявності чи відсутності попереднього тренування її нервової системи, стану здоров'я, різкого контрасту між умовами у дитячому садку і сім'ї; від різниці в методах виховання у сім'ї та ін.

Ступінь вивчення проблеми. Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що проблема здобуття освіти дітей з особливими потребами перебуває в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних учених: В. Андрущенко, М. Ярмаченка, Е. Андреевої, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової, О. Акімової та ін. [2, с. 128]. Дослідження Г. Дульневої, Ж. Шиф, В. Петрової, К. Турчинської, А. Висоцької розкривають ефективність корекційного навчання, в яких відбуваються позитивні зміни в розвитку психіки, що ефективно впливає на успішну адаптацію дітей з особливими освітніми потребами [6, с. 161].

Виклад основного матеріалу. Перший соціальний досвід дитина отримує в сім'ї, яку можна назвати зоною комфорту. І тому чи то в

дитинстві, чи то в юності та дорослості перехід із «родинного гнізда» в інше середовище було, є і буде непростим. Від того, як пройде звикання дошкільника до нових умов, залежить його подальша життєдіяльність. Цей процес для кожної дитини відбувається індивідуально і залежить від багатьох чинників: упевненості у собі, самостійності, здатності встановлювати і підтримувати взаємини з дорослими, емоційної чутливості та інших.

Процес адаптації до закладу дошкільної освіти для дітей з особливими освітніми потребами є дуже важливим, адже головна проблема особливої дитини полягає в обмеженні її зв'язку зі світом, бідності контактів з однолітками і дорослими, в обмеженості спілкування з природою, доступу до культурних цінностей. Так само відзначається проблема негативного ставлення до них з боку однолітків, наявності фізичних і психічних бар'єрів, що заважають підвищенню якості освіти дітей даної категорії. Важливо виховувати у них толерантне і шанобливе ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Одним із основних завдань дошкільної освіти є «... забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту» [3]. Соціальна адаптація – це пристосування індивіда до умов соціального середовища, формування адекватної системи відносин з соціальними об'єктами, рольова пластичність поведінки, інтеграція особистості у соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії [5].

Для полегшення соціальної адаптації дітей, батьки повинні з раннього дитинства навчати малят мистецтву спілкування з однолітками і дорослими, дотримуватися правильного режиму дня, необхідно заохочувати самостійність та ін. Завдання всіх учасників освітнього процесу працювати таким чином, щоб дитина впоралась з труднощами звикання до нового середовища на рівні легкої адаптації, і всіляко попереджати, і не допускати проявів важкої адаптації. Саме тому, правильна організація життя дитини дозволяє сформувати у неї позитивне ставлення до дитячого садка, збереження її здоров'я і повноцінного розвитку.

Нестійкість нервової системи, емоційна вразливість дошкільнят вимагають вдумливого підходу до кожної дитини для успішної адаптації, тому дорослий допомагає, підтримує, направляє дитину, щоб їй було легше адаптуватися у соціумі. Цьому сприяє також, створення в закладах дошкільної освіти команди психолого-педагогічного супроводу дитини, до складу якої входять батьки та педагогічні працівники (директор закладу дошкільної освіти або вихователь-методист, вихователі, асистент вихователя інклюзивної групи, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-логопед [4]. Учасники команди супроводу використовують гру (сюжетно-рольову, ігри з правилами) як провідний вид діяльності дітей дошкільного віку, а також мовленнєві вправи (влучні метафори,

порівняння, багату інтонаційну палітру), які цілеспрямовано формують образи-враження.

Співпраця родини і закладу дошкільної освіти повинна відповідати, насамперед, інтересам дитини. Тому важливими умовами результативної взаємодії всіх учасників освітнього процесу є як узгодження вимог і виховних впливів, так і відповідальність кожної зі сторін стосовно створення розвивального предметно-просторового середовища як в закладі дошкільної освіти, так і вдома для дітей з особливими освітніми потребами. Основними формами роботи з батьками є: анкетування батьків; глибоке вивчення анамнезів; індивідуальні бесіди з батьками; інформація батьків щодо системи виховання дитини в сім'ї (традиції, звичаї та ін.); батьківські збори; круглі столи, семінари, бесіди, психологічні тренінги, ділові ігри тощо [1, с. 53-55].

Важливими напрямками роботи команди супроводу в адаптаційний період дитини є: заняття психоемоційного напруження дитини; встановлення емоційного контакту з дитиною; ознайомлення дитини з умовами дитячого закладу; зближення виховних заходів у сім'ї та дошкільному закладі; допомога дитині у встановленні адекватних відносин із ровесниками [1, с. 31-33].

Висновки та рекомендації. Отже, адаптації дітей з особливими освітніми потребами до закладу дошкільної освіти включає в себе взаємодію всіх учасників команди супроводу, а використання ігор перенесе дитину в спокійну, звичну для неї атмосферу, що призведе до розуміння того, що в закладі дошкільної освіти – «добре».

Список використаних джерел:

1. Адаптаційно-розвивальна технологія соціалізації дитини в умовах дошкільного навчального закладу (з досвіду роботи ДНЗ №33 ЦРД «Осея талановитих», м. Чернівці): навч.-метод. посіб. / Я. А. Квасецька, М. В. Квасецька, Ю. В. Апостолук, М. Г. Омахіль. Чернівці: Зелена Буковина. 2017. 140 с.

2. Маранчак Р. С., Василенко О. М. Інклюзивна освіта як одна із умов соціальної адаптації дітей з особливими потребами. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 2. С. 128-132.

3. Про дошкільну освіту: Закон України від 11 лип. 2001 р. № 2628-III. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 01.11.2019).

4. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF> (дата звернення: 02.11.2019).

5. Тюптя Л.Т., Іванова І.Б. Соціальна робота: Теорія і практика [навч. посіб.]. К.: ВМУРОЛ «Україна». 2004. 408 с. URL: <http://politics.ellib.org.ua/pages-cat-175.html> (дата звернення: 01.11.2019).

6. Шишова І. О Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами засобами праці. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер. Педагогічні науки. 2019. Вип. 177(2). С. 160-163.

СИСТЕМНІСТЬ У РОБОТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

Ганна Кобилянська, Володимир Кобилянський
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

В умовах системних суспільно-політичних та соціально-економічних перетворень в Україні, пошуків інноваційних засобів вдосконалення фахової підготовки працівників освітньо-музичної галузі визначальну позицію займає необхідність переформатування діяльності викладачів вищої школи. Виходимо з розуміння, що лише ставлення викладача до своїх професійних обов'язків може посилити мотиваційний компонент підготовки студентів, а відповідно – сформуванню пріоритет спеціальних знань та умінь, можливість оперувати ними, працювати за фахом.

Доцільність проникнення ідеї системності у викладацько-педагогічну діяльність вищих навчальних закладів з підготовки конкурентоспроможних фахівців мистецької галузі вбачаємо у формуванні в студентів –

- ґрунтовних знань з музичної педагогіки (методики);
- професійних виконавських вмінь та навичок;
- вмінь здійснювати художньо-виконавську інтерпретацію музичних творів тощо (за Ткаченко М., Проворова Є., Федоришин В. та ін).

Більшість дослідників зауважують на конкурентоспроможності як визначальному критерію фахової успішності працівника освітньо-музичної галузі, що містить складові:

- професійні якості (вправність, виконавські уміння, художньо-інтерпретаційні здібності, вокальна майстерність);
- особистісні характеристики (креативність, ініціативність, швидка адаптація до нових умов освітньої діяльності, мобільність). Важливими для вчителя музики є педагогічні цінності:
- здатність навчати, виховувати, розвивати учнів у сфері вокального мистецтва;
- володіння ефективними навчально-виховними методами та засобами;

- культура спілкування, творчий характер взаємодії, визнання цінності іншої людини. Тож, за переконанням Є.Проворова, «основний сенс аналізу результативності полягає у виявленні доцільності, ефективності, раціональності педагогічних дій та операцій з метою оптимізації діяльності, досягнення високого рівня її якості» [2, с. 50-53]. Цей перелік доповнюють:

- музичні здібності (почуття ладу, ритму, музична пам'ять);
- вокально-педагогічні здібності (співацький голос, вокальний слух, голосоутворення, звукоутворення);
- особисте прагнення особистості до саморозвитку й самореалізації у культурно-мистецькому житті.

Системну діяльність викладача закладу вищої освіти розглядаємо як свідому активність особистості викладача, спрямовану на організацію суб'єкт-суб'єктного процесу навчання студентів. При цьому досконало мають бути продумані мета, послідовність (план) та засоби організації діяльності. Викладач, який володіє системою цінностей (духовні, моральні, загальнолюдські, національні) матиме потужніший вплив на особистість студента, його духовні потреби, естетичні смаки; формування у нього вокально-педагогічної майстерності, яскравого співацького голосу, художньої виразності та артистичності у виконанні вокального твору та ін.

Системність роботи викладача вищого навчального закладу з підготовки майбутнього вчителя музики передбачає відповідальне ставлення до проведення лекцій, практичних занять, самостійної, індивідуальної роботи, практики. Так, І. Бодарук обґрунтовано комплекс педагогічних умов, що дозволяють оптимізувати методичну підготовку майбутніх учителів музики через:

- забезпечення методичної спрямованості викладання фахових дисциплін; формування у студентів позитивної мотивації до здійснення методико-практичної діяльності;
- актуалізація в процесі педагогічної практики теоретичних знань студентів щодо методики проведення музично-виховної роботи з учнями;
- формування у студентів адекватної самооцінки рівня своєї методичної підготовки;
- активізація самостійності та творчості студентів у період педагогічної практики;
- використання різноманітних форм і методів роботи керівників практики на основі індивідуального та диференційованого підходу до студентів [1].

Системність роботи студента полягає у реалізації уміння доцільно обирати форми, методи і прийоми самоорганізації навчання відповідно до теми, мети, складності і значущості навчального матеріалу; використовувати навчальну, навчально-методичну, наукову, довідкову літературу та ін.

Підтримуємо думку про те, що «ефективним психолого-педагогічним механізмом підвищення якості фахової підготовки виступає творча майстерня викладача, котрий залучає до роботи зі студентами діячів культури, мистецтва, освіти, вчителів-новаторів; залучає студентів до концертно-виконавської й музично-просвітницької роботи, наукових конференцій, фестивалів, конкурсів» [3, с. 54]. Причому, В. Кобилянський радить поширювати метод наслідування не лише на роботу над голосом майбутнього вокаліста, але й на виконання вокальних творів, не використовувати здебільшого записи, оскільки майбутні вокалісти нерідко сліпо наслідують тембр голосу виконавця, копіюють різноманітні нюанси, темпові відхилення й деякі голосові ефекти, які їм, початківцям, цілком не личать. А віднаходити «помисли та способи вокалу у собі» [2].

Реалізований принцип системності має поєднуватися із вимогами цілісності, культуровідповідності виховання, міжпредметних зв'язків, взаємозв'язку особистісного і професійного розвитку. На цій основі майбутні вчителі музичного мистецтва мають шанс отримати міцні практично зорієнтовані знання та вміння, які зможуть використовувати у професійно-мистецькій діяльності.

Список використаних джерел:

1. . Боднарук І. М. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх учителів музики в процесі педагогічної практики: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02. К., 2006. 20 с.

2. Кобилянський В. «Десять заповідей для молодого співака» Валерія Висоцького: зміст і практичне застосування. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Культурологія». Випуск № 20. URL : <https://eprints.oa.edu.ua/7907/1/17.pdf>

3. Проворова Є. М. Системно-холістичний контекст методичної підготовки майбутнього вчителя музики на засадах праксеологічного підходу. *Наукові Записки НДУ ім. М. Гоголя*. Психолого-педагогічні науки. 2017. № 1. С. 49-55.

ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Ганна Коваль, Михайло Нагірняк

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
м. Львів, Україна*

В Україні, як і у всьому світі, спостерігається тенденція зростання чисельності дітей з обмеженими можливостями. Тому проблема організації соціальної роботи з дітьми з особливими потребами є вкрай актуальною.

Аналіз соціальної проблеми інвалідизації в цілому та організації соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями, зокрема, здійснюється в площині наукових та емпіричних досліджень. Так, К. Девісом, Р.Мертоном та Т. Парсонсом були розглянуті проблеми інвалідності дітей як специфічного соціального стану індивіда, їх соціальної реабілітації та соціальної інтеграції, соціальної політики держави відносно дітей-інвалідів, на базі чого і формуються сучасні засади організації соціальної роботи. І саме в рамках даного підходу було розроблено поняття «діти з обмеженими можливостями» як синонім до поняття «діти-інваліди» [7].

Оскільки більшість дослідників зазначає, що основою соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями є реабілітація, О. В. Безпалько запропонувала відокремити певний ряд правил реабілітації дітей-інвалідів, а також напрямків, що покликані допомогти дитині сформувати здатність до самообслуговування, розвивати свій творчий потенціал, тобто стати повноцінним членом суспільства [2, с. 89].

Доповнюючи цю думку, М. П. Лукашевич і І. І. Мигович приділили увагу процесу реабілітації дітей з особливими потребами, тобто їх соціальній адаптації, при чому заходи обов'язково мають охоплювати й інших членів сім'ї [6, с. 49].

Карякіна О. І. та Карякіна Т. Н. у праці «Основи реабілітації інвалідів» зазначають, що соціальна робота з даною категорією має включати, окрім реабілітації, систему інтеграції дитини з інвалідністю у суспільство та державну систему соціального захисту [5, с. 10].

В Україні протягом тривалого часу сформовано державну систему соціальної підтримки дітей з обмеженими можливостями і дітей з вадами психічного та фізичного розвитку, яка організаційно розподілилася між Міністерством освіти і науки України, Міністерством охорони здоров'я України, Міністерством праці та соціальної політики України, Міністерством у справах сім'ї та молоді України, Державним комітетом України з фізичної культури і спорту.

Організацію соціальної роботи слід розглядати як реалізацію функції управління діяльністю з надання допомоги та підтримки людям, що опинились в складних життєвих ситуаціях. Оскільки сам термін «організація» тлумачиться як функція управління, в межах якої здійснюється розподіл робіт поміж окремими робітниками та їх групами й узгодження їх діяльності, реалізація функції організації здійснюється у процесі організаційної діяльності [7, с. 3]. Організація – це група людей, що працюють спільно для досягнення загальних цілей. Це те місце, де люди будують відношення і взаємодіють між собою.

Таким чином, організація соціальної роботи – це соціальна категорія, у якій існує складне співтовариство людей, що взаємодіють з метою допомоги соціально не захищеним верствам населення, поведження яких

залежить не тільки від їхніх індивідуальних характеристик, але і від їхнього взаємного впливу.

До категорії «діти-інваліди» відносяться особи до 18 років, які мають значні обмеження життєдіяльності, що призводить до соціальної дезадаптації внаслідок порушення росту та розвитку дитини, здатностей до самообслуговування, переміщення, орієнтації, контролю за своєю поведінкою, у навчанні, спілкуванні, трудовій діяльності в майбутньому [1, с. 2]. У Законі України «Про охорону дитинства» встановлено, що «дитина-інвалід» – це дитина зі стійким розладом функцій організму, спричиненим захворюванням, травмою або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що зумовлюють обмеження її нормальної життєдіяльності та необхідність додаткової соціальної допомоги і захисту [3]. А Законом України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» визначено, що «дитина-інвалід» – це особа віком до 18 років (повноліття) зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, травмою (її наслідками) або вродженими вадами розумового чи фізичного розвитку, що призводить до обмеження нормальної життєдіяльності та викликає необхідність надання їй соціальної допомоги і захисту [4].

У родинях основний тягар турботи над дитиною лягає на членів сім'ї, що суттєво позначається на усіх сферах їх життєдіяльності. Сім'я, у якій живе хвора дитина, виявляється особливою групою, якій відповідає притаманна тільки їй атмосфера міжособистісних стосунків. Ці стосунки по різному проявляються і в різному ступені впливають на розвиток дитини, протікання її хвороби, а також загальний психічний стан самих батьків.

Дані ВООЗ свідчать, що число дітей із особливими потребами у світі сягає 13%, із них – 3% народжуються з вадами інтелекту та 10% – із іншими психічними чи фізичними вадами. Загалом у світі близько 200 мільйонів дітей з обмеженими можливостями. Більш того, в Україні, як і в усьому світі, спостерігається тенденція зростання числа дітей з обмеженими можливостями. Частота дитячої інвалідності за останнє десятиріччя збільшилася в два рази. Низька культура міжособистісного спілкування з дітьми з особливими потребами в сім'ї призводить до фрустрації значущих потреб особистості в оцінці і самооцінці, у визнанні, у емоційній розрядці і емоційному контакті, в увазі, співпереживанні, розумінні тощо, що викликає внутрішньособистісні конфлікти, і в подальшому може призвести до труднощів у міжособистісному спілкуванні.

Отже, організацію соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями розглядаємо як вид професійної управлінської діяльності групи людей, що працюють спільно для задоволення соціально-гарантованих та особистісних потреб осіб до 18 років зі стійким розладом функцій організму, що зумовлюють обмеження її нормальної життєдіяльності. Вчені визначили дві основні цілі організації такої роботи: забезпечення соціального, економічного, інтелектуального і фізичного розвитку дитини, яка має відхилення за допомогою організації соціальної, матеріальної та

медичної підтримки, а також попередження виникнення вторинних дефектів у дітей-інвалідів.

Список використаних джерел:

1. Аксенова Л.И. Правовые основы специального образования и социальной защиты детей с отклонениями в развитии. *Дефектология*. 1997. №1. С. 3-10.
2. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
3. Закон України «Про охорону дитинства». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2001. № 30. С. 142.
4. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2006. № 2-3. С. 36.
5. Карякина О.И., Карякина Т.Н. Основы реабилитации инвалидов: учебное пособие. Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 1999. 88 с.
6. Лукашевич М.П., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи: навч. посіб. 2-ге вид., доп. і випр. К.: МАУП, 2003. 168 с.
7. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990). *Сборник международных договоров СССР*. Выпуск XLVI, 1993.

ПОПЕРЕДЖЕННЯ НАСИЛЬСТВА НАД ДІТЬМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ У РОДИНІ

Інна Ковальчук, Людмила Шпитко

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

З кожним роком в Україні зростає кількість дітей з інвалідністю. За даними ВООЗ серед 10% людей з інвалідністю, що населяють земну кулю, діти та підлітки складають 120 млн.

Насильство над дітьми з інвалідністю було предметом вивчення А. Капської, І. Зверевої, О. Безпалько, Л. Платаш, Т. Шоліної та ін.

Дітей з інвалідністю над якими чиниться насильство умовно можна поділити на три групи. Перша група – діти, що менше піддаються насильству. Це діти з явними ознаками інвалідності, але ті, що намагаються приховати його від оточуючих, та діти, що знають про факт своєї інвалідності, але намагаються дотримуватися соціальної норми. Друга група об'єднує дітей з інвалідністю, що не можуть приховати від оточуючих специфічну поведінку. Не менше зазнають утисків діти, що мають явні ознаки інвалідності, але неусвідомлюють її. Групу ризику

складають діти з неявними ознаками інвалідності, але з відкритою демонстрацією специфічної поведінки хворого; а також діти з явними фізичними ознаками інвалідності, які не можуть їх соціально замаскувати.

Діти-інваліди піддаються насильству в силу психологічної несамостійності, соціально-психологічної обмеженості, утруднення процесу соціалізації, деформації психологічної сфери, через неправильне виховання у родині.

Імпонує розгляд п'яти типів реакцій батьків на появу дитини з інвалідністю, що пропонує Л. Акатов. На нашу думку соціально схвальним є лише перший тип реакцій батьків на дитину: прийняття дитини і її дефекту. За цього типу поведінки батьки приймають дитину такою як вона є з дефектом, вони розуміють свою відповідальність за подальше життя дитини і готові надати їй необхідну допомогу протягом життя. Менш соціально прийнятною є поведінка заперечення. Батьки люблять свою дитину і намагаються не помічати її дефектів тому не надають ніякої допомоги. Майже на цьому рівні сприймається також і поведінка надмірного захисту та протекції дитини з інвалідністю.

На жаль, зустрічаємо серед батьків приховане зречення, відкидання дитини. Тато чи мама не можуть прийняти дитину з вадами. Адже їх егоїстична натура не дозволяє побачити у дитині розчарування своїх очікувань та надій. Негативне ставлення до дитини виявляється у надмірній турботі та захопленні вихованням, аж до сімейного насильства через непотрібну опіку. Це властиво гіперопікаючому типу взаємин у родині. Надмірне почуття тривожності за дитину виявляється у дріб'язковій регламентації батьками способу життя дитини; звуженні та обмеженні соціальних контактів дитини. Такий підхід формує у дитини з інвалідністю егоцентризм, залежність від дорослих, пасивність у поведінці, та занижену самооцінку. Найбільше насильство по відношенню до дитини виявляється через відкрите зречення, відкидання дитини. Вона батьками майже не сприймається. Більше того викликає ворожі почуття, що трансформуються на лікарів та педагогів, що працюють з дитиною. Така дитина емоційно не сприймається батьками, вона в родині займає роль «хлопчика для биття». Батьки та інші члени родини скидають на неї свій поганий настрій, негатив від роботи, проблеми. В результаті дитина виростає емоційно нестійка, тривожна, нездатна себе захистити та невпевнена у своїх діях. Як наслідок, відкидання дитини з інвалідністю, формує репресивний стиль життя дитини у родині. Часто батьки не бачать перспектив для розвитку власної дитини, не займаються з нею, ненавидять її, навантажують різними завданнями, не враховуючи перебіг хвороби дитини. Як результат плаксивість, дратівливість як постійні супутники дитини.

Соціального втручання потребують ті сім'ї в яких практикується відкинутий тип взаємин з дитиною-інвалідом. Вважаємо, що в основі соціальної роботи з попередження насильства над дитиною у родині

мають лежати принципи: доступності спеціальної освіти, яка передбачає відповідність форм, засобів методів індивідуальним особливостям учнів, що зумовлені їх хворобою. А також популяризація дефектологічних знань серед загалу. Важливим буде принцип гуманності у відношенні до дитини. Він орієнтує на усвідомлення проблеми дитини-інваліда, добір методики і технології взаємодії у соціальній допомозі, що максимально враховувала б потреби клієнта. Принцип толерантності дозволить не зачіпати хворобливі місця в поведінці дитини з інвалідністю, орієнтувати вплив на зону перспективного розвитку. Соціальна допомога дітям з інвалідністю передбачає надання цілеспрямованої адресної допомоги конкретній дитині відповідно до її проблем у фізичному та психологічному розвитку. Діти з інвалідністю можуть бути активними у власній життєдіяльності. Вони так як і інші можуть мріяти про навчання, роботу, шлюб і народження дітей. Багатьом з них, завдяки реабілітаційній роботі, вдається цього досягти. Тому соціальний працівник має розглядати дитину з інвалідністю як рівноправну з іншими, здоровими однолітками. Часто у роботі з дитиною інвалідом соціальний працівник вимушений співпрацювати з іншими соціальними працівниками, лікарями, психологами, батьками. Основна мета співпраці спрямована на інтеграцію зусиль усіх соціальних інститутів та на успішний процес соціалізації особистості. При цьому домігантою призначена стати відповідальність фахівця за втручання в особистий простір родини. Родина, навчальні заклади, реабілітаційні та соціальні центри мають бути єдиним розвиваючим простором, спрямованим на самопізнання дитиною самої себе, розкриття її внутрішнього потенціалу. Вважаємо, що найбільш прийнятним у соціально-реабілітаційній роботі з дитиною, що має інвалідність має стати стиль співробітництва. Його орієнтири: віра у сили дитини, оптимістичний прогноз її розвитку, розвиток самостійності у допустимих межах. Це сприятиме формуванню в особистості почуття захищеності, впевненості у собі, потреби в активному встановленні міжособистісних відносин як у сім'ї, так і поза нею.

Перспективами дослідження має стати розробка моделі співпраці соціальних інститутів у напрямі подолання насильства над дитиною-інвалідом у родині.

ДОСВІД ВПРОВАДЖЕННЯ АМЕРИКАНСЬКИХ ОСВІТНІХ ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ В УКРАЇНІ: ПЕРСПЕКТИВИ ТА ОБМЕЖЕННЯ

Надія Козуляк

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя

Стефаніка»

м. Івано-Франківськ, Україна

Вікторія Бржезицька

Центр розвитку сім'ї та особистості «Навички життя»

м. Житомир, Україна

Актуальність дослідження. В Україні останні роки відбуваються інтенсивні зміни освітніх технологій, методів організації корекційно-розвиткової роботи. Ринок освітніх послуг пропонує широкі можливості для професійного вдосконалення педагогів, як у формальних, так і неформальних освітніх інституціях. Такі зміни на загальнодержавному рівні відбуваються перш за все за підтримки інклюзивної освіти з боку Міністерства освіти і науки України, Міністерства праці і соціальної політики України, Міністерства охорони здоров'я України.

Проте, далеко не всі пропозиції, які пропонує ринок освітніх послуг для підвищення кваліфікації фахівців психолого-педагогічного профілю, ґрунтуються на науково-доказовій базі. Ще менша кількість освітніх та корекційно-розвиткових програм є адаптованою та валідизованою до українських реалій. Це призводить до затримки та ускладнення впровадження ранніх втручань для дітей з атипичним нейрологічним розвитком та особливими освітніми потребами, а у перспективі до зниження шансів таких дітей на повноцінну соціалізацію та самоактуалізацію.

І якщо в Україні та пострадянських країнах інклюзивний рух тільки починається, то для США ця ідея активно імплементувалась у мислення пересічного громадянина ще з середини 60-х рр., коли там розпочалася реалізація проекту під назвою «Головний старт». Саме тоді у США почали масово залучати дітей з особливими освітніми потребами до навчання в інклюзивних класах. Така майже 60-річна історія призвела до більш гуманного і відкритого до атипичного розвитку освітнього способу мислення. На сьогоднішній день серед найбільш авторитетних програм, що покликані сприяти розвитку інклюзивного освітнього простору через американсько-українську співпрацю є стажування ADA (Americans with Disabilities Act) Inclusive Education Fellowship Program. Але кількість учасників є недостатньою для охоплення всіх наболілих питань у цьому напрямку. А тому обмін досвідом із фахівцями, що вже тривалий час практикують та досліджують ефективність освітніх та корекційно-розвиткових програм для дітей раннього віку з особливими освітніми

потребами, визначає останніх чотири роки пріоритети роботи команди психологів з різних міст України (м. Івано-Франківськ, м. Житомир, м. Львів). Проект «Психічне здоров'я дітей і підлітків: досвід США для України» реалізується за участі лекторів Oregon Health & Science University (Портленд, США) та Rush University (Чикаго, США).

Метою такої співпраці є полегшити для українських фахівців ранню ідентифікацію та сприяти ефективності психолого-педагогічних втручань для дітей з розладами спектру аутизму, розладом гіперактивності та дефіциту уваги й опозиційно-викличного розладу та визначте фактори, які підтримують успішне впровадження освітніх та корекційно-розвиткових методів в Україні.

Основні напрацювання та результати. Пріоритетні питання, які турбують українських фахівців з інклюзії визначались шляхом анкетування та подальшого обговорення у сеансах україно-американських Skype-зустрічей. Відповідність очікувань та змістового наповнення навчальних семінарів перевірялась через оцінку зворотного зв'язку учасників. Всього за 4 модулі навчальних семінарів в кожному з міст було охоплено більше 300 учасників. Серед них були: психологи, логопеди, психіатри, спеціальні педагоги тощо. Середньоарифметична оцінка задоволеності інформативністю та корисністю для професійної діяльності вивченого коливається від 3,2 до 3,6 у різних викладачів за 4-бальною шкалою.

Так, у вересні / жовтні 2017 року тематика семінарів розкривала особливості науково-доказових медико-психолого-педагогічних програм втручання (dr. Linda Schmidt, prof. Robert Nickel). У 2018 році в 3 містах було проведене офіційне навчання STAT (інструменті скринінгу на аутизм у дітей від 12 до 24 місяців). Дана методика є стандартизованим спостереженням за поведінкою дитини і визначає ризик аутизму з точністю 99 %. Навчання та подальші on-line супервізії дозволили отримати сертифікат про успішне опанування методу від «Vanderbilt Kennedy Center. Treatment and Research Institute for Autism Spectrum Disorders» (dr. Amy Swanson, prof. Robert Nickel).

Інший науково-доказовий метод – Тренінг реципрокної імітації (RIT) – спрямований на підвищення кваліфікації фахівців щодо здійснення ранніх втручань для дітей з ознаками аутизму. RIT – це поведінкове втручання у природовідповідний спосіб, базований на розвитку імітації у ігровій формі як базової навички для розвитку соціальної компетентності. Навчання цього методу було також продовжено у червні 2019 року, а також доповнено вивченням методу діагностики навичок імітації «Оцінка неструктурованої імітації», супервізіями та практичною роботою з українськими дітьми під наглядом тренера (dr. Allison Wainer).

У 2018 – 2019 році проєкт доповнився освітніми програмами для логопедів. А саме були проведені семінари щодо вдосконалення мовних навичок у дітей з ознаками аутизму (dr. Hannah Sanford-Keller). Щороку

також відбуваються семінари для батьків дітей з РСА. На батьківських семінарах були розглянуті теми, визначені батьками як найбільш пріоритетні та зосереджені на формуванні навичок самообслуговування.

Корекційно-розвиткові програми щодо поведінкових труднощів у дітей з ГРДУ та ОВР розкрили основні стратегії налагодження дитячо-батьківської взаємодії під супроводом психолога, що призводить до нормалізації дезадаптивних поведінкових проявів дітей та підлітків (dr. Linda Schmidt).

Результати: 76 % учасників «однозначно погодилися», що вони будуть проходити сертифікацію STAT та використовувати її у своїй практиці. 85 % учасників RIT-семінарів одразу після навчання висловили бажання практикувати вивчену методику. Проте, тільки 18 % успішно завершили впродовж року сертифікацію у методах через відсутність такої вимоги в українських освітніх закладах. Обмеженням застосування даних методів є також відсутність наукових досліджень щодо адаптації їх в Україні, а тому методики поки що не рекомендовані МОН України для використання у ІРЦ.

Список використаних джерел:

1. Dolata J.K., Sanford-Keller H., Squires J. Modifying a general social-emotional measure for early autism screening International Journal of Developmental Disabilities. DOI: 10.1080/20473869.2019.1577024

2. Ingersoll B., Wainer A., Berger N., Meyer K., Walton K.M. Efficacy of low intensity, therapist-implemented Project ImPACT for increasing social communication skills in young children with ASD. Developmental Neurorehabilitation 20(8):1-9 DOI: 10.1080/17518423.2016.1278054

3. Nickel R. E., Huang-Storms L. Early Identification of Young Children with Autism Spectrum Disorder. The Indian Journal of Pediatrics 2015. DOI:10.1007/s12098-015-1894-0

4. Когутяк Н.М. Психологія аутичної дитини : монографія. Івано-Франківськ, 2017, «Симфонія форте» ISBN: 978-966-284-121-3. 282 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ГАЛУЗІ АРХІТЕКТУРИ ТА БУДІВНИЦТВА

Наталія Колесніченко

*Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний
коледж» м. Чернівці, Україна*

Система професійної та вищої освіти України покликана забезпечити організацію навчально-виховного процесу з підготовки освічених,

висококваліфікованих фахівців для різних галузей народного господарства.

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.

Закон України «Про вищу освіту» серед основних завдань вищих навчальних закладів передбачає «забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [1].

Ратифікація міжнародних нормативних актів, таких як: Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів, прийняті ООН в 1993 р., Європейська концепція доступності (1996 р.), Конвенція ООН про права інвалідів (2008 р.) та створення на їх базі вітчизняних нормативно-правових документів закономірно змусили змінити підходи щодо забезпечення права на освіту всіх без виключення громадян [6].

Інструментом реформування існуючої та становлення нової освіти в Україні є інноваційна діяльність, яка полягає у внесенні якісно нових елементів у навчальний процес, особливо у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, творчого пошуку нових або вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, виховання, управління педагогічним процесом [9, с. 2].

Одним із шляхів впровадження роботи з дітьми з особливими освітніми потребами є інноваційні педагогічні технології [7, с. 44]. Сутність процесу нововведень у технології і методи сучасного навчання стали об'єктом дослідження як зарубіжних, так і українських вчених. Наукові дослідження А. М. Алексюка, В. В. Ільїна, В. Г. Кременя, В. П. Коцура, М. В. Лисенка, С. О. Нікітчиної, С. В. Пролеєва, П. Ю. 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 [4].

На думку М. Кларіна педагогічна технологія – системна сукупність та порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення освітньої мети [3, с. 9].

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» [5, с. 57].

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 [2].

Інноваційні технології у спеціальній педагогіці мають забезпечити розвиток і саморозвиток особистості студента з огляду на виявлені його індивідуальної 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 Монтесорі, колективний спосіб та індивідуалізація процесу навчання, ігрові технології, модульно-розвивального, проблемного, дистанційного навчання, рівневої диференціації, мультимедійні, сугестивні, інтерактивні та інші [8].

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.

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 обмеженими можливостями в коледжі здійснюється шляхом залученням до гурткової роботи, проходження виробничої практики та ін. Також, 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.

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.

Впроваджені навчальні технології в інклюзивній освіті в коледжі

Технології особистісно-орієнтованого навчання створюють оптимальні умови 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.

Проектні технології, що забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь із різних видів діяльності.

Ігрові технології, що формують навички розв'язувати творчі завдання на основі вибору альтернативних варіантів.

Інформаційно-комунікаційні технології збагачують зміст освіти, дозволяють зробити заняття наочним, змістовним та цікавим.

Технологія розвивального навчання, що формує здібності до самовдосконалення, саморозвитку, самопізнання, студенти набувають «вміння вчитись».

Технологія розвитку критичного мислення формує пізнавальний інтерес у студентів, підтримує їх пізнавальну активність, спонукає до порівняння отриманої інформації з особистим досвідом.

Технологія проблемного навчання, що розвиває пізнавальну активність, творчу самостійність студентів.

Інтерактивні технології, ідеї яких полягають у тому, що процес пізнання відбуваються за умови постійної взаємодії всіх студентів навчальної групи.

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.

Висновки. 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.

Основною метою освітньої діяльності в умовах інклюзивного навчання є застосування сучасних інноваційно - педагогічних технологій, що базуються 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 у межах освітньої інклюзії.

Список використаних джерел:

1. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556-VII. *Офіц. вісн. України*. 2014. № 63. Ст. 1728.
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій [Текст] /Автор-укладач Н.П. Наволокова. Х.: Вид.група «Основа», 2009. 176 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: історія, теорія : підруч. для студ. /А. М. Алексюк ; Міжнар. фонд «Відродження». К. : Либідь, 1998. 558 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. С. 56-72.
6. 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»* – м. Рівне, 2005. – С. 137-143.
7. Ковалінська І.І. Модель інклюзивної освіти в умовах Тербовлянського навчально-виховного комплексу. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі: 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.*
8. Ревуцька О.В. Інноваційні технології в навчанні осіб з особливими потребами. URL : Режим доступу: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/20509/1/164-Revutska-265-267.pdf>.
9. 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.

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Тетяна Колтунович, Роксоляна Олійник

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Впровадження інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти передбачає створення спеціального освітнього середовища, що відповідає потребам і можливостям кожного вихованця та забезпечує виховання, навчання, лікування, оздоровлення, корекцію порушень психофізичного розвитку, ранню соціалізацію тощо.

В основі інклюзії лежить концепція «нормалізації», суть якої зводиться до того, що життя та побут осіб з обмеженими можливостями повинні бути максимально наближеними до умов і стилю життя усієї спільноти. Принципи «нормалізації» закріплені Декларацією про права інвалідів (1975), Конвенцією ООН про права дитини (1989), Програмою ЮНЕСКО «Освіта для всіх» (1990) та іншими міжнародними правовими актами.

Питанням інклюзивної освіти дошкільників та організації інклюзивного середовища у закладі дошкільно освіти зокрема присвячені праці А. А. Колупаєвої (2009), І. Б. Кузави (2012), А. В. Лапіна (2017), О. В. Леонової (2014), В. Д. Парубіної (2018), Д. Ю. Скрябиної, Я. Є. Корлякової (2015), С. В. Чупахіної (2012) й ін.

Мета пропонованого наукового доробку полягає у визначенні основних принципів, компонентів та умов успішної організації і функціонування інклюзивного середовища в закладах дошкільної освіти.

X. Bui, C. Quirk, S. Almazan, M. Valenti (2010), T. Alquraini, D. Gut (2012) і ін. тлумачать інклюзивну освіту як освіту кожної дитини, незалежно від будь-яких властивих їй відмінностей, яка здійснюється у відповідних за віком класах, що знаходяться у навчальних закладах поблизу, з метою отримання якісних інструктажів, втручання та підтримки, що дають їй змогу досягти успіху в основній навчальній програмі [4; 5]. Отже, інклюзивна освіта передбачає створення рівних можливостей для всіх категорії дітей та організацію відповідного інклюзивного середовища, в якому вони мають змогу брати активну участь в освітньо-виховному процесі, одержувати якісну освіту й успішно інтегруватися у суспільство.

Отже, інклюзивне освітнє середовище – вид освітнього середовища, що надає всім суб'єктам освітнього процесу рівні можливості для ефективного саморозвитку в умовах окремої організації [2, с. 6]; це сукупність спеціальних освітніх умов, що створені в закладі освіти з метою включення дітей з ОПП.

Провідний принцип інклюзивного середовища полягає в його готовності пристосовуватись до індивідуальних потреб різних категорії дітей за рахунок структурно-функціональної, змістовної та технологічної модернізації освітньої системи закладу, здійснення індивідуального підходу, гуманних стосунків, проведення занять у формі гри [1, с. 12].

Відтак, якщо у дитини є особливі потреби, вона включається в освітнє середовище на власних умовах. Тобто, не дитина пристосовується до середовища, а середовище до неї. Крім того, дитина з психофізичними вадами не може миттєво увійти до освітнього середовища, оскільки інклюзивна освіта орієнтована на спільну діяльність батьків, вихователів, психологів і ін.; потребує комплексної готовності матеріально-технічних умов, людських і професійних взаємостосунків.

Т. Г. Зубарева (2009) вказує на такі ознаки інклюзивного освітнього середовища: система ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітеи з ООП; сукупність ресурсів (засобів, зовнішніх і внутрішніх умов); спрямованість на реалізацію індивідуальних освітніх стратегій вихованців тощо [1, с. 22].

До компонентів структури інклюзивного освітнього середовища відносяться:

- просторово-предметний: матеріальні можливості установи (архітектурно-просторова організація; забезпечення сучасними технічними засобами і системами, що відповідають освітнім потребам дітей);

- змістовно-методичний: адаптований індивідуальний маршрут навчання і розвитку дитини, варіативність і гнучкість освітньо-виховних методик, форм і засобів;

- комунікативно-організаційний: особистісна та професійна готовність педагогів до роботи в змішаній (інклюзивній) групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців і ін. [2, с. 7].

Необхідними умовами організації інклюзивного освітнього середовища є:

- 1) матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу: організація архітектурного та інформаційного простору для дітей з ООП (облаштування пандусів; розширення дверних прорізів; заміна підлогових покриттів; демонтаж дверних порогів; установка перил уздовж стін всередині будівлі; розмітка; візуальна навігація; обладнання санітарно-гігієнічних приміщень; переобладнання і пристосування роздягалень, спортивних залів, їдалень, групових кімнат, кабінетів психолога, логопеда, кімнат психологічного розвантаження, медичних кабінетів; створення інформаційних куточків з урахуванням особливих потреб дітей з ООП; установка підйомних пристроїв і ін.); організація тимчасового режиму навчання; організація робочого місця дитини з ООП; технічні засоби навчання для кожної категорії дітей з ООП;

- 2) організаційне забезпечення: нормативно-правова база; фінансово-економічні умови; інклюзивна культура закладу дошкільної освіти; взаємодія з організаціями-партнерами; інформаційно-просвітницьке забезпечення педагогів і батьків тощо;

- 3) організаційно-педагогічне забезпечення: реалізація освітніх програм з урахуванням особливостей і можливостей дітей; забезпечення дітям з ООП можливості освоєння освітньо-виховних програм в рамках індивідуального навчального плану; спеціальне програмно-методичне забезпечення освітнього процесу, в залежності від нозології дитини з ООП; застосування сучасних технологій освіти та психолого-педагогічного супроводу всіх суб'єктів інклюзивної практики; адаптація

методик навчання і виховання до особливих освітніх потреб вихованців з ООП;

4) кадрове забезпечення: спеціальна підготовка педагогічного колективу до роботи з дітьми з ООП в умовах інклюзивної практики; організаційна та методична підтримка педагогів, які безпосередньо здійснюють процес виховання і навчання дитини з ООП;

5) наступність дошкільної та шкільної освіти на рівні дидактичних технологій, освітніх програм, виховного простору установ: спільна діяльність фахівців закладу дошкільної освіти та школи (співпраця з вироблення спільних рішень в сфері інклюзії); співробітництво освітніх організацій різного рівня (спільне проведення педагогічних рад, нарад, батьківських зборів, виховних заходів, занять у школі майбутнього першокласника і ін.) [2, с. 7-9].

О. Шпек (2004) виділяє такі умови успішного функціонування інклюзивного середовища: взаємні зусилля з боку дітеи з ООП та групи щодо їх зближення у процесі спільної життєдіяльності; просторово-часова спільність, в яку включається дитина з ООП; створення закладом освіти умов для інклюзії, соціальної інтеграції у різних сферах життєдіяльності (дозвіллєвіи, освітнійи, правовійи); соціальне зближення дітеи з ООП та їх здорових однолітків; збереження своєрідності, унікальності кожної дитини [3, с. 32]. Як показує практика, взаємодія дітеи з ООП зі здоровими однолітками сприяє їх когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку, налагодженню дружних стосунків, толерантному ставленню до людських відмінностей, розвитку чуиності, емпатії, готовності прийти на допомогу.

Отже, для того щоб освітнє середовище могло забезпечити інклюзивну практику, воно повинно володіти такими ознаками: гнучкість, готовність до змін; мобільність, ефективність управління; пріоритет гуманістичних цінностей; індивідуалізація освітнього процесу, облік можливостей і потреб кожної дитини; наявність ресурсів для реалізації індивідуального освітнього маршруту. Відтак організація інклюзивного середовища передбачає не лише пристосування фізичного середовища до потреб дітеи, але й підготовку педагогів, тьюторів, розробку адаптованих освітніх програм, спеціальне матеріально-технічне забезпечення, архітектурне перетворення, забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу, навчально-методичного забезпечення тощо та вимагає злагодженої роботи усіх учасників освітньо-виховного процесу в закладі дошкільної освіти.

Список використаних джерел:

1. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды :

автореф. дисс. ... канд. пед. наук. 13.00.08 / Курск. гос. ун-т. Курск, 2009. 24 с. URL: <https://kursksu.ru/dissertations/dis197.doc> (дата обращения: 28.10.2019).

2. Формирование инклюзивной среды в образовательной организации. «Уроки доброты» – методика, технологии и реализация: метод. пособие / под ред. В. Д. Парубиной. Казань: ИД «МеДДоК», 2018. 160 с.

3. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: Обучение и воспитание. – Москва : Академия, 2004. – 432 с.

4. Alquraini T., & Gut D. Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. International Journal of Special Education, 2012. Vol 27, №1. P. 42-59. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ979712> (дата звернення: 28.10.2019).

5. Bui X., Quirk C. Almazan S., & Valenti M. Inclusive education, research and practice: Inclusion works. Maryland Coalition for Inclusive Education. 2010. URL: http://www.mcie.org/usermedia/application/6/inclusion_works_final.pdf (дата звернення: 28.10.2019).

СПІВПРАЦЯ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ І РОДИНИ У ВИХОВННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Марія Комісарик, Марія Калин

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Для широкої громадськості ідеї інклюзивної освіти та її впровадження в Україні сьогодні є ще малознайомими. Однак процес інклюзії в освіті – залучення дітей із особливими потребами та обмеженими можливостями за станом здоров'я до умов загальноосвітніх навчальних закладів – існував в українському суспільстві завжди [3, с. 27].

У наказі Міністерства освіти та науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» від 01.10.2010 року № 912 висвітлює термін «інклюзивне навчання» як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей[6].

Вченими розробляються різноваріантні підходи до інклюзивного навчання О. Ю. Плетньова, Л. Г. Будяк, Л. М. Гречко, А. А. Колупаєва, В. І. Ляшенко.

На думку, О. Ю. Плетньової, для дітей із особливими потребами мають бути створені такі умови:

- регламентоване нормативно-правовими документами фінансове та юридичне забезпечення навчально-виховного процесу;

- спеціально підготовлений для роботи з «особливими» дітьми кадровий ресурс інклюзивного навчального закладу;

- матеріально-технічна база для створення безбар'єрного середовища (пандуси, підйомники, спеціально обладнані туалети, кабінети лікувальної фізкультури, психомоторної корекції, кімнати для логопедичних і корекційних занять, спортивна зала тощо);

- адаптовані навчальні плани й програми занять, складені спеціалістами, педагогами;

- необхідний роздатковий і дидактичний матеріал для занять із дітьми.

А вітчизняними вченими (Л. Г. Будяк, Л. М. Гречко, А. А. Колупасва) визначено умови ефективного забезпечення інклюзивної освіти дітей з особливими потребами:

- раннє виявлення вад розвитку та проведення корекційної роботи з перших місяців життя;

- психологічна готовність дитини та її батьків до спільного навчання зі здоровими однолітками;

- розробка методики включеного навчання залежно від виду дизонтогенезу;

- тісна співпраця з батьками, надання їм необхідного мінімуму дефектологічних знань, психотерапевтичної та консультативної допомоги;

- відповідна підготовка педагогів загальноосвітніх закладів;

- створення спеціального освітнього середовища (необхідне обладнання, охоронний режим тощо);

- підготовка дітей із нормативним рівнем розвитку до взаємодії з ровесниками із психофізичними порушеннями;

- забезпечення психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання [1; 2;4].

У цілому теоретичні та практичні аспекти інклюзивної освіти у дошкільному віці ґрунтуються на міждисциплінарному (медико-педагогічному) і соціально-психологічному та підходах щодо організації життєдіяльності дітей. Тенденція у зближенні педагогічної та медичної допомоги виявляється у посиленні діагностичної складової діяльності вихователя, його усвідомлення себе помічником та порадником дитини.

В процесі практичної діяльності доведено, що організувати навчально-виховний процес в умовах інклюзивної освіти можливо лише спільними зусиллями колективу дошкільного закладу, родини, поліклініки, і не стихійно, а цілеспрямовано, планомірно. Задля цього у дошкільному закладі створюється група психолого-педагогічного супроводу дітей, що мають обмежені можливості здоров'я, яка є структурним підрозділом закладу. До неї входять заступник завідувача з

навчально-виховної роботи, медичні працівники, практичний психолог, вчитель-логопед, вихователі, інструктор з фізкультури. Метою роботи групи є об'єднання зусиль освітньої установи, дитячої поліклініки і батьків у створенні оптимальних умов для цих дітей під час їх перебування у дошкільному закладі [7, с. 409-410].

Якщо педагоги, практичні психологи, які спеціалізуються на корекційній роботі, є компетентними щодо роботи з такими дітьми, то вихователі дошкільних закладів здебільшого не мають ні психологічної, ні методичної готовності до інклюзії. Відтак у загальноосвітніх насамперед дошкільних навчальних закладах слід проводити спеціальну підготовку педагогічного персоналу. Змістом такої освіти є основи корекційної педагогіки і психології з методичними аспектами. Зокрема, компетентність вихователі полягає у: питаннях правового законодавства щодо організації освіти дітей, які мають вади психофізичного розвитку; основних поняттях спеціальної педагогіки та психології й, щодо особливостей та закономірностей розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами; комплексному психолого-педагогічному вивченні дітей; розробці й впровадженні диференційованих та індивідуальних механізмів і прийомів дошкільного корекційного навчання й виховання кожної із категорій дітей; змісті та методах роботи з родинами вихованців різних категорій дітей [7, с. 409].

З метою реалізації інклюзивної освіти вихователів слід озброїти вміннями: формувати готовність здорових дошкільників до позитивної спільної взаємодії з однолітками, що потребують корекції психофізичного розвитку; проводити роботу з батьками здорових дошкільників щодо надання їм правильної інформації про осіб з порушеннями психофізичного розвитку; здійснювати моніторинг розвитку дітей, що мають труднощі у засвоєнні знань, різних видів діяльності та адекватно оцінювати причини, якими спричинено ці труднощі; своєчасно виявляти відхилення у розвитку дошкільників та під керівництвом корекційного педагога приймати участь у проведенні правильного психолого-педагогічного супроводу дітей, що потребують корекції психофізичного розвитку; здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до вихованців з вадами психофізичного розвитку.

Головне в співпраці закладу дошкільної освіти і родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, – це встановлення щирих, довірливих стосунків, що мають базуватися на активній співпраці, взаєморозумінні й толерантному ставленні. За таких умов батьки відчують власну значущість, важливість своєї ролі в адаптації та розвитку їхньої дитини. Крім того, співпраця з батьками дітей з особливими потребами проявляється в індивідуальних, групових, сімейних консультаваннях; організації психолого педагогічної просвіти батьків з використання активних методів навчання – рольових ігор,

тренінгів тощо; створенні груп підтримки для батьків в умовах закладу дошкільної освіти [5, с. 43]

О. Терещенко, орієнтуючись на інтереси сім'ї, радить педагогам керуватися такими принципами:

Визнання того, що сім'я є осередком стабільності в житті дитини, в той час як педагоги можуть змінюватися. Ефективне співробітництво педагогів з батьками та іншими фахівцями. Регулярний обмін з батьками повною та неупередженою інформацією стосовно їхніх дітей.

Запровадження в закладі дошкільної освіти політики та системи послуг, які забезпечують сім'ям необхідну психоемоційну підтримку.

Урахування потреб дітей під час розробки освітньо-виховних програм. Заохочення й створення умов для взаємної підтримки батьків. Розуміння унікальності кожної сім'ї, повага до різних методів виховання і навчання дітей, що використовуються батьками.

Справжня інтеграція та інклюзія передбачає обов'язковий психолого-педагогічний супровід дитини фахівцями (педагога-дефектолога, психолога, лікаря, соціального працівника). Без нього перебування дитини у освітньому закладі набуває стихійності, формальності, яка не лише не приносить користі, а й є шкідливою для дитини, оскільки без одержання відповідної допомоги психофізичний розвиток дитини лише ускладнюється.

Отож, спеціально організований освітній процес, спільна робота всіх фахівців з дітьми, що мають обмежені можливості здоров'я та труднощі у освіті, спілкуванні, поведінці має позитивні результати і сприяє: розвитку дітей; розвиває особистісні якості, які дають дітям змогу адаптуватися у соціумі; забезпечує підготовку дітей до навчання в школі.

Список використаних джерел:

1. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Черкаси: Вид. ЧНУ. 2009. 90 с.

2. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.08 / Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ. 2008. 20 с.

3. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад. *Соціальний педагог*. 2009. №5. С. 26-35.

4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ.: «Самміт-Книга». 2009. 272 с.

5. Ляшенко В.І. Умови формування життєвої компетентності дітей-інвалідів: метод. рекомендації для спеціалістів соціальної реабілітації / В.І.Ляшенко. Миколаїв : Державний комплекс ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів. 2003. 56 с.

6. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання від 01.10.10 року №912 / Міністерство освіти і науки України, Наказ. URL : <http://osvita.ua/legislation>

7. Чупахіна С.В. Діяльність педагога в умовах інклюзивної освіти в сучасних ДНЗ. *Педагогічний дискурс*. 2012. N13С.406-410.

ВИКОРИСТАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ АУГМЕНТАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Любов Костик

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

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. У дітей із затримкою психічного розвитку часто спостерігаються порушення розвитку емоційної сфери й відхилення в поведінці. Їх емоції примітивні, розвинені слабо, недостатньо диференційовані, маловиразні, одноманітні. 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. Дементьева, 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 розвинуте 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 відчутти 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 важких 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, AAC*) 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. У сучасних науково-методичних виданнях з корекційної педагогіки широко висвітлена 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 (AAC) 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, Німеччина) 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 і т. п. 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, під час індивідуальних занять протягом дня [4]. Використання програми PECS починається із навчання утрюх – дитина, педагог (або мама), помічник, який допомагає дитині у виконанні дії. У цій програмі використовуються фотографії, кольорові або чорно-білі малюнки, невеликі предмети, символічні зображення.

Леб-система охоплює 60 символів (пиктограм) із надрукованими під малюнками значеннями слів; може бути використана для роботи з дітьми із розумовими та фізичними відхиленнями, а також дошкільниками.

Мовна система-Блісс стала однією із перших систем альтернативної та допоміжної комунікації для спілкування людей важкими мовленнєвими порушеннями разом з фізичною інвалідністю. Алфавітом у цій системі є певні графічні базові символи, значення яких легко запам'ятати. У процесі спілкування використовується індивідуальна комунікативна карта, яка замінює або доповнює мовлення дитини.

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].

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. Схеми 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].

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.

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.

Список використаних джерел:

1. Калининкова Л.И. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию. 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.

4. Фрост Л. Система альтернативной коммуникации с помощью карточек (PECS): руководство для педагогов. М: Теревинф, 2011.

ЕЙБЛІЗМ АБО ДИСКРИМІНАЦІЯ ЗА ОЗНАКОЮ ІНВАЛІДНОСТІ

Емілія Костишин

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
м. Львів, Україна*

Ейблізм – це вид дискримінації, а саме системна дискримінація і соціальне упередження проти людей з інвалідністю. Ейблізм характеризує людей, орієнтуючись тільки на їх порушення і ставить їх потреби на другий план, порівняно з іншими людьми. Існує ряд стереотипів пов'язаних з різними видами інвалідності і ці стереотипи слугують виправданням для практики ейблізму і поширення дискримінації в цілому. Подібне ставлення негативно впливає на людей з інвалідністю, обмежуючи вибір професій, розваг тощо, і в цілому змінює їх ставлення до самих себе. У суспільстві звичайна людина розглядається як норма, в той час як людина з інвалідністю є відхиленням від норми, і це одне з головних проявів ейблізму.

«Традиція» ейблізму (тобто, різнопланової дискримінації людей із фізичними / ментальними розладами / особливостями) має підґрунтя у соціальних та культурних процесах, що є протяжними у часі. Дослідниками, що виявили це явище у європейській історії і культурі, були Ірвінг Гофман, Мішель Фуко (зокрема, його праця «Історія безумства у класичну епоху» є дуже важливою для розуміння ситуації, що склалася навколо ментальних розладів/особливостей у Європі), Франко Базалья (чій ідеї реформування психіатрії мали міцну філософську базу) та інші.

Теоретичний аналіз джерел демонструє декілька етапів ставлення суспільства до людей-інвалідів [4]:

1. Етап позбавлення суспільства від неповноцінних осіб у давнину. Цінування фізичної досконалості впливало на формування світогляду епохи Античності. Подібне ставлення було нормою до дітей з вадами розвитку для всієї Стародавньої Греції.

Варто зазначити, що слов'янам, на відміну від греків і римлян, не була характерна дискримінація осіб, які мали фізичні та психологічні обмеження. Указ київського князя Володимира від 996 р. зобов'язував церкву дбати про осіб, що мають обмежені можливості, сиріт та убогих.

2. Суперечливе ставлення суспільства до людей з обмеженими можливостями: обмежені можливості як покарання за гріхи самої людини або її предків; Бог «створив інвалідність» як подарунок. Психічні порушення розглядались як результати діяльності Сатани чи Диявола. Лише наприкінці епохи при монастирях та церквах починають влаштовуватись своєрідні притулки для осіб з обмеженими можливостями. Саме через це у нашій мові і з'являється термін «убогий», якраз для підкреслення того, що людина знаходиться близько до Бога.

Також поряд були і такі, хто вірили, що Бог «створив інвалідність» як подарунок, демонструючи таким чином задум Бога про більш значущу мету від життя цієї людини. Так в 1198 році в Німеччині в місті Баварія був відкритий перший притулок для дітей з вадами зору. Російська імперія набагато пізніше почала формувати систему спеціальних закладів, а саме на початку XVIII століття.

Хрещення Русі призвело до значних змін в еволюції ставлення здорового оточення до людей з вадами. На початку XI ст. було відкрито перший притулок для калічних дітей (глухих, сліпих, недоумкуватих) та інші обездолених. Упродовж XV–XVII ст. в Україні значного поширення набували «богадільні-шпитали» – заклади, що опікувалися нужденними верствами населення: каліками, психічно хворими дітьми та дорослими, непрацездатними, сиротами та іншими категоріями осіб, котрі внаслідок певних обставин не мали змоги самостійно забезпечити власну життєдіяльність.

3. Виникнення і розвиток гуманного ставлення до осіб з порушеннями розвитку. Епоха Відродження привносить загальні ідеї гуманізму і стосовно інвалідів. Методи турботи про осіб з обмеженими можливостями стають більш гуманними. Так, в 1770 р. було відкрито спеціальну школу для глухонімих, а в 1784 – для незрячих дітей в Парижі. Проте, із закінченням епохи Відродження закінчується і гуманний етап ставлення до осіб з психофізичними порушеннями.

4. Перші спроби надання допомоги дітям з порушеннями та їх сім'ям. Доводиться можливість лікування та виховання дітей з відхиленнями (Пінель, Ескіроль, Сеген тощо). Зародження ідей морального лікування у XIX ст. (Ла Бісетр, Ф. Пінель, В. Тюк, Б. Раш, Д. Дикс, Е. Крепелін). Проте, в кінці XIX століття через брак коштів на утримання таких лікарень, ситуація змінюється на гірше і вони знову перетворюються на в'язниці [3]. В цей період були зроблені перші спроби вивчення потреб у спеціальному навчанні й вихованні таких хворих та організації спеціальних для цього умов.

5. Організація консультаційної допомоги батькам дітей-інвалідів на початку XX століття. Особливе місце у публікаціях XX століття займає проблема висвітлення форм і етапів адаптації сім'ї до ситуації дистресу, що викликаний народженням дитини-інваліда (G. Ross, 1967; R. Miller, 1968; S. Schuchardt, 1979). В 20-х рр. XX століття ця концепція була значно дискредитована в країнах Західної Європи та США ідеями расової біології, расової гігієни та соціал-дарвінізму. Стають популярними погляди про марність підтримки осіб з обмеженими можливостями і відхиленнями у фізичному та психічному розвитку, про необхідність досягнення біологічної «чистоти» раси шляхом стерилізації осіб з обмеженими можливостями як носіїв небезпечних чи небажаних дефектів. В ряді країн (США, Канада, Німеччина) були навіть прийняті відповідні закони. У 30-40-х рр. в Німеччині переслідувались та фізично

знищувались не тільки особи з обмеженими можливостями, але і педагоги-дефектологи. Саме на цьому етапі історичного розвитку в нашому суспільстві з'явилося слово «інвалід» [4]. Спочатку воно застосовувалося для позначення військових хворих, які внаслідок стану здоров'я не мали можливості самостійно забезпечувати власну життєдіяльність. Дещо пізніше цим терміном стали називати всіх осіб, які втратили здатність працювати по причині незадовільного стану.

Перше відоме використання слова «ейблізм» сталося в 1981, що робить його відносно новим. Проте саме поняття дискримінації людей з інвалідністю існувало задовго до цього. Яскравими прикладами є:

- бар'єри, а саме поганий доступ до навчальних закладів, закладів культури, фізичної культури і спорту, медичного та оздоровчого призначення, адміністративного призначення, а також об'єктів транспортної інфраструктури;

- люди з інвалідністю виключені з культурних і соціальних норм, які надають задоволення (секс, сексуальне виховання, сексуальне здоров'я, шлюб);

- благодійність хотіла усунути прояви інвалідності, шляхом її непривабливої демонстрації.

Ейблізм або дискримінація і нетерпимість – тісно пов'язані між собою поняття. Нетерпимість – це відсутність поваги до вчинків та переконань, що відрізняються від своїх власних. Вона також стосується відторгнення людей, яких ми сприймаємо як інших, наприклад, членів іншої соціальної чи етнічної групи, або людей з іншою політичною чи сексуальною орієнтацією. Нетерпимість може проявлятися у широкому діапазоні дій, починаючи з уникання таких людей, мовної ненависті, і закінчуючи тілесними травмами або навіть вбивствами. Дискримінація, яка часто є результатом забобонів, робить людей безпорадними, заважає їм стати активними громадянами, обмежує розвиток їх навичок і в багатьох ситуаціях доступ до роботи, послуг з охорони здоров'я, освіти або житла.

Дискримінація має прямі наслідки для тих людей і груп, які зазнають дискримінації, але вона також має непрямі і глибинні наслідки для суспільства в цілому. Суспільство, в якому дозволяють або з терпимістю ставляться до дискримінації, це суспільство, де люди позбавлені можливості вільно та у повній мірі розкрити потенціал, як свій власний, так і суспільства в цілому.

Перелік найпоширеніших стереотипів, які існують в сучасному соціумі щодо людей з інвалідністю: нещасні, неприємні, хворі, неспроможні або злі; не мають майбутнього і є тягарем для своїх сімей; люди з інвалідністю не цікавляться нічим, окрім своєї хвороби, і вони не можуть бути експертами в жодній сфері, крім інвалідності; люди з інвалідністю – хороший інструмент для гри на почуттях [1].

Результати моніторингу українських ЗМК (за пошуком похідних від слова «інвалідність» в розділі новин пошукового сервісу) показали, що основними стратегіями висвітлення образу людини з інвалідністю в сучасних медіа є: апеляція до почуття жалю, несвідоме приниження журналістом героя публікації через жалість; надмірна героїзація, невмотивована апеляція до інвалідності; використання мови ворожнечі від її так званих «м'яких форм», які підкреслюють «інакшість» і використовують стереотипи до форм прямої ненависті, агресії й дискримінації [2].

Отже, ставлення до осіб з обмеженими можливостями змінювалось протягом історії відповідно до завдань, які вирішувались у суспільстві. У сучасному світі інвалідність розуміють як соціальний феномен, негативні сторони якого прагне подолати кожне суспільство, відповідно до рівня свого розвитку, пріоритетів і можливостей соціальної і економічної політики. Проте можливості суспільств щодо боротьби з інвалідністю як соціального зла зрештою визначаються ще й ступенем розуміння самої проблеми, рівнем суспільної свідомості.

Список використаних джерел:

1. Виртосу І. Як розповідати про людей з інвалідністю: поради для журналістів. URL : https://ms.detector.media/ethics/standards/yak_rozpozivati_pro_lyudey_z_invalidnistyu_poradi_dlya_zhurnalistiv/
2. Гаджук З. В. Образ людини з інвалідністю у сучасному медіаполі. URL : <http://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/download/6675/6707>
3. *Новый исторический вестник*. 2011 № 30. URL : <http://cyberleninka.ru/article/n/prikazy-obschestvennogo-prizreniya-i-zdravooхранenie-v-rossii-konets-xviii-seredina-xix-vv>.
4. Сачок В.О. Теоретико-історичний аналіз розвитку становлення системи опіки і навчання осіб з вадами розвитку URL : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2012_96/Sachok.pdf.

ФУНКЦІОНАЛЬНО-РОЛЬОВИЙ ПІДХІД ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ОРІЄНТАЦІЄЮ

Олена Котикова

*Національний авіаційний університет
м. Київ, Україна*

Актуальність дослідження. Інклюзивна освіта в Україні отримала розвиток, вдосконалюється нормативно-правова база, специфіка діяльності спеціалістів соціально-педагогічної галузі у навчальних

установах інклюзивної орієнтації потребує неперервного вдосконалення. Особливу увагу слід приділити підготовці майбутніх соціальних педагогів, підходів до такої підготовки, серед яких інтерес становить функціонально-рольовий підхід.

Ступінь вивчення проблеми. Проблеми, пов'язані з формуванням особистості соціального педагога і вдосконаленням його професійної майстерності, протягом усього періоду становлення і розвитку педагогічної науки виступають об'єктом дослідження філософів, соціологів, психологів та педагогів. Особливо активізувалася робота вчених у цьому напрямку в останні роки в умовах соціально-економічних перетворень, що відбуваються в країні і модернізації системи освіти.

Питання підготовки соціальних педагогів до професійної діяльності в сучасних умовах є важливим й актуальним. Це засвідчують системні дослідження вітчизняних учених Р. Вайноли, А. Капської, С. Литвиненко, В. Поліщук, С. Харченко та інших. Підготовці соціальних педагогів до роботи у закладах з інклюзивним навчанням і навчанню та вихованню дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах присвячені дослідження В. Бондаря, О. Васильченко, Л. Дробот, В. Засенко, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Мірошниченко, Т. Сак, В. Синьова, Т. Скрипник, Н. Стадненко, О. Таранченко, В. Тарасун, М. Чайковський та інших.

Обґрунтовуючи теоретико-методологічні засади формування професійно значущих якостей майбутніх соціальних працівників, дослідники використовували різні підходи. Зокрема, О. Г. Карпенко застосовувала соціосистемний, структурно-діяльнісний і синергетичний підходи, а також міждисциплінарний підхід, який зумовлює необхідність використання теоретичних положень різних гуманітарних наук – соціології, психології, етнографії, права, соціальної роботи тощо [1]; Л. Г. Бадилевич застосовувала системний та діяльнісний, ювенологічний, проектний підходи [2]; Н. В. Мілютіна – ювенологічний, діяльнісний, проектний, гуманістичний, психодинамічний [3]. Особливий інтерес становить для нас використання науковцями в галузях теорії та методики професійної освіти майбутніх соціальних працівників, соціальної педагогіки та психології системно-рольового, функціонально-рольового, соціально-рольового підходів та теорії ролей в цілому, до яких дослідники зверталися не дуже часто (А. Ш. Галімова [4]).

Метою дослідження виступає з'ясування можливостей застосування функціонально-рольового підходу до підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи у навчальних закладах з інклюзивною орієнтацією.

Щодо теоретичних засад рольового підходу, і, зокрема, розуміння поняття «соціальна роль», відзначимо, що сучасна рольова теорія – міждисциплінарний науковий напрямок, який розробляється як зарубіжними, так і вітчизняними дослідниками і охоплює сфери: психології (Е. Берн, І. Кон, О. Леонт'єв, І. Мартинюк та ін.), педагогіки

(К. Левітан, С. Шмаков, та ін.), а також інтегральних дисциплін, у першу чергу соціальної психології (Г. Андреєва, Є. Андрієнко, П. Горностай, П. Шихерев і ін.), соціології освіти (Г. Зборовський, О. Осипов, В. Нечаєв), педагогічної психології (І. Зимня, І. Кон). Рольовий підхід, рольові теорії особистості започатковувалися і обґрунтовувалися спочатку в основному соціологами: функціональна рольова теорія (Р. Лінтон, Т. Парсонс); структурна рольова теорія (Р. Берт, М. Менднел, Х. Уайт, С. Уайншим); організаційна рольова теорія (Н. Гросс, Р. Кан, М. Ван-Селл, Е. Ван-де-Влієрт); когнітивна рольова теорія (Я. Морено, Дж. Роттер, Дж. Келлі, Дж. Мід, Ж. Пяже); теорія символічного інтеракціонізму (Дж. Мід, Ч. Кулі, Г. Глумберг, М. Куні, Т. Шибутані).

Поняття «роль», «соціальна роль», «міжособистісна роль» тлумачиться на сьогодні як:

- фіксація певного положення, яке займає той чи інший індивід у системі суспільних відносин;
- функція, нормативно схвалений зразок поведінки, очікуваний від кожного, хто займає дану позицію;
- суспільно необхідний вид діяльності і спосіб поведінки особистості, які несуть відбиток суспільної оцінки (схвалення, осуд тощо);
- поведінка особистості відповідно до її соціального статусу;
- узагальнений спосіб виконання певної соціальної функції, коли від людини очікуються певні дії;
- стійкий стереотип поведінки у певних соціальних ситуаціях;
- сукупність об'єктивних і суб'єктивних очікувань (експектацій), похідних від соціально-політичної, економічної чи якої-небудь іншої структури суспільства;
- соціальна функція особистості, яка відповідає прийнятним уявленням людей залежно від їх статусу або позиції в суспільстві, в системі міжособистісних стосунків;
- існуюча в суспільстві система очікувань стосовно поведінки індивіда, який займає певне положення, в його взаємодії з іншими індивідами;
- система специфічних очікувань стосовно себе індивіда, який займає певне положення, тобто як він уявляє модель своєї власної поведінки у взаємодії з іншими індивідами;
- відкрита, спостережувана поведінка індивіда, який займає певне положення;
- уявлення про приписаний шаблон поведінки, яка очікується і вимагається від людини у даній ситуації;
- приписані дії, характерні для того, хто займає певну соціальну позицію;
- набір норм, що визначають, як має поводити себе людина даного соціального положення.

Таким чином, соціальна роль тлумачиться як очікування, вид діяльності, поведінка, уявлення, стереотип, соціальна функція і навіть набір норм [5].

Складне поєднання різних ролей в процесі навчання майбутніх фахівців у ВНЗ дуже яскраво, на нашу думку, характеризує визначення ролі Дж. Тернером, який зазначає: «Роллю ми вважаємо сукупність патернів поведінки, які складають значуще ціле і притаманні людині, яка займає специфічний статус у суспільстві (наприклад, лікаря і батька), неофіційну позицію у міжособистісних стосунках (наприклад лідера і примиренця), або ототожнювану з нею специфічну цінність у суспільстві (наприклад, чесної людини або патріота)» [6, с. 316]. Як бачимо, Дж. Тернер підкреслює, що кожна людина поєднує у своїй поведінці виконання як міжособистісних ролей (у нашому випадку – студент як член академічної групи) і специфічний статус, роль як професію (у нашому випадку – студент як майбутній фахівець). У своїх дослідженнях ми надали визначення поняттям «міжособистісна роль студента» та «професійна роль фахівця».

Міжособистісна роль студента – модель його внутрішньогрупової поведінки, тобто очікуваний і особистісно інтерпретований засіб взаємодії з членами студентської групи, характер якого залежить від минулого досвіду (статусів, позицій) кожного з членів даної групи.

Професійна роль фахівця – модель його професійної поведінки, тобто нормативно очікуваний і особистісно інтерпретований засіб взаємодії з учасниками процесу взаємодії відповідно до набору соціальних статусів та позицій, з яких складається дана професія.

Для визначення професійно важливих ролей соціального педагога, розглянемо функції, які він має виконувати у своїй професійній діяльності, зокрема в інклюзивній освіті.

Соціальний педагог забезпечує соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, сприяє взаємодії навчального закладу, сім'ї, служб у справах дітей, соціального захисту, охорони здоров'я, центрів соціальних служб для молоді, неурядових та громадських організацій з метою адаптації дитини до вимог соціального середовища і створення сприятливих умов для її розвитку.

Для цього соціальний педагог вивчає та оцінює особливості діяльності і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, особливості взаємин дітей у класі та шкільному колективі в цілому; досліджує особливості сімейного виховання дітей (діагностична функція соціального педагога).

На основі спостережень та досліджень соціальний педагог прогнозує посилення негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації, що впливає на розвиток особистості дитини; прогнозує результати навчально-виховного процесу з урахуванням найважливіших факторів становлення особистості (прогностична функція соціального педагога).

Відповідно до результатів діагностики соціальний педагог дає рекомендації або поради батькам, вчителям та іншим особам з питань соціального розвитку дітей; надає необхідну консультативну соціально-педагогічну допомогу дітям.

Соціальний педагог роз'яснює дітям доцільність дотримання соціально значимих норм та правил поведінки, ведення здорового способу життя; сприяє попередженню негативних явищ в шкільному середовищі (профілактична функція соціального педагога).

Також соціальний педагог надає соціальні послуги, спрямовані на задоволення соціальних потреб дітей; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами; сприяє соціальному і професійному визначенню особистості, проводить роботу, спрямовану на відновлення фізичного стану дітей та їхніх соціальних функцій, сприяє розвитку дітей з обмеженими можливостями, поліпшенню їхнього психоемоційного стану (соціально-перетворювальна функція соціального педагога); забезпечує дотримання норм охорони та захисту прав дітей (захисна функція соціального педагога).

У цілому ж соціальний педагог координує взаємодію усіх суб'єктів соціального виховання; сприяє організації соціально корисної діяльності дітей; формує демократичну систему взаємин в шкільному середовищі; залучає різні установи, громадські організації, творчі спілки, окремих громадян до культурно-освітньої, профілактично-виховної, спортивно-оздоровчої та інших видів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (організаційна функція соціального педагога).

Таким чином, ми можемо визначити професійно важливі ролі, які покликаний виконувати соціальний педагог в інклюзивній освіті: Діагност, Дослідник, Консультант, Учитель, Реабілітатор, Захисник, Організатор.

Методи та форми, за допомогою яких може бути сформована міжособистісно-рольова компетентність та професійно-рольова компетентність майбутніх соціальних педагогів – це тренінги міжособистісно-рольової компетентності, рольові ігри, контекстно-рольові завдання, ситуаційні вправи, коучинг, кейси тощо.

Висновок. Виходячи із аналізу існуючих підходів до підготовки майбутніх соціальних педагогів з'ясовано, що до реалізації їх підготовки переважно застосовуються такі підходи, як соціосистемний, структурно-діяльнісний і синергетичний підходи, а також міждисциплінарний підхід, який зумовлює необхідність використання теоретичних положень різних гуманітарних наук – соціології, психології, етнографії, права, соціальної роботи, соціальної педагогіки тощо; системний та діяльнісний, ювенологічний, проектний, ювенологічний, діяльнісний, проектний, гуманістичний, системно-рольовий, функціонально-рольовий, соціально-рольовий підходів та підхід, заснований на теорії ролей в цілому, до яких дослідники зверталися не дуже часто.

Визначення змісту професійних ролей соціального педагога, які він має бути готовим виконувати, пов'язане із тими функціями та вміннями, які він має продемонструвати, приступаючи до виконання обов'язків.

Підготовку до виконання професійних функцій соціальним педагогам в навчальних закладах з інклюзивною орієнтацією доцільно запроваджувати на засадах функціонально-рольового підходу.

Список використаних джерел:

1. Карпенко О. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. К., 2008. 546 с.

2. Бадылевич Л. Г. Обучение будущих социальных работников поиску и сбору средств на осуществление научно-практических и практико-ориентированных проектов : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Тамбов, 2004. 480 с.

3. Милютина Н. В. Формирование готовности будущего социального работника к организации проектной деятельности молодежи : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Милютина Наталия Викторовна. Тамбов, 2011. 202 с.

4. Галимова А. Ш. Функционально-ролевой подход к профессиональной подготовке будущих специалистов социальной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Галимова Альмира Шамильевна. Самара, 2010. – 167 с.

5. Платонов Ю. П. Социальный работник. Описание профессии. URL : http://www.elitarium.ru/2007/03/23/socialnye_statusy_i_socialnye_rol.html

6. Тернер Дж. Структура социальной теории / Дж. Тернер ; пер. с англ. М. : Прогресс, 1985. 471 с.

СОЦІАЛЬНА ПОЛІТИКА ЩОДО ПІДТРИМКИ НЕПОВНОСПРАВНИХ ОСІБ В ПОЛЬЩІ

*Людмила Кривачук (Liudmyla Kryvachuk)
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
м. Краків, Польща*

За останнє десятиріччя соціальна політика багатьох країн світу стосовно неповносправних осіб зазнала суттєвих змін. Ставлення до цієї соціальної групи людей, як до пацієнтів, якими необхідно лише опікуватися, і які не можуть долучатися до активного суспільного життя, змінилося на ставлення до них, як до повноправних членів суспільства, що мають рівні права з іншими громадянами країни. Досвід високорозвинутих країн засвідчив неефективність пасивної державної політики у сфері соціального захисту неповносправних осіб, яка формується на основі компенсаційних витрат – пенсій, грошової допомоги, пільг, компенсацій тощо. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, у світі проживає понад 1 мільярд неповносправних осіб,

що становить близько 15% населення планети, іншими словами – кожен сьомий житель Землі є особою неповносправною [5].

Соціальна підтримка неповносправних осіб у провідних країнах Європи за останні роки характеризується виділенням значних ресурсів на створення доступного для неповносправних осіб середовища для проживання, розвитку, соціальної та професійної реабілітації, навчання, створення спеціальних і облаштування наявних робочих місць.

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема соціального захисту та підтримки неповносправних осіб є особливо актуальною для України. У цьому контексті важливим видається вивчення європейського досвіду у сфері соціальної політики щодо підтримки неповносправних осіб, зокрема досвід Польщі.

На сьогодні існує певний науковий доробок з різних аспектів соціальної політики щодо підтримки неповносправних осіб. Серед вітчизняних науковців та практиків ця проблематика була представлена у працях таких вчених як: М. Авраменко, В. Азін, Л. Байда, С. Буров, С. Богданов, Я. Грибальський, Е. Лібанова, О. Макарова, С. Мельник, М. Кравченко, В. Скуратівський, В. Сушкевич та ін. Аналіз наукових публікацій свідчить, що незважаючи на зростаючу питому вагу різноаспектних праць у цій сфері, досліджувана проблематика є недостатньою і потребує подальших досліджень.

У контексті дослідження соціальної політики щодо підтримки неповносправних осіб вважаємо за доцільне звернути увагу на окремі аспекти понятійно-категоріального апарату у цій сфері. Зазначимо, що процес формування та реалізації соціальної політики має свою специфіку, пріоритети у кожній країні, окрім того певні трансформаційні процеси розвитку суспільства також мають вплив на трактування окремих понять та дефініцій. У науковій літературі та нормативно-правових актах у різні періоди розвитку суспільства і формування соціальної політики щодо підтримки неповносправних осіб як в Україні, так і в Польщі використовували різні поняття, зокрема: «інвалід», «неповносправна особа», «особа з особливими потребами», «особа з обмеженими можливостями», «особа з інвалідністю». Відповідно вважаємо за доцільне уточнити, що в сучасних умовах на законодавчому рівні в Україні користуються терміном «особа з інвалідністю», в Польщі використовують термін «неповносправна особа», тому розглядаючи досвід Польщі у цій публікації будемо послуговуватися терміном «неповносправна особа».

Важливим документом на міжнародному рівні є Конвенція Організації Об'єднаних Націй про права неповносправних осіб, ухвалена 13 грудня 2006 р., яка ставить питання про інвалідність у площину прав людини. Відповідно до Конвенції до «неповносправних осіб» належать «особи зі стійкими фізичними, психічними, інтелектуальними або сенсорними порушеннями, які при взаємодії з різними бар'єрами можуть

заважати їхній повній та ефективній участі в житті суспільства нарівні з іншими» [2].

У Польщі, як вже було зазначено, використовують поняття «неповносправна особа», зокрема зазначене поняття визначено на законодавчому рівні у Законі «Про професійну та соціальну реабілітацію та працевлаштування неповносправних осіб» від 27 серпня 1997 р. Закон визначає, що «неповносправна особа» це «особа, фізичний чи/та психічний стан якої, постійно або періодично перешкоджає, обмежує або унеможлиблює виконання життєвих завдань та соціальних ролей відповідно до правових та соціальних норм» [6].

У польській науковій літературі, зокрема згідно з типологією, запропонованою М. Ходковською, виокремлюють такі типи інвалідності:

1) знижена сенсорна здатність – відсутність, пошкодження або порушення функцій сенсорних аналізаторів (особи сліпі, слабозорі, глухі, глухонімі, з порушеннями зорового та слухового сприйняття тощо);

2) знижена інтелектуальна здатність (розумова відсталість, стареча деменція тощо);

3) знижена здатність соціального функціонування – порушення нервового, емоційного та психічного балансу здоров'я;

4) знижена здатність ефективної комунікації – утруднений вербальний контакт (порушення мови, аутизм, заїкання тощо);

5) знижена рухова здатність – (вроджена або набута) дисфункція опорно-рухової системи;

6) дитячий церебральний параліч;

7) знижена психофізична здатність, викликана соматичними захворюваннями [1].

Правові засади соціальної політики щодо підтримки неповносправних осіб в Польщі окреслює Закон «Про професійну і соціальну реабілітацію та працевлаштування неповносправних осіб» від 27 серпня 1997 р. (*Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z dnia 27 sierpnia 1997 r.*). Власне у цьому нормативно-правовому акті в ст. 7 наведено поняття «реабілітація неповносправних осіб», яке визначено таким чином: «реабілітація неповносправних осіб» – це «комплекс заходів, зокрема організаційних, терапевтичних, психологічних, технічних, навчальних, освітніх та соціальних, які спрямовані на досягнення, за активної участі цих осіб, максимально високого рівня їх функціонування, якості життя та соціальної інтеграції» [6]. А також розмежовуються поняття «соціальна реабілітація» і «професійна реабілітація». Відносно професійної реабілітації зазначено, що професійна реабілітація скерована на допомогу неповносправній особі отримати та підтримувати відповідну зайнятість та підвищення кваліфікації, через можливість професійного консультування, професійного навчання і допомоги в працевлаштуванні [6].

Неповносправні особи можуть розраховувати на підтримку Державного фонду реабілітації неповносправних осіб (Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, PFRON) [4]. Діяльність Державного фонду реабілітації неповносправних осіб скерована на ефективне здійснення своєю основної діяльності, ініціюючи інноваційні проекти у польському та європейському масштабах, спрямовані на вирішення проблем неповносправних осіб. Місією Державного фонду реабілітації неповносправних осіб є створення умов, які сприятимуть неповносправним особам повноцінно брати участь у професійному та соціальному житті.

Механізм фінансування Державного фонду реабілітації неповносправних осіб заснований, насамперед на виплатах від роботодавців, які не працевлаштовують в достатній кількості неповносправних осіб. Кошти на реалізацію завдань Державного фонду реабілітації неповносправних осіб отримують із обов'язкових щомісячних виплат роботодавців, якщо працює щонайменше 25 штатних працівників, а показник працевлаштування неповносправних осіб нижчий 6%. Бенефіціарами Державного фонду реабілітації неповносправних осіб є роботодавці, фізичні особи, а також неурядові організації та фонди. Найбільша частина ресурсів Фонду передається роботодавцям як дофінансування на оплату праці. Кошти Державного фонду реабілітації неповносправних осіб також скеровані на індивідуальну допомогу неповносправним особам, підтримку діяльності неурядових громадських організацій у цій сфері, а також на фінансування спеціалізованих установ щодо неповносправних осіб [4].

У 2019 році відповідно до Закону «Про Фонд солідарності для підтримки неповносправних осіб» від 23 жовтня 2018 р. (Ustawa o Solidarnościowym Funduszu Wsparcia Osób Niepełnosprawnych z dnia 23 października 2018 r.) в Польщі почав функціонувати Фонд солідарності для підтримки неповносправних осіб. Відповідно до положень цього Закону, діяльність нового державного цільового фонду спрямована на надання соціальної, професійної та медичної підтримки неповносправних осіб. Ресурси Фонду виділяються на реалізацію:

- урядових та відомчих програм, включаючи реалізацію власних повноважень структурних підрозділів місцевого самоврядування у сфері підтримки неповносправних осіб;
- завдань, пов'язаних з рекламуванням та розвитком системи підтримки неповносправних осіб;
- завдань у сфері інноваційних підходів щодо підтримки неповносправних осіб [7].

Важливим інструментом соціальної політики щодо підтримки в Польщі є реалізація соціальних програм. Зокрема, у 2019 році в Польщі у Плані дій Міністерства сім'ї, праці і соціальної політики було визначено 10 програм [3]:

I. Пакет із трьох програм, спрямованих на надання відповідних послуг з догляду:

1. Програма «Опіка тимчасова» – програма, метою якої є надання членам сім'ї (опікунам) неповносправних осіб альтернативної форми тимчасової опіки. Це програма підтримки членів родини у догляді за:

- особою неповносправною з високим ступенем інвалідності;
- неповносправними дітьми з необхідністю постійного або тривалого їх догляду чи допомозі іншій особі у зв'язку зі значно обмеженою можливістю самостійного існування.

2. Програма «Послуги з догляду за особами неповносправними» – програма, спрямована на:

- надання підтримки неповносправним особам у формі послуг з догляду, включаючи спеціалізовані послуги з догляду;
- розширення через органи місцевого самоврядування спектру послуг з догляду, включаючи спеціалізовані послуги з догляду для неповносправних осіб з високим ступенем інвалідності у віці до 75 років;
- поліпшення доступності послуг з догляду, включаючи спеціалізовані послуги з догляду.

3. Програма «Догляд за неповносправними особами» – програма підтримки неповносправних осіб, які перебувають під опікою. У рамках програми будуть реалізовуватися завдання щодо збільшення доступності послуг з догляду, спеціалізованих послуг та інших короткотермінових послуг (інструментів підтримки).

II. Пакет із трьох програм «Мій дім», головна мета якого – забезпечити відповідні житлові умови для неповносправних осіб:

4. Програма «Опікунсько-житлові центри» («Centra Opiekuńczo-Mieszkalne»)

– програма підтримки дорослих осіб із спектром аутизму та з іншими функціональними обмеженнями:

- надання їм можливості користуватися системою підтримки в громаді та підвищення активності у суспільному житті;
- забезпечення опіки та спеціалізованих послуг адаптованих для потреб дорослих осіб, а також пропонування короткотермінових цілодобових послуг в опікунсько-житлових центрах (Centra Opiekuńczo-Mieszkalne).

5. Програма «Будинки без бар'єрів» – програма підтримки неповносправних осіб із середнім і низьким рівнем доходу. Мета програми:

- безповоротне співфінансування для покриття частини витрат, пов'язаних з архітектурною доступністю багатоквартирних будинків;
- можливість пристосування існуючих багатоквартирних житлових будинків шляхом усунення архітектурних бар'єрів (будівництво пандусів, проїзних шляхів, співфінансування на будівництво ліфтів тощо).

6. Програма «Житло без бар'єрів» («Mieszkania bez barier») – програма доплат на оренду квартири для неповносправних осіб та співфінансування витрат на пристосування або облаштування квартир під потреби неповносправних осіб. Метою Програми є задоволення житлових потреб неповносправних осіб та адаптація квартир до їх типу інвалідності.

III. Пакет інших програм:

7. Програма «Особистий асистент неповносправної особи» («Asystent osobisty osoby niepełnosprawnej») – запровадження послуги, спрямованої на те, щоб дати можливість інвалідам вести самостійне життя.

8. Програма «Спеціальні медичні пільги» («Specjalne świadczenia medyczne») Національного фонду охорони здоров'я для неповносправних осіб у сфері реабілітації та доступу до медичних засобів.

9. Програма «Доступні національні парки» («Dostępne parki narodowe») – фінансування усунення бар'єрів та забезпечення доступності для неповносправних осіб до 8 національних парків, щоб забезпечити їм реальні можливості для туризму та фізичних навантажень.

10. Програма «Цифрова діяльність» («Działania cyfrowe») – адаптація веб-сайтів чи інтернет-додатків в межах однієї точки доступу до інформації та державних е-послуг, а також підтримка заходів, що дозволяють неповносправним особам отримати доступ до Інтернету.

Отже, зарубіжний досвід реалізації соціальної політики щодо підтримки осіб з особливими потребами, зокрема досвід Польщі щодо надання соціальних послуг у цій сфері сприятиме удосконаленню механізмів соціальної політики та підвищенню ефективності розробки та впровадження державних програм для осіб з особливими потребами в Україні. Удосконалювати нормативно-правове та інституційне забезпечення системи надання соціальних послуг в Україні доцільно з урахуванням кращих міжнародних практик у цій сфері, звертаючи увагу на розвиток соціальних інституцій, громадських організацій у цій сфері. Важливо також забезпечити у належному обсязі матеріально-фінансову складову соціального захисту неповносправних осіб, розширювати та вдосконалювати перелік соціальних послуг у громаді, активно сприяти соціальній та професійній реабілітації неповносправних осіб.

Список використаних джерел:

1. Chodkowska M. (1994), (red.), *Człowiek niepełnosprawny*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.

2. Konwencja prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r. / Dostęp : <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120001169>

3. Ministerstwo Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej / Dostęp : <https://www.gov.pl/web/rodzina/osoby-niepelnosprawne>.

4. Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych / Dostęp : <https://www.pfron.org.pl/o-funduszu/czym-sie-zajmujemy>.

5. Światowa Organizacja Zdrowia / Dostęp : <https://www.who.int/countries/pol/en>.

6. Ustawa o rehabilitacji zawodowej i społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych z dnia 27 sierpnia 1997 r. / Dostęp : <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU1997.1230776>

7. Ustawa o Solidarnościowym Funduszu Wsparcia Osób Niepełnosprawnych z dnia 23 października 2018 r. / Dostęp : <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180002192>

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА СТАРШИМ ШКОЛЯРАМ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ОБМЕЖЕННЯМИ У ВИБОРІ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

Світлана Кривуцик

Житомирський економіко-гуманітарний інститут, Вищий навчальний заклад «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», м. Житомир, Україна

Актуальність теми дослідження. Невід’ємною частиною життя кожної людини є професійна діяльність. Незалежно від її змісту, рівня вимог, що ставляться перед людиною, яка працює, відповідальності і кваліфікованості, професійна діяльність визначає весь життєвий устрій людини, відображаючи і формуючи систему суб’єктивних цінностей індивіда, близькі і більш віддалені перспективи. Тому питання професійного самовизначення набуває важливого значення.

Проблема вибору професії є життєво необхідною для майбутньої діяльності осіб з обмеженими можливостями. Оскільки надзвичайно важлива соціалізація такої категорії людей відбувається в повній мірі саме в процесі професійного становлення.

Ступінь дослідження проблеми. Аналіз літературних джерел показує, що в сучасній вітчизняній психології є чимало досліджень, присвячених різноманітним психологічним аспектам професійної орієнтації осіб з обмеженими можливостями (Т. Авельцева, І. Баріхашвілі Н. Басова, О. Безпалько, В. Бочелюк, В. Гладкова, Н. Мацевко, А. Турубарова, В. Церклевич та ін.).

Метою статті є вивчення провідних детермінант професійного вибору старшокласників з функціональними обмеженнями та чинників психологічної допомоги старшим школярам з особливими потребами у виборі майбутньої професії.

Результати. У вітчизняній психології юнацький вік визначається в межах від 14-15 років до 17-18 років, який співпадає з періодом навчання в старших класах загальноосвітньої школи або з навчанням у спеціалізованих школах, технікумах, училищах.

Саме в цьому віці відбувається надзвичайно важливий етап в житті кожної людини – це вибір майбутньої професії.

Питаннями професійної орієнтації молоді займаються різні наукові галузі, зокрема, психологія, соціальна педагогіка, соціальна робота тощо. За Є. Ю. Пряжниковою, під профорієнтацією розуміють "... комплекс заходів з надання допомоги у виборі професії, які включають і професійного консультування як індивідуально орієнтовану допомогу у професійному самовизначенні" [6].

Тобто мета професійної орієнтації полягає у професійному самовизначенні людини. Взагалі, система професійної орієнтації складається з певних етапів: професійної інформації (професійної освіти), професійної консультації, професійного добору та відбору, професійної адаптації [7].

Враховуючи особливості, характерні для юнаків з обмеженими можливостями, форми та методи профорієнтаційної роботи з даною категорією дещо відрізняються від такої ж роботи з іншими категоріями населення.

Обмежені можливості, вочевидь, звужують коло доступних для людей з інвалідністю професій, а сучасний стан ринку праці не гарантує їм гідне працевлаштування.

Важливою проблемою, є слабка мотивація або її відсутність до отримання професійної освіти серед самих людей з інвалідністю.

Це пов'язано, з одного боку, із традиційною недовірою даної категорії до держави у питаннях подальшого гідного працевлаштування, з іншого, із притаманною великій кількості людей з особливими потребами "утриманської" життєвої позиції.

Отже, першою і найважливішою особливістю профорієнтаційної діяльності соціального педагога з людьми з особливими потребами вважаємо сприяння формуванню активної життєвої позиції кожного.

Ще однією особливістю соціально-педагогічної профорієнтації молоді з інвалідністю є надання професійної інформації.

Через те, що більшість молодих людей з інвалідністю отримують середню освіту у спеціалізованих закладах, часто "закритого" типу, інформація про світ професій, вимоги, які висуваються до людини, про потреби суспільства в кадрах та перспективи ринку, про шляхи отримання професії тощо не є для них очевидною. Тобто надання такого роду інформації є особливо актуальною [3].

Крім того, обмежені можливості щодо пересування, сенсорні обмеження та ін. роблять недоступними частину джерел інформації.

Соціальний педагог, у рамках профорієнтації, може заповнювати брак інформації, компенсувати прогалини у специфічних знаннях тощо.

Наступною особливістю соціально-педагогічної профорієнтаційної роботи з молоддю з особливими потребами є надання практичної допомоги тим, хто має труднощі у спілкуванні, фізичні, сенсорні

обмеження тощо. Мається на увазі допомога у вирішенні побутових проблем, пов'язаних з телефонними переговорами, використанням мережі Інтернет, поїздками, підготовкою до співбесіди та ін.

Фактично соціальний педагог, у разі потреби, стає посередником між людиною з обмеженими можливостями та потенційним роботодавцем або закладом професійної освіти.

Ще однією важливою особливістю профорієнтаційної діяльності з даною категорією є специфічна допомога в адекватному виборі та правильному доборі професії [4].

На сьогодні існує небезпечна тенденція щодо отримання молоддю з особливими потребами спеціальностей, які є доступними у плані освіти, але неконкурентоспроможними у сучасних ринкових умовах.

Відомо, що освітні заклади всіх рівнів, згідно з чинним законодавством, надають можливість людям з особливими потребами навчатися на пільгових умовах.

Втім після отримання професії молодь не може працевлаштуватися за спеціальністю в силу того, що з самого початку було зроблено неправильний вибір.

У профорієнтації молоді з особливими потребами перш за все необхідно орієнтуватися на реальний попит ринку щодо робочих місць для людей з інвалідністю, власні нахили людини та її компенсаторні здібності, які часто бувають завуальовані.

Виявити такі здібності та використати їх для професійного самовизначення людини – важливе завдання соціального педагога.

Висновки та рекомендації. Вибір професії – це надзвичайно важливий крок в житті кожної людини, оскільки цим кроком і обирається напрям життєвого руху особистості. Для осіб з обмеженими можливостями продуктивна професійна діяльність має колосальне значення, оскільки реалізувавши в життя свій потенціал такі люди відчують себе потрібними і значимими для соціуму.

Виходячи з вищевикладеного в роботі, можна виділити такі основні напрями соціально-педагогічної профорієнтації представників юнацького віку з обмеженими можливостями:

- сприяння активній життєвій позиції кожної молодої людини з інвалідністю; використання досвіду інших людей з особливими потребами, а також зарубіжний досвід з даного питання;
- надання всебічної професійної інформації, з урахуванням обмежень клієнтів;
- допомога в адекватному виборі професії, з урахуванням попиту і пропозиції на ринку праці;
- подальша підтримка (супровід) після працевлаштування протягом тривалого часу.

Перспективним напрямком у галузі соціально-педагогічної допомоги молоді з обмеженими можливостями у питаннях профорієнтації є

розробка спеціальних технологій, які враховуватимуть особливості і потреби конкретних категорій молоді та специфіку сучасних соціально-економічних умов.

Список використаних джерел:

1. Баріхашвілі І. І., Ворона М. П., Грищенко Г. В. та ін. Психологічні основи профорієнтації і професійного самовизначення : навч. посібник. К. : Видавничий дім "Професіонал", 2009. 208 с.
2. Басова Н. Ф. Социальная работа с инвалидами : учеб. пособие / под ред. Н. Ф. Басова. М. : КНОРУС, 2012. 400 с.
3. Безпалько О. В., Авельцева Т. П., Мацевко Н. І. Технології активізації громади : метод. посібник. К. : Наук. світ, 2006. 95 с.
4. Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями : навч. посіб. К. : Центр учб. літератури, 2011. 264 с.
5. Гладкова В. М. Профорієнтація : навч. посібник. Львів : Новий світ – 2000, 2007. 160 с.
6. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профорієнтація : учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М. : Академия, 2005. 496 с.
7. Церклевич В. С. Реалізація права отримання вищої освіти молоддю з обмеженими функціональними можливостями: від дискримінації до інтеграції. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика* : наук.-метод. журнал. 2009. № 2. С. 45–56.

РОЛЬ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ КЛАСИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Ірина Куліковська

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Посилення відповідальності навчальних закладів на формування конкурентоспроможного фахівця спричиняє необхідність удосконалення змісту підготовки майбутніх учителів музики в умовах закладів вищої освіти, ефективного впровадження інноваційних методів, технологій, зорієнтованих на самовдосконалення особистості студента. Важливу роль у контексті цієї проблеми відіграють творчі колективи, яким надаємо роль своєрідного мистецького засобу формування мобільності й культури особистості за своїм характером функціонування й діяльності.

У багатьох країнах світу (Франції, Англії, Канади, Японії та ін.) на мистецтво покладається визначальна роль у підготовці молоді. Зокрема, при вступі до професійних та вищих навчальних закладів абітурієнти повинні знати понад 300 японських народних пісень, знання яких

представляють у відповідному індивідуальному тестуванні. У процесі інтенсивного навчання професіям мистецької сфери студенти японських закладів вищої освіти досконало опановують близько 30 видів мистецьких практик (оригамі, кераміка, костюм, гра на скрипці, драматургія, віршування та ін) [2, с. 37-40].

Забезпечення високого рівня практичної підготовки майбутніх учителів музики у класичному університеті тісно пов'язане з активним використанням у навчально-виховному процесі поряд з традиційних та активних, професійно орієнтованих методів навчання. Оволодіння педагогічними інноваціями, які базуються на психолого-педагогічних, соціально-культурологічних та фахових знаннях, дозволить учителю досягти високого рівня майстерності у здійсненні естетичного виховання школярів [2, с. 290].

Власний багаторічний досвід викладацької діяльності у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича зорієнтований на розвиток індивідуальних та особистісних якостей у майбутніх вчителів музики.

Мистецтво – провідний засіб естетично-музичної діяльності. Склад мислення, досвіду та ступеню сформованості особистісних якостей студента є основою його індивідуальної участі у процесі фахової підготовки. Результатом професійної підготовки будуть сформовані естетичні ідеали, ціннісні орієнтації, життєві пріоритети, бажання й вміння реалізувати у професійній діяльності закони краси.

Постійна приналежність студентів до мистецької діяльності дає можливість побачити власне життя через призму образності, активізувати ціннісну свідомість людини, оцінити власне життя у через призму соціально-творчої активності, закріпити навички мистецького мислення, поєднати власний життєвий досвід з мистецьким досвідом інших людей.

Особливості мистецько-художньої діяльності, на думку М. Кагана, О. Мелішек-Пашаєв, М. Старчеус та ін., є їх зафіксованість в усіх видах діяльності: пізнавальній, перетворювальній, ціннісно-орієнтаційній, комунікативній.

За допомогою засобів мистецтва студент проникає в системно-перетворювальну художньо-естетичну діяльність. При цьому всі фізичні та духовні сили, смаки особистості поступово набувають активності, сприяють реалізації самовираження людини, гармонійності, пропорційності, привабливості.

Найбільшого поширення в практиці університету набули гуртки музичного спрямування – вокальні, хореографічні, гри на музичних інструментах.

Для здійснення успішної координації роботи усіх студентів, а також налагодження взаємодії з усіма вихованцями, обирається координатор.

Навчальний напрям фахової підготовки студентів засобами музичного мистецтва в умовах класичного університету забезпечується

через формування знань з теорії та історії музики, хореографії, декоративно-прикладного та інших видів мистецтва, а також практичні вміння й навички акторської, музичної, хореографічної майстерності.

Виховний напрям передбачає вплив на духовну сферу особистості студента через залучення до заходів, спрямованих на виховання кращих моральних, етико-естетичних якостей особистості, її самореалізацію, розкриття творчого потенціалу.

Матеріально-організаційний напрям підготовки полягає у проведенні роботи, спрямованої на матеріальне забезпечення функціонування мистецьких секцій необхідним облаштуванням (музичними інструментами, різноманітними матеріалами для роботи в декоративно-прикладному, образотворчому та інших видах мистецтва), виготовлення стендів для проведення конкурсів малюнків, плакатів; підготовку приміщень для проведення виставок творчих робіт тощо [1].

Набуття мистецької освіти у вищому навчальному закладі розглядаємо через обов'язкову участь студентів у роботі культурно-мистецького осередка (гуртка), яке об'єднує не лише творчу молодь, а й сприятиме виявленню й розвитку творчого потенціалу кожної особистості засобами художньо-мистецької діяльності. Тож мистецтво є провідним засобом навчально-виховного процесу закладів вищої освіти, оскільки сприяє :

- соціально-контрольованій соціалізації студентської молоді;
- вияву творчого потенціалу, розвитку творчих можливостей, удосконаленню творчих вмінь особистості;
- організації цікавого, змістовного та корисного для саморозвитку особистості дозвілля.

Тож формування творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва в освітньому середовищі університету має стати невід'ємною складовою професійної підготовки, включати ціннісний аспект та здійснюватися творчими педагогами.

Список використаних джерел:

1. Карпова І. Г. Мистецька студія у вищому навчальному закладі як засіб набуття майбутнім спеціалістом культурно-мистецького, художньо-творчого досвіду. URL : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Karпова.php>

2. Отич О.М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти: монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 2008. 455 с.

3. Шинін О.С. Роль вивчення мистецьких дисциплін у підготовці вчителя початкових класів у ВНЗ. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія, випуск 36. Вінниця, 2012. С. 288-292.

АРТ-ТЕРАПІЯ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Наталія Кучумова

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

На сьогоднішній день актуальним для України є гуманне, толерантне ставлення до категорії дітей, що потребують особливої уваги через наявність у них особливих потреб. 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, відчувати 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.

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 [2].

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 цінне 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 слабко 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, сформувати 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 [3].

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].

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 самостійну 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 [1].

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, що дозволяє краще пізнати індивідуальні особливості дитини, її внутрішній світ, відчути радість від спільної творчості.

Список використаних джерел:

1. Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А.И. Копытина. Москва: Когито-Центр, 2006. 336 с.
2. Бабій І.В. Теорія і практика арт-терапії: Теорія і практика арт-терапії: навчально-методичний комплекс / Уклад. І.В. Бабій. Умань, Алмі, 2014.
3. Вознесенська О. Особливості арт-терапії як методу. *Психолог*. 2005. № 39. С. 5.

ДОШКІЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ТА БАТЬКИ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ

Тетяна Лакуста

*Дошкільний навчальний заклад №30, Центр розвитку дитини
«Дивосвіт», м. Чернівці, Україна*

Сучасна система освіти перебуває в стані активних реформацій. Такі зміни стосуються усіх ланок освіти: від дошкільної до вищої. На сьогодні світовою тенденцією сучасності є прагнення соціальної адаптації осіб з особливостями психофізичного розвитку. У нашому суспільстві починає

формуватися нове сприйняття фізично та інтелектуально неповносправних людей. Згідно зі статутом Організації Об'єднаних Націй, Всесвітньої декларації про права людини діти-інваліди мають рівні права і можливості з іншими людьми. Прийняті Генеральною асамблеєю ООН Конвенція про права дитини та Декларація про права інвалідів визначили пріоритети в правах дітей з особливими освітніми потребами на освітні, медичні послуги та професійну підготовку і трудову діяльність. Кожна держава прагне привести у відповідність з міжнародними нормами власну законодавчу базу.

Конституція України у статті 53 гарантує всім громадянам право на освіту. В Основному Законі не передбачено жодних винятків чи подвійних тлумачень стосовно дітей з особливими потребами. Разом з положенням про охорону державою сім'ї, материнства й дитинства це дає певні підстави говорити про пріоритет інклюзивної форми навчання порівняно з навчанням у школі-інтернаті. У 2018 році Законом України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» від 6 вересня 2018 року (№ 2541-VIII) внесено зміни до законів України «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про позашкільну освіту», зокрема щодо організації інклюзивного навчання у закладах освіти. Сьогодні інклюзивне навчання активно впроваджується в усі освітні ланки, а механізми налагодження та врегулювання такого типу навчання ще недостатньо вивчені та відпрацьовані [4].

Як відомо, першим інститутом соціалізації дитини являється її сім'я. Саме з власної сім'ї дитина виносить у доросле життя перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер взаємовідносин між людьми. В сім'ї діти не лише наслідують близьких, орієнтуються на їхні соціальні та моральні установки. Тому психологічна зрілість батьків, їхні ідеали, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку дитини. Сім'я – це мікросоціум, в якому формуються моральні якості дитини, її відношення до людей, уявлення про характер міжособистісних взаємин.

Сім'ї, що виховують дітей з особливими потребами, відвідували спеціальні заклади освіти та перебували в своєму ізольованому світі. А сучасні зміни призводять до того, що діти з особливими потребами можуть виховуватись та навчатись разом з іншими здоровими дітьми. Суспільство навіть намагається вилучити зі словника слова «каліки», «неповноцінні», «розумово відсталі», «Даун», «сліпий», «глухий», «колясочник», «ДЦП-шник», замінивши їх новими, більш коректними нормами термінології: «особа з особливими потребами», «дитини з інтелектуальними порушеннями», «дитина з порушенням слуху/зору/опорно-рухового апарату». Абсолютно нормально, що і діти, і їх батьки відчувають певні труднощі в адаптації до нових умов перебування в незнайомому колективі. Тому вважаємо актуальним та

необхідним, в першу чергу, налагодити партнерські взаємовідносини між педагогами дошкільного навчального закладу та батьками дитини з особливими потребами [1].

Інклюзія (від англ. Inclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі і, насамперед, тих, що мають труднощі у фізичному чи інтелектуальному розвитку; процес реального залучення осіб з особливими потребами до активного суспільного життя

Необхідними умовами якісного інклюзивного навчання є:

- визначення особливих освітніх потреб дитини;
- підвищенням кваліфікації педагогічних працівників;
- створення інклюзивного освітнього простору;
- надання освітніх, психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг;
- забезпечення дітей спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку;

здійснення психолого-педагогічного супроводу дитини протягом усього періоду навчання із обов'язковим залученням батьків до освітнього процесу [4].

Концепція інклюзивного навчання відображає одну з основних демократичних ідей: усі діти – цінні й активні члени суспільства. Навчання в інклюзивній групі корисне як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для здорових дітей, членів родини та суспільства загалом. Воно має такі переваги:

- Усуваються бар'єри в системі освіти та системі підтримки дітей з ООП;
- Батьки залучені до освітнього процесу;
- Діти з ООП отримують можливість для нормальної соціалізації, розвитку своїх сильних сторін і талантів та подальшої інтеграції в суспільство, вступ до професійних та вищих навчальних закладів;
- У дітей з ООП формуються соціальні компетенції для налагодження дружніх стосунків з ровесниками в освітньому закладі та поза ним, моделюються належні способи взаємодії з колективом;
- Створюється атмосфера спокійного прийняття відмінностей інших людей [2].

Забезпечення комфортних умов успішної соціалізації дитини з ООП в значній мірі залежить від налагодження партнерських взаємовідносин між батьками, педагогами, та фахівцями. Існують три головні моделі командної діяльності: мультидисциплінарна, інтердисциплінарна, трансдисциплінарна.

Мультидисциплінарна модель: дитина і сім'я знаходяться у центрі уваги, однак фахівці не контактують один з одним. Між членами команди немає взаємодії, дослідження і послуги їх ізольовані.

Інтердисциплінарна модель: увага концентрується на дитині і сім'ї, проте фахівці більш пов'язані один з одним.

Трансдисциплінарна модель: дитина і сім'я знаходяться у центрі уваги і між ними та фахівцями існує міцний взаємозв'язок.

Також існує *змішаний підхід*, при якому дитина розглядається комплексно, тобто всі досягнення та послуги повністю інтегровані [3].

Найбільш придатним для роботи з дітьми з особливими потребами вважаємо трансдисциплінарний підхід, в якому існує ефективний обмін інформацією серед членів команди, відчувається колективна відповідальність за загальні результати. Так, при відкритті інклюзивної групи в дошкільному навчальному закладі керівник видає наказ «Про затвердження команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами». Активними та необхідними членами цієї команди є батьки дитини з особливими освітніми потребами. Адже думка батьків стосовно особливостей розвитку, виховання та навчання враховується під час складання індивідуальної програми розвитку дитини. Всі члени команди психолого-педагогічного супроводу повинні тісно співпрацювати протягом навчального року та на засіданнях Команди психолого-педагогічного супроводу обговорювати динаміку засвоєння дитиною знань, умінь та навичок відповідно до очікуваних результатів. Під час таких засідань, які проводяться щонайменше три рази в рік, обов'язково заслуховуються думки, пропозиції фахівців та батьків стосовно подальшої роботи за індивідуальною програмою розвитку дитини з особливими потребами. Для підтримки постійного взаємозв'язку з батьками в дошкільному закладі ведеться Книга взаємодії з батьками дітей з особливими потребами. В цій Книзі фахівці групи супроводу ведуть записи у вигляді порад, рекомендацій, консультацій для батьків та завдань для закріплення з дитиною пройденого матеріалу.

У повсякденній роботі та спілкуванні з дитиною всі члени команди мають дотримуватися виробленої спільної стратегії поведінки. Корисними будуть і сімейні психологічні тренінги, консультації, які знизять рівень стресу в родині, зменшать ймовірність конфліктів у соціальній взаємодії з дитиною, вироблять у батьків навички позитивного спілкування з нею [5]. Батькам особливої дитини важливо бачити, що їхню дитину тепло приймають в дитячому колективі, не ображають та сприймають як повноцінного учасника освітнього процесу. Вихователі повинні створити демократичну атмосферу і всіляко сприяти формуванню міцних дитячих колективів. Всі діти, незалежно від стану їхнього здоров'я повинні мати однакові права і можливості. Сприятливе середовище заохочує всіх дітей, незалежно від їхніх можливостей, до досліджень, ініціативи, творчості, що забезпечує успішне навчання і розвиток. Почуття приналежності є дуже важливим для дітей. Тому педагог має створювати ситуації позитивних соціальних взаємин вихованців. Завдяки контактам з однолітками діти розвиваються емоційно і соціально, вони вчаться жити в злагоді з людьми, у них формується самоповага.

Отже, підсумовуючи вище сказане, слід відзначити, що важливим аспектом є успішна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами та її адаптація в умовах дитячого колективу. У корекційній діяльності необхідно прагнути досягти у дитини самостійності, впевненості, мобільності. Для цього необхідно формувати уміння і навички, необхідні для самостійного життя; вчити спілкуватися з однолітками. Від злагодженої діяльності батьків та вихователів залежить емоційний стан дитини, її досягнення, формування у дитини такого психологічного стану, коли вона сприймає свій особливий статус як такий, що виокремлює її індивідуальність від інших, і не більше того.

Список використаних джерел:

1. Гаврилова Л.М, Наход Н.Ф., Чобанюк Л.Д. Інклюзивне навчання в ЗДО: оформлення супровідної документації: методичні рекомендації. Чернівці, 2019. 25 с.
2. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі : початкова ланка К.: 2004. 152 с.
3. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
4. Методичні рекомендації щодо організації інклюзивного навчання в закладах освіти у 2019/2020 навчальному році. Додаток до листа МОН від 26.06.2019 № 1/9-409.
5. Шнайдер В.І., Кулик О.О., Фінько Г.М. Організація індивідуального навчання (Методичні рекомендації на допомогу педагогам ЗОШ та спеціальних закладів, реабілітаційних центрів, фахівцям психолого-медико-педагогічних консультацій, педагогам, психологам, батькам). Кам'янець-Подільський, «Абетка-Нова», 2007. 148 с.

ДІЯЛЬНІСТЬ ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ КОМУНАЛЬНОЇ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКОЇ СПОРТИВНОЇ ШКОЛИ ІНВАЛІДІВ «ГАЛИЧИНА» В КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СПОРТСМЕНІВ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Вікторія Логвиненко

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
м. Львів, Україна*

Соціальна адаптація передбачає активний процес пристосування до соціуму, формування самоконтролю, моделей поведінки, адекватних зв'язків, стосунків та ін. і залежить не стільки від специфіки ситуації, скільки від особливостей та наявності індивідуальних ресурсів,

адекватності й ефективності стратегій їхнього застосування [1]. Особам з інвалідністю, в силу обмежених можливостей й особливих потреб, значно важче адаптуватися в суспільстві; їм необхідно застосовувати засоби, які активізують власні ресурси. Одним із таких засобів є заняття фізичною культурою і спортом. Саме вони стимулюють резервні можливості організму, сприяють формуванню таких важливих для осіб з інвалідністю моральних якостей як впевненість, наполегливість, цілеспрямованість та підвищують комунікативну і соціальну активність.

Деякі аспекти розвитку інваспорту та його соціальне значення досліджувалось такими вченими як Ю. Бріскін, А. Передерій, І. Когут, С. Матвеев, В. Смирнов, С. Степанюк, Г. Данько, І. Грибовська, Ф. Музика, Н. Семаль, І. Собко, О. Сірий, І. Гринченко, П. Юрченко та ін. Проте ці наукові розвідки не розкривають всієї повноти даної проблеми.

Соціальна адаптація осіб з інвалідністю засобами фізичної культури й спорту найповніше реалізується через діяльність мережі дитячо-юнацьких спортивних шкіл інвалідів. Вони здійснюють як реабілітацію та поліпшення фізичного стану дітей (6-18 років) різної нозології в групах фізкультурно-реабілітаційної підготовки так і забезпечують всебічну загальну та фізичну підготовку, формування морально-етичної і вольової складової особистості, підвищення функціонального потенціалу спортсменів, їх фізичної працездатності, підготовку до вищих досягнень та змагальної практики на всеукраїнських та міжнародних спортивних змаганнях у вищих групах без обмеження віку.

На Львівщині такою школою є Львівська обласна комунальна дитячо-юнацька спортивна школа інвалідів «Галичина». Засновником ЛОК ДЮСШ «Галичина» є Львівський регіональний центр з фізичної культури і спорту інвалідів «Інваспорт». Очолює школу майстер спорту України Сергій Колосов.

На сьогоднішній день в ЛОК ДЮСШ «Галичина» культивуються такі види спорту як легка атлетика, плавання, настільний теніс, шахи, голбол, фехтування на візках, лижні перегони, пауерліфтинг, стрільба з луку, боча. В спортивній школі функціонує 29 навчально-тренувальні групи (н.г.) – з легкої атлетики (3), плавання (6), настільного тенісу (1), шахів (3), голболу (2), лижних перегонів (4), фехтування на візках (1), пауерліфтингу (1), стрільби з лука (5), боча (2), фізкультурно-реабілітаційної підготовки (1) [4].

Загальна кількість спортсменів з інвалідністю, які займаються в школі (вади зору, слуху, опорно-рухового апарату, затримка психічного розвитку) становить 153 особи, з яких 10 із спортивними званнями. Зокрема, звання майстер спорту України має Ілона Скляр (плавання), Ярослав Гульоватий (лижні перегони), Микола Будзан (пауерліфтинг), Іван Рожнятовський (пауерліфтинг), Петро Дончак (легка атлетика), Валерій Галій (фехтування на візках); звання майстер спорту України міжнародного класу – Василь Кравчук (лижні перегони), Мар'ян Квасниця

(плавання), Софо Беруашвілі (пауерліфтинг); звання заслужений майстер спорту України – Роман Павлик (легка атлетика) [4].

Навчально-тренувальну та спортивну роботу забезпечує 19 тренерів.

Юні вихованці школи активно беруть участь в Всеукраїнських спартакіадах «Повір у себе», які проводяться серед дітей з інвалідністю. Так, у 2018 році у фіналі Спартакіади виступило 35 спортсменів ЛОК ДЮСШ «Галичина», які вибороли 28 медалей [3]. Власне такі спортивні заходи не лише покращують спортивно-реабілітаційну роботу з дітьми з інвалідністю, залучаючи їх до регулярних занять фізичною культурою і спортом, а й підтримують у них цілеспрямованість у подоланні особистих фізичних меж, що допомагає в подальшій адаптації в суспільство. Також, це допомагає привертати увагу громадськості, органів виконавчої влади та місцевого самоврядування до проблем дітей з інвалідністю.

Більш досвідчені вихованці школи беруть участь у Всеукраїнських змаганнях, Чемпіонатах світу, Європи, Паралімпійських іграх. Наприклад, на XV Літніх Паралімпійських іграх в Ріо-де-Жанейро (2016 р.), в фехтуванні на візках, дві золоті медалі вибороли Антон Дацко та Андрій Демчук, а в легкій атлетиці Роман Павлик здобув срібло та бронзу [2]; на Чемпіонаті світу з пауерліфтингу та жиму лежачи серед спортсменів з вадами зору (2018 р., м. Луксор, Єгипет) Софо Беруашвілі (вагова кат. до 90 кг) виборола 4 золоті медалі [5]; на Чемпіонатах та Кубках України лише за 2018 рік спортсмени ЛОК ДЮСШ «Галичина» вибороли 40 медалей [3].

Загалом, ЛОК ДЮСШ «Галичина» проводить активну навчально-тренувальну та спортивну роботу. Тренерсько-викладацький склад школи забезпечує як реабілітацію та зміцнення здоров'я дітей та молоді з інвалідністю так і залучення здібних дітей до занять в спортивних групах різного рівня підготовки; підготовку спортсменів-розрядників, спортсменів високої кваліфікації, резерву та членів збірних команд області та України. Завдяки участі в спортивному русі вихованці школи активізують свій внутрішній потенціал, самореалізуються, підвищують соціальний статус осіб з інвалідністю, стають соціально активними, а відтак і адаптованими до соціуму.

В подальших дослідження варто приділити увагу вивченню діяльності таких шкіл в інших регіонах України, розкриттю їхнього потенціалу в соціальній адаптації осіб з інвалідністю.

Список використаних джерел:

1. Алєндарь Н. Соціальна адаптація: теоретичний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2009. № 28. С. 85-92. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppps_2009_28_16.

2. Національний комітет спорту інвалідів України. URL : https://new.paralympic.org.ua/storage/app/sites/1/rio_2016/Medals.pdf

3. Описовий звіт про роботу Львівської обласної комунальної дитячо-юнацької спортивної школи інвалідів «Галичина» за 2018 рік. – 3 с.

4. Списки груп на 2019-2020 н. р. Львівської обласної комунальної дитячо-юнацької спортивної школи інвалідів «Галичина». Наказ ЛОК ДЮСШ «Галичина» від 30.08.2019 № 85.

5. IBSA Bench Press and Powerlifting World Championships results on-line. URL : www.ibsasport.org/news/1686/ibsa-bench-press-and-powerlifting-world-championships-results-on-line

ДОБРОЧИННА ДІЯЛЬНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ МАГНАТІВ У РОКИ ПЕРШОЇ СВІТОВОЇ ВІЙНИ

Андрій Лозинський, Роман Великий

*Львівський державний університет безпеки життєдіяльності
м. Львів, Україна*

Світлана Лозинська

*Вищий навчальний комунальний заклад Львівської обласної ради
«Львівська медична академія імені Андрея Крутинського»
м. Львів, Україна*

Соціальна робота є порівняно новим явищем у вивченні різних аспектів історії. Раніше вона не виділялася в якості самостійного напрямку в діяльності органів державної влади, місцевого самоврядування чи військового управління. Тому дослідження організації соціальної допомоги військовослужбовцям потребує значної уваги у висвітленні актуальних питань військової історії, зокрема, історії глобальних військових конфліктів ХХ ст. Масштаби воєнних дій на фронтах Першої світової війни (1914 – 1918 рр.) викликали необхідність у наданні соціальної допомоги десяткам тисяч хворих військовослужбовців, серед яких було чимало українців. Розділені між різними воюючими блоками, не маючи своєї держави, вони змушені були воювати один проти одного у складі збройних сил Російської імперії та Австро-Угорської монархії. За роки війни в російській армії перебувало близько 4,5 млн. наддніпрянців, а в Австро-Угорській – понад 300 тис. галичан, буковинців і закарпатців [11].

Окремі аспекти соціальної політики під час війни знайшли відображення у працях присвячених бойовим діям на українських землях в роки війни [13]. Більш повно ця проблема висвітлюється у новітніх дослідженнях з історії благодійності [3-7]. Віддаючи належне науковцям, які фактично започаткували у вітчизняній історіографії напрямок дослідження соціальної роботи з військовослужбовцями у роки війни, необхідно вказати на відсутність робіт, які б у повному обсязі висвітлювали важливі проблеми в організації соціальної опіки військових. На жаль, в дослідженні цих

проблем відсутній системний підхід, який вимагає послідовного розкриття всіх аспектів даної проблематики, зокрема, ролі меценатів і благодійників. Отже, метою доповіді є окреслення напрямків меценатської і благодійної діяльності відомих українських магнатів з військовослужбовцями збройних сил Російської імперії в роки Першої світової війни.

Певну допомогу в організації соціальної реабілітації військовослужбовців під час Першої світової війни надавали відомі українські меценати, які співпрацювали з структурами громадських організацій Всеросійського земського союзу допомоги хворим і пораненим воїнам (ВЗС) та Комітету Південно-Західного фронту допомоги хворим і пораненим воїнам Всеросійського союзу міст (ВСМ). Українська установа – Південно-Західний комітет ВСМ була утворена в січні 1915 р. у Львові (з червня 1915 р. дислокувалася у Києві), складалася з Південно-Західного обласного комітету та губернських земських комітетів Київщини, Волині й Поділля [10, с. 44]. Під час війни ці організації проводили роботу в галузі військово-санітарної справи і постачання військ. На думку сучасної київської дослідниці Ніни Загребельної “ці організації відчутно потіснили позиції держави у сфері опіки постраждалих фронтників і цивільного населення, особливо у медично-санітарній галузі, що, зрештою, відчутно посилювало громадські впливи у галузі соціальної опіки” [5, с. 1].

Вже на початку серпня 1914 р. на зібранні представників дворянства і депутатів Київської губернії губернський предводитель дворянства Федір Безак запропонував долучитися до надання фінансової допомоги на задоволення потреб, викликаних війною. Зібрання постановило: надати приміщення дворянського будинку для хворих і поранених воїнів й відкрити збір пожертв на потреби війни або знайти інші способи для зібрання необхідних коштів [2, с. 196].

Посильну соціальну допомогу військовослужбовцям надавали відомі українські магнати. Насамперед варто відзначити родину козацько-міщанських дворян Терещенків, родом з Глухова на Слобожанщині (тепер Сумська обл.), які займали провідне місце у цукровому, гуральному, сільськогосподарському, суконному виробництві та лісообробці (мали у власності більше 200 тис. десятин землі). Щороку на їх підприємствах виробляли продукції на понад 20 млн. крб. Розвиваючи українську промисловість в Російській імперії, вони не забували й про надання соціальної допомоги потребуючим верствам суспільства. Зокрема, під час Першої світової війни з добродійною метою родина Терещенків витратила майже 5 млн. крб., в основному на функціонування благодійних військових лазаретів [6, с. 20]. Так, у м. Києві вони утримували шість лазаретів для поранених і хворих військовослужбовців й два притулки для солдат з ампутованими кінцівками. Михайло Терещенко (підприємець, цукрозаводчик та землевласник, член IV-ої Державної Думи Російської імперії) під час війни був, спочатку уповноваженим Товариства Червоного Хреста на Південно-Західному фронті, потім помічником завідувача

санітарними організаціями на цьому ж фронті. Входив до керівного складу місцевих комітетів ВСМ і ВЗС, з липня 1915 р. до лютневої революції 1917 р. керував військово-промисловим комітетом у м. Києві, очолював Київське відділення із забезпечення воїнів-інвалідів протезами [14; 15].

Родина Терещенків утримувала в Києві лікувальний заклад на 50 ліжок, що розміщувався в міському училищі на Бібіковському бульварі. Федір Терещенко у власному будинку на вул. Олександрійській, 25 (тепер вул. М. Грушевського, 10) відкрив лазарет на 60 ліжок. Крім шпиталю, в міському училищі родина утримували ще один на 145 місць – у Клінічному містечку на Батієвій горі для інфекційних хворих. Ольга Терещенко відкрила лазарет-притулок на 20 ліжко-місць і взуттєву майстерню для фронтовиків з ампутованими кінцівками. Зокрема, в заяві до місцевого комітету Червоного Хреста від 4 листопада 1914 р. вона повідомляла: «Я влаштовую лазарет по вул. Кузнечній, 6 на 20 ліжок для одужуючих поранених нижніх чинів, які потребують посиленого харчування і тривалого лежання. Все обладнання цього лазарету, який я бажала б назвати «Ольгинським» лазаретом для одужуючих поранених нижніх чинів і його повне утримання з медичним персоналом, прислугою й медикаментами буде здійснюватися моїм власним коштом і за участю рідних сестер. Прошу дозволити бути його попечителькою і прийняти лазарет у відання Червоного Хреста» [3, с. 135]. Ще один шпиталь на 135 ліжок родина відкрила в амбулаторії лікарні для чорноробів. Цей лікувальний заклад утримували чотири сестри Терещенки з їхніми чоловіками. Загальна сума витрат на функціонування лікарні лише за січень 1916 р. становила понад 8 тис. крб. Єлизавета Терещенко разом з синами утримувала два передових звально-харчувальних загоны на фронті, що підпорядковувалися Товариству Червоного Хреста [3, с. 136]. Надія Терещенко очолювала Київське обласне відділення із забезпечення скалічених воїнів протезами. Управа розміщувалася в її будинку на вул. Терещенківській, 9. У травні 1915 р. заходами відділення у приміщенні училища на Куренівці було відкрито лікувальний заклад на 150 місць для воїнів-інвалідів та майстерню на 325 робітників для виготовлення протезів. Крім того, Н. Терещенко власним коштом утримувала притулок на 25 ліжок, де перебували солдати з ампутованими кінцівками на час виготовлення для них протезів у зазначеній майстерні [1, с. 199].

Власники Рівного, князі Любомирські, також не цуралися благодійності на потреби фронту. Зокрема, віддали під шпиталь приміщення у своєму родовому палаці [7]. Представники Волинського дворянства облаштували та фінансували роботу лазарету на 22 ліжко-місць для офіцерів, відкритого у серпні 1914 р. Цей благодійний заклад працював впродовж усієї війни [6, с. 21]. При цьому власники брали на себе усі витрати по харчуванню і проживанню військовослужбовців. У Житомирі лазарет для поранених військових був організований завдяки старанню Наталії Оржевської – добродійниці, голови Житомирського губерньського Товариства Червоного

Хреста у 1914-1917 рр. [9]. Серед меценатів, які фінансували діяльність госпіталів та лазаретів, був і почесний громадянин м. Суми, комерційний радник Дмитро Суханов. У фондах архіву збереглося свідоцтво про нагородження його у лютому 1917 р. срібною медаллю “За Усердіє”. Це була відзнака за фінансування військового госпіталю Червоного Хреста у Сумах [12]. Меценатами були й представники дворянства Черкащини, які утримували власним коштом ряд лікувальних закладів та робили значні внески на потреби пораненим воїнам [8, с. 85]. Вони були членами багатьох благодійних організацій з соціальної реабілітації військовослужбовців. Це, зокрема, князі С. Долгорукий, С. Трубецької, П. Урусов, княгині О. Лопухіна-Демидова, Н. Яшвиль, барон С. Штейнгер, граф Д. Бутурлін, графині Н. Муравйова-Апостол, М. Браницька, сестри Демидові та ін. [16]. Таким чином, можна констатувати, що станом на 1915 р. близько 74 % ліжко-місць в українських шпиталях і військових лазаретах функціонували за кошти місцевих капіталістів [6, с. 18].

Отже, меценатська і добродійна діяльність відомих українських магнатів під час Першої світової війни стала важливою складовою у вирішенні соціальних проблем військовослужбовців. Досвід такої діяльності яскраво засвідчив переваги громадської ініціативи над бюрократичним державним апаратом. Така соціальна робота стала важливим напрямом турботи суспільства про забезпечення життєдіяльності окремої верстви населення в екстремальних умовах.

Список використаних джерел:

1. Берест І.Р. Перша світова війна на землях Східної Галичини і Західної Волині: люди, події, факти. Львів : Вид-во УАД, 2015. 324 с.
2. Глінка Я.В. Одиннадцать лет в Государственной Думе. 1906-1917. Дневник и воспоминания. М. : Изд. Новое литературное обозрение. 2001. 393 с.
3. Донік О.М. Родина Терещенків в історії доброчинності. К. : НАН України, Ін-т історії України, 2004. 314 с.
4. Загребельна Н., Коляда І. Велика війна: українство і благодійність (1914-1917 рр.). К. : Ін-т історії України НАН України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2006. 193 с.
5. Загребельна Н. І. Громадські гуманітарні організації в Україні у роки Першої світової війни: автореф. дис... канд. іст. наук: 07.00.01. К. : Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2004. 20 с.
6. Ісса Т. В. Роль приватних дворянських лазаретів в організації медичної допомоги під час Першої світової війни. *Історичні студії суспільного прогресу*. Вип. 1; Глухівський нац. пед. ун-т ім. О. Довженка, Нац. наук. с.-г. б-ка Нац. акад. аграр. наук України. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2014. С. 12-16.
7. Калько С. Рівненські волонтери у Першій світовій війні. ВСЕ – сайт чесних новин. – 29.11.2014. URL : <http://old.vse.rv.ua/istoriya/1417265435-rivnenski-volonteru-u-pershiy-svitoviy-viyni.html>
8. Клименко Т.А. Черкащина в роки Першої світової війни. *Перша світова війна й Україна (до 100-річчя початку Великої війни)*: тези доповідей

Всеукраїнської наук. конф. з міжнар. участю (Київ-Черкаси, 25-26 вересня 2014 р.) / редкол.: В.А. Смолій та ін. К. : Ін-т історії України, 2014. С. 84-88.

9. Ковальчук І.В. Економічний стан і соціальна сфера Житомира напередодні і в роки Першої світової війни. URL : Режим доступу : eprints.zu.edu.ua/18647/1/tmpD5.pdf.

10. Лозинський А.Ф. Окремі аспекти соціальної роботи з військово-службовцями українських громадських допомогових установ в роки Першої світової війни. *Book of Proceedings: CADES EPHR – International Conference on Education, Pedagogy and Humanities Research* (August 17, 2016, St. Louis, Missouri, USA) / Editors: As. Prof. A. Antonyshyn, Prof. I. Yakubovich. – USA : Science and Innovation Center Publishing House, 2016. P.43-47 URL : https://archive.org/details/CADESProceedings2016_201610

11. Перша світова війна. *Вікіпедія – вільна енциклопедія*. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/Перша_світова_війна

12. Почесні громадяни міста Суми. URL : www.library-sumy.com/sumy/people/

13. Реєнт О., Янишин Б. Україна в період Першої світової війни: історіографічний аналіз *Укр. іст. журнал*. 2004. № 4. С. 3-37.

14. Терещенки (рід). *Вікіпедія – вільна енциклопедія*. URL : [https://uk.wikipedia.org/wiki/Терещенки_\(рід\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Терещенки_(рід))

15. Терещенко Михайло Іванович. *Вікіпедія – вільна енциклопедія*. URL : https://uk.wikipedia.org/wiki/Терещенко_Михайло_Іванович

16. Черкащина в роки Першої світової війни. URL : cherkasy24.info/13137-cherkaschina-v-roki-pershoyi-svtovoyi-vyni.html

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Зоряна Ленів

*Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
м. Київ, Україна*

Інклюзія є пріоритетом у євроінтеграційній освітній політиці нашого державотворення з часу схвалення Урядом Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 р., та в процесі імплементації нового Закону України «Про освіту» [3].

Вивчення світового досвіду впровадження інклюзії демонструє, що для успішної соціалізації дитини з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзії необхідна якісна взаємодія фахівців команди психолого-педагогічного супроводу, здатних на належному рівні забезпечити освітній процес. Однак, в Україні фахівці сьогодні відчувають значні труднощі з реалізацією командної взаємодії в закладах загальної освіти з інклюзивним навчанням, тому їх потрібно цілеспрямовано готувати до такої професійної діяльності.

Загалом, суперечність між стрімким упровадженням інклюзивного навчання та браком кадрів потребує негайного вирішення, а проблема підготовки компетентних фахівців є вкрай актуальною.

Розв'язанню цієї проблеми приділяють увагу сучасні науковці і практики (О. Акімова, Ю. Бистрова, В. Боднар, Е. Данілавичюте, І. Демченко, І. Дмитрієва, В. Засенко, О. Казачінер, А. Колупаєва, З. Ленів, С. Литовченко, І. Горбатенко, І. Малишевська, Л. Малинович, О. Мартинчук, С. Миронова, Ю. Найда, Л. Платаш, Л. Савчук, Т. Симоненко, В. Синьов, Є. Синьова, Т. Скрипник, Н. Софій, Д. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко, В. Хіврич, А. Шевцов, М. Шеремет, Н. Шматко, С. Яковлева, І. Юхимець та ін.).

У результаті вивчення закордонних джерел (J. Andrews, J. Thousand, A. Nevin, T. Loreman, J. Deppeler, J. Lupart, A. McMahon, D. Harvei, D. Sobsey, L. Stoll, R. Villa, U. Sharma, A. Greenwood), можна констатувати, що світові тенденції підготовки фахівців тяжіють до декількох форм: 1. Бакалаврські програми (3 – 4 роки); 2. Обрання студентами курсів за вибором (4 – 6 спеціальних курсів); 3. Проходження окремих курсів підвищення кваліфікації, тренінгів, сертифікацій (від 3 до 6 міс.); 4. Ступеневі програми на короткому циклі вищої освіти [4, 7].

При підготовці фахівців (вчителів, вихователів, асистентів учителів (вихователів), практичних психологів, спеціальних педагогів, соціальних працівників, вчителів-логопедів) до роботи в інклюзивному освітньому просторі необхідно надавати важливість формуванню командної взаємодії при забезпеченні супроводу дітей із особливими освітніми потребами в процесі інклюзивного навчання. Загальновідомо, що команда – це група людей, у яких є спільна мета, які співпрацюють, щоб досягти більшого, ніж кожен із них здатен досягти самотужки.

Виділяються такі характерні риси командної роботи з дитиною, яка має особливі освітні потреби: рішення стосовно методів роботи з дитиною приймаються колективно; члени команди несуть спільну відповідальність за результати; батьки є рівноправними членами команди; всі члени команди мають рівний статус і вважаються однаково важливими; компетенції різних фахівців інтегруються під час розробки та реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР) кожної дитини з ООП; задоволення індивідуальних потреб дітей; розробка індивідуальних програм розвитку та індивідуальних планів розвитку, і реалізації завдань визначених в них; здійснення необхідних адаптацій і модифікацій; кожен член команди на певних етапах може працювати з дитиною індивідуально [1, 6, 7].

Ірина Дмитрієва зазначає, що в процесі вибору індивідуальної освітньої траєкторії кожного для учня з особливими освітніми потребами та її практичного впровадження мають враховуватися особливості дитини, основні функції кожного суб'єкта командної взаємодії та взаємозв'язки між ними на кожному етапі [1].

Зокрема, вказує Наталія Софій, важливим аспектом взаємодії вчителя і асистента вчителя, а також інших фахівців (парапедагогів) є практика спільного викладання. З цього приводу дослідниця звертає увагу на такі чинники готовності учителя та асистента вчителя до співпраці з фахівцями, як: загальне розуміння практики спільного викладання як моделі надання якісних освітніх послуг; психологічна сумісність; розуміння учасниками спільного викладання сфер, в яких вони почувають себе більш упевнено, і сфер, де вони могли б допомогти один одному [6].

Уперше експериментальну підготовку фахівців до роботи в умовах інклюзії було розпочато на базі Педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка в 2007 році. Цей досвід було представлено на Парламентських слуханнях «Освіта, охорона здоров'я та соціальне забезпечення дітей з порушеннями психофізичного розвитку: проблеми та шляхи їх вирішення» у 2013 р. у Верховній раді України. Суть полягала в інтеграції інклюзивних знань у програми психолого-педагогічних дисциплін при підготовці майбутніх педагогів, збільшенням годин на викладання предметів «Корекційна педагогіка», «Логопедія з практикумом», «Вступ до інклюзивної освіти» і на додаткових предметах спеціалізації «Асистент вчителя» (відповідно до Листа МОН №43-20/3923 від 07.10.2011 р.): «Основи інклюзивного навчання», «Педагогічні технології інклюзивного навчання», «Організація діяльності асистента вчителя в інклюзивному середовищі», «Диференційоване викладання та оцінювання», «Лідерство та менеджмент в інклюзивній школі». Змістовне наповнення курсів на перших порах наповнювалось канадськими матеріалами і адаптовувалось групами українських науковців і практиків у рамках Канадсько-Українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» (2008-2013 рр.). Окремі пропозиції, проголошені на Парламентських слуханнях, щодо введення додаткових спеціалізацій, внесення змін у навчальні плани підготовки фахівців задля вирішення проблеми підготовки кадрів до роботи в умовах інклюзії були враховані та успішно реалізуються в українських університетах, а інші, зокрема, щодо підготовки асистентів учителів за окремою освітньою програмою на початковому бакалаврському рівні (короткому циклі) вищої освіти (див. Закон України «Про вищу освіту» [2]) упродовж 2-3 років, з можливістю подальшого продовження (за бажанням) їх навчання на бакалаврських програмах за скороченою програмою, ще чекають втілення [5].

Упродовж здійснення експериментального дослідження було розроблено наступні компоненти цілісної системи підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору: 1. Ціннісно-ідейний; 2. Когнітивно-компетентнісний; 3. Професійно-рефлексивний [4, 9].

Кожен компонент характеризується критеріями та визначається показниками. Означені компоненти органічно взаємопов'язані, взаємовпливають і взаємозумовлюють один одного та пронизують етапи

структурно-функціональної моделі підготовки фахівців до роботи в умовах інклюзії (М. Шеремет, З. Ленів, 2014): пропедевтично-мотиваційний, змістовно-діяльнісний і операційно-практичний [5, 8, 9].

У результаті проведеного (в 2012 – 2018 рр.) експерименту на базі українських університетів, ми дійшли висновку, що фахівців необхідно свідомо готувати працювати в команді, озброюючи інноваційними технологіями інклюзивного навчання, прийомами забезпечення особистісно зорієнтованого підходу до кожної дитини з її задатками, вподобаннями, можливостями, проблемами та освітніми потребами, тобто фахівців наділених спеціальними професійними компетенціями.

Список використаних джерел:

1. Дмитрієва І.В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський університет ім. Івана Огієнка, 2016. Випуск №7. С. 90-99.

2. Закон України «Про вищу освіту» (зі змінами і доповненнями) від 01.07.2014 № 1556-VI. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.

4. Ленів З. П. До проблеми підготовки компетентних фахівців здатних реалізовувати завдання інклюзивної освіти. *Materials 6th International youth conference "Perspectives of science and education"* (December 14, 2018) SLOVO\WORD, New York, USA. 2018. P 865-876. URL : http://www.tsatu.edu.ua/shn/wp-content/uploads/sites/59/3_new_york_1-10.pdf

5. Ленів З.П. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям із порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3 (71). С. 13-19. URL : <http://csnukr.in.ua/articles/147113.pdf>

6. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали / Укладач: Софій Н. З. та ін. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.

7. A guide to co-teaching: Practical tips for facilitating student learning / Richard A.Villa, Jacqueline S. Thousand, Ann I. Nevin, 2004, by Corwin Press, p. 123.

8. Z. Leniv "Current approaches to teacher assistants training for working in inclusive educational space", *Nowoczesna Edukacja: Filozofia, Innowacja, Doświadczenie*. Łódź, Wyższa Szkoła Informatyki i Umiejętności, № 1(9), p. 55-61, 2018.

9. Sheremet, M., Leniv, Z., Loboda, V., & Maksymchuk, B. The development level of SMART information criterion for specialists' readiness for inclusion implementation in education. *Information Technologies and Learning Tools*, 72 (4), 273–285, 2019. Режим доступу: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2561?fbclid=IwAR1a3P5QjIV792Ig3svDURB9TnMUNqauuVsPXq8pSm9NOeMD2khfPOaqasw>

ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Галина Липчук

*Чернівецька загальноосвітня школа № 24 I-III ст. ім. О.Кобилянської
м. Чернівці, Україна*

Сучасний етап соціально-економічної перебудови суспільства знаменується актуалізацією питань щодо усвідомлення нових і розширення усталених завдань та цінностей щодо навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами. Наразі модернізація освіти спрямована в першу чергу на удосконалення існуючої системи освіти та *пошук* нових шляхів надання якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітніх навчальних закладах.

Запровадження інклюзивних підходів у педагогічну практику повністю відповідає головним демократичним засадам і цінностям, гуманістичним поглядам – змінюються підходи щодо організації, структури та супроводу навчально-виховного процесу дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Це заклад, що забезпечує безбар'єрне фізичне середовище, адаптує навчальні програми та плани, методи та форми навчання, забезпечуючи тим самим успішне навчання всіх дітей, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами; залучає батьків, або осіб, які їх замінюють до співпраці; взаємодіє з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до різних освітніх потреб дітей; створює атмосферу в шкільному середовищі.

Україна поступово рухається в напрямі міжнародної практики збільшення кількості загальноосвітніх навчальних закладів, готових до надання якісних освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами

На рівні держави затверджено низку документів, котрі визначають запровадження інклюзивної освіти в Україні.

Дедалі частіше до загальноосвітніх навчальних закладів приходять діти з особливими освітніми потребами, і питання їх супроводу — на перетині функцій багатьох спеціалістів, кожен із яких діє в межах своєї компетенції. Беззаперечно, активним і незамінним учасником цього процесу є практичний психолог.

Коли до загальноосвітнього навчального закладу приходять дитина з особливими освітніми потребами, перед практичним психологом постають завдання: створити сприятливий психологічний мікроклімат в учнівському колективі через активну просвітницьку роботу з педколективом та батьківською громадою навчального закладу. Для дітей з ООП застосовують особистісно орієнтовані методи навчання, враховуючи індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності таких дітей.

Основними завданнями психолого-педагогічного супроводу є: (наказом Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 № 1224, зареєстрованим в Міністерстві юстиції 29.12.2010 р. за № 18707.)

а) актуалізація особистісного потенціалу розвитку дитини;

б) формування позитивних міжособистісних стосунків учнів з порушеннями психофізичного розвитку та їх ровесників у процесі внутрішкільної інтеграції;

в) консультування батьків або осіб, які їх замінюють, щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації, соціальної адаптації їх дитини тощо.

Основні напрямки роботи практичного психолога, який здійснює психологічний супровід інклюзивного навчання, наступні: 1. Психологічна діагностика; 2. Психологічна корекція; 3. Психологічне консультування; 4. Психологічна реабілітація; 5. Психологічна підтримка.

Діагностична робота має бути спрямована на вивчення: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми; рівня розвитку когнітивної сфери; особливостей емоційно-вольової сфери; індивідуально-типологічних особливостей; рівня сформованості мотивації до навчання; рівня розвитку комунікативних здібностей; розумової працездатності та темпу розумової діяльності.

Під час вивчення індивідуальних особливостей дитини важливо враховувати особливості розвитку та фізичні обмеження дитини. Вивчаючи психічний розвиток дитини психолог виявляє фактори, які зумовлюють труднощі пізнавальної діяльності, спілкування та соціальної адаптації, а також ті резерви, які можна використовувати у корекційно-розвитковій роботі.

Результати обстеження психолог відображає у протоколах індивідуальної чи групової діагностики. На засідання команди супроводу практичний психолог готує моніторинг динаміки розвитку дитини та разом з іншими спеціалістами, що працюють з дитиною обговорює динаміку розвитку дитини.

Крім вивчення індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП практичний психолог вивчає особливості соціально-психологічного клімату в учнівському колективі. Системний моніторинг психологічного клімату в класах з інклюзивною формою навчання рекомендовано проводити у листопаді-грудні поточного навчального року, застосовуючи наступні методики рекомендовані ОНМЦППСР (лист ІППОЧО від 25.01.2016 № 2/4-50 «Про проведення дослідження психологічного клімату учнівських колективів у школах з інклюзивною формою навчання»). За результатами дослідження фахівці психологічної служби розробляють систему заходів, спрямованих на покращення психологічного клімату, формування в учнівському середовищі толерантності, профілактики явищ булінгу та проявів насильства.

Корекційно-розвиткова робота – комплекс заходів із системного психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання, що спрямований на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини.

З метою забезпечення корекції первинних і вторинних відхилень розвитку учнів з ООП, формування компенсаторних способів предметно – практичної діяльності як важливої умови підготовки таких дітей до навчання, створення передумов для засвоєння навчального матеріалу, у 2016 році Міністерством освіти і науки України затверджено програми корекційно-розвиткової роботи для учнів з ООП за нозологіями.

Крім корекційно – розвиткових програм, рекомендованих МОН, практичний психолог має можливість використовувати інструментарій, схвалений Обласною експертною комісією з експертизи психологічного та соціологічного інструментарію, що застосовується в навчальних закладах Чернівецької області, який розміщений у вільному доступі на сайті ІППОЧО (розділ НМЦ ППСР, закладка «Психодіагностичний та корекційний інструментарій»).

Оскільки на даний момент корекційно-розвиткові програми не забезпечують в достатньому обсязі потреби практичних психологів у забезпеченні індивідуального підходу до кожної окремої дитини з ООП (нозології, компенсаторні ресурси, індивідуальні особливості розвитку та виховання). Тому фахівці психологічної служби розробляють корекційно-розвиткові програми і подають для схвалення Обласною експертною комісією з експертизи психологічного та соціологічного інструментарію, що застосовується в навчальних закладах Чернівецької області («Положення про експертизу психологічного і соціологічного інструментарію, що застосовується в навчальних закладах Міністерства освіти і науки України», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 20.04.2001 № 330).

Відповідно до постанови КМУ від 9 серпня 2017 р. № 588 та Листа ЧОДА 19.10.2017 № 01-31/2625 «Щодо Порядку організації інклюзивного навчання у закладах освіти» кількість годин та напрями проведення корекційно-розвиткових занять, визначені Інклюзивно-ресурсним центром з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учня та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів, зазначено кількість корекційних годин для роботи з учнями з ООП, зокрема:

три-п'ять годин – для дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями;

п'ять-вісім годин – для дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями

розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку).

Години, визначені для проведення корекційно-розвиткових занять, не враховуються під час визначення гранично допустимого тижневого навчального навантаження учнів з особливими освітніми потребами.

Тривалість групового корекційно-розвиткового заняття становить 35-40 хвилин, індивідуального – 20-25 хвилин. Групи наповнюваністю два - шість учнів комплектуються відповідним спеціалістом з урахуванням однорідності порушень та рекомендацій психолого-медико-педагогічної консультації.

Основними напрямками психолого-педагогічного супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами є: зниження в батьків емоційного дискомфорту у зв'язку із захворюванням дитини; формування адекватного ставлення до проблем дитини; підтримка та корекція стилів батьківського виховання. При роботі з батьками є важливим дотримання принципів конфіденційності. Родини дітей з особливими освітніми потребами повинні бути впевнені, що будь-яка інформація, яку вони надають усно чи письмово педагогічному колективу, не розголошується.

Робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами проводиться у три етапи: підготовчий, основний, рефлексивний. На підготовчому етапі встановлюється контакт із родиною. Основний етап охоплює проведення індивідуальних і групових консультацій, відвідування батьками психологічних тренінгів, круглих столів та відкритих заходів школи за участю їх дітей. Рефлексивний етап може здійснюватися після кожного семестру або року навчання дитини в школі з метою подальшого коригування напрямів психолого-педагогічного супроводу сім'ї.

Не менш важливою є робота з педагогічними працівниками, які працюють в інклюзивних класах. Діяльність психолога щодо збереження психічного здоров'я педагога є важливою і необхідною в освітньому закладі. Адже від того, в якому психоемоційному стані знаходиться педагог, багато в чому залежить успіх і результат його діяльності.

Практичний психолог в інклюзивному середовищі формує психологічну готовність учасників навчально-виховного процесу (учнів, батьків, вчителів, представників адміністрації) до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами.

Така психологічна готовність формується через проведення тренінгових занять, лекторіїв, семінарів, консилиумів, виступів тощо, зміст яких спрямований на подолання упередженого ставлення до дітей з особливими потребами, руйнування міфів і стереотипів, стигматизації та дискримінації.

Формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами сприятиме гармонізації стосунків в учнівському колективі та допоможе педагогічним працівникам створити сприятливе середовище для розкриття потенціалу кожної дитини. Саме від

компетентності, мобільності, професіоналізму, відповідальності спеціаліста залежить успіх навчання та виховання учнів з особливими освітніми потребами.

Отже, позитивним результатом психологічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі є її включення в загальний навчальний простір й суспільне життя, тому що завдяки цьому в дітей з ООП покращуються не тільки навчальні досягнення, соціальні навички, позитивне світосприйняття, а й здоров'я; а кожна дитина – це особливий, неповторний світ, пізнати який може лише той, хто небайдужий до її долі.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. 2017. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>.

2. Наказ Міністерства освіти і науки України 09.12.2010 № 1224 «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах». 2010. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10>.

3. Наказ МОН України від 11.09.2009р. № 855 «Про план дій щодо запровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009-2012 роки».

4. Наказ МОН України від 09.12.2010 р. №1224 «Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах».

5. Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Про порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах».

6. Постанова КМУ від 9 серпня 2017 р. № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». 2017. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF>.

7. Лист ІППОЧО від 25.01.2016 № 2/4-50 «Про проведення дослідження психологічного клімату учнівських колективів у школах з інклюзивною формою навчання». 2016. URL : <http://ippobuk.cv.ua/index.php/2012-12-11-20-06-58>.

8. Таранченко О.М., Найда Ю.М. Врахування відмінностей розвитку та навчальної діяльності дітей з особливостями психофізичного розвитку в процесі навчання. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: [навчально-методичний посібник]* / кол. авторів: Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін.; за заг.ред. Даниленко Л.І. К.: «Міленіум», 2007. 128 с.

ВІРТУАЛЬНЕ ТРЕНУВАННЯ ЯК ЗАСІБ АДАПТИВНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Тетяна Лясота

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Актуальність дослідження. Проблема збереження фізичної і функціональної працездатності після отримання травм і захворювань з кожним роком стає все більш актуальною. Суперечливі дані про форми, методи, обсяги та інтенсивності застосовуваних віртуальних або ідеомоторних вправ для оздоровлення, збереження спортивної форми і рівня технічної майстерності, недостатньо вивчені рекомендації по фізіологічно обґрунтованого вдосконалення процесу адаптивного фізичного виховання. Рішення проблем контролю фізичного розвитку і функціонального стану, з метою їх поліпшення, представляється необхідним і своєчасним.

Зазначені питання можуть успішно вирішуватися на основі розробки і впровадження сучасних моніторингових технологій і нових інформаційних програм їх забезпечення (Кудрін В.С., 2001). У спортивній практиці ідеомоторні вправи застосовуються в період тимчасового невідвідування тренувань через хворобу чи травму. У лікувальній фізичній культурі віртуальні вправи застосовують при паралічах і парезах, при тривалій іммобілізації кінцівок або тулуба.

Таким чином виникає проблема пошуку таких методів, які б забезпечили вивчення властивостей м'язів та їх зміни тону при скороченні і розслабленні.

Віртуальне тренування (ідеомоторне) полягає у свідомому активному уявленні техніки рухів. В ідеомоторному тренуванні прийнято виділяти три основних функції уявлень: програмну, тренувальну та регуляторну. Перша з них базується на уявленні ідеального руху, друга - на уявленнях, які полегшують засвоєння навички, третя - на уявленнях про можливу корекцію, контроль рухів та зв'язки окремих елементів. Відповідно до цього розроблено і структуру ідеомоторного тренування, яка включає внутрішню актуалізацію (фази експозиції, обсервації, ідеомоторна) та зовнішню реалізацію (фази імітації та практичного тренування). Ідеомоторне тренування більш за все ефективно для підвищення швидкості рухів (до 34%), точності (6-18%).

У спортивній діяльності для психогігієнічних цілей використовуються і багато інших методик: "наївна психорегуляція" (талісмани, ритуали, розминки тощо), музичний супровід та функціональна музика, контроль стану голосу, дихальні вправи, спеціальні психорегулювальні комплекси фізичних вправ [3].

Тренери часто використовують даний метод при підготовці спортсменів.

Спеціальними дослідженнями встановлено, що коли людина подумки виконує будь-які дії, у відповідних центрах кори головного мозку виникають нервові збудження, викликаючи ледь помітні скорочення певних м'язових груп [2, 85 с].

Спортсмени високої кваліфікації мають чіткі уявлення про техніку добре освоєних рухів. У зміст їх входять: уявлення загального контролю руху в цілому, просторові параметри (амплітуда), тимчасові (швидкість), просторово-часові (темп), силові (напруга) [1, 112 с].

Отже, під час навчання технічному подоланню елементів важливого значення набуває ідеомоторне тренування, що забезпечує формування у спортсменів правильної уяви про техніку рухової дії, скорочує час оволодіння нею та покращує результативність при виконанні вправи в цілому.

Важливою перевагою віртуальних вправ є те, що вони доступні всім. Попереджають розвиток атрофії м'язів, коли людина знаходиться в гіпсі, для людей похилого віку, для вагітних, для тих хто вимушений користуватися інвалідним візком.

В результаті проведених досліджень встановлено достовірні відмінності тону м'язів у стані розслаблення до і після тренування, а також після уявного виконання кожної вправи. Достовірні відмінності тону м'язів виявлено у прямому м'язі стегна, які становили відповідно $358,47 \pm 6,28$ мт до тренування та $372,0 \pm 2,5$ мт після тренування та $362,0 \pm 4,5$ мт ($p < 0,05$) після уявного тренування; внутрішньої головки чотириголового м'язу стегна $341,53 \pm 3,53$ мт, $372,0 \pm 6,4$ мт і $349,0 \pm 3,5$ мт ($p < 0,001$); великому грудному м'язі відповідно $310,53 \pm 3,89$ мт, $328,5 \pm 3,36$ мт та $314,0 \pm 2,86$ мт ($p < 0,01$), відповідно.

Показники міотонометрії у стані розслаблення до тренування достовірно відрізняються від показників міотонометрії після тренування, а також достовірно змінюються у процесі віртуального тренування.

Отже, дослідження показали, що віртуальні вправи для розвитку мускулатури, підтримки тону м'язів, відповідно і для попередження атрофії при іммобілізації, ефективні так само, як і реальні.

Отримані дані спонукають до подальшого дослідження в цьому напрямі з метою встановлення нормативних показників для контролю за тренувальним процесом, для безперервного тренування в умовах іммобілізації.

Список використаних джерел:

1. Забельська С.Ю. Система біоекономічного психомоторного здравокреплення. *Інновації у підготовці фахівців з фізичної культури і спорту*. Ставрополь: Сервісшкола, 2005. 24с.

2. Сидорченко К. М., Овчарук І. С. Идеомоторне тренування і його роль у активізації процесу навчання курсантів (студентів) з розділу фізичного виховання «Подолання перешкод». М.: ФиС, 2010. С. 119-121.

3. Попов А.Л. Спортивная психология. Учебное пособие для спортивных вузов. М.: Московский психолого-социальный институт. Флинта, 1998.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НУШ

Надія Мала

*Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр №1
м. Чернівці, Україна*

Науково-технічний прогрес, динаміка розвитку суспільства, акцентування суспільних (громадських) інститутів на необхідність включення осіб з особливими освітніми потребами до активного суспільного життя вимагає фундаментального перегляду питання щодо виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх місця у житті суспільства. Рівність можливостей – основний принцип розвитку суспільства. Це відкриває шлях до реалізації прав і можливостей кожної людини пізнати навколишній світ, знайти своє місце в ньому, реалізувати свої прагнення. З іншого боку, стрімкий розвиток медицини та техніки призвів до створення широкого спектру засобів компенсації фізичної неповносправності, що, в свою чергу, забезпечило сприятливі умови для навчання та реабілітації дітей і дало їм можливість повноцінно включитися в життя суспільства. Одним зі шляхів досягнення цього є рівний доступ до якісної освіти дітей з особливостями психофізичного розвитку, що, в свою чергу, вимагає комплексного підходу до навчання та реабілітації і поєднання в цьому процесі медичних, технічних та педагогічних технологій.

У сучасному світі значно зросла кількість дітей з порушеннями розвитку: якщо у середині ХХ ст. 60-70 % новонароджених були практично здоровими, то сьогодні до 40-50 % дітей мають певну схильність до змін у розвитку. За світовою статистикою в кожній країні є 8-12% осіб з особливими потребами. З огляду на ці дані, можна ствердити, що в Україні їх налічується близько 5 млн. Зокрема, на Буковині мешкає близько 40 тисяч дітей з особливими освітніми потребами.

Суть спеціальної освіти полягає в тому, що діти із обмеженими можливостями є різні, тому для кожного з них, потрібен інший, спеціально розроблений підхід для надання освіти .

Якщо говорити про досягнення у освіті для дітей з особливими потребами, то варто зазначити, що на сьогодні зроблено досить багато кроків для полегшення їхнього навчання. Розроблено безліч новітніх програм, планів, друкованих видань, а також інформаційно-комунікативних технологій.

Слід зауважити, що ці новітні методи не є доступними для кожного, хто їх потребує, з різних причин, проте ці технології дають більше можливостей, які відкривають перед дітьми можливість навчитися почути, побачити, сприймати цей світ.

Діти з психофізичними порушеннями мають спільні та специфічні труднощі, пов'язані з характером і вираженістю первинних порушень, особливостями вторинних. Первинні порушення обумовлені безпосередньо хворобою, вторинні виникають унаслідок первинних порушень, піддаються впливу ранньої корекційної допомоги. Специфічні труднощі, з якими стикаються діти з особливими потребами, обумовлені характером і мірою вираженості відхилень, умовами соціально-педагогічного оточення на ранніх етапах розвитку. Спільними проблемами цих дітей є соціальна дезадаптованість: низький рівень психічних процесів (уваги, сприймання, мислення, пам'яті); несформованість мотиваційної та емоційно-вольової сфер; знижена довільність психічних процесів, діяльності та поведінки; труднощі оволодіння мовою; відхилення у сприйманні, осмисленні та використанні інформації з навколишнього середовища.

Актуальною проблемою для надання освіти дітям з особливими освітніми потребами, є методи і технології їх навчання. А ця ситуація є досить складною в сьогоденні, і вимагає нових підходів щодо вирішення цих проблем у сфері спеціальної освіти. Адже для кожної особи із особливими потребами потрібен свій метод підходу до навчання, та застосування спеціальних засобів.

Використання комп'ютерних технологій в умовах нової української школи грає важливу роль для компенсації та корекції порушень розвитку дітей з особливими освітніми потребами і забезпечує вирішення низки завдань:

- Підвищення якості знань учнів, розвиток понятійного мислення. Комп'ютерні технології дозволяють показати окремі фази розвитку явища, виділити в складному понятті ті чи інші елементи, розкрити їх діалектичні зв'язку та закономірності.

- Збільшення насиченості змісту уроків, раціональне використання навчального часу, підвищення продуктивності праці вчителя та учнів. Діти мають можливість роботи в індивідуальному режимі.

- Забезпечення наочного навчання.

- Створення умов для більш повного врахування психофізіологічних особливостей дітей.

- Облік і розвиток можливостей їх пізнавальної діяльності.

- Стимулювання самостійної творчої діяльності та підвищення мотивації навчання, пошук інформації, зіставлення, узагальнення, систематизація отриманих знань.

- Формування інформаційно-цифрової компетенції.

- Інтенсифікація освітнього процесу: автоматизація процесу контролю знань, зменшення часу подачі матеріалу, збільшення кількості пропонованої інформації.

Можливості використання ІКТ в роботі: підвищення мотивації під час занять; організація об'єктивного контролю за розвитком та діяльністю дітей; збагачення традиційної сюжетно - ігрової діяльності; можливість швидкого створення власного дидактичного матеріалу; візуалізація акустичних компонентів мовлення; розширення спектра невербальних завдань; перехід від ігрової діяльності до навчальної.

Мета та завдання ІКТ в роботі: підвищення продуктивної діяльності учнів; розвиток пізнавальної активності; розвиток фонематичного слуху; розвиток комунікативних вмінь; розвиток елементарних математичних уявлень; формування звукової культури мовлення; закріплення та збагачення словника; виховання самостійності, зосередженості, посидючості.

1. Спеціальні видання і засоби для навчання осіб із вадами зору

У світі нараховують щонайменше 161 мільйон незрячих людей та осіб з порушеннями зору, з них понад 37 мільйонів повністю сліпих. В Україні є понад 60 тисяч слабозорих, з них 25 тисяч повністю втратили зір.

До існування комп'ютерно-інформаційних технологій не було можливості людям з порушенням зору користуватися без обмежень всім обсягом інформаційних ресурсів, доступних зрячим. Зряча людина стикається із друкованим матеріалом на кожному кроці: газети, книги, вуличні знаки, листи, реклама і т. ін. Незрячі мають лише два канали для поступлення інформації – аудіо-канал і книги, надруковані шрифтом Брайля.

Програми невізуального доступу до інформації - це спеціальні програми, що дозволяють сліпим людям працювати на персональному комп'ютері. Ці програми за своїм функціоналом схожі на "зрячого асистента", який відшукує на екрані комп'ютера текстову інформацію і прочитує її вголос, або відображає на брайлівському дисплеї.

1.1. Звукова книга (аудіокнига)

Одним із таких засобів служить так звана книга, що "розмовляє"(аудіокнига). Прослуховування мовного матеріалу є дуже зручним, адже люди не мусять вправлятися в читанні, і одночасно вони можуть виконувати деяку додаткову роботу, таку як миття посуду, в'язання тощо. Узагальнено можна сказати, що на аудіокнигу накладається спеціальна навігаційна оболонка, і „читач” може не тільки прослухати текст, але й працювати з ним: робити закладки, примітки.

1.2. Програма *MAGic* фірми Freedom Scientific володіє прекрасними збільшувальними можливостями. Використовуючи *MAGic* з функцією мови, люди з ослабленим зором отримують зручний інструмент для навігації по додатках. Програма *MAGic* проста у використанні. Має озвучену, з великими шрифтами, програму установки. Для користувача інтерфейс програми має великі кольорові кнопки. Клавіатурні комбінації програми не конфліктують з Windows та іншими програмами.

Основні характеристики програми *MAGic*:

- збільшення від 1 до 16 разів;
- поліпшені можливості миші і курсора допомагають простежувати положення покажчика миші, і курсора на екрані;
- *MAGic* дозволяє змінювати колір, прозорість, розмір показників тощо ;
- можливість змінювати кольори на екрані, створювати правила, які змінюють один колір на інший або міняти місцями два кольори, можливе застосування підсвічування, зробити екран монохромним, отримати негативне зображення;
- можливість вибору між кількома параметрами (дозволить бачити нормальну та збільшену області екрану одночасно);
- можливість переміщати збільшену область екрану за допомогою клавіатури, використовуючи гнучкі панорамні можливості програми;
- можливість за допомогою миші або клавіатури використовувати синтезовану мову для читання тексту (читання за словами, рядками, або абзацами; читання слів або рядків, на які вказує курсор миші);
- *MAGic* підсвічує текст, який читається; можливість керування розміром, кольором і стилем підсвічування.

1.3. Пристрій типу «Електронна лупа». Телевізійні збільшувачі системи являють собою чорно-білі або кольорові оптико-електронні стаціонарні а також портативні читаючі системи, які відкривають користувачеві широкі можливості для читання, розгляду і запису різних текстових і графічних матеріалів, що вимагають збільшення зображення. При цьому забезпечується зміна коефіцієнту збільшення і кольору зображення на екранах стандартного телевізора або комп'ютерного монітора, портативного рідкокристалічного дисплею. Діапазон зміни коефіцієнта збільшення становить від 3,5 x до 68x в залежності від призначення пристрою і розмірів застосовуваного екрану системи. Телевізійні збільшувачі, які проектують зображення паперових документів на екран монітора або телевізора. Ці пристрої забезпечені відеокамерою з автофокусування, монітором, рухомим столиком.

1.4. Читаюча машина «Інфа – 100». Ця машина забезпечує незрячій людині можливість читання листових текстів за допомогою синтезу мови. Як це відбувається? Сканер робить фотографію вихідного тексту і вводить її в читаючу машину. У результаті система розпізнавання створює

текстовий файл. Потім програма синтезу мови розставляє наголоси у словах і вимовляє даний текст.

2. *Спеціальні видання для навчання людей з порушеннями слуху.* У світі кількість повністю глухих людей і людей з важкими формами втрати слуху складає близько 1,5 % , для яких необхідно створювати засоби рівноцінного спілкування у суспільстві.

В Україні більше півмільйона дітей з порушеннями слуху, а кількість глухих людей, для яких потрібно розробляти сучасні засоби навчання і спілкування відповідно до світового науково-технічного розвитку – ще більше.

Розвиток сучасної науки, використання мультимедійних та інтернет-технологій створили достатні умови для розробки систем комунікації цих людей у формах і образах, близьких і зрозумілих для них і для оточуючого середовища. Більшість дітей з функціональними порушеннями слуху страждають, в тій чи іншій мірі, розладами мовлення, що унеможлиблює їх спілкування з оточуючими, затримує розвиток. Рівень розуміння інших людей і межа, до якої індивід може розкрити себе, майже повністю визначає життєвий успіх і поразки.

Отже, для повноцінної реабілітації дітей з функціональними обмеженнями поряд з компенсацією їх фізичних недоліків необхідно розвивати розмовно-комунікативні та когнітивні навички. Тому розглянемо і проаналізуємо сучасні системи розвитку і навчання людей з порушеннями слуху.

2.1. *Програма «Живий звук».* Універсальний комп'ютерний тренажер з корекційно-розвиваючою програмою „Живий звук” забезпечує сучасний підхід до реалізації інтелектуально-полісенсорного принципу формування слухового сприймання та мовлення у дітей з порушенням слухової функції та оснований на одній з провідних гілок методології компенсаторно-корекційної діяльності – використанні неушкоджених аналізаторів дитини та активізація використання максимальних можливостей ушкодженого. У програмі «Живий звук» застосовано педагогічний підхід диференціації фонем за доступністю сприймання, розпізнання їх зором, слухом і тактильно, послідовності їх формування у дитини з порушенням слуху, враховуючи близькість (віддаленість) фонем за частотними характеристиками, пріоритетності сенсорних систем у сприйманні та розпізнаванні тих чи інших фонем. Програма передбачає можливість використання при проведенні занять з дитиною принципу полісенсорного впливу на розвиток дитини, ігрової стратегії навчання, доступності та послідовності навчання.

2.2. *«Тренажер української жестової мови»* призначений для вивчення жестів української жестової мови. Тренажер може використовуватися у школі при груповому навчанні та вдома при самостійному вивченні та відпрацюванні жестів.

Розроблене програмне забезпечення комп'ютерного «Тренажера української жестової мови» дає змогу у зручній формі користуватися словником жестів, а також навчатися жестах. Від аналогів тренажер вигідно відрізняється тим, що контролює правильність виконання жестів учнем. Для цього у тренажері реалізовано алгоритми визначення положення долоней та ідентифікації форми кисті руки. Якщо учень неправильно ставить руки, відтворення жесту призупиняється доти, доки учень не поставить руки правильно.

2.3. Світ звуків навколо нас – комп'ютерний тренажер з розвитку та тренування слухового сприймання формує базу слухових образів, розвиває навички розпізнавання та диференціації немовних звуків, орієнтації в звуках оточуючого середовища. Створений у формі гри, тренажер допомагає дітям розвивати її здатність спостерігати, розрізняти та визначати звуки під час цікавої пізнавальної діяльності.

3. Спеціальні видання для навчання людей із порушеннями мовлення

Якщо для дітей з нормальним мовним розвитком комп'ютерні ігри можуть бути використані без певної системи і залежно від інтересів дитини, застосовуються без попередньої роботи та спеціальної підготовки, то для дітей з порушеннями мовлення необхідна спеціальна система попередньої роботи.

3.1. Комп'ютерна технологія «Адаптація-ЛОГО». У Навчально-програмному комплексі “Адаптація-Лого” (НПК “Адаптація-Лого”) використані раціональні методи і прийоми навчання та система вправ, спрямованих на попередження та подолання порушень фонематичних процесів, які лежать в основі недоліків звуковимови та обумовлюють особливості їх проявів у учнів з тяжким порушенням мовлення. Використання НПК «Адаптація-Лого» у навчальному процесі, поряд із усталеними методами навчання сприятиме свідомому засвоєнню звукових одиниць та спонукатиме учнів із тяжким порушенням мовлення до вільного оперування звуками у складах, словах, реченнях та зв'язному мовленні.

У цій програмі передбачена функція, завдяки якій реалізується можливість підбору мовленнєвого матеріалу на обраний звук у одній із вправ, що призводить до активізації мовленнєвого матеріалу із зазначеним звуком у всіх наступних вправах програми. Таким чином, обравши у вправі для вивчення необхідний звук, вчитель не витрачає час на пошук та підбір мовленнєвого матеріалу із звуком, що вивчається, в прихованому меню інших вправ.

При побудові оригінальної системи вправ враховуються вікові особливості учнів, природний процес запам'ятовування молодшими школярами з порушеннями мовлення нових відомостей про мову. Тобто, всі вправи розташовані в послідовності, що відповідає певним етапам психологічного процесу засвоєння знань та не є випадковим набором

однотипних дій – в основу їх покладена певна система, чітко спланована послідовність у напрямку до поступового ускладнення.

3.2. *Програмно-апаратний комплекс «Видима мова III»*. Комплекс є розробкою найвідомішої в комп'ютерному світі фірми ІВМ. Він призначений для корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають порушення звуковимови, голосоутворення, слуху, порушення сенсомоторних функцій мови. Включені в комплект 14 модулів програми, що дозволяють працювати як з дітьми, так і з дорослими пацієнтами. Ідея візуального контролю мови і ігровий принцип роботи дозволяє в кілька разів прискорити роботу з формування мовних навичок. У кожному з ігрових модулів програми є по 4 різних анімаційних заставки, що виключає ефект пересичення в роботі з дітьми та сприяє високій мотиваційній готовності дитини до занять.

4. *Спеціальні технології і засоби для осіб з порушеннями інтелектуального розвитку*. Забезпечення реальних можливостей у здобутті освіти дітьми з порушеннями психофізичного розвитку є актуальною проблемою в Україні. Використання в корекційно-освітньому процесі комп'ютерних технологій, які враховують закономірності і особливості розвитку дітей, дозволяє підвищити ефективність корекційного навчання, прискорити процес підготовки дошкільників до вивчення грамоти, попередити появу у них вторинних розладів усного і письмового мовлення і знизити ризик соціальної дезадаптації.

4.1. *Комп'ютерна програма «Світ за твоїм вікном»*. Спеціалізована комп'ютерна програма «Світ за твоїм вікном» включає кілька сотень завдань. Її невід'ємною частиною є методичне керівництво, де показано, як за допомогою цієї комп'ютерної технології зробити видимими приховані в традиційному навчанні проблеми у розвитку дитини, як трансформувати проблеми розвитку в завдання навчання, як співвідносити «кроки» у розвитку дитини з «кроками» в методиці, щоб домогтися розвиваючих та корекційних ефектів навчання. Таким чином, спеціалізована комп'ютерна програма «Світ за твоїм вікном» звернена в рівній мірі до дітей, які потребують особливої допомоги, і дорослим, які працюють з ними. Дітям вона допоможе радісно і діяльно пізнавати таємниці навколишнього світу, обговорюючи свої відкриття і промахи з однолітками і дорослими, навчаючись висловлювати та аргументувати власну думку, прислухатися до думки інших. Для педагогів вона може стати посібником з корекційної педагогіки, ключем до розуміння її секретів.

Сьогодення вимагає перегляду питання щодо виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами та їх місця у житті суспільства. Стрімкий розвиток медицини та техніки сприяв створенню широкого спектру засобів компенсації, що, в свою чергу, забезпечило сприятливі умови для реалізації та адаптації у соціумі дітей даної категорії. Одним із шляхів досягнення цього є впровадження в систему освіти комп'ютерних

технологій для дітей з особливими освітніми потребами. Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі стає більш ефективним резервом в розвитку дитини, формування у неї здатності до самостійності, самовдосконалення, самореалізації і самооцінки.

Список використаних джерел:

1. Гаврись.С., Григоренко Є. Інформаційні технології у навчальній діяльності учнів допоміжної школи. *Дефектолог.* 2009. № 11. С. 18 - 20.
2. Качуровська О. Новітні засоби корекції та розвитку мовлення учнів із ТВМ. *Дефектологія.* – 2006. - № 2. – С. 46-49.
3. Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі. *Дефектологія.* 2002. № 1. С. 36-39.
4. Миронова С. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія.* 2003. № 3. С. 41- 45.
5. Мороз Б.С., Овсяник В.П. До питання про впровадження комп'ютерних технологій в спеціальне навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* :науково-методичний збірник. 2009. С. 188-194.

ІНКЛЮЗІЯ ЯК СЕРЕДОВИЩЕ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

Лілія Манчуленко

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Актуальність дослідження. Відомо, що в Україні розпочата реформа. Однією з основних концептуальних засад реформування в межах Нової української школи є створення сучасного освітнього середовища, яке сприятиме творчому розвитку й мотивації учнів до навчання.

Ступінь вивчення проблеми. З позиції педагогіки, розвиток – це як односторонні зміни «...процес і результат кількісних та якісних змін в організмі людини» (В.Ягупов); «процес руху від простого до складного, від нижчого до вищого за висхідною лінією, від старого якісного стану до нового» (П.Щербань), так і двосторонній рух – «складний поступовий рух, у ході якого відбуваються як прогресивні, так і регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині» (Н.Мойсеюк). *Формування людини* – це надання певної форми і завершеності процесу розвитку людської особистості, досягнення нею рівня зрілості, стабільності у соціальній системі шляхом активної діяльності.

Освітнє середовище вивчали як зарубіжні (Дж. Гібсон, У. Мейс, Т. Менг, М. Турвей, В.Ясвін та інші), так і вітчизняні (Г. Балл, І. Бех,

Є.Бондаревська, С.Максимова, О.Пехота, В.Рибалка, В.Семиченко, В.Серіков, С.Сисоева та інші) дослідники. З точки зору розробки КБОС, цікавим є підхід зарубіжного науковця В.Ясвіна, який вважає, що освітнє середовище – це характеристика життя всередині освітнього закладу, система впливів і умов формування особистості, а також система можливостей для розвитку особистості, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні [5]. Для сформованості дитини необхідний розвиток шляхом активної діяльності. Здобуваючи освіту дитина розвивається за наявності створених необхідних умов для кожної дитини як суб'єкта навчально-виховного процесу. Очевидним стає необхідність створення такого ядра в освіті, яке допомагало б кожній дитині змінюватись. Таким ядром освіти вважаємо освітнє середовище.

Під поняттям *«освітнє середовище»* розуміється сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [1]. У Концепції Нової української школи (надалі НУШ) основою взаємодії визначається педагогіка партнерства, яка передбачає спілкування всіх учасників навчального процесу на суб'єкт-суб'єктному рівні і командну взаємодію. *Ознаками педагогічного спілкування на суб'єкт-суб'єктному рівні є:*

- ✓ *особистісна орієнтація співрозмовників* (здатність бачити і розуміти співрозмовника);
- ✓ *рівність психологічних позицій* (недопустиме домінування педагога у спілкуванні);
- ✓ *готовність прийняти точку зору співрозмовника* (спілкуватися за законами взаємної довіри, коли партнери вслухаються, співпереживають);
- ✓ *нестандартні прийоми спілкування* (відхід від суто рольової позиції вчителя накладання партнерської позиції у навчанні).

Обраний Міністерством освіти і науки підхід освіти дітей є безумовно продиктований розвитком суспільства, більше того, спостерігається потреба прислухатись до думки і волі кожного члена суспільства. Зважаючи на це, у Законі України *«Про освіту»* від 5.09.2017 року знаходимо поняття *інклюзивне освітнє середовище* як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей. Сучасні педагоги закладів освіти мають бачити потреби кожної дитини і зробити процес навчання більш гнучким. Незалежно чи дитина з бідної чи забезпеченої сім'ї, чи абсолютно фізично здорова чи має фізичні вади, чи її соціальний розвиток достатній чи сповільнений. В усіх випадках освіта і навчання дитини має забезпечувати її розвиток. Цьому сприяє інклюзія як включення усіх дітей у єдине освітнє середовище. Інклюзія - це,

насамперед, уміння бачити бар'єри, які існують у колективі, у школі, у місцевій громаді, які заважають кожній дитині (або кожному учаснику освітнього процесу) брати активну участь у ньому.

Навчання в умовах інклюзивного освітнього середовища представляє собою педагогічну технологію, яка використовує педагогіку відносин, а не вимог. Її ключовим пріоритетом є соціальна адаптація й інтеграція на кожному віковому періоді дитини. Реалізація її змісту передбачена за принципами доступності, гуманізму, доступності, табу будь-якої дискримінації та інтенсифікація розвитку кожної дитини.

Бар'єрами інклюзивного освітнього середовища визначаються *архітектурна недоступність та страх педагогів* через те, що не зможуть працювати через небажання брати на себе відповідальність [1]. Для усунення цих бар'єрів, першочергово, надати педагогам методичну підтримку педагогам-практикам та можливість педагогічної помилки вибору методичного арсеналу. На нашу думку, найкращий досвід можна виокремлювати з наявного досвіду роботи у освітньому інклюзивному середовищі. Єдиною умовою підбору педагогічних кадрів – це культурно-ціннісна орієнтація у взаєминах з будь-якою особистістю у середовищі навчально-виховного процесу та особистісних взаємин. *Ще одним бар'єром науковці вважають – «діти і батьки»*. Досвід спілкування з дітьми доводить, що цей бар'єр зникає під впливом загальнокультурного середовища у будь-якій ситуації у взаєминах людей, незалежно чи має вона особливі потреби чи ні; завдання педагогів у такому контексті є формуванню умінь слухати, висловлювати опозиційну думку, знаходити компромісне і з опорою на принцип, що людина є найвищою цінністю для суспільства. У будь-якій педагогічній ситуації педагогові важливо дотримуватись орієнту на виховне доцільне рішення для суб'єкта педагогічної ситуації. Що стосується загальної роботи з батьками – її треба обов'язково проводити (відомо, що в Україні великий відсоток педагогічно некомпетентних батьків, незалежно чи виховують дитину з особливими потребами чи добре адаптовано і високорозвинену)

Результати, висновки та рекомендації. Зважаючи на це, педагог інклюзивного освітнього середовища може створювати і забезпечувати в ньому розвиток дитини, якщо добре буде розумітись на біологічних, психологічних і соціальних детермінантах розвитку людини і дитини, матиме бажання оволодівати інноваційними методами і прийомами навчання і виховання, знатиме теорію роботи з дитячим колективом, систематично організовуючи роботу з батьками з метою просвітництва у галузі культурних взаємин і педагогічної компетентності та, безумовно, знаючи специфіку особливої потреби, з якою є діти у нього у класі. Технічний супровід роботи на уроці інклюзивного освітнього середовища має здійснювати помічник учителя, щоб забезпечити індивідуалізацію і диференціацію навчання.

Список використаних джерел:

1. Кілька неочевидних тез про інклюзивну освіту URL : <https://nus.org.ua/articles/kilka-neochevydnyh-tez-pro-inklyuzyvnu-osvitu/>
2. Малишевська І. Інклюзивне освітнє середовище – генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3.
3. Нова українська школа Концепція. URL : <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
4. Освітнє середовище. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
5. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Т. П.Цюман. К.: 2018. С. 9.

ФОРМИ РОБОТИ З БАТЬКАМИ У ДИТЯЧОМУ САДКУ КОМБІНОВАНОГО ТИПУ

Уляна Марусик

*Дошкільний навчальний заклад № 21 комбінованого типу
м. Чернівці, Україна*

Виховання дитини здійснюється під впливом багатьох чинників. Однак провідними є сім'я та освітня установа. Без тісної і узгодженої співпраці цих двох інститутів виховання неможлива успішна соціалізація дитини, її формування як особистості. Важливі для дитячого садка документи (Закон України «Про освіту» та «Типове положення про дошкільний навчальний заклад») визначають необхідність «взаємодії дитячого садка з родиною для забезпечення повноцінного розвитку дитини». Адже «кожна дитина неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями» (за В. Сухомлинським).

Успіх співробітництва в більшій мірі залежить від узгоджених спільних установок сім'ї і дитячого садка (В.Котирло, С.Ладивір) [3, с. 28].

Найсприятливішими є умови, при яких обидві сторони довіряють одна одній, а саме:

батьки – впевнені в доброзичливому ставленні педагога до дитини, в його компетентності, цінують його особистісні якості;

педагоги – розуміють всю відповідальність за становлення особистості дитини як члена дитячого осередку; довіряють батькам, відкрито радяться з питань виховання й навчання дітей, проводять просвітню роботу щодо питань гігієнічного догляду, раціонального харчування, загартовування, розпорядку, адаптації вихованців до умов суспільного виховання; виступають посередниками у системі взаємин «вихователь – вихованець – асистент вихователя – помічник вихователя – логопед – методист – медичний працівник – директор – обслуговуючий персонал» [1].

Узгоджену взаємодію родини й дитячого садка як суб'єктів виховання конкретизують наступні вимоги:

- 1) взаємоповазі й партнерстві;
- 2) взаємна довіра, чітко визначені професійні обов'язки, роль у взаємодії;
- 3) духовна єдність, підвалиною якої є любов до дитини, сприймання її як вільної особистості, розуміння проблем становлення людської гідності, дорослішання й творчого розвитку [3, с. 29].

Дитячий садок комбінованого типу відкритий до кожної дитини. Інтегрування дитини у освітнє середовище, її включення відбувається на основі:

- розуміння педагогами необхідності створення умов для засвоєння, закріплення та реалізація знань, умінь та навичок в комфортних освітніх умовах, толерантному товаристві вихованців, вихователів та батьків;
- тісної тристоронньої взаємодії та співпраці педагогічних працівників, батьків та дирекції дитячого садка.

Основним методом співпраці є спілкування (формальне й неформальне), яке може відбуватися в групі чи батьківській кімнаті (її може замінити кабінет психолога, методиста). До уваги варто взяти принципи просвітньої роботи з батьками, пропонувані І. Оніщенко:

- суб'єкт-суб'єктного, полілогічного спілкування;
- орієнтації на досвід батьків;
- наступності;
- достовірності інформації;
- практичної орієнтованості інформації [3, с. 5].

Найбільш поширеними формами роботи з батьками в умовах дитячого садка комбінованого типу є індивідуальні зустрічі; семінари-практикуми для набуття практичних навичок з виховання дітей (як читати книгу, готувати руку дитини до письма); батьківські збори, на які можна запросити лікаря, психолога, юриста, дитячого письменника, а також – загальні (групові, проводяться 3-4 рази на рік; диференційовані (спеціально запрошується група батьків)); директивні (консультативні), дискусійні, семінари, клубні, творчі зустрічі та звіти, сімейні свята.

Пюра О. радить такі форми роботи з батьками у т.ч. дітей, що виховують дітей з особливими потребами:

- листування педагога з сім'єю, яке може мати вигляд щотижневих заміток, які повідомляють про новини в навчальному закладі, улюблені види діяльності дитини, її цікаві висловлювання (більше дієва для дітей з особливим освітніми потребами або на етапі раннього дитинства дитини (ясельна група). Нині широко практикується вихователями спілкування через гаджети, повідомлення про особистісні зміни дитини з використанням фотоматеріалів);
- спільні свята, концерти дітей, членів їх сімей;

- папки-пересувки, в які вкладаються тематичні статті – для залучення батьків до читання педагогічної літератури;
- пропаганда педагогічних знань у формі виставки дитячих робіт;
- рольові ігри, тренінги;
- «Телефон довіри», «Журнал відгуків та пропозицій», «Скринька уваги і поваги», «Спільно вирішуємо проблеми»;
- спільні заходи (вечори відпочинку, спортивні свята і розваги, участь в підготовці вистав, лялькового театру, виставок) [2, с. 534].

«На початку навчального року можуть організовуватися команди фахівців для надання необхідної консультативної та практичної допомоги батькам; їх запрошення на різноманітні заходи, День відкритих дверей; організація зустрічей педагогів з батьками дітей з ООП в межах групи/садка; з'ясування очікувань батьків і визначення цілей подальшої спільної роботи; створення груп взаємодопомоги для батьків в умовах установи» [2, с. 534].

Позитивно зарекомендували себе батьківські вечори – форма роботи, яка чудово згуртовує батьківський колектив: такі вечори проводяться 1-2 рази на рік в присутності дітей або без них. Батьківський вечір – це хороша нагода для вихователя знайти однодумців і помічників у вихованні дітей та формуванні дружнього дитячого колективу. *Орієнтовні теми батьківських вечорів:* «Рік народження моєї дитини – яким він був, цей перший рік?», «Перші книжки дитини», «Майбутнє моєї дитини. Яким я його бачу?», «Друзі моєї дитини», «Свята нашої родини», «Можна й не можна у нашій родині», «День народження нашої родини. Як ми його святкуємо?», «Пісні, які співали ми у своєму дитинстві, й пісні сьогоденного дитинства», «Вечір спогадів. Покарання та заохочення в нашій родині», «Запитання дітей, що ставлять дорослих у глухий кут», «Фотографії нашого дитинства», «Як навчитись казати «дякую» своїй дитині», «Ремінець чи медяник?», «Виховання чи маніпулювання: типи дітей-маніпуляторів та способи виховного впливу на них», батьківський лекторій «Глибина та мудрість батьківської любові» або «Основні способи вираження любові батьками», та ін..

Форми взаємодії дитячого садка компенсуючого типу з сім'єю: різноматичні бесіди, у «Батьківському клубі», консультації, вечори відпочинку, відвідування сім'ї дитини, родинні свята і розваги, День довіри, виставки, «Родинний міст», «Освітні проекти» семінари-практикуми, тренінги, «Скринька довіри», круглі столи, «Педагогічний порадник для батьків», «Творчі майстерні», «Інформаційні стенди», «Родинні газети», Мультимедійні презентації», «День добрих справ» та ін. [4].

Отже, робота з батьками вихованців дитячого садка компенсуючого типу спрямована на пізнання кожної дитини, визначення її індивідуальних особливостей, потреб, відчуттів, можливостей, характеру, інтересів, особливостей організму; максимальне наближення сім'ї та школи на

основі взаємоспілкування, взаєморозуміння, взаємодопомоги. Запропоновані форми роботи з батьками не є вичерпними. У будь якому разі необхідно виходити із можливостей та спрямованості батьківської аудиторії, а також особливостей, потреб і можливостей вихованців.

Список використаних джерел:

1. Мацьопа Р.Л., Платаш Л.Б. Модульна технологія курсу «Педагогіка». Модуль 2 : Методика виховної роботи : навч.-метод. посібник. Чернівці : Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича, 2005. 164 с.
2. Пюра О.С. Прикладні аспекти соціально-педагогічної роботи з батьками дитини з особливими освітніми потребами. *Молодий вчений*. 2017. № 2 (42), лютий. URL: file:///C:/Users/PK/Downloads/molv_2017_2_126.pdf
3. Якщо батьки – партнери. Сучасні форми роботи з батьками першокласників. / авт.-упоряд. І. В. Оніщенко. – Х. : Вид. група «Основа», 2018. – 141 с.
4. Робота з батьками в дитячому садку: покроковий алгоритм. URL: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1EglsQyOmwMJ:https://www.pedrada.com.ua/article/1936-robota-z-batkami-v-dityachomu-sadku-pokrokoviy-algoritm+&cd=8&hl=uk&ct=clnk&gl=ua>

РОЗВИТОК УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ОПКУНСЬКО-ВИХОВНИХ УСТАНОВ НА БУКОВИНІ: ІСТОРИКО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Марина Марчук

*Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області
м. Чернівці, Україна*

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.). 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.

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 (Ідеї опіки дітей і молоді, 2005, с. 15–16).

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 (Кошта науки, 1895, с. 3).

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 фондували опікунсько-виховні установи, аналізували їх роботу, обґрунтовували роль жінки-матері, сімейного виховання, активної діяльності широкого загалу у справі просвіти буковинців.

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 розвитку, 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.

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.

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.

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, с. 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.

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, Ч. 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. – загальна педагогіка та історія педагогіки. 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.

ПСИХОЛОГІЧНІ БАР'ЄРИ ПРИ ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

*Наталія Матейчук, Валентина Звоздецька,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Актуальність дослідження. Розвиток сучасного суспільства детермінує повагу до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повне інтегрування у соціум усіх верств населення, перш за все – осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Це зумовлено визначенням головної мети соціального розвитку – створення «суспільства для всіх» [5, ст. 5]. Тому запровадження інклюзивного освітнього середовища є надзвичайно важливим і актуальним питанням для нашої держави.

Ідея інклюзії, що виникла внаслідок усвідомлення цінності людської багатоманітності і відмінностей між людьми, виключає будь-яку дискримінацію та відображає одну з головних ознак демократичного суспільства: усі діти є цінними членами суспільства і мають рівні права, зокрема щодо отримання освіти, незважаючи на особливості їхнього психофізичного розвитку [6, ст. 10].

Ми вважаємо, що важливою умовою успішної інклюзії визнається готовність суспільства до психологічного прийняття осіб, що мають особливі потреби в якості рівноцінних особистостей, гідних поваги та рівноправного спілкування. Але незважаючи на істотні позитивні зміни ставлення суспільства до дітей з особливими потребами, психологічні бар'єри у процесі взаємодії з ними все ж проявляються.

Ступінь вивчення проблеми. Аналіз наукових джерел свідчить, що в зарубіжних психологічних концепціях розвитку особистості достатньо повно подано теоретичні основи сутності психологічних бар'єрів. До дослідження цієї проблеми зверталися З. Фройд, К.-Г. Юнг, А. Адлер, К. Роджерс та ін. Сучасна вітчизняна психологія розробляє цю проблему в контексті діяльнісного підходу, обґрунтованого Л. Виготським, С. Рубінштейном, О. Леонтьєвим, Б. Ломовим. У психологічній і педагогічній науці накопичено певний теоретичний та емпіричний матеріал, який розкриває специфіку інклюзивної освіти та психологічних бар'єрів, які виникають у процесі взаємодії з дітьми з особливими потребами (А. Колупаєва, О. Таранченко, Ю. Найда, Л. Савчук, С. Литовченко, О. Нагорна, Г. Сизко, Т. Сак, О. Федоренко та ін.).

Психологічний бар'єр (франц. *barriere* – перешкода) – психічний стан людини, що виявляється як неадекватна її пасивність. Це внутрішня перешкода психологічної природи, яка виникає у ділових та міжособистісних відносинах і створює труднощі під час встановлення відкритих і довірливих стосунків. З появою психологічних бар'єрів

посилюються негативні переживання і установки (страх, тривога, сором, відчуття провини, низька самооцінка тощо), пов'язані з виконанням певного завдання. У соціальній поведінці людей розрізняють бар'єри смислові (через різне розуміння явищ і подій) і комунікативні, дія яких виявляється в умовах спілкування як відсутність емпатії і гнучкої стратегії побудови міжособистісних відносин [8, ст. 40].

Виокремлюють кілька підходів до класифікації психологічних бар'єрів. Класифікація бар'єрів В. М'ясищева (1995) заснована на положеннях психології відносин:

1) бар'єри відображення, що виникають у результаті викривленого сприйняття: себе (неадекватна самооцінка), партнера (приписування не властивих йому властивостей, здібностей); ситуації (неадекватна оцінка значимості ситуації);

2) бар'єри ставлення, що виникають у результаті неадекватного ставлення: до себе (незадоволеність своїм рольовим статусом); до партнера (почуття антипатії, неприязні до партнера); до ситуації (негативне ставлення до ситуації);

3) бар'єри звернення як специфічної форми відносин: при формах звернення, які ведуть до кооперації, співпраці (компліменти, похвала і т.п.); при формах звернення, що призводять до непродуктивного спілкування (підвищений тон голосу, невербальні засоби, використовувані в конфліктних ситуаціях і т.п.).

Г. Андреева вирізняє комунікативні бар'єри соціального і психологічного характеру. З одного боку, такі бар'єри можуть виникати через відсутність розуміння ситуації спілкування, яка спричинена не просто різною мовою, якою спілкуються учасники комунікативного процесу, а й відмінностями більш глибокими, а саме – соціально-психологічними, що існують між партнерами. Такі бар'єри породжені об'єктивними соціальними причинами, приналежністю партнерів із комунікації до різних соціальних груп, і за їх появи особливо чітко виступає включеність комунікації в більш широку систему спільних відношень. З іншого боку, бар'єри комунікації можуть мати і більш виражений психологічний характер. Вони можуть виникати або внаслідок індивідуальних психологічних особливостей тих, хто спілкується (наприклад, надмірна сором'язливість, втаємниченість тощо), або внаслідок особливих психологічних відношень, що виникли між партнерами зі спілкування: неприязні, недовіри один до одного тощо [1].

Л. Орбан-Лембрик виділяє фонетичний, семантичний, стилістичний, логічний, смисловий бар'єри.

Так, *фонетичний бар'єр* становить перешкоду, створену особливостями мови того, хто говорить. Даний бар'єр найчастіше проявляється у дітей із порушеннями мовлення, зі складними вадами розвитку. Учасники комунікативного процесу спілкуються різними мовами і діалектами, мають суттєві дефекти мови та дикції, переключують

граматичну структуру мовлення. Це й невиразна мова, також мова, якій властива велика кількість слів-паразитів, скоромовка, дуже голосна або тиха мова, шепотіння та ін.

Особливість *семантичного бар'єру* виявляється у незбіганні в системах значень партнерів із комунікації – тезаурусів, поняттєво-категорійного апарату мови з відповідною смисловою інформацією. Причини виникнення полягають у тому, що партнери користуються однаковими знаками і словами для позначення різних речей; це обмежений лексикон в одного зі співрозмовників; невідповідність між мовними засобами, які використовує комунікатор, і мовними ресурсами реципієнта; індивідуальні особливості реципієнта, його здатність оперувати мовою як засобом мислення та ін. Даний бар'єр виникає у дітей із затримкою психічного розвитку, із розумовою відсталістю, зі складними вадами розвитку (у тому числі з розладами аутичного спектру).

Природа *смислового бар'єру* – у непорозумінні між людьми, яке є наслідком того, що одне повідомлення має для них різний смисл – суб'єктивний зміст, якого набуває слово у конкретному контексті, конкретній ситуації спілкування. Слово у різних ситуаціях може мати неоднаковий сенс, який є завжди індивідуально-особистісним, він сформований у свідомості того, хто говорить, але не обов'язково є зрозумілим тому, хто слухає. Причинами цього є: незбігання смислів висловлювань, прохань, наказів, ігнорування поглядів, цінностей, системи особистісних смислів співрозмовників, відмінності у знаннях, життєвому досвіді тощо.

Стилістичний бар'єр виникає через невідповідність стилю мови комунікатора та ситуації спілкування або стилю мови й актуального психологічного стану реципієнта.

Як відомо, логічним мисленням називають чітко визначене, послідовне, несуперечливе, доказове мислення. В основі *логічного бар'єру* є неадекватне розуміння інформації, породжене особливостями мислення партнерів зі спілкування. Його причинами виступають: свідоме чи несвідоме порушення законів логіки, неоднаковий вид мислення; використання операцій мислення з різним ступенем розуміння та адекватності; превалювання різних форм мислення в кожного з партнерів та ін. [4, с. 273-275].

Будь-яка комунікація – це інформаційний, ціннісний, емоційний тощо вплив, і у випадку його успіху можуть відбутися певні зміни у світогляді, думках, ставленнях того, кому вона адресована. Але не кожна людина сприймає цей вплив, бажає змін, відтак – захищається від цієї інформації. [2].

З цього приводу Б. Поршнев зазначав: «Хоча будь-хто, хто говорить, навіює, але далеко не кожне словесне навіювання приймається як таке, бо у переважної більшості випадків наявна і зустрічна психологічна активність, яка називається контрсугестією, протинавіюванням, яка

містить в собі способи захисту від невідвортної дії слова». Він вирізняє три види контрсугестії: уникнення, авторитет і нерозуміння [7, с. 155].

Уникнення – це такий тип бар'єру під час спілкування, коли спостерігається уникнення джерел впливу, ухилення від контакту з партнером, за якого спілкування та сприйняття інформації стає неможливим. Так, визначивши партнера як небезпечного, «як чужого», людина уникає будь-якого спілкування з ним, або, якщо ухилитися неможливо, докладає відповідних зусиль, щоб не сприйняти її повідомлення. Зі стороннього погляду цей «захист» добре помітний – людина неуважна, не слухає, не дивиться на співрозмовника, постійно знаходить привід відвернутися, використовує будь-яку причину для припинення розмови. Уникнення, як вид захисту від впливу, виокремлюється не тільки в уникненні людей, а й у відхиленні від певних ситуацій, коли може виникнути небезпека «шкідливого» впливу.

Авторитет партнера зі спілкування пов'язаний з довірою до нього. Якщо ж партнер визнається неавторитетним, його вплив не матиме успіху. Вважається, що авторитетність джерела інформації залежить від його надійності, компетентності, привабливості, щирості, повноважень і соціального престижу. Як правило, чим більше людина довіряє співрозмовнику, тим вище оцінює його надійність, тим менше той, хто слухає, думає, що його хочуть навмисно в чомусь переконати. Тому, у зв'язку з такою дією авторитету, важливо знати, як формується і від чого залежить авторитет конкретної людини. Це може бути і соціальне становище (статус) людини, соціальний досвід, професійні знання та успіхи у важливій на цей момент справі або її компетентність у відповідних ситуаціях; а також позитивне, добре ставлення до адресату впливу тощо. Підґрунтя для цього у кожного свої, і визначаються вони власним становищем у системі соціальних відносин, життєвою і професійною історією та основними цінностями.

Щодо нерозуміння, то у багатьох випадках людина зіштовхується із ситуацією, коли її слова, бажання, спонукання сприймаються візаві неправильно, «не доходять» до неї. Відповідно, формується враження, ніби людина захищається від партнера, його слів і переживань, формує певні перешкоди. Крім того, не завжди є можливість визначити джерело інформації як небезпечне, чуже чи неавторитетне й адекватно захиститися від небажаного впливу. Іноді потенційно небезпечна для людини інформація може надходити й від людей, яким вона довіряє (від «своїх» чи цілком авторитетних). У такому випадку захистом буде «нерозуміння» повідомлення [7].

Особливу групу бар'єрів становлять бар'єри соціальної перцепції. Стереотипи сприйняття, упередженість і забобони, негативні установки партнерів зі спілкування, не збігання ціннісних орієнтацій на рівні базових соціальних установок, смислових прошарків свідомості і формальне підлаштування образу іншої людини під категорії (добрий – поганий,

надійний – ненадійний тощо) істотно перекручують уявлення людей один стосовно одного і зумовлюють негативні реакції під час зустрічей, бесід, переговорів, викликають недовіру та знижують продуктивність не тільки комунікативних зв'язків, а й професійної діяльності тощо [3].

Здійснюючи подальший аналіз факторів, що спричиняють формування та прояви психологічних бар'єрів можна виділити ряд характерологічних особливостей, що провокують прояв негативних реакцій по відношенню до людей із особливими потребами, як-от висока агресивність, конфліктність, інтолерантність, жорстокість, низький рівень емпатії, загальної культури тощо [3].

Нетерпимість у будь-якій формі є небезпечною та неприйнятною в сучасному суспільстві, особливо, якщо ми говоримо про ставлення до дітей із особливими потребами. Інтюлерантність передбачає відсутність таких якостей, як емпатійність, чуйність, доброзичливість.

Доброзичливість – це здатність бачити в іншому його індивідуальні особливості, риси, що відрізняють його від інших, і незважаючи на усвідомлення цих відмінностей, приймати індивіда таким, який він є, з усією сукупністю рис та недоліків.

Емпатійність – риса, що дозволяє заглибитись у внутрішній світ іншої людини, зрозуміти її переживання та думки. Особливо важливою є прояв цієї риси при взаємодії з людьми з інвалідністю, які часто відчують себе незахищеними. Взаємопов'язаною з цими рисами є чуйність, яка виступає регулятором міжособистісних стосунків, переводячи їх з позиції деструктивної взаємодії в позицію співробітництва [9].

Висновки. Психологічні бар'єри у взаємодії з дітьми з особливими потребами різноманітні, зумовлені неоднаковими чинниками. Тому дуже важливо розуміти їх природу, причини і умови виникнення та розв'язання. Включення дітей із психофізичними порушеннями у спільноту дітей із типовим розвитком вимагає подолання психологічних бар'єрів, що гальмують процес поступового входження в соціальне середовище. Треба зважити, що неможливо отримати позитивний результат без поваги, розуміння і толерантності у процесі взаємодії, спілкування з дітьми з ООП.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г. М. Социальная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. 432 с.
2. Козирев М. П. Комунікативні бар'єри спілкування та шляхи їх подолання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія психологічна: збірник наукових праць / головний редактор В. В. Серета. Львів: ЛьвДУВС, 2014. Вип. 1. 292 с.
3. Крысько В. Г. Социальная психология: учебник для вузов. 2-е изд. СПб.: Питер, 2007. 432 с.

4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: навчальний посібник. К.: Академвидав, 2005. 448 с.
5. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. – К: «А. С. К.», 2012. 308 с.
6. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство Україна», 2019. 300 с.
7. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с.
8. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О. М. Степанов. К.: «Академвидав», 2006. 424 с.
9. Сизко Г. І. Психологічні бар'єри при взаємодії з людьми з особливими потребами: причини та шляхи подоланн. *Актуальні проблеми психології*. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології. Випуск 1. Київ–Ніжин. Видавець «ПП Лисенко М.М.». 2018. С. 279-287.

СТАВЛЕННЯ ДО ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ ЯК МОРАЛЬНА КАТЕГОРІЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЕТНОКУЛЬТУРИ

Лариса Мафтин, Інна Прокоп

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

У кризових умовах сьогодення, коли перед людством усе більше постають економічні, політичні, екологічні виклики, категорія моральності нерідко стає другорядною. Зокрема, це стосується і ставлення суспільства до людей похилого віку.

Чимало дослідників цієї проблеми звертають увагу на те, що в сучасному соціумі образ старості, на жаль, у більшості випадків має негативне забарвлення. Низка соціологічних опитувань, проведених науковцями останніми роками, свідчить про те, що молодь переважно або боїться старості, або ж ставиться до неї з байдужістю чи презирством. Означена тенденція спонукає до роздумів, схиляє до пошуку шляхів вирішення цієї проблеми, адже загальновідомо, що ставлення до людей похилого віку є одним із якісних показників суспільства, його моральності, мірилом людської гідності.

Повага до старших, до людей поважного віку, як категорія моральності, завжди була у центрі родинного виховання українців. За добрими народними традиціями саме старші члени родини є активними вихователями дитини. М.Г. Стельмахович, дослідник народної педагогіки, у своїх працях неодноразово наголошував цей аспект: «Високий авторитет літньої людини мотивується народною педагогікою просто й переконливо:

хто довго жив, той багато бачив і знає: Вік прожити – не поле перейти» [1, с.112].

За українським звичаєм, кожен член родини мав знати свій родовід до сьомого коліна, адже духовний зв'язок між поколіннями є тим перевеслом, яке пов'язує рід з народом, а народ з нацією. Літні люди в українській етнокulturі традиційно вважалися хранителями сімейного вогнища, життєвого досвіду, джерелом мудрості. Тож поважне ставлення до них простежуємо і у мовних конструкціях звертання: Ви, бабуню, бабусю, бабцю, бабусечко; Ви, дідусю, дідику, дідуню, дідусечку тощо.

Система сімейних цінностей, у тому числі й пошана до старшого покоління віддзеркалені в усній народній творчості: «Ліпша старого рада, як молодого робота», «Слухай старих людей, то й чужого розуму наберешся, й свого не загубиш», «Шануй діда на печі, бо і сам згодом будеш там», «Шукай правди у старих, а сили у молодих» [2] та ін. Ці та інші паремії є своєрідним місточком, який поєднує покоління, минуле й сучасне, дозволяє по-іншому поглянути на проблему профанації родинних цінностей у динамічних процесах сучасного життя та її вирішення завдяки зверненню до кращих традицій минулого. Ще великий Київський князь Володимир Мономах у «Повчанні дітям» навчав «Старших шануйте, при старих годиться мовчати, старим підкорятися...».

Шанобливе ставлення до старших побутувало й у козацькому середовищі. Так, у присутності старшої людини не вільно було сидіти, палити люльку, розмовляти, вживати непристойні вирази. Коли хтось із старших козаків заходив до гурту, усі повинні були підвестися, зняти шапки й вклонитися. При вході куди-небудь першими пропускали старших. На зборах козаків при прийнятті важливих спільних рішень до уваги обов'язково брали думку літніх козаків. У разі якихось конфліктних ситуацій чи суперечок слово таких людей було вирішальним і негайним до виконання. Загалом, повага до літніх людей для козаків була внутрішньою потребою, у мовленні, конструкціях звертання, лексеми «дід» чи «старий» майже не вживалися. Натомість побутували такі, як «батьку», «батечку», «отамане» й т.п.

Славнозвісний гетьман Іван Мазепа завжди давав гарний приклад для козаків. Зокрема, загальновідомим є той факт, що, попри свою зайнятість, він завжди знаходив час, аби відвідати матір у монастирі. А коли дізнався про її невиліковну хворобу, був зі своєю ненькою до останнього її подиху.

Володимир Янів, відомий український науковець, аналізуючи соціальні інстинкти українців, особливо наголошує на їх нахилах до творення добра, надання допомоги іншим. У цьому контексті він підкреслює, що ставлення до людей похилого віку, надання допомоги цим людям є пріоритетною моральною категорією саме української етнокulturі. Дослідник зазначає, що «...на низькому ступені культури цей вияв допомоги мало поширений, напр., у германських народів, де в центрі уваги стоїть радше дитина. В Україні вже в ранню добу історії

існували добродійні установи для старих, а жебраки теж мали допомогу. Згодом окремою функцією братств була опіка над старими й закладання для них притулків» [3, с. 235].

Щодо сучасної України, то кращі традиції минулого, безперечно, повинні стати моральним орієнтиром для підростаючого покоління. Серед практичних порад, які стосуються процесу виховання шанобливого ставлення до людей похилого віку доцільно акцентувати на таких:

- добрий приклад ставлення як держави, так і суспільства до літніх людей: належна соціальна державна політика, забезпечення високих стандартів життя;

- оновлення змісту шкільної освіти, насичення його інформацією з опорою на кращі зразки української культурної традиції;

- створення відповідних програм на телебаченні та радіомовленні з метою трансляції позитивного соціального досвіду від покоління до покоління;

- інформація у періодиці, публікації на тему милосердя, підтримки, розуміння, турботи про людей поважного віку, руйнація негативних стереотипів суспільства щодо старості.

Багатий життєвий досвід, стійкість, активна громадянська позиція, невичерпна енергія та оптимізм переважної більшості людей похилого віку є взірцем для наслідування для сучасної молоді, яка, у свою чергу, – як наголошував у своєму листі до людей похилого віку (1.10.1999 р.) Папа Римський Іван Павло II, має любити і шанувати старше покоління, «щоб їх тягар віку був легшим».

Список використаних джерел:

1. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. К.: ІЗМН, 1997. 232 с.

2. Українські приказки, прислів'я і таке інше: зб. О.В.Марковича та ін.. / Уклад М. Номис / Упоряд. М. М. Пазяк. Київ: Либідь, 1993. 764 с.

3. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / Упоряд. М. Шафовал. 3-тє вид., стер. К.: Знання, 2006. 341 с.

ЗМІСТ ТА ОСОБЛИВОСТІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

Оксана Молоч

*Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр №1
м. Чернівці, Україна*

Як показує практика, на сьогодні в Україні постійно збільшується кількість дітей з порушеннями слуху, яким встановлено кохлеарний

імплант (КІ). Тому 2013 року до адміністрації нашого навчально-реабілітаційного центру, де я працюю сурдопедагогом, звернулися батьки дітей, яким зробили операцію з кохлеарної імплантації. Частина дітей було проімплантовано за кошти батьків, або з інших джерел, а частині видали імпланти за кошти держави, на той час була якась державна програма. Ми не вперше зіткнулися з такими сім'ями. Ми бачили таких дітей, бравши участь в українсько-голландському проекті «ПРИВІТ» в 2005-2007 році. На той час в Голландії операцію з кохлеарної імплантації робили всім, у кого була глухота. На сьогодні у нашій державі, як ми всі знаємо, тільки в цьому році громадські організації дійшли згоди з можновладцями до того, що дітям, яким потрібна операція з КІ, виділили певну кількість імплантів безкоштовно. Тому зараз стрімко зростає кількість дітей з КІ.

Що ж відбувається насправді в Україні з сім'ями, в якій дитині зробили операцію з КІ? Вони у відчаї, бо стикаються із певною кількістю проблем. Переступивши через поріг вагань, переживши всією сім'єю важкі часи до операції та після, приїжджають додому і чекають результатів, іноді навіть не намагаючись одягнути дитині процесор на вушко. Час проходить, а результатів нема. Більшість родин живуть в сільській місцевості нашої області. Через матеріальні та побутові проблеми не мають змоги часто їздити в місто на заняття до сурдопедагога. Операція з кохлеарної імплантації – це один із кращих видів слухопротезування, але ми не можемо достеменно стверджувати що дитина самостійно навчиться слухати і говорити. Тому всі спеціалісти, які мають справу з КІ, радять займатися з сурдопедагогом, логопедом, психологом, дефектологом.

Скажу з досвіду роботи: щоб дитина відразу після операції змогла відвідувати загальноосвітній заклад із своїми чуючими однолітками, потрібно, щоб хтось один із батьків потратив все своє життя на заняття з нею щогодини, а то й щохвилини вдень і вночі. Але в нашій країні обом батькам потрібно багато працювати, щоб забезпечити належне життя своїй сім'ї, а також і заробити на обслуговування КІ (заміна батарейок, акумуляторів, процесорів, дротиків, катушок і т.д.). Є багато сімей, де батько працює за кордоном, а на мати лягає основна робота по господарству.

Тому за ініціативи адміністрації, дефектологів нашого центру було створено на базі дошкільного відділення групу, де навчаюся та виховуються діти з кохлеарними імплантами (КІ). Вона називається – різновікова мобільна група. Різновікова – тому, що до неї зараховуються діти різного віку, а мобільна – тому, що перебування у ній може бути різне від 6 місяців до 4-5 років, це залежить від індивідуальних можливостей та особливостей дитини. Після закінчення навчання у такій групі, дитина іде у загальноосвітній навчальний заклад.

Створення та відкриття нашої групи стало вирішенням проблем для багатьох сімей. Дякуючи адміністрації, у нашій групі всі педагоги мають досвід роботи та вищу дефектологічну освіту. При роботі з дітьми з КІ ми використовуємо спеціальні та загальні методики роботи; ми вивчили досвід роботи провідних спеціалістів України, а також зарубіжних колег і відібрали найкраще для наших дітей; корекційна робота проводиться нашими педагогами постійно зранку до вечора, з понеділка по п'ятницю. Завжди на групі працюють і інші спеціалісти: психолог, логопед, дефектолог, реабілітолог та музичний керівник.

Тому ми можемо говорити про наші досягнення. 15 наших випускників успішно навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах, 5 навчаються у початковій школі нашого центру, доопераційну підготовку отримали 12 дітей. На даний час на дошкільному відділенні нашого закладу навчається і виховується 8 малюків з КІ.

Для успішної реабілітації потрібно привчити дитину носити процесор, бо були випадки коли вона знімала, кидала, ховала його в гайочку, в ганчірку і т. д., і ще ми поступово вчимо дітей самостійно знімати та одягати його, класти в сушку, міняти батарейки та акумулятори, бережно відноситися до всього приладдя. Ще ми вчимо дитину повідомляти дорослого коли вона не чує, якщо можливо потрібно поміняти батарейки, акумулятор, або виникла якась поломка.

Як відомо, КІ дає змогу чути всім, але ефективність розуміння мови як засобу спілкування у всіх різна. Вона залежить від багатьох факторів: від розвитку психічних процесів, від того, чи утворюються в мозку дитини нейронні зв'язки, які відповідають за сприйняття мовлення та говоріння, від того, чи дитина наслідує, а також від до- та післяопераційної реабілітації. Наші дослідження показали, що операція з кохлеарної імплантації не дає стовідсоткового відновлення слухової функції. Тому для реабілітації дітей раннього віку з КІ прийнятні усі методи, які використовують у спеціальних навчальних закладах.

Педагоги нашої групи працюють за програмами загальноосвітніх навчальних закладів та спеціальних навчальних закладів. Це програми «Дитина», «Впевнений старт», «Стежки у світ», яка нажаль немає продовження грифу міністерства освіти, Програма К. В. Луцько (оновлена 2019 року). Ми взяли програми загальноосвітніх закладів дошкільної освіти тому що в кінцевому результаті дитина переходить на навчання в ці заклади і, навіть, якщо вона продовжує навчання в нашому центрі, то по закінченню його отримує атестат такого ж зразка як і в звичайній школі. Плани з індивідуальної роботи ми плануємо щоквартально на кожну дитину.

При плануванні та проведенні корекційної роботи з дітьми з кохлеарними імплантами слід враховувати деякі особливості:

- необхідно приділяти максимальну увагу розвитку слухового сприймання, насамперед, використовуючи для цього щоденні звичні ситуації;

- раннє опанування навичками аналітичного читання;
- дитина з КІ не потребує опори на тактильно-вібраційні почуття;
- роль слухо-зорового сприймання у розвитку мовлення у дітей з КІ;
- використання жестів у дітей після кохлеарної імплантації недопустиме.

Корекційна робота з дітьми з КІ починається із вироблення у дитини умовно-рефлекторної реакції на немовні звуки: музичні інструменти, дому, лісу, вулиці тощо. Та на мовні звуки, склади, слова, словосполучення, речення, доручення та запитання, а також інтонацію висловлювань.

Робота над розвитком навичок усного мовлення. До числа обов'язкових занять належать такі, як розвиток дихання (збільшення сили і тривалості видиху, формування направленою повітряного струменя - дуття в дудки, надування кульок або мильних бульбашок, здування ватної кульки або олівця тощо), проведення тренінгів з уміння керувати укладами язика, положенням губ, контролювати артикуляційні рухи (рух кінчика язика в різні боки з відкритим ротом, почергове відкривання і закривання рота, облизування язиком верхньої і нижньої губи тощо). Далі проводимо роботу над постановкою звуків, яка триває від 3 до 12 тижнів. Другий етап - формування активного мовлення дитини. Цей етап також характеризується активізацією звуконаслідування, імітацією простих слів і звуків мовлення на основі акустичного зворотного зв'язку, який в даний період інтенсивно формується у дитини. Потім починаємо роботу над формуванням словника у дитини, використовуючи спряжене мовлення та аналіз кожного слова. Доцільно на цьому етапі використовувати прості віршики, забавлянки, пісеньки, казки. Для кращого запам'ятовування на цьому етапі я широко використовую мнемотаблиці.

З досвіду роботи, я хочу сказати, для того щоб дитина успішно навчалася у загальноосвітньому навчальному закладі, потрібна велика підготовча робота. У нас були випадки коли дитина три роки перебувала у загальноосвітньому садочку, а коли прийшов час іти до школи, вона виявилася не підготовленою. Батьки проходять великий шлях до операції – прийняття діагнозу власної дитини, збирання коштів на операцію, сама операція -, а потім дехто розслабляється, але основна робота ще попереду – це навчити дитину слухати, володіти власним голосом, засвоювати поняття і користуватися мовленням у повсякденному житті. Заняття з сурдопедагогом або логопедом чи дефектологом можуть продовжуватися аж до підліткового віку дитини, це залежить від самої дитини.

Ще одна проблема, з якою я зіткнулася, працюючи у цій групі, це неадекватне оцінювання можливостей своєї дитини батьками. Досить часто батьки зосереджуються на одному діагнозі дитини – глухоті, коли

діагнозів може бути декілька, а глухота може бути вторинною, наслідком якогось іншого діагнозу. То в такій ситуації мовлення може розвиватися гірше. Це можуть бути проблеми логопедичного характеру (алалія, дизартрія і т. д.), неврологічного характеру (синдром дефіциту уваги, гіперактивність і т. д.), ураження слухового нерву. У таких випадках у дитини з порушенням слуху може розвинути слухове сприймання, а мовлення розвиватиметься важче (дитина може навчитися вимовляти окремо звуки, звуконаслідування, але мовлення не є емоційно забарвленим, діалогічне мовлення може взагалі не розвиватися).

Хочеться уточнити, що у групі для дітей з КІ працюють сурдопедагог та вихователі, які також мають вищу дефектологічну освіту, заняття яких є не менш важливими за заняття сурдопедагога. Адже під час занять вихователів з образотворчої діяльності (ліплення, малювання, конструювання), з музичної діяльності, з ігрової діяльності, з фізичної діяльності також проводиться корекційна робота, що сприяє розвитку мовлення дитини, дрібної моторики, логіки, мислення. А сурдопедагог на своїх заняттях з розвитку слухового сприймання та формування звуковимови працює над тим матеріалом, який дитина засвоїла під час занять з вихователем та у повсякденному житті. Наприклад, кожного дня вихователь проводить мовну роботу біля куточка природи. Таким чином діти засвоюють поняття про пори року, вчаться описувати погоду, вчаться визначати день тижня, відповідають на запитання. Головне, щоб робота над розвитком мовлення була систематичною у співпраці сурдопедагог, вихователі, батьки.

В основу роботи нашої групи покладено слухомовленнєву технологію реабілітації. Вона передбачає створення для дітей з КІ природних умов для розвитку слухового сприймання та формування мовлення. Для досягнення позитивних результатів ми прагнемо забезпечити батьків дітей та фахівців сучасною інформацією про можливості та шляхи реабілітації дітей з КІ.

Список використаних джерел:

1. Впевнений старт. Освітня програма для дітей старшого дошкільного віку / Гавриш Н. В., Піроженко Т. О.
2. Дитина зі світу тиші. На допомогу батькам нечуючої дитини (доповнений і допрацьований). Науково-методичний посібник за редакцією С. В. Кульбиди. Київ-2011.
3. Дитина. Освітня програма для дітей від 2 до 7 років (наук. кер. проекту – Огнев'юк В. О., авт. колектив – Беленька Г. В., Богініч О. Л., Богданець-Білоskalенко Н. І. та ін.). Нова редакція 2016 року.
4. Королева И. В. Помощь детям с нарушением слуха : Руководство для родителей и специалистов. Санкт-Петербург : КАРО, 2016. 304 с.
5. Програма розвитку дітей дошкільного віку з порушенням слуху (глухі, зі зниженим слухом, з кохлеарними імплантами) / За ред. К. В. Луцько). Київ. 2019.

6. Стежки у світ. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим слухом. Кіровоград, 2014.

АКТУАЛЬНІСТЬ ІНКЛЮЗІЇ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Олена Мороз, Михайлина Бідолах

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

*«Дитина з обмеженими можливостями –
не пасивний член суспільства, а особистість,
що має право на задоволення соціальних потреб,
на працю, відпочинок, створення сім'ї,
доступ до культурних цінностей»*

Семен Грузман

Актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана з збільшенням кількості дітей кожного року, які потребують колекційного навчання, соціалізації з суспільством це проблема не лише в умовах нашої країни, але й досягає Глобального масштабу. Крім зростання кількості дітей з обмеженими можливостями, також є тенденція якісної зміни структури дефекту. Комплексного характеру порушення в кожній окремої особистості, в основі інклюзивної освіти — ідея, яка включає будь - яку дискримінацію дітей, забезпечує однакове ставлення до всіх людей, передбачає навчання і виховання дітей з особливими потребами у навчальному закладі, але й створює спеціальні умови для цих дітей. Навчання дітей з особливими освітніми потребами повинно відбуватися на принципах виваженої педагогіки, дієвість яких підтверджено та від використання яких виграють усі діти. Вона передбачає, що відмінність між людьми є природним явищем. У зв'язку з обмеженням у спілкуванні самообслуговуванні пересуванні розвиток дітей з особливими потребами значною мірою залежить від задоволення їхніх потреб іншими людьми, а це становить величезний процес соціально-педагогічної інтеграції та процесу інклюзії. Освіта дітей з порушеннями розумового фізичного розвитку є одним з найважливішим завдань для країни, незалежно від їх соціального статусу, стану здоров'я, віку чи інших показників, Актуальність теми саме полягає в розумінні того, що період дошкільної освіти відіграє важливу роль в становленні особистості та є основним завданням для первинного світогляду, самосвідомості розвитку соціальних властивостей, Головною метою інклюзивного навчання реалізація права дітей з особливостями психофізичного розвитку на отримання освіти у відповідності з їх можливостями і здібностями за місцем проживання, їх

соціальна адаптація та інтеграція в суспільство, підвищенні ролі сім'ї у вихованні і розвитку дитини. Головними завданнями моєї роботи є розкрити важливість значення впровадження інклюзивної групи в закладах дошкільної освіти.

Інклюзивний освітній процес передбачає інтеграцію дітей з інвалідністю до закладів дошкільної освіти, їх колективів, що підкреслює цінність для кожного суспільства. Організація інклюзивного середовища дає можливість дітям із інвалідністю не замикатися у собі, не боятися світу і не комплексувати стосовно своєї відмінності.

Наразі відбувається пошук нових способів, методів та форм організації освіти дітей з особливими потребами. Однак на даний час практично не розроблено механізм здійснення інклюзивного навчання дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку. У зв'язку з цим виникає потреба в організації інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти, де б реалізовували та поширювали інклюзивну освіту. Нажаль усе це пов'язано з невеликою кількістю методик, некваліфікованих кадрів, відсутністю педагогічних працівників. Адже крім вихователя, який веде освітній процес, активну участь повинен брати асистент вихователя, який повинен володіти корекційно-компенсаторними техніками, та надавати психологічні й корекційні послуги, звичайно наповнюваність дітей повинна бути меншою, ніж у звичайних групах. Тому виникає потреба у створенні реальних умов дошкільної інклюзивної освіти, які забезпечать дітям, починаючи з раннього віку всі освітні послуги, різні за формою та змістом: корекційно-розвивальні, оздоровчолікувальні, соціально-психологічні.

Інклюзія – це процес реального включення осіб з інвалідністю в активне суспільне життя і однаковою мірою необхідна для всіх членів суспільства.

Інвалідність – це не вирок долі, а швидше такий спосіб життя за обставин, що склалися, який може багато дати особі з інвалідністю і людям, що оточують її, якщо інвалідність розглядати у рамках соціальної концепції. Тоді головний сенс процесу інклюзії можна позначити так: «Всім тут раді!»

Інклюзивна освіта передбачає навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами в навчальних закладах, де ж звичайно створені відповідні умови для забезпечення максимальної ефективності освітнього процесу.

Основною метою інклюзивного навчання є реалізація права дітей з особливими потребами психофізичного розвитку на отримання освіти відповідно до їхніх можливостей і здібностей за місцем проживання, їх соціальна адаптація й інтеграція в суспільство.

Інклюзивне навчання і виховання може бути запроваджено для таких категорій дітей:

-з вадами розумового розвитку;

- з затримкою психічного розвитку;
- з тяжкими вадами мовлення;
- з порушенням аналізаторів;
- з порушенням функцій опорно-рухового апарату;
- з емоційно-вольовими порушеннями та аутичним спектром.

Основними завданнями інклюзивного навчання та виховання дітей в закладах дошкільної освіти є:

- 1.Розвиток потенційних можливостей дітей з особливостями психофізичного розвитку в спільній діяльності із здоровими однолітками.
- 2.Організація психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями в розвитку в закладах дошкільної освіти.
- 3.Організація корекційно-розвивального навчання, спрямованого на виправлення або послаблення наявних у дітей фізичних або психічних порушень, які заважають їхньому успішному навчанню і розвитку.
- 4.Створення адаптивно-освітнього простору, який задовільнить освітні потреби дитини з порушеннями фізичного, інтелектуального розвитку.
- 5.Формування життєвого досвіду та цілеспрямованого розвитку когнітивних, мовленнєвих, моторних, соціальних функцій у дітей, які дадуть змогу знизити залежність дитини від сторонньої допомоги та підвищити соціальну адаптацію.
- 6.Формування у суспільстві позитивного ставлення до дітей з особливостями, створення психологічно комфортного середовища в закладах дошкільної освіти.
- 7.Запобігання виникненню та подолання (за наявності) вторинних, третинних порушень фізичного або психічного розвитку у дітей з особливими потребами.
- 8.Надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку, напрацювання оптимальних варіантів сімейного виховання.

Сучасний заклад дошкільної освіти відкритий для всіх дітей. Включення дітей з особливими потребами в освітній процес закладу дошкільної освіти змінює передусім установки педагогів на розуміння особливостей розвитку дітей та врахування їхніх особливих потреб та потенційних можливостей розвитку в навчально-виховній роботі. Особливості дітей з порушенням психофізичного розвитку неможливо нівелювати, тому потрібно змінювати організацію освітнього процесу, задля вирішення завдань навчання, виховання і розвитку всіх дітей в групі. З метою забезпечення цілісного входження дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір, що відповідатиме її потребам та можливостям, в сучасному закладі дошкільної освіти. Впровадження інклюзивної форми навчання в дошкільних закладах – це крок назустріч, дитині, це нові підходи до навчання дітей з особливостями розвитку. Слід наголосити, що не дитина повинна підлаштовуватись під загальну систему навчання і виховання, а саму систему повинно бути спрямовано з урахуванням потреб кожної окремої дитини. Саме при такому підході в навчально-виховному процесі переваги отримують всі, а не тільки окремі групи.

На сучасному етапі в Україні відкрилися нові перспективи змін у системі освіти, що насамперед пов'язані з переосмисленням ставлення до дітей з особливими потребами. Ключовим чинником створення успішного навчального закладу є особистість керівника, який своїми діями та постановками подає приклад інклюзивної культури та підтримує її. Дуже суттєвою частиною роботи є налагодження співпраці між логопедом, практичним психологом, вихователями, методистом та лікарем. Відчуття компетентності – головна умова успіху. Одним із аргументів на користь інклюзії є формування позитивного уявлення про себе. Успіх підсилює відчуття компетентності, яка у свою чергу, безпосередньо пов'язана із самоповагою й образом власного «Я». Це допоможе зробити інклюзивну діяльність ефективною. Високих результатів в корекційній роботі можна досягти лиш в тому випадку, якщо колектив закладу дошкільної освіти має змогу створити особливий мікроклімат доброзичливості, взаємоповаги, толерантності, поступливості і разом з тим ініціативності, активного інтересу до всього, що відбувається.

Список використаних джерел:

1. Ольшевська Ж., Мягких Н. Вихователю інклюзивної групи. Київ : Видавнича група «Шкільний світ», 2018. 144 с.
2. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Наук.-метод. посіб. Видавнича група «АТО-ПОЛ». Київ, 2011. 274 с.
3. Індекс інклюзії: дошкільний навчальний заклад : навч-метод. посіб. / В. І. Шинкаренко. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 100 с.
4. Кравченко Г.Ю., Сіліна Г.О. Інклюзивна освіта в ДНЗ. Х.: вид-во «Ранок», 2014. 176 с.
5. Створення індивідуальної програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами: метод. посібник серія «Інклюзивна освіта: крок за кроком» / уклад.: І.В. Луценко, Н.В. Заєркова. Київ, 2015.

КОМАНДНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Світлана Миронова,

*Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський Україна*

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (далі – дітей з ООП) є однією з вагомих умов ефективності інклюзивної освіти. Це підтверджується як законодавчою базою загальної освіти, так і практикою інклюзивного навчання. При цьому якість

супроводу напряду залежить від партнерської взаємодії фахівців, їх вміння працювати в команді. З метою чіткої організації роботи команди в інклюзивних закладах МОН України видало Наказ «Про затвердження примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти», в якому передбачені всі складові її діяльності [1].

Проблема взаємодії різних спеціалістів, що супроводжують освіту дітей з ООП, є предметом вивчення у корекційній педагогіці. Вчені (В.Бондар, М.Буйняк, І.Демченко, Т.Докучина, І.Кузава, І.Луценко, М.Матвєєва, С.Миронова, В.Синьов, Д.Шульженко та ін.) є одностайними щодо того, що ефективність психолого-педагогічного супроводу, якість навчання і соціалізації дитини з ООП знаходиться у безпосередній залежності від командної роботи фахівців. Проте у сучасній практиці інклюзивного навчання поки що є проблеми реалізації партнерської взаємодії фахівців інклюзивного закладу.

Метою публікації є висвітлення основних труднощів командного супроводу дітей з ООП та шляхів їх подолання.

За результатами опитування педагогів, батьків закладів загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням, практичних спостережень були виявлені основні проблеми взаємодії членів команди. Опишемо їх.

Проблеми команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП:

- ✓ низький рівень психологічної і методичної готовності вчителів до навчання дітей з ООП;
- ✓ нерозуміння вчителями предметів і батьками дітей з ООП своєї ролі в команді супроводу;
- ✓ неправильний розподіл обов'язків членів команди;
- ✓ недосконалість керівництва командою супроводу;
- ✓ низький рівень партнерської взаємодії в команді;
- ✓ відсутність в команді асистентів вчителя та корекційного педагога;
- ✓ ігнорування вчителями рекомендацій фахівців ІРЦ, лікарів, психолога, корекційного та соціального педагога, логопеда;
- ✓ неврахування налаштованості близького оточення, класного колективу.

Наявні проблеми призводять до ігнорування або формального виконання завдань команди супроводу, передбачених нормативною базою. 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 і не реалізують корекційно-розвиткові цілі навчання;

- вчителі та корекційні педагоги 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.

Подолання цих проблем цілком можливе за умови формування партнерської взаємодії членів команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в інклюзивних закладах.

Шляхи формування партнерської взаємодії в команді супроводу:

- формування психологічної готовності вчителів до навчання дітей з ООП і співпраці з корекційними педагогами;
- методична робота фахівців з оволодіння знаннями про командний підхід до розв'язання виробничих завдань; оволодіння вміннями узгодження своєї діяльності з діяльністю інших колег та батьками дітей;
- діяльність шкільного консиліуму, спрямована на координацію та об'єднання зусиль всіх членів команди психолого-педагогічного супроводу;
- робочі засідання членів команди, спрямовані на вирішення поточних проблем інклюзивного навчання;
- самоосвіта, стажування, курси підвищення кваліфікації педагогів для удосконалення компетентності щодо роботи в команді;
- консультування, лекторії, тренінги для батьків з метою надання їм кваліфікованої допомоги у вихованні та розвитку дитини; формування готовності співпрацювати з закладом;
- формування згуртованості між різними фахівцями, батьками дитини під час спільного дозвілля.

Отже, командний супровід дітей з особливими освітніми потребами є умовою ефективності інклюзивного навчання, тому зусилля закладу мають спрямовуватися на формування партнерської взаємодії фахівців і батьків дітей. Розробка та запровадження методів формування командної взаємодії в інклюзивному закладі є перспективним напрямом дослідження проблеми.

Список використаних джерел:

1. Наказ МОН України «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти» від 8 червня 2018 р. №609 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>

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Світлана Михальська, Юлія Михальська

*Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

Актуальність дослідження. Сьогодні питання освіти дітей з особливими освітніми потребами набуває широкої актуальності. Відповідно до Конвенції про права дитини та Конституції України кожна дитина має право на отримання освіти. Для більш ефективного навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами важливою є взаємодія учасників навчально-виховного процесу, діяльність яких має бути сфокусована як на подолання наявних труднощів в дітей, так і на надання системи спеціальних знань та допомоги педагогам, щоб уникнути цих труднощів [2].

І. А. Малишевською [5] визначено, що інклюзивне освітнє середовище – це синергетичне освітнє середовище, здатне самовдосконалюватися й забезпечувати якісну психолого-педагогічну підтримку і задоволення індивідуальних освітніх потреб кожної дитини з особливими освітніми потребами на засадах компетентності і професійної співпраці. Також І. А. Малишевською підтверджено, що ефективність інклюзивного освітнього середовища забезпечується наявністю різнопрофільних психолого-педагогічних фахівців та їхнім професійним співробітництвом. Підготовка таких фахівців є першочерговим завданням при розбудові інклюзивної освіти в Україні.

Одним із фахівців інклюзивного освітнього середовища є психолог, що забезпечує психологічний супровід в умовах інклюзивного навчання. Психологічний супровід передбачає не лише роботу з дитиною та створення для неї відповідних умов навчання через розроблення індивідуальних планів та програм розвитку, а й взаємодію з батьками, іншими школярами та педагогами.

В додатку до Листа Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України від 26.07.12 р. 1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання» [4] зазначено, що практичний психолог в інклюзивному середовищі формує психологічну готовність учасників навчально-виховного процесу (учнів, батьків, вчителів, представників адміністрації) до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами. Така психологічна готовність формується через проведення тренінгових занять, лекторіїв, семінарів, консиліумів, виступів тощо, зміст яких спрямований на подолання упередженого ставлення до дітей з особливими потребами, руйнування міфів і стереотипів, стигматизації та дискримінації.

Оскільки вчитель своїм ставленням моделює очікувану від учнів поведінку, важливо розпочати проведення таких занять саме з педагогами навчального закладу. Необхідно працювати з педагогами щодо уникнення використання медичної термінології, що застосовується в педагогічній практиці для характеристики дітей з особливими освітніми потребами.

Виділяють такі напрями психологічного супроводу інклюзивного навчання:

1. Психопрофілактична та психокорекційна допомога дитині.
2. Інформаційно-роз'яснювальна робота з педагогами і батьками.
3. Психологічне консультування батьків.
4. Створення соціально-психологічного середовища через спеціальну підготовку педагога та учнів конкретного класу [6].

Четверікова Н. В. [7] вважає, що робота психолога з вчителями, які щоденно працюють в умовах інклюзивної освіти, має особливу важливість. Серед завдань психолога у роботі з вчителями в умовах інклюзії Н. В. Четверікова виділяє наступні:

- 1) постійна інформаційна підтримка фахівців з різних питань організації роботи вчителя в умовах інклюзії, які можуть входити до зони компетентності самого психолога;
- 2) забезпечення педагогів максимально простими, зрозумілими і дієвими алгоритмами для практичної роботи;
- 3) регулярний моніторинг психоемоційного стану спеціалістів;
- 4) надання та гарантування постійної психологічної підтримки тощо.

Специфіка роботи всіх педагогів в умовах інклюзії дітей з особливими освітніми потребами до масових освітніх установ потребує від них значних психоемоційних витрат. Тож, практичний психолог обов'язково має володіти техніками і прийомами відновлення власних емоційних ресурсів. І використовувати їх для збереження свого внутрішнього емоційного балансу, власної емоційної стійкості.

Лалак Н.В., Граб Л.М., Лешко Х.Ю. [3] також наголошують на не менш важливій психологічній підтримці вчителів, що працюють із дітьми з особливими освітніми потребами. Вона має бути спрямована на формування в педагогів психологічної готовності до роботи та на профілактику емоційного вигорання. До такої роботи можна віднести проведення тренінгів, круглих столів, конференцій, семінарів, розв'язування психолого-педагогічних задач та вправ. Під час її виконання педагогам необхідно навчитись психотехнічних методів релаксації та зняття психоемоційного напруження.

Т.О. Докучина [1] аналізуючи особливості діяльності психологічної служби в умовах інклюзивного закладу звернула увагу на те, що ефективність психолого-педагогічного супроводу передусім залежить від співпраці спеціалістів. Тому соціальний педагог, практичний та спеціальний психолог повинні обов'язково співпрацювати з усіма членами

команди психолого-педагогічного супроводу. Зокрема, спільними функціональними обов'язками цих спеціалістів є участь у роботі психолого-педагогічного консилиуму, у складанні розгорнутої психолого-педагогічної характеристики на дитину та індивідуальної програми розвитку. Т.О. Докучина серед основних завдань психологів визначила розробку рекомендацій класному керівникові щодо шляхів ефективної інтеграції дитини в колектив однолітків та формування позитивного мікроклімату в дитячому колективі.

Висновки. Психолог в умовах інклюзивного навчання забезпечує психологічний супровід усім учасникам навчально-виховного процесу і створює максимальні умови ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні співпраці асистента вчителя та психолога, які працюють в інклюзивних умовах.

Список використаних джерел:

1. Докучина Т.О. Особливості діяльності психологічної служби в умовах інклюзивного закладу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Вип. 7, у 2 т./ за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. Т.1. URL : <http://aqce.com.ua/download/publications/51/77.pdf/>

2. Колупаєва А.А. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі: [навч.-метод. посіб.]. К.: Вид. група «А.С.К.», 2012. 192 с.

3. Лалак Н.В., Граб Л.М., Лешко Х.Ю. Особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями в умовах інклюзії. *Психологія: теорія і практика*. 2019. Випуск 1 (3). С. 100–107.

4. Лист Міністерства освіти та науки, молоді та спорту України від 26.07.12 р. 1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання». URL : http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/30376/.

5. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2018. 35 с.

6. Пінюгіна К. О., Ляхова В. П. Про організацію впровадження інклюзивної освіти в навчально-виховний процес: психологічний аспект: інструктивно-методичний лист. Миколаїв: ОППО, 2011. 64 с.

7. Четверікова Н. В. Роль шкільного психолога як члена команди супроводу інклюзивного процесу в закладі загальної середньої освіти *International Academy Journal. Web of Scholar*. 2018. 7(25). Vol. 3. С. 40-49. doi: 10.31435/rsglobal_wos/12072018/5993

ПСИХОЛОГІЧНА ЗРІЛІСТЬ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ТА СТРЕСОСТІЙКОСТІ ВЧИТЕЛІВ ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСІВ

Володимир Мицько, Юрій Сидорик

*ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ, Україна*

Для більшості людей не складає особливої важкості визначити дорослість чи зрілість тієї чи іншої особи. У буденному вимірі все просто – той, хто набув певних соматичних і вікових ознак автоматично наділяється статусом дорослої людини. Однак, чи справді дорослу людину можна назвати дорослою у всіх відношеннях і тлумаченнях даного терміну?

До початку двадцятого століття у психології та суміжних науках існували погляди про незмінність психічної сфери людини у період дорослості. Зокрема, швейцарський психолог Е. Клапаред вважав, що в період дорослості людина набуває стану психічної стагнації. І якщо, з певних причин, процес психічного розвитку не відбувся у повній мірі на ранніх етапах, то з настанням зрілості, вдосконалення є майже неможливим [2; 3].

Наукові дослідження, проведені за весь період минулого століття і до тепер, радикально змінили погляди на дорослість, даючи людині шанс на невпинний саморозвиток і самовдосконалення. Саморозвиток став однією з цілей існування людини.

В сучасних періодизаціях психічного розвитку генезис дорослої людини трактується по різному, для цього використовуються такі поняття як «дорослість» та «зрілість». Поняття «дорослості» більше характеризує перехід людиною хронологічно і біологічно до певного вікового етапу. «Зрілість» вказує на особистісну якість людини, яка досягла дорослого віку. Хронологічно межі періоду дорослості досить умовні та визначаються завершенням юності і початком періоду старіння. Деякі дослідники виділяють стадії зрілості: молодість, розквіт, власне зрілість [3]. На думку Є.П. Ільїна, розвиток дорослої людини майже не залежить від хронологічних показників віку. Когнітивний розвиток та зміни у поведінці особистості визначаються життєвими обставинами: попереднім досвідом, професією, установками та ін. [1]. Процес розвитку у дорослому віці не пов'язаний з етапами інтелектуального розвитку чи фізіологічних змін. Натомість він обумовлений соціокультурними чинниками, професійними прагненнями, розвитком сфери стосунків.

У роботі вчителя інклюзивного класу особливого значення набувають якості стресостійкості: вміння керувати собою та своїми емоціями, давати конструктивну оцінку складним педагогічним ситуаціям, володіти ресурсами самозбереження та відновлення психічного здоров'я

особистості. Усі ці якості є складовими процесу особистісного дорослішання та психологічної зрілості.

Поняття особистісної зрілості часто пов'язують з дослідженнями екзистенційного ставлення до власного життя. Змістове наповнення даного поняття було здійснено завдяки філософсько-психологічному осмисленню таких феноменів як «втеча від свободи» (Е. Фромм), «екзистенція» (Ж.-П. Сартр, К. Ясперс), «самоактуалізація» (А. Маслоу), «самість» (К.-Г. Юнг), «соціальний інтерес» (А. Адлер), «сенс життя» (В. Франкл), «его-інтеграція» (Е. Еріксон). В психодинамічному підході поняття «зріла особистість» використовується як протиставлення невротичній особистості, якісна відмінність між якими полягає в тому, що поведінка зрілих суб'єктів функціонально автономна і мотивована усвідомлюваними процесами. Поведінка незрілих осіб переважно спрямовується неусвідомлюваними мотивами, джерела яких містяться у переживаннях дитинства (З. Фройд, А. Адлер, К.-Г. Юнг, К. Хорні та ін.).

Е. Еріксон вважав, що на етапі середньої зрілості людина робить вибір між продуктивністю і інертністю. Якщо у дорослих людей здатність до продуктивної діяльності більш виражена і домінує над інертністю, то на цій стадії виникає позитивна якість – турбота, яка є протилежністю байдужості і апатії. Згідно Е. Еріксона, вона являє собою «збільшення взятих на себе обов'язків турботи про інших людей, за ті результати та ідеї, до яких людина проявляє інтерес» [4]. Ті дорослі люди, яким не вдається стати продуктивними поступово переходять у стан самопоглинання, в якому основними предметами турботи є особисті потреби і зручності.

Психологи-гуманісти (А. Маслоу, К. Роджерс) стверджували, що кожен з нас відповідальний за те, ким ми є і ким стаємо. Життя кидає нам виклик і основне завдання наповнити його смыслом у цьому абсурдному світі. Усвідомлення відповідальності за власне життя стає для людини важкою ношею від якої вона досить часто намагається позбутися, перекидаючи цю відповідальність на когось іншого. Позбувшись таким чином відповідальності за власне життя, ми втрачаємо особистісну свободу і свободу вибору, життя перетворюється на хаос подій, вражень, людина постійно намагається щось наздогнати, виправити. Зрештою у кризові моменти життя і в старості людина відчуває відчай, самотність і тривогу.

Ми самі є архітекторами своєї поведінки і життєвого досвіду. Особистісно зріла людина – це індивід здатний на свobodний вибір, свідомий у власному виборі, спроможний бачити та прораховувати варіанти власних можливостей.

Ще однією важливою ознакою особистісної зрілості є внутрішньо мотивоване прагнення до пізнання та самореалізації, закоханість у життя, у час, у конкретний день, це бажання стати тим, ким ти можеш стати, досягти вершини власного потенціалу.

Для дорослої людини стає особистісно значимим ділитися власним досвідом, запам'ятатися подіями у власному житті, своїми вчинками, результатами творчості, зробленими висновками.

Емпіричні критерії особистісної зрілості можуть бути згруповані наступним чином: 1. Свобода (бути вільним у прийнятті рішень, свобода дій та вчинків, свобода напрямку розвитку), 2. Відповідальність (за себе та своє життя, за життя близьких людей, за друзів, колектив, суспільство), 3. Усвідомленість життя (вміння бути (жити) «тут і тепер», вміння радіти життю), 4. Цінності, цілі, спрямованість (мати власні цілі та цінності), 5. Навички стресостійкості, відновлення і збереження психічного здоров'я, 6. Творчість.

Таким чином, зрілістю називається вік, коли всі показники людського розвитку досягають розквіту. Відмінною ознакою зрілості є здатність реагувати на зміни та пристосовуватися до нових умов. Характерними чинниками професійного довголіття педагогів зі збереженням психічного (часто і фізичного) здоров'я є набуття якостей зрілої особистості на етапі первинної професіоналізації.

Враховуючи значну кількість психічних ресурсів необхідних для роботи вчителів інклюзивних класів, високий ризик стресів, професійне вигорання та ряд інших деструктивних факторів, вважаємо за доцільне запровадити програму тренінгів особистісного росту, стресостійкості, майндфулнес, self-compassion для педагогів та їхніх асистентів.

Список використаних джерел:

1. Ильин Е.П. Психология взрослости. СПб.: Питер, 2012. 544 с.
2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. СПб.: Питер, 2007. 940 с.
3. Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А.А. Реана. СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. 656 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер, 1997. 608 с.

ВИКОРИСТАННЯ МКФ-ДП У РОБОТІ ФАХІВЦІВ ЦЕНТРУ РАНЬОГО РОЗВИТКУ

Людмила Некраш

*Центр раннього розвитку ВБО «Даун Синдром»,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи
Ярмаченка НАПН України*

Дослідження засвідчують, що МКФ-ДП відкриває широкі можливості для ефективної міждисциплінарної взаємодії на основі єдиної системи категорій, дає змогу уніфікувати визначення індивідуального профілю

функціонування дитини в контексті факторів середовища і особистісних чинників (Adolfsson M., Simeonsson R., Guralnick M., та інші).

Розпорядженням КМУ від 27 грудня 2017 р. №1008-р «Про затвердження плану заходів із впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків» Уряд затвердив план заходів з впровадження в Україні Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я та Міжнародної класифікації функціонування, обмежень життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків. Документ спрямований на створення системи класифікації для отримання порівнюваних даних про здоров'я окремої людини та населення в цілому, які необхідні для досягнення основних цілей у сфері охорони здоров'я, включаючи визначення загального стану здоров'я населення, вимірювання потреб та ефективності сфери охорони здоров'я а також забезпечення функціонування сучасної системи раннього втручання, інклюзивної освіти, абілітації і реабілітації.

В основу Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків (МКФ-ДП, 2007), яка є універсальною за своєю суттю, закладено біопсихосоціальну модель. Саме ця модель орієнтована на ідеї нормалізації життя дітей з особливими освітніми потребами і їхніх сімей; інтеграцію у суспільство та створення доступного середовища.

МКФ-ДП пропонує концептуальні рамки та єдину стандартизовану термінологічну мову для позначення проблем, які проявляються в ранньому дитинстві, дитячому і підлітковому віці, включаючи функції та структури організму, обмеження активності та участі, а також фактори навколишнього середовища, що мають важливе значення для дітей і підлітків [1; 2].

Різні фахівці центрів раннього розвитку, ґрунтуючись на своїх професійних оцінках, інтегрують свої висновки, для того щоб розробити єдиний опис сильних сторін розвитку дитини і визначити проблемні області. Загальна мета полягає в тому, щоб на основі цієї оцінки розробити план програми втручання. Традиційна система діагностики, сфокусована на порушеннях дитини або діагнозі й спрямована на виявлення «відхилень від норми», що передбачає визначення проблем дитини, фокусуєчись в основному на описі порушень. Однак, яким би докладним не був опис порушення, воно не включає в себе інші фактори, які суттєво впливають на якість життя і розвиток дитини (її індивідуальний потенціал, інтереси, оточення і сімейна ситуація, супутні соматичні захворювання та інше). Власне, це «контекстуальні чинники», які закладені в основі МКФ. Йдеться про «фактори довкілля» та «особистісні чинники», які можуть впливати на дитину, показники здоров'я (стан функцій і структури

організму) і показники, що пов'язані зі здоров'ям (активність та участь в реальній життєвій ситуації).

Дослідження засвідчують, що фахівці центрів раннього розвитку все частіше застосовують МКФ-ДП для оцінювання дітей з порушеннями розвитку. Це сприяє об'єднанню фахівців різного профілю на основі єдиної мови міжпрофесійного спілкування [3; 4]. Найбільш повну інформацію про функціонування і участь дитини фахівці отримують, якщо використовують всі частини МКФ-ДП [1; 5]. Цілі надання комплексної допомоги дитині з особливими освітніми потребами переважно формуються з категорій розділів «активність і участь» і «фактори зовнішнього середовища».

Так, при визначенні профілю дитини ми спираємося на домени МКФ-ДП, що дозволяє нам отримати:

- детальну оцінку здібностей дитини в різних областях розвитку, а не тільки констатацію факту відставання;
- інформацію про індивідуальні особливості дитини (можливі способи комунікації, мотивації дитини, її інтереси, улюблені ігри, переваги, які можуть бути вкрай важливі для програми раннього втручання, а також оцінку функціональних можливостей);
- інформацію про батьків дитини (або інших близьких дорослих, які доглядають за нею);
- інформацію про ширше соціальне оточення дитини, її сім'ї, однолітків, друзів, можливості відвідувати дитячий сад, ігрові майданчики, ресурси місцевих служб підтримки (соціальної, медичної тощо);
- інформацію про фізичне оточення, середовище, в якому знаходиться дитина. Важливо знати, які можливості для розвитку, чи є простір, в якому можна вчитися повзати, ходити, бігати тощо. Чи достатньо іграшок і чи відповідають вони рівню розвитку дитини і фізичним можливостям. Чи є у дитини спеціальне обладнання як наприклад пристосування для сидіння, стояння, ходьби, пересування.

Отже, саме використання МКФ у роботі фахівців центру раннього розвитку дає змогу отримати всебічну інформацію про дитину та зафіксувати найрізноманітніші аспекти, пов'язані як з самою дитиною так і з її оточенням. В процесі оцінки кожен фахівець може використовувати свої професійні інструменти і методи, однак результати аналізуються членами команди спільно і повинні бути інтегровані для визначення єдиних цілей програми втручання саме на основі складових МКФ.

Список використаних джерел:

1. Adolfsson M. (2011). Applying the ICF-CY to identify every day life situations of children and youth with disabilities, Jönköping

2. Guralnick, M.J. (2011) Why early intervention works: A systems perspective. *Infant and Young Children*. 24, 6–28.
3. Grammenos S. *Illness, disability and social inclusion*. Dublin, European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions, 2003.
4. *The global burden of disease: 2004 update*. Geneva, World Health Organization. 2008.
5. Simeonsson R.J. (2009) ICF-CY: A Universal Tool for Documentation of Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*. Volume 6. Issue 2. P. 70-72.

ПСИХОЛОГІЧНА ДОПОМОГА БАТЬКАМ ДІТЕЙ, ЯКІ МАЮТЬ ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ

Тетяна Нечитайло, Марія Трифан

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Останнім часом у нашому суспільстві помітні зміни у ставленні до навчання, виховання й адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Цьому, великою мірою, сприяє активність громадських об'єднань, батьків, які добре усвідомлюють потреби своїх дітей. Але на сьогоднішній день приділяється недостатньо уваги психологічному стану батьків, який безпосередньо впливає на стан дитини, і грає значну роль у її загальному розвитку. На даний час в Україні вже створена законодавча та навчально-методична база з питань інклюзивної освіти. Але окремої уваги потребує психологічна підтримка батьків дітей з особливими освітніми потребами, а представлена тема потребує глибинного вивчення.

Відповідно, мета даної статті полягає в тому, щоб визначити основні шляхи надання психологічної допомоги батькам, що виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Народження дитини з відхиленнями у розвитку найчастіше переживається батьками як несподівана подія. Такі автори як А. Г. Московкіна, В. В. Ткачова, Д. М. Ісаєв, Є. М. Мастюкова та Л. М. Шипіцина досить одностайні в описі найбільш загальних характеристик батьківських реакцій, до яких відносять: заперечення, гнів, почуття провини, емоційну адаптацію. О. В. Маркова зазначає, що прийняття хворої дитини – дуже складний і неоднозначний за своїм змістом процес у різних батьків, що залежить не стільки від характеру захворювання дитини, скільки від особливостей особистості матері та батька [2]. Також, В. М. Сорокін наводить дані про те, що більш ніж у 70% матерів особливих дітей відзначають надзвичайно амбівалентне ставлення до власної дитини. Суперечливість цього ставлення проявляється в тому, що дитина одночасно розглядається і як об'єкт

любіві, і як джерело страждань. Останнє, за оцінкою більшості матерів, є причиною частих нападів роздратування по відношенню до дитини [5].

Значної уваги заслуговують наукові дослідження з даного питання та науково-практичні розробки вчителів і вихователів, які безпосередньо впроваджують в освітню систему інклюзивне навчання. Проблема роботи з дітьми та батьками, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, знаходиться в центрі уваги багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців: А. А. Колупаєвої, В. Н. Бондаря, М. Д. Ярмаченка, Н. О. Сабат та зумовлює необхідність її практичного спрямування.

Так, Л. В. Борщевська, Л. В. Зіброва та І. Б. Іванова вказували на те, що сім'я є основним середовищем формування людини, але вона не повинна бути єдиним агентом впливу, оскільки особлива дитина потребує спілкування з іншими членами суспільства і не повинна замикатися в домашньому оточенні [3].

У процесі виховання та догляду за дитиною батьки повинні бути уважними, спостерігати за відповідністю (чи невідповідністю) психофізичного розвитку її віку; відстежувати своєчасність проходження основних етапів розвитку. Сім'я дитини з особливими освітніми потребами є її першим соціалізуючим інститутом. Процес дорослішання дітей такої категорії проходить з великими труднощами та у дещо сповільненому темпі. На думку Л. О. Савчук його також можна розділити на етапи:

I етап соціалізації – входження дитини в соціум. Першою сходинкою є адаптація її в сім'ї. Успішність цього процесу залежить від того, наскільки адекватно члени родини реагують на проблеми дитини і допомагають у їх подоланні. Виникаючі труднощі – результат неправильної позиції батьків та інших членів сім'ї.

II етап соціалізації – це перебування дитини у спеціальному закладі. Важливу роль має відіграти такт педагогів, повага до дитини з особливими освітніми потребами. Налаштування дитини на перебування у закладі, на важливість нових змін у її житті виконують члени родини.

III етап соціалізації – адаптація дитини та її сім'ї власне у суспільстві, (пошук інших сімей з подібними проблемами, встановлення контактів, пошук своєї «соціальної ніші»). Всі ці процеси неможливі без активної діяльності соціальних та психологічних служб (районних, міських, шкільних) [4].

Головне завдання психолога у роботі з сім'єю полягає в тому, щоб батьки з їх допомогою змогли побачити реальну перспективу розвитку своєї дитини, з'ясували можливі труднощі соціального розвитку, які виникають у певні вікові періоди, а також визначити свою роль у процесі психолого-педагогічного супроводу дитини.

Окрім того, психолог повинен допомогти батькам в коректній і тактовній формі позбавитися від ілюзій в плані майбутнього дитини. Разом з тим психолог повинен посилити віру батьків у можливість і

перспективи розвитку дитини, в те, що правильно організований корекційний вплив дозволить оптимізувати подальший інтелектуальний і особистісний розвиток дитини. За необхідності психолог здійснює корекцію психічного стану батьків. Завдання психолога полягає в профілактиці невротизації або психопатизації батьків (особливо мам та бабусь) шляхом організації системи надання індивідуальних консультативних послуг. Форми та зміст роботи з батьками визначають диференційовано – залежно від ступеня готовності батьків до співпраці.

За О. Б. Будник робота з сім'ями має будуватися на таких принципах:
партнерство з батьками – практичний психолог сприймає батьків не як об'єкт свого впливу, а як рівноправних партнерів у вихованні дитини, проведенні з нею корекційної роботи.

комплексний підхід до організації корекційно-педагогічного процесу – у роботі із сім'ями мають брати участь різні спеціалісти навчального закладу: вчитель-дефектолог, вчитель-логопед, практичний психолог, соціальний педагог, лікар.

єдність діагностики і корекції – психолог навчального закладу має продовжити обстеження дитини, визначити шляхи корекційної роботи з дитиною, скласти індивідуальну програму розвитку дитини із визначенням місця сім'ї у цьому процесі.

позитивна характеристика дитини – передусім слід концентрувати увагу батьків на позитивних, збережених якостях їхньої дитини.

урахування стану, думки, досвіду батьків – під час вибору змісту, форм і методів роботи з сім'ями практичний психолог враховує: здоров'я батьків, їхній психологічний стан, їхні можливості, моральні установки, досвід

повага до батька і матері – у стосунках з батьками має домінувати повага, розуміння їхніх турбот [1].

Індивідуальне консультування має велике значення для роботи з батьками, оскільки дає змогу реалізувати диференційований підхід. Індивідуальні консультації проводять за запрошенням спеціаліста або на прохання батьків раз на тиждень у певний день. Консультувати батьків можна з таких питань: повідомлення про результати психолого-педагогічного обстеження дитини, особливості її розвитку, розкриття її сильних і слабких сторін – на початку навчального року; демонстрування прийомів корекційної роботи з дитиною; інформування про успіхи дитини та проблеми, на які потрібно звернути увагу вдома; інформування батьків про розвиток і навчання дитини. Індивідуальне консультування батьків із способів співпраці з дитиною (ігри, читання, спілкування) забезпечить ефективність роботи з сім'єю.

Групові форми роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами зазвичай проводять у спеціальних групах. До таких групових форм роботи відносять: дні відкритих дверей; анкетування; батьківські

збори; тематичні консультації; інформаційно-методичні виставки; відкриті заняття; спільний перегляд відеоматеріалів з певної проблеми.

Психолого-педагогічна підтримка батьків є життєво необхідною, тому що саме від батьків та їх внеску в процес виховання та навчання залежить повноцінний розвиток дітей з особливими освітніми потребами. Саме батьки сприяють соціалізації дитини і адаптації її в суспільстві. Тому психологічний супровід саме батьків має займати одне з головних місць в роботі практичного психолога.

Список використаних джерел:

1. Будник О. Б. Інклюзивна освіта : навчальний посібник [для студ. спец. «Початкова освіта»]. Івано-Франківськ : ПП Бойчук А.Б., 2015. 152 с.

2. Маркова М. В., Ветрила Т. Г. О разработке комплексной системы медико-психологической реабилитации семей, воспитывающих ребенка с нарушением психического развития. *Журнал психиатрии и медицинской психологии*. 2009. № 2 (22). С. 38-45.

3. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами / Л.В. Борщевська, Л.В. Зіброва, І.Б. Іванова. К.: Укр. ін-т соціальних досліджень, 1999. 79 с.

4. Савчук Л.О. «Особлива» дитина в навчанні. *За мат. наук.-мет. пос. «Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання»* / Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Рівне: РОІППО. 2010. 44 с.

5. Сорокин В.М. Специальная психология: Учеб. пособие / Под научн. ред. Л.М. Шипицыной. СПб.: «Речь», 2003. 216 с.

АКТУАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Ольга Палагнюк

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Під впливом світових гуманістичних вимог сучасна вітчизняна система освіти перебуває у стані реформування, обумовленого соціально-економічними, політичними і духовно-культурними перетвореннями. У сучасній освіті реалізують ідею, пов'язану зі зміною цільових установок в освітній галузі – від формування знань до формування компетентностей, від «особистості для суспільства» до «особистості в суспільстві». Актуальності набувають необхідність оновлення технологій навчання з метою підвищення якості освітнього процесу, а також освітні послуги, спроможні забезпечити розвиток дітей незалежно від стану здоров'я і

соціального походження. Характерною особливістю сьогодення є удосконалення системи спеціальної освіти на демократичних, гуманістичних засадах, створення альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей, рівня і діапазону освітніх потреб. Стан сучасної освіти свідчить про часткове впровадження гуманістичних, демократичних та аксіологічних засад в освітній процес, тому будь-які форми нетиповості не розглядають в освіті як природну умову співіснування різних людей, а це нерідко призводить до соціальної депривації та ізоляції дітей, які за певними ознаками відрізняються від більшості своїх однолітків. Цю гуманістичну парадигму втілює інклюзивна освіта, яка, за визначенням світової педагогічної спільноти, є найпотужнішим інноваційним рухом в освіті 20-го століття.

Розроблення теоретико-методологічних засад розбудови інклюзивної освіти в Україні та технологічних основ впровадження інклюзивного навчання було започатковано науковцями Інституту спеціальної педагогіки та психології імені М. Ярмаченка (В. Засенко, А. Колупаєва, О. Таранченко, Е. Данілавічюте, О. Федоренко, Л. Коваль та ін.). Сьогоденне визначення окреслює інклюзивну освіту як освітню систему, що забезпечує здобуття якісної освіти на всіх рівнях та у всіх освітніх ланках усім дітям без обмежень та винятків, базується на визнанні рівноправності та урахуванні розмаїтості на основі особистісно зорієнтованої освітньої моделі шляхом впровадження інклюзивного навчання (А. Колупаєва) [4]. У процесі аналізу психолого-педагогічної та історико-філософської літератури виокремлено особливо праці вітчизняних і зарубіжних науковців, у яких висвітлено різні аспекти організації та впливу інклюзивне освітнє середовище на процес навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема: С. Дерябо, Є. Клімов, В. Лебедев, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, Н. Селіванова, В. Слободчиков, С. Тарасов, В. Ясвін та ін. (створення різних концептуально-структурних моделей освітнього середовища); А. Колупаєва, Г. Нікуліна, Л. Сердюк, П. Таланчук та ін. (наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі); Н. Борисова, Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, Н. Компанець, С. Литовченко, М. Малофеев, Л. Шипіцина та ін. (дослідження проблем взаємодії фахівців психолого-педагогічного профілю в межах інклюзивного освітнього середовища) [2; 3; 4]. Особливості професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти, окремі її теоретичні та практичні аспекти висвітлено у наукових працях зарубіжних і вітчизняних дослідників: В. Гладуш, О. Глоба, Т. Дегтяренко, І. Демченко, Дж. Деспелер, Р. Джордж, В. Засенко, Т. Зубарева, Н. Енестейшен, С. Кірк, Дж. Кларк, А. Колупаєва, С. Ліллі, С. Литовченко, Т. Лормана, Дж. Лупарт, О. Мартинчук, Л. Прядко, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко,

І. Тат'янчикової, О. Федоренко, Д. Харві, Д. Чемберс та інші. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує різноманітні підходи до вирішення проблеми підготовки та підвищення кваліфікації фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, що ґрунтуються на визнанні та врахуванні в освітньому процесі розмаїття учнівського колективу та задоволення їхніх освітніх потреб [1; 5].

Розбудова інклюзивної освітньої системи потребує визначення методологічних засад підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю, які беруть безпосередню участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища на основі формування професійної здатності виконувати функції наставника, тьютора, модератора й визначати індивідуальну освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами. Водночас, як засвідчує практика, готовність психолого-педагогічних фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є вкрай недостатньою [2; 6]. Однією з очевидних причин є відсутність системної підготовки психолого-педагогічних кадрів у закладах вищої освіти до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. Актуальність підготовки і перепідготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища визначається, зокрема, такими чинниками: прискорене впровадження інклюзивного навчання упродовж останніх років; недостатня обізнаність фахівців з методологічними засадами інклюзивної освіти, технологічними та методичними засобами впровадження інклюзивного навчання; збільшення академічного компоненту при формуванні практичних професійних компетентностей студентів, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища; недостатнє усвідомлення професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти значущості, особливостей та змісту діяльності психолого-педагогічних кадрів в умовах інклюзивного освітнього середовища [1; 5; 6]. Актуалізують необхідність науково-теоретичного обґрунтування сучасної системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища й затверджені у 2018 році нормативно-правові положення, які визначають склад, функції та роль команди фахівців психолого-педагогічного профілю з урахуванням освітніх потреб дітей з особливими освітніми потребами («Положення про інклюзивно-ресурсний центр», «Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» та ін.).

Аналіз наукових джерел та узагальнення вітчизняного досвіду впровадження інклюзивної моделі освіти в педагогічну практику закладів дошкільної та загальної середньої освіти дали змогу визначити теоретичну проблематику підготовки кадрів для інклюзивної освіти у вигляді таких

суперечностей: на соціально-педагогічному рівні – між соціальним замовленням на впровадження інклюзивної моделі освіти в сучасну вітчизняну педагогічну практику і недостатньою кількістю кваліфікованих психолого-педагогічних кадрів, спроможних забезпечити роботу з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища; на науково-теоретичному рівні – між потребою у підготовці фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища і відсутністю ефективної системи такої підготовки та теоретичного обґрунтування її змісту; на практично-методичному рівні – між необхідністю реалізації інклюзивної практики і підготовки психолого-педагогічних кадрів та відсутністю програмно-методичних матеріалів для забезпечення розвитку професійних компетентностей відповідних фахівців [1; 2; 5; 6].

Таким чином, варто підсумувати, що дослідження різних проблем освітнього середовища під кутом зору інклюзії набуває актуальності і привертає науковий інтерес завдяки його поліструктурності та міждисциплінарності. Адже інклюзивна освіта як соціально-педагогічний феномен, обумовлений певними синергетичними концептами, передбачає формування в суспільстві особливої культури ставлення до дітей з особливими освітніми потребами і забезпечення їхньої соціалізації і самореалізації. Основною умовою реалізації цього феномену є підготовка компетентних психолого-педагогічних фахівців для потреб інклюзивного навчання. Враховуючи синергетичні чинники впливу на успішну реалізацію інклюзивного освітнього середовища, серед його основних структурних компонентів найважливішу роль, на нашу думку, відіграє саме психолого-педагогічний, оскільки він визначає специфіку і тип взаємодії різнопрофільних фахівців і забезпечує реалізацію організаційної, аналітико-проектувальної, діагностичної, консультативної і координуючої діяльності в освітньому середовищі. Аналіз вітчизняної законодавчої бази засвідчує загальну тенденцію державної політики на ефективну реалізацію інклюзії на усіх рівнях освіти й удосконалення системи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Нормативно-правовою базою для системних змін у цьому напрямі повинен стати Закон України «Про освіту», у змісті якого необхідно чітко визначити позицію держави щодо кадрового забезпечення інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел:

1. Гавлітіна Т. М., Чухрай Л. В. Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзії: дослідно-експериментальний аспект. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання : тематичний збірник праць / за заг. ред. А. О. Лавренчука. Рівне : РОІППО, 2014. С. 37–44.*

2. Гладуш В. А., Баранець Я. Ю. До питання формування професійної компетентності педагога інклюзивного закладу. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2015. № 1(9). С. 73–79.

3. Глоба О. П. Про національну систему надання корекційно-реабілітаційних послуг в Україні. *Інклюзивна освіта: досвід і перспективи* : монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 76–88.

4. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20–29.

5. Малишевська І. А. Забезпечення підготовки педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Випуск 20. С. 178–182.

6. Кас'яненко О. М. Моделювання процесу формування готовності майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку в умовах інклюзії. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя: КПУ, 2017. Вип. № 56 (109)–57(110). С. 496–504.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Тетяна Петренко, Валентина Санжаровець
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Актуальність дослідження. Сучасні суспільно-політичні та соціально-економічні перетворення на міжнародному рівні зумовили розширення міждержавних взаємин, а на цьому тлі – необхідність приведення у відповідність міжнародним стандартам вимоги до професійності фахівців соціальної сфери галузі соціальна робота. Щоб забезпечити конкурентоспроможність та вільне продукування особистих можливостей соціального працівника в умовах глобалізації й демократизації, створити умови для надання ним якісних послуг, демонстрування високого рівня мобільного лідера, вміння активно реагувати на виклики сьогодення і зумовило розглянути тему лідерства.

Ступінь дослідження проблеми. Значний внесок у розвиток теорії і практики соціальної роботи в Україні внесли В. Васильєв, І. Зверєва, І. Кабаченко, О. Карпенко, А. Капська, І. Ковчина, М. Лукашевич, І. Мигович, В. Поліщук, Ю. Поліщук, В. Полтавець, Т. Семигіна та інші. Традиційно лідерство вважається предметом дослідження соціальної психології, проте представники організаційної, політичної, педагогічної психології зробили і продовжують робити значний внесок у розкриття його природи, законів становлення і розвитку, механізмів функціонування

тощо (А. Анцибор, Л. Бернард, Богардус, О. Бондарчук, О. Брюховецька, Л. Карамушка, Р. Кричевський, К. Левін, П. Лушин, Д. Майерс, А. Менегетті, А. Мерфі, А. Мітлош, Я. Морено, В. Олійник, Б. Паригін, А. Петровський, О. Скнар, М. Слюсаревський, Р. Стогділл, В. Татенко, Т. Фелькель, Е. Чугунова та ін).

Визначається соціальна освіта як: частина загального і будь-якого виду професійної освіти (О. Холостова); система підготовки кадрів для потреб «третього сектору» (С. Григор'єв); підготовка фахівців для установ соціальної сфери, навчання соціальним наукам, прищеплення практичних навичок виховання (І. Лавриненко).

Інтерес до проблеми лідерства людство виявило досить давно. Так, відомий дослідник лідерства Р. Стогділл зазначає, що поняття «leader» (лідер) з'явилося в англійській мові приблизно в 1300 році. Проте і сьогодні різні науки активно досліджують цей феномен. Причиною тому є постійне зростання значення людського фактору в житті суспільства, зокрема, в системі виробництва та розподілу матеріальних і духовних благ, в системі управління соціально-політичними процесами. Вибір демократичних цінностей також певним чином визначає пріоритетність лідерства над керівництвом.

Проведено чимало фундаментальних та прикладних досліджень, створено цілий ряд теорій лідерства, таких, як: теорія рис, ситуаційна теорія, особистісно-ситуаційна теорія, гуманістична теорія, теорія амбіцій, теорія обміну та інші, положення яких знаходять своє втілення у психологічну практику і практику суспільного життя.

Водночас, існують проблеми, які певною мірою залишаються поза увагою науковців. Зокрема, це стосується усвідомлення молодими людьми себе як лідера та своїх лідерських якостей. Мова йде про те, що молоді люди далеко не завжди правильно усвідомлюють сутність лідерства і його значення для свого життя, нерідко змішують його з уявленням про керівництво, відчують труднощі в оцінці себе як лідерів і своїх лідерських якостей, не володіють знаннями про можливості їх діагностики та розвитку. Трапляються випадки певних порушень в усвідомленні молодими людьми принципів і правил лідерської поведінки, що вимагає застосування психокорекційних впливів. Однак, як показала проведена в цьому напрямі розвідка, подібного роду питання ще не отримали спеціальної розробки у психологічній науці. Тому є підстави вважати, що обрана тема дослідження є актуальною.

Мета статті полягає у визначенні особливостей усвідомлення молодими людьми себе як лідерів, а також у з'ясуванні можливостей формування у них лідерських якостей у навчальній діяльності.

Українськими аналогами іншомовного слова «лідер» можна вважати слова «поводир», «провідник». Проте, з одного боку, тут можуть виникати асоціації з «хлопчиками-поводирями» («дідоводами»), а з іншого, – з провідниками вагонів. Не виключено, що саме із цих двох слів утворилося

слово «провідник» («проводар»), яке, на наш погляд, є найближчим за змістом до слова «лідер».

Протягом історії людство накопичило чимало цікавої і важливої інформації про природу лідерства, про особливості його прояву в різних сферах людського життя. Узагальнення цих знань, а також результатів спеціальних наукових досліджень дозволили створити цілий ряд соціально-психологічних теорій лідерства.

Теорія є формою усвідомлення наукою сутності досліджуваного явища. Теоретичні знання, з одного боку, спираються на, а, з другого – трансформуються у знання практичні, а отже, можуть впливати на усвідомлення пересічними людьми себе як лідера і феномена лідерства як такого.

Так, аналізуючи феномен лідерства, Л. І. Уманський виокремлював у ньому такі елементи, як: група, ситуація, задача, лідер, послідовники, що можуть структуруватися у різний спосіб в залежності від особливостей групової динаміки і завдань дослідження [3].

Сутність проблеми полягає в тому, що процес становлення молоді людини лідером, здійснення нею лідерських функцій може, крім іншого, залежати від того, чи усвідомлює вона себе лідером і чи визнає наявність у собі відповідних якостей. Звичайно, чим краще людина усвідомлює свої лідерські якості і позиції, умови для реалізації свого лідерського потенціалу, тим більш ефективною повинна бути її лідерська активність. Проте, якщо навіть на рівні наукового усвідомлення сутності, природи, механізмів, типологічних особливостей прояву лідерства ще існує чимало білих плям і проблемних моментів, то пересічна людина, та ще й молода, яка не має достатнього життєвого досвіду, далеко не завжди здатна адекватно усвідомлювати те, що означає це поняття і тим більше правильно оцінити свої індивідуальні особливості і можливості як лідера.

Інша група проблемних питань стосується того, чи дійсно усвідомлення людиною її лідерських якостей є завжди можливим і навіть необхідним. Так, з одного боку, рефлексія індивідом своїх лідерських характеристик може сприяти його розвитку як лідера, а з іншого – може заважати виконанню лідерських функцій у конкретній ситуації «тут і тепер». Існують випадки, коли людина реально виконує лідерську функцію, є лідером для інших, але ніяк це не усвідомлює. Більше того, на питання про те, чи вважає (усвідомлює) вона себе лідером, може дати негативну відповідь. Дехто взагалі може вважати нескромним оцінювати себе як лідера. Мовляв, на таку оцінку мають моральне право інші люди.

Багато що залежить від мотивації людини, яка опиняється в ролі лідера. Так, хтось більшою мірою переймається тим, щоб згуртувати людей навколо значущих для них цінностей, намагається надихнути їх на досягнення групової мети, готовий взяти на себе відповідальність, очолити цей рух і повести групу за собою. Така людина може не рефлексувати з приводу того – лідер вона чи не лідер, але в тому разі,

якщо все у неї добре виходить і ніхто з членів групи не заважає їй у виконанні лідерських функцій. У випадку, коли такі проблеми виникають, то постає цілком зрозуміла необхідність відповідної рефлексії, а саме: усвідомлення механізму лідерства як такого, своєї мотивації і спроможності бути лідером, Загалом подібну ситуацію можна позначити як таку, в якій лідерство виступає засобом досягнення групових цілей, а рефлексія слугує подальшому нарощуванню його ефективності.

Процес усвідомлення студентом спеціальності «Соціальна робота» лідерських якостей має свої об'єктивні та суб'єктивні складності. До об'єктивних можна, наприклад, віднести складності розрізнення лідерських і нелідерських якостей. Навіть наука досі не дійшла згоди у цьому питанні, нерідко оцінюючи як лідерські ті якості, що отримали кращий розвиток чи є більш затребуваними в конкретній ситуації. Суб'єктивні труднощі бувають викликані, наприклад, схильністю людини приписувати собі бажані і не помічати небажані якості, або знаходити у себе ті, які, на її думку визначають ефективне лідерство у інших. Трапляється і таке, що молода людина має справжній лідерський талент, але пояснює це дією якихось містичних сил. Відтак, вона почуває себе недостатньо самостійною, самодостатньою, залежною від гри таких сил, що може підривати її авторитет серед тих, хто в неї повірив і вирішив йти слідом за нею.

Висновки та рекомендації. Дослідниками здійснено спробу узагальнити та порівняти конкурентний стан вітчизняних університетів з підготовки соціальних працівників, сучасні тенденції вищих навчальних закладів світового рівня, їх спрямованість на надання якісної освіти молодим людям.

Отже, проблема усвідомлення студентом лідерських якостей є актуальною як для соціально-психологічної науки, так і для соціально-психологічної практики (ефективне лідерство передбачає усвідомлення людиною її лідерського ресурсу, можливостей, обмежень і перспектив розвитку).

Список використаних джерел:

1. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти [монографія]. Київ: Коло, 2007. 374 с.

2. Капська А. Й., Волинська, Л. В., Карпенко, О. Г., Филипчук В.С. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом. Київ: ДЦСМ, 2003. 87 с.

3. Уманский, Л. И. Психология организаторской деятельности. М.: Педагогика, 1980. 160 с.

4. Фелькель Т. Г. Особливості розвитку творчого потенціалу як важливого складника лідерських якостей аспірантів. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Наук.-практ. журнал. 2012. № 4. С. 14-22.

ОРГАНІЗАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ТЕРИТОРІАЛЬНИХ ГРОМАД ЩОДО НАДАННЯ ДОПОМОГИ ШКОЛАМ НА ПРЕДМЕТ ЯКІСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Марія Пірен

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

м. Чернівці, Україна

Актуальність дослідження. Динамічність, конфліктність, проблемність сучасної української дійсності зумовила те, що сьогодні практично мало соціальних груп населення, крім олігархів та корупціонерів, які почували б себе соціально захищеними.

Пошук оптимальних шляхів соціалізації особистості та її соціальний захист стають першочерговим завданням перед політиками, освітянами, науковцями та кожною особистістю в Україні. Особливо перед територіальними громадами, які сьогодні в українському суспільстві формуються, на кшталт прогресивних змін щодо гуманізації людського життя, через любов і повагу до людини, допомоги людям, що знаходяться у проблемній ситуації, особливо дітям з обмеженими можливостями.

Саме тому сьогодні у концепції «Нової української школи» зацентровано увагу на проблемах «нових людських відносин», «людиноцентризмі», де освітяни, особливо «Нової української школи», яка покликана навчати дітей, майбутніх громадян держави, майбутніх фахівців, по-новому, враховуючи низку суспільно-політичних викликів, щоб реалізувати себе для людей, прогресу та соціального захисту осіб з особливими потребами.

Постановка проблеми. Головною проблемою осіб з особливими потребами у всьому світі вважається відсутність адекватного доступу до освіти (як для дітей, так і для дорослих). Право на освіту є одним з фундаментальних прав, прописаних у Всесвітній декларації про права людини, а також у різних міжнародних та національних конвенціях і законодавчих актах.

В Україні досить давно йде здійснення інтегрованого навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Педагоги системи спеціальної освіти розцінюють це як першу початкову ступінь в усвідомленні необхідності інклюзії як педагогіки рівних можливостей.

З метою залучення дітей з особливими потребами щодо освіти у загальноосвітньому просторі передбачено різні форми їх навчання, зокрема, у спеціальних класах у загальноосвітніх навчальних закладах. Така позиція затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 9.12.2010 №1224, зареєстрованим в Міністерстві юстиції 29.12.2010 р. за №18707. В освітянській практиці ця позиція виділена як інклюзивна освіта.

Інклюзивна освіта – це довготривала стратегія, що потребує терпіння, системності, послідовності, безперервності, комплексного підходу для її реалізації дітям з особливими потребами.

Ступінь вивчення проблеми. Дослідженням інклюзії, інклюзивної освіти займаються ряд науковців: Боднар В., Іванчук М., Колупаєва А., Найда Ю., Софій Н., Платаш Л., Тимчук Л., Юхимець І. та ін.

Метою статті щодо інклюзивної освіти є акцентування уваги на досягнення якісних змін в різних системах розвитку дітей цієї категорії – фізичному, соціальному, психологічному, розумовому, особистісному тощо.

Інклюзивна освіта в контексті цілей «освіти для всіх» є складною, мультикомплексною системою, що вимагатиме в освітян, керівництва територіальних громад певних зусиль, бо сучасне українське суспільство є кризовим. Кожен навчальний заклад, що знаходиться на території громади, повинен бути готовим заздалегідь до прийняття дітей з особливими потребами, з різними здібностями. В інклюзивній освіті, в центрі уваги стоїть дитина та її різні потреби, але й не слід закривати очі на проблему того, що не кожен вчитель готовий докладати більше зусиль заради дітей з особливими потребами. Тому і серед педагогів щодо інклюзивної освіти теж важливо проводити фахово-просвітницьку роботу, щоб слідувати научінню великого педагога України – В. Сухомлинського, який виклав своє бачення щодо навчання дітей у його знаменитій книзі «Серце віддаю дітям».

Для успішної реалізації інклюзивної освіти у територіальних громадах, зокрема у школах, що знаходяться на території громади, потрібно створити матеріально-технічну базу, методичне забезпечення; важливо також підготувати відповідних фахівців, які могли б проводити не тільки навчання у школах, але й проводити успішну просвітницьку роботу серед здорових дітей, їхніх батьків та населення територіальних громад щодо подолання стереотипів сприйняття дітей з особливими потребами не як меншовартісних, людей нижчого гатунку, суспільний тягар, а як гідних членів територіальних громад. Саме тому формування толерантного ставлення жителів територіальних громад до осіб з особливими потребами є важливим завданням для усіх.

В сучасному українському суспільстві слід поступово переходити від терміну «інвалід» до більш гуманного поняття «особа з особливими потребами». Цю ідею у процесі фахово-просвітницької роботи важливо культивувати як факт людської гідності.

Сучасному українському суспільству властиві глибокі перетворення в усіх його сферах, що рівною мірою стосується й системи інклюзивної освіти, реалізацію якої важливо осмислювати з гуманних позицій.

Головна мета освіти в контексті вимог сучасної інклюзивної освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України; формування покоління, здатного навчатися

впродовж життя, створювати суспільні цінності для людей, бо без здорових, толерантних, мислячих людей ніякого прогресу не буде. Цьому має сприяти творчий розвиток «нової української школи», програми якої мають відповідати інноваційним технологіям, а нові педагого-психологічні ідеї покликані кожній дитині, особливо дітям з особливими потребами, забезпечити можливість виявити природні задатки, долаючи фізичні та психологічні труднощі. Саме тому у психолого-педагогічному підході до навчання та виховання дітей з'явилася ідея інтегрованого навчання. Сьогодні інтеграція – це провідний процес розвитку суспільства та захисту людини, про що так професійно у своїх працях наголошує професор М. Іванчук [2].

Проте, слід пам'ятати, що діти з особливими потребами мають низку проблем, які необхідно враховувати у процесі реалізації ідей «нової української школи» та у навчально-виховному процесі у школі. До таких потреб можна віднести:

- потребу кращого матеріального забезпечення шкіл територіальними громадами;
- підвищену увагу щодо психологічної допомоги для стимулювання внутрішньої активності дитини з особливими потребами;
- сприяння формуванню спеціальних груп у дитячих садках та спеціальних класів у школах територіальних громад;
- працевлаштування дітей і батьків, бо в сучасному українському суспільстві невиконання законодавчих квот щодо працевлаштування людей з особливими потребами є великими недопрацюваннями держави та місцевої влади;
- сприяти підготовці дітей і молоді до самостійного життя, бо має місце нестача центрів соціальної адаптації, центрів соціально-психологічної реабілітації дітей і молоді, закладів професійної орієнтації щодо навчання тощо.

У системі інклюзивного навчання дуже вагомо, крім загальноосвітніх занять для дітей з особливими потребами, слід проводити уроки щодо розвиваючої і корекційної діяльності.

Розвиваюча робота традиційно орієнтована на розвиток пізнавальної, емоційної, вольової та соціальної сфер особистості. Це можуть бути: спеціальним чином організована з розвиваючим ефектом ігрова, обслуговуюча, трудова діяльність, навчальна, спеціальні розвиваючі заняття, на яких вирішуються завдання формування навичок спілкування, розуміння переживань і почуттів інших дітей, самооцінка своєї діяльності, підвищення власної мотивації щодо навчання, самоконтролю, самообслуговування тощо.

Досить конструктивним буде звернення уваги педагогів на те, що деякі дослідники проблеми інклюзивної освіти та освіти загалом мають свій специфічний підхід. Наприклад, А. Колупаєва до дітей з особливими

потребами відносить не тільки дітей з інвалідністю, дітей порушеннями здоров'я, соціальними проблемами, але й обдарованих дітей [3, с. 30].

Інклюзивна освіта на сучасному рівні перебуває у тісному зв'язку з педагогічною, психологічною, виховною, медичною та соціальною сферами. Це сприяє формуванню у дитини досвіду людських відносин, у процесі людської взаємодії; культурно-побутових відносин у суспільстві. Інклюзивне навчання – процес неперервний, який вимагає наявності міждисциплінарної команди (вчителі, батьки, лікарі, психологи, соціальні працівники та громадяни).

Із викладеного вище, приходимо до висновку, що інклюзивна освіта для дітей з обмеженими можливостями може бути позитивно-успішною, наскільки суспільство, територіальні громади, освітяни, батьки сприятимуть дітям, щоб була можливість включитися в соціальну взаємодію там, де вони проживають. Навчання відбувається в основному за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Проте, слід звернути увагу на серйозне ставлення до цього процесу, щоб він проходив професійно, доброзичливо та з любов'ю, бо, як кажуть часто у суспільній взаємодії, «Бог усе бачить».

Особливу увагу слід звернути на родину і вчителів, які є головним джерелом формування всієї системи набуття та розвитку соціально значимих навичок у дитини, яка має відхилення, щоб дитина в майбутньому інтегрувалася у колектив, територіальну громаду та у суспільство як рівноцінна людина.

Таким чином, інклюзивне навчання – складна система освітянської праці, яка передбачає створення у територіальних громадах освітнього середовища, що відповідало б потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання, зокрема у територіальних громадах, які спільно з освітянами, жителями територіальних громад докладатимуть великих зусиль для позитиву на результат – віддачі себе Божій справі – любові до людини, до дітей з особливостями психофізичного розвитку, бо усім відома теза із Євангелії, що – «Бог є любов!».

Список використаних джерел:

1. Боднар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. №3. С. 10-14.
2. Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал. (Виховання особистості молодого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання). Чернівці : Рута, 2004. 360 с.
3. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія К.: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

4. Манчуленко Л. В. Методика соціальної роботи в сучасних умовах : навч. посіб. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т, 2012. 240 с.

5. Пенішкевич Д. І., Тимчук Л. І. Соціальна педагогіка: модульна система навчального курсу: навчальний посібник для студентів ВНЗ Чернівці: Чернівець. нац. ун-т, 2010. 496 с.

6. Пірен М. І. Соціальна робота у територіальній громаді: теорія і практика : підручник. Чернівці, Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2019. 328 с.

7. Пірен М.І. Європейські цінності – детермінанта змін в сучасній Україні: навчальний посібник. Чернівці: Друк Арт,2016. 256с.

8. Платаш Л. Б. Теоретико-прикладні засади соціально-педагогічної підтримки інклюзивного класу закладу загальної середньої освіти *Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Чернівці, 17 травня 1919 р.). Чернівці: Видавничий дім «РОДОВІД», 2019. С. 228-292.

9. Технології соціально-педагогічної роботи: навч. посіб. / за заг. ред. проф. А. Й. Капської. – К., 2000.

10. Тимчук Л. І. Основи медіації в соціальній роботі. Чернівці : РОДОВІД, 2016. 132 с.

11. Федірчик Т. Д. Розвиток педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи (теоретико-методологічні аспекти. Чернівці, Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2015. 447 с.

РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЧЕРНІВЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Лариса Платаш

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Діагностика готовності педагогічних працівників Чернівецької області до організації інклюзивного навчання роботи з учнями є необхідною якісною характеристикою професійної компетентності педагогів до професійної діяльності в закладі оновленого типу.

Протягом останніх 10 років чітко окреслився один з пріоритетних напрямів реформування системи освіти України – запровадження інклюзивного навчання. Реалізується активне залучення дітей з особливими потребами до закладів загальної середньої освіти масових освітніх установ «Концепція розвитку інклюзивної освіти» (затверджена у жовтні 2010 року), «Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (рекомендований до виконання у серпні 2011 року), зміни до Закону України «Про освіту» (№ 2953-VIII, травень 2017 року) та Закон України «Про освіту» (вересень 2017 р.) та ін.

Стратегія розвитку інклюзивної освіти висуває нові вимоги до вчителя сучасної загальноосвітньої школи. У заданому контексті це вміння:

визначати пріоритетні навчальні, виховні, корекційні завдання, напрями їх реалізації в умовах інклюзивного освітнього середовища;

розробляти індивідуальну корекційно-розвивальну програму розвитку із активним залученням компенсаторних можливостей кожної дитини з особливими потребами з урахуванням нозологій;

модифікувати навчальні плани, програмний матеріал, методи, форми навчання та виховання до індивідуальних освітніх потреб дітей;

орієнтуватись на пізнавальні можливості кожної дитини інклюзивного класу;

використовувати різнопланові прийоми та засоби розвитку особистості кожного школяра, включеного в інклюзивне освітнє середовище;

створювати умови для адаптації дітей з особливостями психофізичного розвитку та здорових дітей, набуття ними соціальних навичок.

Реалізація стратегічних завдань розвитку інклюзивної освіти, підкріплена зобов'язанням на міжнародному рівні, набула особливого окреслення. Спостерігаємо масовий інтерес до інклюзивного навчання вчителів батьків, посилене включення вчителів. Проте якість інклюзивного навчання дитини з порушеннями психофізичного розвитку залежить від готовності й бажання педагогічних працівників використовувати «інклюзивні вміння», що ґрунтуються на глибокому розумінні теоретичних питань удосконалення навчально-виховного процесу, позитивних сторін педагогічних теорій, ідей, технологій; осмислення механізму їх впровадження, та, водночас, можливість підвищити власну спроможність до інноваційної діяльності у сфері освіти.

З метою виявити ступінь готовності педагогічних працівників, у рамках українсько-італійського проекту «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» (CUP E97B18000100009), нами розроблено анкету. До опитування було залучено 1551 особу віком 19-75 років за територіальною ознакою. Ми охопили всі райони Чернівецької області, а також школи міста Чернівці. Чисельність осіб (у відсотках) по районах, які брали участь в опитуванні:

6% – Путильський район;

3% – Сокирянський район;

16% – Глибоцький район;

1,6% – Новоселицький район;

6 % – Кельменецький район;

10% – Заставнівський район;

10 % – Вижницький район;

- 4% – Герцаївський район;
- 14 % – Хотинський район;
- 16 % – Кіцманський район;
- 16% – м. Чернівці.

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 українсько 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 цього показника ми зарахували узагальнені дані анкет, які здали школи у вигляді протоколів – це 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,

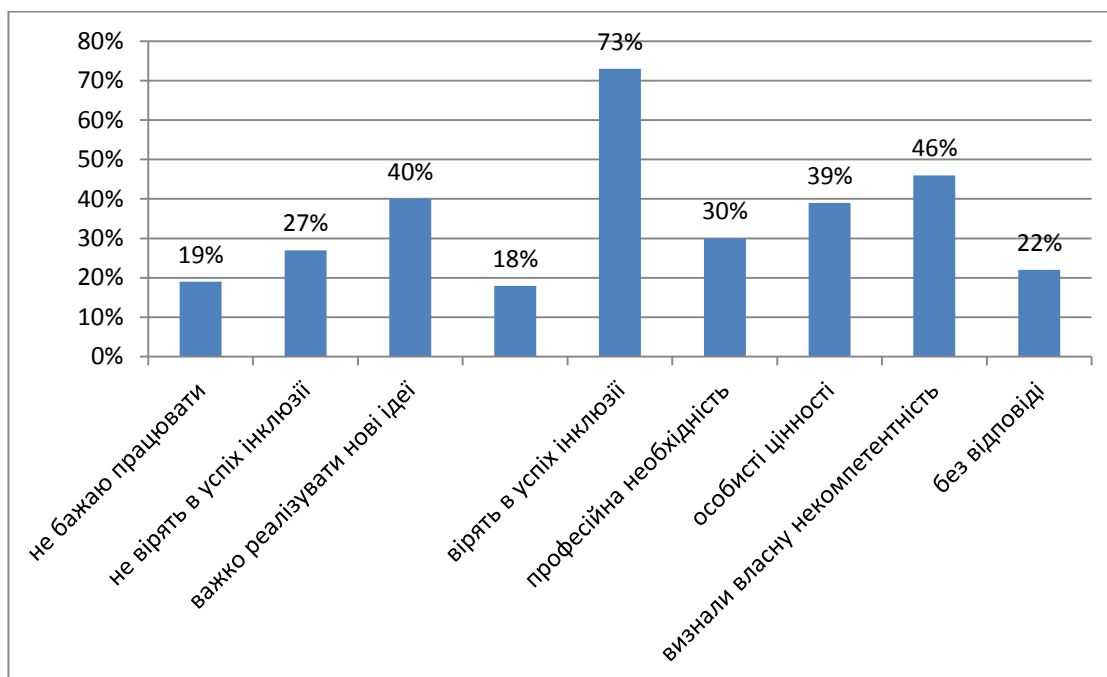
ймовірно, отримали б найбільш вірогідний результат про посади респондентів.

До психолого-педагогічних працівників відносимо психологів, соціальних педагогів. Опитування логопедів та дефектологів ми не ставили за мету, хоча, ймовірно, вони також могли долучитися до опитування, оскільки працюють в інклюзивних школах.

Розуміємо, що ефективність професійної діяльності забезпечується через готовність особистості до її реалізації. Про готовність респондентів працювати в інклюзивних класах свідчить діаграма 1.

Діаграма 1.

Готовність педагогічних працівників працювати в інклюзивних класах



Ми звели загальні показники, орієнтуючись на відповіді респондентів за 7 із 31 запитання анкети.

Відповіді опитаних 1551 респондента розподілилися наступним чином:

- 19% – 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.

Як бачимо, майже половина опитаних (73%) вірять в успіх інклюзії і лише 27% не вірять в успіх. Проте 30 % усіх респондентів (що дуже добре) сприймають інклюзивне навчання як професійну необхідність, а отже, цілком ймовірно, що у цих педагогічних працівників сформований високий рівень мотивації до педагогічної діяльності. У такому випадку можемо стверджувати про свідоме ставлення працівників навчальних закладів щодо власної самоосвітньої діяльності з питань інклюзії.

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 свідчить про віру у 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.

Отже, 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.

Проведене дослідження на предмет готовності педагогічних працівників до роботи в інклюзивних класах засвідчує про інтерес до проблеми інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, проте розглядають диференційоване навчання в спеціальному освітньому закладі або індивідуальне домашнє навчання як найбільш прийнятні способи отримання освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Поряд із не зовсім чітко сформованими уявленнями про інклюзивне навчання спостерігаємо стійкий інтерес до проблеми якісної і доступної освіти для дітей з обмеженими можливостями здоров'я, визнання за ними та їх батьками права вибору способу отримання освіти.

Позитивним є те, що у більшості педагогічних працівників спостерігається усвідомлене прагнення до поповнення відсутніх знань і набуття умінь і навичок реалізації інклюзивного навчання, але потреба в цілеспрямованому підвищенні рівня своєї інклюзивної компетентності ще достатньо не сформована. У школах, в яких започатковано інклюзивне навчання з 2011 року, зокрема ЗОШ № 24 I-III ступенів імені Ольги Кобилянської Чернівецької міської ради, педагоги можуть аналізувати й

адекватно оцінювати досвід здійснення професійної діяльності та свідомо демонструють потребу в підвищенні своєї інклюзивної компетентності, а також досягнення позитивних результатів інклюзивного навчання дітей з особливим потребами. У такому разі – готовність до роботи з учнями інклюзивного класу є необхідною якісною характеристикою професійної компетентності педагогів до професійної діяльності в закладі оновленого типу.

Список використаних джерел:

1. Стратегія розвитку інклюзивної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-nacionalnu-strategiyu-rozvitku-inklyuzivnoyi-osviti-na-2020-2030-roki>

ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З МІСЦЕВИМИ ГРОМАДАМИ В ПОЛЬЩІ

Олександр Попов

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Реформа децентралізації, яку було розпочато в нашій державі у 2014 р., значною мірою актуалізувала питання, пов'язані з забезпеченням соціально-економічного розвитку місцевих громад, трансформацією системи надання соціальних послуг та здійснення соціальної роботи відповідно до нових реалій та викликів. У цьому контексті, значні можливості може забезпечити впровадження у практичну діяльність соціальних служб методу соціальної роботи з місцевими громадами. Беручи до уваги те, що польська реформа місцевого самоврядування часто наводиться експертами як своєрідний зразок для України, важливого значення набуває також вивчення польського досвіду здійснення соціальної роботи з місцевими громадами.

Дослідженню різних аспектів соціальної роботи у громаді присвячені наукові праці низки українських науковців, а саме: О. Безпалько, Л. Кальченко, Т. Семигіної, Г. Слозанської і т. д. Однак, досі бракує наукових публікацій, в яких було б здійснено аналіз особливостей імплементації методу організації місцевих громад польськими соціальними службами.

Робота з місцевими громадами у Польщі, як зазначає Б. Скіппчак, почала здійснюватися ще в другій половині XIX століття, при цьому вона мала переважно просвітницький характер. Її розвиток, головним чином, був пов'язаний з іменем видатної польської вченої Х. Радлінської,

ідеології започаткування соціальної педагогіки в Польщі, а також з діяльністю так званих «суспільників» та «культуральників». Наприкінці XIX – на початку XX століття в Польщі існувала велика кількість різних соціальних інституцій, при цьому найбільш розповсюдженими з них були народні чи соціальні будинки, народні університети, клуби тощо [5, с. 111-113]. Про вагомості значення цього історичного досвіду може свідчити, наприклад, те, що автори сучасної моделі організації місцевих громад підкреслюють, що вона опирається на «польську традицію середовищної роботи, яка розвивалась в рамках соціальної педагогіки, у тому числі особливо на поширюваний ... у міжвоєнний період підхід, заснований на перетворенні довкілля силами довкілля» [1, с. 11].

Розвиток роботи з місцевими громадами в Польщі «був перерваний Другою світовою війною та впровадженням нової комуністично-державної моделі організації локальних спільнот» [5, с. 113-114]. Однак, навіть за таких умов здійснювалися спроби зберегти довоєнні традиції. Прикладами цього можуть бути: діяльність кафедр соціальної педагогіки у Лодзі та Варшаві, впровадження професії соціального працівника та систематична підготовка таких працівників, починаючи з 1966 р. [6, с. 12-13]. Чимало польських фахівців змогли ознайомитися з методом середовищної соціальної роботи, завдяки публікаціям польського дослідника А. Каміньського, який описав специфіку його застосування ще у 70-их роках XX століття [2, с. 278].

Якісно новий етап у розвитку соціального захисту в Польщі настав після 1989 року. Як зазначає К. Вудз, головною передумовою його настання стали зміни у суспільному устрої, при цьому особливий вплив справили децентралізація влади та розвиток місцевого самоврядування, спочатку на муніципальному рівні, а трохи пізніше – на рівні повітів та воєводств [7, с. 147].

У 1990 році було прийнято «Закон про соціальну допомогу», відповідно до якого місцеві громади (гміни) було зроблено співвідповідальними (разом з державою) за долю найменш соціально-захищених своїх мешканців. Однак, як стверджує М. Римша, соціальна робота середовищним методом впродовж 90-их років XX століття – першого десятиліття XXI століття, якщо, й здійснювалась у Польщі, продовжувала відігравати в системі соціального захисту доволі маргінальну роль [3, с. 203-207].

Тим часом, «повторне відкриття» методу організації громад, на думку К. Вудз, відбулося в Польщі на початку 90-их років XX ст. [7, с. 152]. Це сталося, з одного боку, внаслідок діяльності цілої низки академічних центрів, які здійснювали підготовку фахівців у цій сфері та провадили відповідні наукові дослідження, а з іншого – завдяки реалізації численних ініціатив та проектів, що містили елементи середовищного методу соціальної роботи (наприклад, польсько-голландська програма Mantra COP чи програма Центрів локальної активності) [8, с. 33].

Б. Скшипчак виділив та охарактеризував етапи змін у польській системі соціальної допомоги, залежно від їх значення для розвитку середовищної соціальної роботи. Хронологічні рамки, представленого ним історичного нарису, охоплюють період від початку політичної трансформації в 1989 році до створення моделі організації місцевих громад в 2011 році. Особливий вплив на розвиток соціальної роботи з місцевими громадами в Польщі, на його думку, справив затверджений у 2004 році новий «Закон про соціальну допомогу» та вступ Польщі до Європейського Союзу, що, в свою чергу, створило якісно нові можливості, наприклад, шляхом фінансування з джерел Європейського суспільного фонду, у тому числі в рамках Операційної програми щодо соціального капіталу. Не менш важливе значення відіграла також розробка моделі організації місцевих громад, яка була здійснена у 2011 р. групою авторів з Товариства «Центр підтримки локальної активності CAL» та Фундації «Інститут громадських справ» в рамках системного проєкту «Створення та розвиток стандартів послуг допомоги та соціальної інтеграції» (реалізовувався за ініціативи Департаменту допомоги та соціальної інтеграції Міністерства праці і соціальної політики) [4, с. 69-74]. Власне, можна стверджувати, що з того часу відбувається дедалі активніше впровадження методу соціальної роботи з місцевими громадами у практичну діяльність польських соціальних служб.

У цьому контексті цілком обґрунтованим видається подальше дослідження польського досвіду щодо імплементації методу організації місцевих громад, а також шляхів його можливої адаптації до українських реалій.

Список використаних джерел:

1. Bąbska, B., Dudkiewicz, M., Jordan, P., Kaźmierczak, T., Kozdrowicz, E., Mendel, M., Skrzypczak, B. (2014). Model środowiskowej pracy socjalnej / organizowania społeczności lokalnej. Warszawa: Centrum Wspierania Aktywności Lokalnej CAL. Pobrane 05 listopada 2018 z http://www.osl.org.pl/wp-content/uploads/2014/12/Model_OSL1.pdf
2. Kamiński, A. (1974). Funkcje pedagogiki społecznej: Praca socjalna i kulturalna (wyd. 2). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
3. Rymsza, M. (2012). W stronę pracy środowiskowej i nowych ról zawodowych pracowników socjalnych. W: M. Rymsza (red.), Pracownicy socjalni i praca socjalna w Polsce: Między służbą społeczną a urzędem. (s. 203-226). Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
4. Skrzypczak, B. (2011). Renesans środowiskowej pracy socjalnej. W: M. Grewiński i J. Krzyszkowski, (red.), Współczesne tendencje w pomocy społecznej i pracy socjalnej. (s. 68-76). Warszawa: Mazowieckie Centrum Polityki Społecznej.
5. Skrzypczak, B. (2016). Współczynnik społecznościowy: Edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społecznościowych – w perspektywie pedagogiki społecznej. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.

6. Wódz, K. (2013). Instytucjonalne bariery rozwoju środowiskowej metody pracy socjalnej / organizowania społeczności lokalnej w Polsce. Ekspertyza przygotowana dla Instytutu Spraw Publicznych w ramach projektu systemowego 1.18: „Tworzenie i rozwijanie standardów usług pomocy i integracji społecznej”. Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych. Pobrane 10 października 2018 z <https://www.isp.org.pl/uploads/drive/oldfiles/Program%20Polityki%20Spolecznej/Pomoc%20spoleczna/BarierywrozwojuOSLISPKazimieraWodz.pdf>

7. Wódz, K. (2014). Instytucjonalizacja pracy ze społecznością lokalną w Polsce. W: T. Kaźmierczak (red.), Organizowanie społeczności lokalnej: Aplikacje, wdrażanie, przyszłość (04, Prace Laboratorium Innowacji Społecznej). (s. 143-162). Warszawa: Fundacja Instytut Spraw Publicznych.

8. Wódz, K., Faliszek, K., Kowalczyk, B., Leśniak-Berek, E. i Mandrysz, W. (2010). Programy Aktywności Lokalnej jako instrument aktywizacji środowiska lokalnego w rozwiązywaniu problemów mieszkańców. Przegląd Socjologiczny, 59(4), 29-60.

ОНЛАЙНОВІ СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Олександр Попов, Анна Євангелієва

*Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича
м. Чернівці, Україна*

На сьогодні не можливо уявити життя без глобальної мережі Інтернет, що поєднує в собі безліч комп'ютерних мереж, які надають можливість користувачам шукати та одержувати різну інформацію, обмінюватися повідомленнями, здійснювати покупки та отримувати інші послуги.

Кількість Інтернет-користувачів в нашій державі зростає доволі стрімкими темпами. Про це свідчать, зокрема, результати дослідження Інтернет асоціації України. Якщо у 2018 році всесвітньою мережею користувалося 63% українців, то у 2019 році – уже 71%, або 22,96 млн українців [7]. Особливу увагу, при цьому слід звернути на дітей шкільного віку, що взагалі не можуть уявити своє життя без сучасних технологій.

Надзвичайно важливе значення у житті більшості людей в наш час відіграють онлайнві соціальні мережі. Під соціальною мережею слід розуміти інтерактивний веб-сайт, зміст якого наповнюється самими учасниками мережі. Термін «соціальна мережа» було введено в обіг у 1954 році англійським соціологом Дж. Барнсом у збірці робіт «Людські стосунки» для позначення спільноти людей, об'єднаних однаковими інтересами, уподобаннями, або тих, хто має інші причини для безпосереднього спілкування між собою. У 1995 році Ренді Конрадом

була створена перша соціальна мережа (у сучасному розумінні) – www.classmates.com [4].

Сучасні діти шкільного віку соціалізуються під впливом інформації, яка знаходиться в соціальних мережах. Діти молодшого та старшого шкільного віку більшу частину доби проводять в різних мережах, що може як позитивно, так і негативно впливати на становлення та розвиток особистості.

Питанням впливу онлайн-соціальних мереж та глобальної мережі Інтернет на соціалізацію дітей та підлітків займалися як зарубіжні (А. Войскунський, А. Голдберг, Д. Грінфілд, К. Янг), так і українські вчені (О.Белінська, Ю.Данько, Є. Акімова, Ю. Бабаєва, А. Жичкина, О. Філатова та ін.) У своїх працях вони досліджували мотивацію користувачів Інтернету і соціальних мереж, їх вплив на розвиток та соціалізацію особистості, на симптоми, причини Інтернет-залежності, розробляли профілактичні заходи щодо її попередження.

Як зазначає О. Белінська, соціальні мережі – це один із соціальних інститутів, який тією чи іншою мірою виконує замовлення суспільства та окремих соціальних груп щодо певного впливу на населення в цілому, в тому числі й на окремі вікові та соціальні категорії [1].

Соціальні мережі впливають на будь-яку особистість, на її цінності, орієнтири, на процес формування поведінки, при цьому часто інформація в Інтернет-мережі є недостатньо організованою та керованою, що може завдавати шкоди користувачам.

Як свідчать дослідження українських науковців [5], найчастіше соціальні мережі використовуються для спілкування. Фактично, у цьому разі мова йде про їх комунікаційний компонент, який сприяє процесу соціалізації. У процесі спілкування в мережах створюється особливий, так званий «віртуальний простір», де існують нові правила та закони [3]. Саме в Інтернет-мережах дитина може задовільнити потребу на розуміння та визнання, що часто потрібно у підлітковому віці, а також можливість втекти від проблем і труднощів. В Інтернет-мережах формується своя система норм та цінностей, що може використовуватись і в реальному житті. Моделі поведінки які прийнятні для віртуального світу визначають специфічне ставлення до певних дій, вчинків, явищ, що іноді призводить до агресивної та девіантної поведінки, відчуття що реальні люди не здатні розуміти.

У наш час спостерігається тенденція до зростання впливу соціальних мереж на соціалізацію дітей шкільного віку, який може мати позитивний та негативний характер. До позитивних аспектів можемо віднести подолання комунікативного дефіциту, розширення кола знайомих, можливість задовольнити потреби у самовираженні та самореалізації, а також сприяння розвитку електронного навчання й освіти в цілому, використання нових технічних та методичних засобів. Серед негативних аспектів користування соціальними мережами можна назвати такі:

залежність від соціальних мереж та Інтернету в цілому, негативний вплив на психофункціональний стан користувачів, незахищеність особистої інформації, не достовірність інформації, відкритий доступ до негативної інформації (он-лайн насилля, порнографія й ін.), фінансові витрати на соціальні мережі [6, с. 23]. Задля попередження негативних наслідків необхідно проводити профілактичні роботи, міні-лекції та спонукати до безпечного проведення часу в мережах.

Отже, соціальні мережі мають як позитивні, так і негативні аспекти їхнього використання. Саме тому необхідно сприяти проведенню соціальної профілактики у закладах загальної середньої освіти, вести активну інформаційно-пропагандистську роботу, щодо негативного впливу мереж та можливих загроз, що існують в соціальних мережах, пояснювати дітям шкільного віку позитивні аспекти використання глобальної мережі Інтернет та соціальних мереж та спрямовувати їх використання в процесі розвитку та реалізації навчальних та освітніх потреб.

Список використаних джерел:

1. Белінська О. Н., Жичкина А. М. Сучасні дослідження віртуальної комунікації: проблеми, гіпотези, результати. *Сучасні дослідження віртуальної комунікації: проблеми, гіпотези, результати*. URL : www.psychology.ru/internet. – Заголовок з екрану.

2. Вакуліч Т. М. Інтернет-залежність як новий вид адитивної поведінки. *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова*. Серія №12. Психологія / За ред. Долинської Л. В. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – Вип.7(31) – С. 22.

3. Веретенко Т. Г. Детермінанти формування безпечної діяльності молоді в Інтернет-мережі. URL : <http://elibrary.kubg.edu.ua>. Заголовок з екрану.

4. Гнатюк Р. Соціальні мережі: співвідношення позитиву і негативу? URL : <http://gazeta.dt.ua/family/socialni-merezhispivvidnoshennyapozitivu-i-negativu.html>. Заголовок з екрану.

5. Данько Ю. А. Соціальні мережі як форма сучасної комунікації: плюси і мінуси. *Сучасне суспільство: політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки*. 2012. С. 179-184.

6. Литовченко І. В. Діти в Інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі / І. В. Литовченко [посібник для батьків]. К: Видавництво ТОВ «Видавничий будинок «Аванпост-Прим», 2010. 48 с.

7. Укрінформ. В Україні кількість інтернет-користувачів у 2019 році збільшилась. URL : <https://www.ukrinform.ua/rubric-technology/2797152-v-ukraini-kilkist-internetkoristuvaciv-zrosla-do-23-miljoniv.html>

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА БУКОВИНИ У МІЖВОЄННИЙ ПЕРІОД У ПРИЗМІ РУМУНСЬКОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВОЇ РОЗВІДКИ

Георгій Постевка

Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича

м. Чернівці, Україна

Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ ст., Концепцією художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах, передбачено у змісті навчання виокремлення регіонального компоненту з відображенням етнічної, природно-географічної своєрідності областей України, особливостей їх історії, культури, національних традицій. В освітньо-виховній галузі, яка переживає сьогодні складні процеси перетворення, музична освіта й виховання набувають великого соціального значення в контексті духовного відродження суспільства, гуманізації освіти й виховання. Відповідно одним із пріоритетних напрямків розвитку музичної освіти є пошук науковцями та педагогами шляхів передачі цінного духовного досвіду поколінь, сконцентрованого в музичному мистецтві. Особливої актуальності набуває осмислення досвіду музичної освіти й виховання в Україні в цілому та в окремих її регіонах, зокрема й на Буковині у ХІХ – на початку ХХ ст., "оскільки лише історичний аспект, генеза феноменів, що розглядаються, відкриють природу явищ в усій їх повноті й значущості" [7, с.10].

Комплексний характер проблеми передбачає залучення широкого кола наукових досліджень з питань розвитку вітчизняної освіти (М.Грушевський, Д.Антонович, Г.Ващенко, Н.Гупан, Н.Дічек, М.Євтух, С.Золотухіна, В.Кремень, Д.Любар, Л.Масол, С.Сірополко, Б.Ступарик, М.Стельмахович, О.Сухомлинська, Д.Федоренко, М.Ярмаченко); історії української музичної культури (Л.Архімович, М.Гордійчук, М.Грінченко, Т.Золотоверхий, Я.Кацанов, Л.Кияновська, Л.Корній, Л.Мазепа, М.Черепанин, К. Шамаєва). Окремий масив наукових досліджень становлять праці з історії Буковини (М.Гарас, А.Жуковський, В.Ботушанський, М.Загайкевич, К.Демочко, О.Добржанський, С.Добржанський, Ю.Макар, О.Масан, І.Піддубний, Г.Ончул, С.Попик, С.Троян), розвитку освіти у краї в окремі історичні періоди (Д.Пенішкевич, Л.Кобилянська, І.Петрюк, І.Ковальчук, Л.Тимчук, Л.Платаш, І.Хілько), особливостей становлення музичної освіти та виховання у різні роки (Я.Мельничук, О.Залуцький, А.Кушніренко, Н.Філіпчук). Разом з тим відзначимо, що міжвоєнний період історії Буковини – роки румунської окупації – висвітлювався науковцями у основному в контексті національно-культурних змагань українців у політичній, соціально-економічній, громадсько-просвітницькій площинах.

Між тим історичні джерела, матеріали періодичної преси, праці сучасників, спогади жителів краю свідчать, що у ці роки музична освіта не лише не занепала, а й розвивалась у складних історичних обставинах тією мірою, яку "надавала тодішня влада, а іноді проти її волі" [1, с. 219].

Дослідники практично однотайні в оцінці періоду перебування Буковини між двома світовими війнами в складі румунської держави й розглядають його як "період регресу, за якого румунська влада всіма засобами намагалася... відірвати цей край від України і включити до новопосталої Румунії" [4, с. 168]. Разом з тим учені настоюють на тому, що двадцятидворічна окупація не змогла "затерти окремішності цього краю", тобто доцільним є неупереджений розгляд усіх аспектів життя народів Буковини з огляду на румунізаційну політику влади та намагання зберегти національну ідентичність представників кожної народності.

На сучасному етапі розвитку історико-педагогічної думки в Україні з відкриттям можливостей об'єктивного, незаангажованого висвітлення подій та фактів, виявлення негативних феноменів і фактів явище, мабуть, не менш важливе (або таке ж важливе), як і виокремлення позитивних результатів [5, с.19]. Це положення надзвичайно актуальне для аналізу подій, що розгорталися на Буковині у 1918-1940 рр., і представлені в історії України як час окупації краю королівською Румунією з усіма наслідками, що мають місце на загарбаних територіях. Уникаючи будь-яких форм догматизму, історик педагогіки повинен намагатись неупереджено й об'єктивно розкрити і пояснити минуле освіти й педагогічної думки та крізь призму особливостей сучасності спонукати до конструктивних змін в освіті та вихованні.

Дисертаційні дослідження, присвячені різним аспектам суспільного, економіко-політичного, культурно-просвітницького становища Буковини у міжвоєнний період і у кінці ХХ ст., і на сучасному етапі традиційно протиставляють позиції українських та румунських істориків в оцінці даного часу. Так, у праці І. Піддубного [4] історіографія проблеми представлена досить детально. Розкриваючи зміст наукових розвідок І. Ністора (як найвідомішого й найодіознішого з румунських істориків початку ХХ століття), сучасних йому дослідників (Т. Белана, К. Кіріцеску), румунських учених повоєнного часу (В. Лівяну, І. Попеску-Пуцуря, М. Мушата, Г. Захарії), істориків початку 90-х років ХХ століття (Ш. Паску, Х. Хофбауера, В. Романа), І. А. Піддубний зазначає, що румунські історики розглядали приєднання Буковини до Румунії як акт історичної справедливості, обґрунтовували виключне право Румунії на цю територію при запереченні автохтонності українського населення, не визнавали пригнічення в країні національних меншин. Однак І. А. Піддубний справедливо підкреслює, що залучення праць румунських істориків навіть з чітко окресленою антиукраїнською позицією «дозволяє розширити межі бачення політичної і культурної ситуації в краї» [4, с.13], а тому є виправданим.

Збільшення інтересу дослідників до вітчизняної історико-педагогічної проблематики, узагальненого історико-культурного осмислення педагогічних проблем, розширення науково-пошукового простору, переорієнтація на іншу проблематику як істотні тенденції розвитку сучасної історії педагогіки (О.Сухомлинська) пояснюються, з одного боку, розкріпаченням педагогічної свідомості науковців в цілому, а з іншого – «джерелознавчим вибухом», долученням до предметного дослідницького поля історико-педагогічної науки матеріалів, на які було накладено табу або вони оцінювалися негативно. Вагомою складовою історії вітчизняної освіти та педагогічної думки є розвиток західноукраїнської її складової, який в історії радянської педагогічної думки мав «виокремлений характер і негативно оцінювався в багатьох наукових дослідженнях», про нього «говорилося ... глухо та невиразно, щоб не применшити й не позбавити пафосу й доленосного значення радянського періоду» [5, с. 29]. Дійсно, західноукраїнська проблематика дещо «виривається з контексту, загальних педагогічних реалій», обмежена українознавчою складовою, певною мірою позбавляє можливості порівняти, а, отже, й об'єктивніше оцінити ті чи інші явища, феномени, постаті. Є лише поодинокі приклади полікультурного підходу до висвітлення історії розвитку шкільництва, освіти, культури Галичини, Буковини, Закарпаття австрійського, згодом – польського, румунського чи чехословацького періоду, що не лише обмежує їх оцінку чи об'єктивне представлення, а й звужує історико-педагогічну проблематику української науки в цілому.

Період існування Буковини як провінції «Великої Румунії» науковці поділяють на три періоди відповідно до особливостей політичного устрою та суспільно-політичного життя. Кожен з періодів мав істотні відмінності у політичній, соціокультурній, економічній, інших площинах. Перший період (1918-1928 рр.) – це роки облоги, «позначений... міцними румунізаційними заходами та слабкою організаційною системою українців» [4, с. 122]. Українські політичні сили, що активно діяли в австрійський період, не змогли консолідуватися й не виступали самостійно, а лише в рамках існуючих загальнорумунських партій. Найбільшу активність у відстоюванні своїх прав, українці проявили в період 1928-1938 рр. У роки "здушеного відродження" активно діяла Українська Національна Партія, яка час від часу здобувала навіть значні виборчі успіхи. На цьому етапі виникла політична й ідеологічна диференціація, а революційний рух набрав нових організаційних форм, зокрема, розпочинається боротьба між легальним та революційним українським секторами. Окрім того, на Буковині діяла комуністична партія, що утворилася 1918 р. (з 1926 р. стала складовою Комуністичної партії Румунії). Її лідери (С.Канюк, В.Гаврилюк, І.Стасюк та ін.) проголошували необхідність возз'єднання з Радянською Україною.

Період 1928-1938 рр. дійсно позначений відносною лібералізацією, однак його хронологічні межі слід дещо звужити. Уже в лютому 1933 р. на

окупованих землях було введено надзвичайний стан, а протягом 1933-1935 рр. румунський парламент прийняв кілька реакційних законів, у тому числі про реорганізацію і зміцнення поліції та сигуранци (таємної поліції). З середини 30-х років у Румунії набирають сили фашистські партії та організації («Залізна гвардія», що діяла з 1935 р. під демагогічним гаслом «Все для батьківщини!», націонал-християнська партія та ін.). Встановлення в лютому 1938 р. особистої диктатури короля тільки фіксувало злам у бік реакції, який реально відбувся у внутрішній політиці 1933 р. В останній фазі румунської окупації (1938-1940 рр.) до ліквідації можливості будь-якої суспільно-політичної активності долучилася посилена антиукраїнська кампанія, тобто ліквідовано легальні українські політичні осередки, а «діяльною залишалася тільки революційно-підпільна організація» [3, с. 331].

Внутрішній статус Буковини, як однієї із провінцій румунської держави, змінювався протягом всього періоду, набираючи різних форм, відповідно до змін у самій Румунії. З утворенням Великої Румунії постала потреба розробки нової системи адміністративно-територіального устрою. Це було пов'язано із тим, що у тодішній Румунії після приєднання нових територій існували 4 адміністративні системи управління (на Буковині – австрійська, в Бессарабії – російська, Трансільванії – угорська і власне румунська), які протирічили одна одній, чим знищувалася надія на здійснення централізації влади та уніфікації адміністративно-територіального устрою держави. Перспективи вирішення проблем уніфікації адміністративно-територіального устрою з'явилися із прийняттям 29 березня 1923 р. нової Конституції, згідно з якою вся територія країни поділялася на повіти, що склалися з громад [1, с. 83-84].

Законом 1925 р. було уніфіковано адміністративно-територіальний устрій Румунії та створено єдину систему місцевих органів управління. Здійснення влади на місцях у повітах покладалося на префектів, волостях – на преторах, а у сільських громадах – на нотарів [4, с.169]. Від 1938 р. Румунія стала авторитарною державою, з однією пар тією, переважно військовим управлінням, з постійним станом облоги та тотальною цензурою [3, с. 118].

За офіційною статистикою, 1920 р. на території Румунії проживало майже 790 тис. українців (4,7% усього населення). Основними місцями їх зосередження були Північна Буковина, Хотинський, Аккерманський та Ізмаїльський повіти Бессарабії. Характерними рисами політики Румунії в українському питанні були форсована, жорстка асиміляція, колоніальна експлуатація, гальмування економічного розвитку, блокування політичної активності української спільноти.

Соціальна структура краю виглядала наступним чином: основна частина населення Буковини надалі залишалася селянською, відсоток ремісників був незначним, однак серед інтелігенції сталися суттєві зміни:

перш за все, більшість українського учительства була звільнена чи змушена піти на пенсію, цензура не давала змоги вільно висловлювати свої думки іншим представникам освітньо-культурної інтелігенції. У громадсько-культурному житті українців Буковини основним завданням стало протистояння активній румунізації, що велася здебільшого через освітні заклади та державні установи. Переслідування окремих політичних партій, їх заборона чи обмеження в діяльності сприяли тому, що національно свідомі елементи використовували громадські організації, здебільшого кооперативні, культурно-просвітницькі, музичні, студентські та спортивні для підтримання своєї роботи, збереження керівного ядра, певного числа прихильників. Історики одностайні у тому, що загалом політичне та громадсько-культурне життя українців Буковини потрапило під постійний тиск з боку румунського уряду, але будучи позбавленим своїх провідників, знайшло відповідне місце в політичному житті Румунії [1; 6, с. 182].

Висновки і пропозиції. Таким чином, збільшення інтересу науковців до історико-педагогічної проблематики, відкриття можливостей об'єктивно незаангажовано висвітлювати ті чи інші явища, зміна історико-педагогічної парадигми в цілому потребують теоретико-методологічного обґрунтування, осмислення й забезпечення історико-педагогічних досліджень та використання відповідних загальних і конкретних дослідницьких методів. Це сприятиме ефективному історико-педагогічному пошуку, особливо у вивченні складних періодів історико-педагогічного процесу, як наприклад, розвитку музичної освіти та виховання на Буковині у міжвоєнний період (1918-1940 рр.) в умовах іноземної окупації.

Список використаних джерел:

1. Буковина 1918-1940 рр.: зовнішні впливи та внутрішній розвиток (Матеріали і документи) / [упор. та ред. С. Д. Осачука ; резюме нім. та англ. мов]. Чернівці: Зелена Буковина, 2005. – 328 с.
2. Буковина: історичний нарис / [редкол.: С. С. Костишин (голова) та ін.; відп. ред. В. М. Ботушанський]. – Чернівці: Зелена Буковина, 1998. – 416 с.
3. Буковина: її минуле і сучасне / [під ред. Д. Квітковського, Т. Бриндзана, А. Жуковського]. Париж; Філадельфія; Дітройт, 1956. 695 с.
4. Жуковський А. Історія Буковини. Частина друга після 1774 р. / Аркадій Жуковський. – Чернівці: Видавнича спілка «Час», 1993. – 223 с.
5. История Румынии. 1918-1970 / [ред. коллегия: Н.И.Лебедев, А.Я.Языкова, Е.Д.Карпещенко, И.Э.Левит, Ю.А.Писарев]. М.: Наука, 1971. 742 с.
6. Піддубний І.А. Суспільно-політичне та культурне життя українців Буковини міжвоєнного періоду (1918-1940 рр.): дис... канд. іст. наук: 07.00.01. Чернівці, 1996. 265 с.

7. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем : навч. посібник. К.: А.П.Н., 2003. 68 с.

8. Onciul George. Din trecutul musical al Bucovinei Cernăuți: Tipografia Mitropolitul Silivestru, 1932. 36 p.

ОСВІТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Ірина Прокон, Ольга Колодницька

Тернопільський національний медичний університет імені

І. Я. Горбачевського, м. Тернопіль, Україна

Розвиток інклюзивної освіти є одним з пріоритетних завдань більшості країн світу. Вчені по-різному оцінюють практику спільного навчання дітей з нормальним і порушеним розвитком, пропонують власні оригінальні технології інтеграції дитини з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ) в загальноосвітнє середовище.

Аналіз розвитку інклюзивної освіти за останні десятиріччя в багатьох зарубіжних країнах дав змогу виокремити декілька напрямів навчання осіб з ОМЗ: розширення доступу до освіти дітей незалежно від стану їхнього здоров'я (widening participation), мейнстрімінг (mainstreaming) та інклюзія, тобто «включення» (inclusion) [1]. Перший напрям передбачає десеєґрацію корекційних освітніх установ з наступним переведенням учнів з ОМЗ у звичайні дошкільні заклади та загальноосвітні школи. Мейнстрімінг передбачає, що діти з ОМЗ перебувають в системі спеціальної освіти, але регулярно взаємодіють зі здоровими ровесниками в позанавчальній діяльності, що забезпечує можливість розширення соціальних контактів і формування в учнів з ОМЗ соціальних навиків [2]. Інклюзивна освіта в зарубіжній теорії та практиці розглядається як спільне навчання і виховання дітей з нормальним і порушеним розвитком – без будь-яких умов і обмежень.

У працях ряду зарубіжних дослідників відзначається, що інклюзія сприяє розвитку в дітей з ОМЗ соціальної компетентності (Е. Фіцсаймонс, С. Герин, Ш. Хардиман, Дж. Тоссебро, С. Вендельборг та ін.), а у їхніх ровесників, які розвиваються нормально – формуванню толерантного ставлення до інвалідності (Р. Бонд, Е. Кастаньєра, Д. Кам Пан Вонг та ін.). При цьому соціальну компетентність автори розуміють як соціальні, емоційні, когнітивні та поведінкові навички, які необхідні учневі для успішної адаптації в суспільстві.

Англійські педагоги Р. Бонд і Е. Кастаньєра відзначають, що успішність інклюзивної освіти досягається завдяки використанню різноманітних способів педагогічної підтримки і супроводу дітей з ОМЗ.

На думку авторів, у наданні такої підтримки повинні брати участь не лише педагоги, а й учні з нормальним психофізичним розвитком, що прийнято визначати як «тьюторство над класом» і «крос-вікове тьюторство». «Тьюторство над класом» передбачає, що кожен учень здатний на якийсь час стати тьютором. В свою чергу, «крос-вікове тьюторство» полягає в тому, що роль того, хто супроводжує, віддається старшому за віком школяреві [1, с. 9].

Розвиваючи ідею необхідності різноманітних способів підтримки і різних стратегій організації інклюзивної освіти, американські дослідники В. Волоніно, Н. Зігмонд дотримуються думки, що успішність інклюзії забезпечується за рахунок: надання учням з ОМЗ спеціально підготовленого педагога і, за необхідності, асистента, який супроводжує цих дітей; «роздільного простору навчання», при якому учні з ОМЗ можуть переходити від одного педагога до іншого з метою засвоєння різних навчальних дисциплін; «паралельного навчання», що вимагає від педагогів спільного складання плану освітньої діяльності; «альтернативного навчання», яке передбачає можливість інтенсивного навчання дітей з ОМЗ в умовах меншої кількості учнів на одного вчителя, в той час як другий вчитель працює з більшою групою; «командного викладання», при якому вчителі індивідуальних занять чергуються [12].

Цікавим є підхід французького вченого С. Гільмана, який вважає, що в умовах інклюзивної освіти цілком можливо використовувати проектно орієнтований підхід «Reggio Emilia». С. Гільман зазначає, що інклюзивна освіта повинна базуватися на таких принципах: дитина – це людина, а будь-яка людина заслуговує на повагу; кожна дитина пізнає навколишній світ торкаючись, рухаючи, рухаючись, слухаючи, бачачи, і в цьому її не можна обмежувати; необхідно всіляко сприяти розвитку «особливої» дитини за рахунок її активної взаємодії з людьми навколо. Використання проекту як основного методу навчання в рамках даного підходу дозволяє формулювати завдання, виходячи з інтересів і особливостей дитини, а також забезпечує можливість реалізації індивідуального та групового навчання, залучення до цього процесу батьків [7].

В дослідженнях А. Бродерік, Г. Мехта-Парех, Д. Кім Рейд відзначається, що інклюзивну освіту необхідно прийняти і ретельно планувати. Прийняття інклюзивної освіти, на думку науковців, полягає в розумінні вчителями цінності кожного учня. Автори доходять висновку, що не лише адекватне фізичне і соціально-емоційне середовище сприяє ефективному плануванню інклюзії в освітньому процесі – важливою складовою є диференціація інструкцій для учнів з нормальним і порушеним розвитком [4].

Багато хто із зарубіжних дослідників вказує на те, що успіх інклюзивної освіти забезпечується за рахунок розробки і реалізації індивідуальних навчальних планів (Дж. Курт та ін.) [9]. Автори вважають, що індивідуальний навчальний план є потужним інструментом в умовах

інклюзії, але водночас не можна обмежувати розвиток в учнів з ОМЗ академічних знань і навчальних навичок.

На використання гнучкого планування і альтернативних методик підтримки і розвитку інклюзивної освіти орієнтують канадські та американські дослідники М. Форест, Д. Лупарт, Ч. Веббер, Е. Ластхаус, Д. Пеарпойнт, Р. Патнем та ін. Технології, запропоновані ними, дають змогу не лише організувати інклюзивну освіту, а й забезпечити індивідуалізацію навчання. Наприклад, така технологія як MAPS (Making Action Plans, з англ. «планування дій»), на думку вчених, дозволяє планувати інклюзивну освіту дітей з важкими порушеннями розвитку. Навчання з використанням зазначеної методики забезпечується за рахунок колегіального планування, тобто планування всіма учасниками освітнього процесу (батьками, педагогами, друзями) [11].

Технологія альтернативного планування PATH (Planning Alternative Tomorrows with Hope, з англ. «планування альтернативного майбутнього з надією») – це алгоритм з восьми кроків: визначення головної мрії та бажання дитини, постановка мети, оцінка актуальних можливостей для досягнення мети, визначення учасників, підбір критеріїв оцінки результатів, здійснення перших кроків, оцінка успіхів дитини раз на місяць, оцінка через три місяці [10].

В основі технології СОАСН (Choosing Options Accommodations for Children, з англ. «вибір альтернативних варіантів проживання дітей»), яка застосовується в навчанні школярів з тяжкими і множинними порушеннями, лежить формування навичок самообслуговування та надання індивідуальної допомоги в побутових умовах життя [6].

Проаналізувавши результати досліджень і наукові позиції вчених, ми виокремили основні тенденції розвитку інклюзивної освіти за кордоном: орієнтація на формування в освітній установі інклюзивної культури, в основі якої лежить прийняття дитини з ОМЗ, а також розвиток філософії інклюзії в цілому; використання в інклюзивній практиці різних технологій і стратегій підтримки дітей з ОМЗ; координація діяльності всіх учасників освітнього процесу; залучення батьків до інклюзивного освітнього процесу для максимальної допомоги дітям з ОМЗ; спеціальна підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти і командне викладання; індивідуалізація освітньої програми для включення дітей с ОМЗ в освітній процес і розробка індивідуального плану їхнього навчання.

Список використаних джерел:

1. Авраменко У. В. Історичні умови розвитку інклюзивної освіти в Україні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 60. Т. 1. С. 6-10 URL : http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2018/60/part_1/60-1_2018.pdf
2. Малофеев Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учебное пособие для студентов пед. Вузов. М.: Просвещение, 2009. 319 с.

3. Bond R., Castagnera E. Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource. *Theory into Practice*. 2006. Vol. 45. № 3. P. 224-229.
4. Broderick A., Mehta-Parekh H., Kim Reid D. Differentiating Instruction for Disabled Students in Inclusive Classrooms. *Theory into Practice*. 2005. № 44(3). P. 194-202. URL : Режим доступу: <https://www.academia.edu/6421352>.
5. Forest, M., Pearpoint J. Common Sense Tools: MAPS and CIRCLES for Inclusive Education. URL : <http://www.inclusion.com/inclusion.html>.
6. Giangreco M. F. (1996). Choosing options and accommodations for children (COACH): Curriculum planning for students with disabilities in general education classrooms. URL : <https://www.uvm.edu/sites/default/files/Center-on-Disability-and-Community-Inclusion/GiangrecoChpt16COACH1996.pdf>.
7. Gilman, S. Including the Child with Special Needs: Learning from Reggio Emilia. *Theory into Practice*. 2007. Vol. 46. C. 23-31.
8. Hardiman Sh., Guerin S., Fitzsimons E. A comparison of the social competence of children with moderate intellectual disability in inclusive versus segregated school settings // *Research in Developmental Disabilities*. – 2009. – Vol. 30. – P. 397-407.
9. Kurth, J., Mastergeorge, A.M. Individual Education Plan Goals and Services for Adolescents with Autism: Impact of Age and Educational Setting / J. Kurth, A.M. Mastergeorge // *The Journal of Special Education*. – 2009. – № 44 (3) – P. 146–160. URL : <https://www.researchgate.net/publication/240731089>
10. Planning Alternative Tomorrows with Hope (PATH): A Strengths-Based Planning Process. URL : <http://www.bctra.org/wp-content/uploads/2016/09/BCTRA-Handout-2-PATH-Packet.pdf>.
11. Villa R. A., Thousand, J. S., Nevin A. I. Collaborating with Students in Instruction and Decision Making. Thousand Oaks, Calif.: Corwin, 2010. – 248 p. URL : <https://sk.sagepub.com/books/collaborating-with-students-in-instruction-and-decision-making>.
12. Volonino V., Zigmond, N. Promoting research-based practices through inclusion? *Theory into Practice*. № 46 (4). P. 291-300. URL : Режим доступу: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840701593873>.

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИХ МЕТОДІВ ПРИ ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА (РАС)

Валентина Радчук, Світлана Проданюк
Чернівецький Національний університет ім. Ю. Федьковича
м. Чернівці, Україна

Аутизм – це психічний розлад, який проявляється в перші 3 роки життя дитини. Запідозрити аутизм можливо вже в дитячому віці, однак остаточний діагноз реально встановити, як правило, у 3 роки. Незважаючи на те, що за останні десятиліття накопичено досить багато інформації про

цей розлад, до сьогоднішнього дня не знайдені ні точні причини його виникнення, ні способи повного лікування.

Актуальність проблеми дослідження зумовлена тим, що відповідно до сучасних досліджень темп зростання даного порушення значно зріс у всьому світі в XXI столітті: зростає на 10-17% щороку (в 1990 році був діагностований 1 випадок на 1600 дітей), на сьогоднішній день 1 з 68 дітей має розлади аутистичного спектру (РАС). Практика показує, що аутизм зустрічається в 3-5 разів частіше у хлопчиків, ніж у дівчаток, але для дівчаток характерний більш важкий перебіг.

Метою статті є розкриття особливостей використання сучасних методів психолого-педагогічного впливу під час інклюзивного навчання дітей з РАС.

Аутизм – це серйозне порушення звичного розвитку дитини, яке виникає в перші три роки життя і призводить до дефектів мови, гри, погіршення когнітивних та соціальних функцій, навиків самостійного життя [1].

Аутистичні тенденції можна простежити з перших місяців життя дитини. Такі діти не реагують на ніжне звернення. Можуть не тягнутися «на ручки», а коли їх беруть, не виявляють ознак «комплексу пожвавлення». Відсутній «феномен постуральної адаптації» – зручної пози, яку дитина приймає, коли її беруть на руки [2].

Причини аутизму не відомі, але наявні дані вказують на фізіологічні проблеми у вигляді неврологічних аномалій визначених ділянок мозку [1].

Деякі науковці вказують на те, що причинами виникнення розладу може бути спадкова обтяженість: у багатьох випадках батьки або інші родичі дитини хворіють на шизофренію, мають невротичні розлади [3].

До клінічних проявів аутизму можна віднести [4]:

- Порушення соціальної взаємодії і комунікації;
- Поведінка, що повторюється (стереотипії);
- Відсутність уяви, порушення ігрової діяльності.

Найпоширенішим сучасним ефективним методом корекційної роботи для дітей аутизмом вважається АВА терапія. АВА терапія, прикладний поведінковий аналіз, є одним з напрямків біхевіористичного аналізу. В основі АВА терапії лежить розуміння взаємозв'язку поведінки і середовища. Поведінка розглядається, як всі можливі типи дій і здібностей. Середовище включає в себе всі фізичні і соціальні фактори, які можуть впливати на зміни в поведінці. Вона допомагає в роботі з такими базовими навичками в навчанні: як дивитися, слухати, відтворювати і розуміти співрозмовника. Техніки терапії допомагають в освоєнні навичок побудови соціальних відносин, адаптації та соціалізації [5].

Однією із найновітніших розробок в сфері прикладного аналізу поведінки (АВА) є програма оцінки навичок мови і соціальної взаємодії для дітей з аутизмом та іншими розладами розвитку VB-MAPP Марка Сандберга. За допомогою тесту, використовуючи керівництво,

викладене в посібнику VB-MAPP, спеціалісти в області прикладного аналізу поведінки, педагоги і батьки зможуть вибудувати навчальний процес максимально ефективно, прийняти до уваги потреби дитини, врахувати її сильні та слабкі сторони, особливості формування навичок та індивідуальні складнощі в розвитку. Практичне застосування поведінкового аналізу передбачає індивідуальний підхід і вибір значущих цілей для навчання [6].

Наше дослідження проводилося на основі програми VB-MAPP (табл. 1).

Таблиця 1.

**Порівняння розвитку дитини з РАС за шкалами
«Візуальне сприйняття» і «Ехо-реакції», %**

Досліджувані навички	Рівень		
	Високий	Середній	Низький
Візуальне сприйняття	63	27	10
Ехо-реакції (мовні навички)	20	17	63

За шкалою візуальне сприйняття були отримані наступні показники: 63% високий рівень, 27% середній рівень та 10% низький рівень в той час як показники мовних навичок: 20% високий рівень, 17% середній рівень та 63% низький рівень. Порівнюючи ці показники, ми можемо побачити, що під час навчання використання візуальних стимулів буде ефективнішим і продуктивнішим ніж мовні інструкції.

В своїй роботі ми використовували складові АВА терапії такі як візуальний розклад та карточки PECS. Візуальний розклад використовується як альтернатива вербальним і письмовим інструкціям, вербальні інструкції замінюються на візуальні і, таким чином, набувають більш конкретної форми.

Картки PECS використовуються як система альтернативної комунікації для немовних дітей з аутизмом. За допомогою карток дитина вчиться звертатися з проханням до оточуючих і виражати свої бажання і емоції. Введення карток PECS сприяє розвитку комунікативних навичок і часто призводить до появи вокальної мови. Також, оволодіння альтернативними навичками комунікації у дитини з аутизмом часто призводить до зниження проблемної поведінки [5].

За результатами дослідження була проведена психокорекційна робота яка будувалася на основі елементів методу АВА терапії і ми отримали наступні показники (табл. 2):

Таблиця 2.

**Вплив проведення корекційної роботи на розвиток навички
«Ехо-реакції» (мовні навички), %**

Досліджувані навички	Рівень		
	Високий	Середній	Низький
Ехо-реакції до проведення корекції	20	17	63
Ехо-реакції після проведення корекції	27	33	40

До проведення психокорекційної програми високий рівень розвитку мали 20% досліджуваних, після корекції ми вже спостерігаємо 27%. 17% дітей мали середні прояви мовних навичок, а після корекційної програми цей показник зріз до 33%. Така ж картина спостерігається з респондентами які мали низький прояв за шкалою «Ехо-реакції», показник покращився із 63% до 40%. Отримані показники дають змогу стверджувати, що завдяки використанню елементів методу АВА терапії покращився мовний розвиток та ефективність навчання.

Під час роботи ми зіштовхнулися з такими труднощами: низька соціальна мотивація чи повна її відсутність, складнощі з розумінням мови та повільний прогрес або відсутність прогресу в навчанні. З такими ж труднощами можуть зіштовхнутися вчителі та тьютори під час інклюзивного навчання дітей з РАС.

Грунтуючись на проведеному дослідженні та, використовуючи наукові позиції М. Сандберга, можемо порекомендувати наступні шляхи подолання основних перешкод у навчанні та адаптації дітей з аутизмом в умовах інклюзивного навчання.

Шляхами подолання низької мотивації є:

- 1) проведення бесід з батьками;
- 2) спостереження за дитиною протягом її вільної діяльності;
- 3) ведення записів та їх аналіз;
- 4) обумовлення доступу до бажаного через виконання вимог;
- 5) використання мотивації як інструмента для навчання.

Шляхи подолання складнощів з розумінням мови:

- 1) навчання за допомогою мови - як мета, а не як інструмент;
- 2) використання коротких чітких інструкцій;
- 3) використання візуальних допоміжних матеріалів для навчання абстрактним мовним поняттям.

Шляхи подолання повільного прогресу в навчанні:

- 1) Навчання функціональним навичкам – навчання тим навичкам, якими дитина буде користуватися в повсякденному житті;
- 2) Корекція небажаної поведінки;
- 3) Навчання навичкам функціональної комунікації [6].

Враховуючи вище сказане, можна зробити висновок, що діти з РАС мають особливості психічного та когнітивного розвитку, навчаються інакше, ніж інші діти, для них необхідно спеціальним чином організувати інклюзивний простір. Психолог, педагог та тьютор при побудові інклюзивного навчання мають співпрацювати та впроваджувати ефективні методи, такі як: використання візуальних допоміжних матеріалів для навчання абстрактним мовним поняттям та навчання навичкам функціональної комунікації.

Список використаних джерел:

1. Лиф Р., Макэкен Д. Стратегии работы с поведением. Учебный план интенсивного поведенческого вмешательства при аутизме [перевод с англ.] / Под общей редакцией Л. Л. Толкачева. М. : ИП Толкачев, 2016. 608 с.
2. Жмуров В. А. Психопатология. М. : Медицинская книга, Н. Новгород : Издательство НГМА, 2002. 668 с.
3. Основи дитячої патопсихології / укл. Н. Ю Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун. К. : Перун, 1996. 464 с.
4. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. Київ: Фенікс, 2010. 373 с.
5. Обладнання для навчальних та реабілітаційних установ. URL : <https://vemakids.com.ua/ua/kartky-pecs>.
6. Сандберг М. VB-MAPP. Ришонле-Цион: MEDIAL, 2013. 275 с.

ОСОБЛИВОСТІ МІЖПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПРИ РОБОТІ З ЛЮДЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Яна Раєвська

*Камянець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
м. Камянець-Подільський, Україна*

За останнє десятиріччя соціальна політика багатьох світових і європейських країн щодо осіб з обмеженими можливостями зазнала суттєвих змін. Ставлення до цієї соціальної групи людей, як до пацієнтів, якими необхідно лише опікуватися, і які не можуть долучатися до активного суспільного життя, змінилося на ставлення до них, як до повноправних членів суспільства, що мають рівні права з іншими громадянами країни.

Аналіз діючої практики соціальної роботи в нашій країні з даною цільовою групою дає підстави виокремити основні проблеми осіб з обмеженими можливостями та їх найближчого оточення, зокрема: низький суспільно-економічний рівень; житлова обмеженість (відсутність житла, маленькі кімнати, не належні санітарно-гігієнічні умови, архітектурні бар'єри місця проживання); незадовільні соціально-побутові умови; низькі заробітки (розповсюджені в сім'ї складнощі найчастіше пов'язані з фінансовими проблемами); брак часу на догляд з огляду на те, що не всі члени родини можуть відмовитися від своїх занять; брак інформації, що є однією з важливіших потреб підтримки осіб і сімей в скрутному життєвому становищі; брак достатнього числа осіб з догляду за хворим (тут можна вказати на тенденцію відходу від родини батька, що не в змозі емоційно справитися з навантаженням та складною ситуацією); брак емоційного та психологічного зв'язку з хворим; брак відповідних знань та

умінь у сфері психолого-педагогічної та медичної реабілітації; брак участі в культурі та відпочинку тощо.

При здійсненні соціальної роботи з особами з обмеженими можливостями міжпрофесійна взаємодія – це діяльність з надання послуг важко хворим, малозабезпеченим, людям з обмеженими можливостями, залежним тощо, які так чи інакше пов'язані з збереженням їхнього фізичного та психологічного здоров'я і має свою специфіку відповідно до категорії людей, яким надаються послуги.

Також розмежовують споживачів соціальних послуг даної категорії за такими групами клієнтів: група осіб з підвищеним ризиком; члени сім'ї клієнта і його найближче оточення, клієнти з вираженими соціальними проблемами, люди, які мають функціональні обмеження (інвалідність). Міжпрофесійна взаємодія при соціальній роботі з цією цільовою групою здійснюють у двох основних напрямках: профілактичному та патогенетичному.

Соціальні послуги для людей з даними вадами надаються на державному, регіональному та місцевому рівнях соціальної роботи, соціальними службами, організаціями, центрами соціальної допомоги та волонтерськими організаціями.

Для впровадження міжпрофесійної взаємодії необхідно: розуміння концепції та цілей навчання людей з обмеженими можливостями з усіма інституціями; знання міжнародних і національних законодавчих актів, політики в даній сфері; розробка планів, стратегій з впровадження інклюзивного навчання із залученням усіх профільних міністерств та відомств; фінансова підтримка інклюзивного навчання; партнерство з людьми з обмеженими можливостями, а також з їх сім'ями; забезпечення підтримки та введення контролю щодо діяльності шкіл; співпраця із засобами масової інформації та широкою громадськістю для просвітницької роботи про цілі і завдання інклюзивного навчання; моніторинг та оцінка.

Основними принципами міжпрофесійної взаємодії виступають: визнання підходів до людей з обмеженими можливостями, які ґрунтуються на соціальній моделі; визнання інклюзивного навчання як системного процесу, який спрямовано на забезпечення права кожної дитини на якісну, доступну освіту за місцем проживання, задоволення її особливих потреб під час навчального процесу. готовність всіх учасників команди до універсалізації та оволодіння новими знаннями, повага до думок всіх членів команди; чіткий розподіл обов'язків між учасниками; забезпечення пріоритетності вирішення питань; прозорість та звітність за результатами діяльності; участь батьків у соціалізації та включення дитини в освітній процес, співпраця в команді; співпраця з громадськими організаціями; пошук ефективних рішень супроводу дітей, які пішли в інклюзивні школи тощо.

Отже, провідною ідеєю сучасного українського суспільства є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, повноцінну інтеграцію в суспільство. Міжпрофесійна взаємодія при соціальній роботі з людьми з обмеженими можливостями передбачає послідовну взаємодію діагностико-консультативного, лікувально-відновлювального, корекційно-реабілітаційного, навчально-виховного та суто соціального напрямків роботи з цією категорією осіб, яку має здійснювати команда різнопрофільних фахівців, батьків і волонтерів. Системний характер обумовлює наявність у цій роботі структур різних рівнів, індивідуальних і групових форм корекційних занять, відновлювальної, розвивальної та запобігальної спрямованості цілісної системи, освіти й розвитку дітей і дорослих на основі запровадження оновленого змісту й інноваційних технологій соціальної допомоги та підтримки. Адже цілісність такої міжпрофесійної взаємодії при соціальній роботі з особами з обмеженими можливостями має бути орієнтований на кінцевий результат – розвиток особистості та її соціальну реабілітацію.

Список використаних джерел:

1. Белоліпцева О. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, які опинилися в складних життєвих обставинах в період незалежної України. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. 35. С. 19-25.
2. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні: автореф. дис. ... док. пед. наук 13.00.05 – соціальна педагогіка. Луганськ : ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2007. 44 с.
3. Шендеровський К.С. Взаємодія соціальних служб для молоді та громадських, благодійних організацій у задоволенні соціальних потреб дітей, молоді, різних категорій сімей м. Києва. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика*. С. 15-24.
4. Якуба Л.А. Організація надання соціально-педагогічних послуг працівниками Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді. *Педагогічні науки*. 2014 № 2(71). С. 211-223.

ВИХОВНІ СИТУАЦІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЗВИЧОК СТАЛОЇ ПОВЕДІНКИ ДОШКІЛЬНИКІВ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ГРУПІ

Марія Різун

Дошкільний підрозділ НВК «Любисток», м. Чернівці, Україна

Як засвідує власний багаторіний досвід роботи у дитячому садку, у більшості сучасних дітей все частіше зустрічаються різного роду

проблеми і труднощі, серед яких негативні прояви у поведінці є найбільш поширеними. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» визначає необхідність формування доцільної поведінки у дошкільній та людському середовищі.

Реалізація завдань «Базового компоненту дошкільної освіти» здійснюється у середовищі, яке забезпечує:

- гармонійний розвиток дитини;
- виховання ціннісного ставлення до природного й соціального дошкільня, а також до самої себе;
- формування механізмів соціальної адаптації та творчого втілення в умовах життя і спілкування з дітьми та дорослими.

Виховні ситуації – на заняттях, під час підготовки й проведення виховних заходів, у ході режимних моментів, під час прогулянок, реалізовані з метою формування звичок сталої поведінки дошкільників в інклюзивній групі вимагають оптимізації зусиль вихователів та батьків. Значний потенціал забезпечують такі види спільної діяльності (ігрової, рухової, природничої, предметної, образотворчої, музичної, театральної, літературної, сенсорно-пізнавальної і математичної, мовленнєвої, соціокультурної) старших дошкільників:

- спільно-індивідуальна (частину загальної роботи дитина виконує самостійно);
- спільно-послідовна (завдання виконується послідовно кожним дошкільником);
- спільно-взаємодіюча (кожен дошкільник одночасно взаємодіє з усіма дітьми) [2; 3].

Систематичне залучення старших дошкільників до названих видів організації спільної діяльності сприяє формуванню у старших дошкільників здатності та вмінь:

- ставитися до однолітка як до цінності; бачити його чесноти, досягнення;
- уважно сприймати слова, дії, вчинки ровесників;
- розуміти однолітка, узгоджувати свою позицію, домовлятися, поводити себе миролюбно, запобігати й уникати загострення взаємин, миритися;
- враховувати інтереси, потреби, думки, почуття однолітків, співвідносити їх зі своїми потребами, інтересами, інтелектуальним та емоційним станом [2, с. 55-65].

Змістове наповнення з формування звичок сталої поведінки дошкільників в інклюзивній групі здійснюємо складають такі орієнтири:

свята («Із людьми в злагоді жити – миром дорожити», «Незвичайна пригодницька подорож за Скарбничкою етичної поведінки», «Фантастичні пригоди у Країні Злагоди», «Моя дружна сім'я», «Вірний друг - найбільший скарб», та ін);

розваги («Карусель злагоди», «Добрі вчинки розумної дитинки», «Добре словечко зігріє сердечко», «Захоплива всесвітня подорож дівчинки Злагоди і хлопчика Ладика», «Створимо казку про дружбу і злагоду»; Полілог «Свобода і відповідальність» та ін.);

бесіди («Як я вмію дружити і у злагоді жити», «Справжній друг який він?», «Дружба велика сила», «Гарні вчинки для себе й іншої дитинки», «Друзі живуть у злагоді», «Правила товаришування», «Скарбничка моїх почуттів», «Чарівні засоби розуміння», «Словничок моїх емоцій», «Я і мої друзі: мистецтво дружити», «Чарівні слова злагоди на кожен день» та ін.);

- бесіди за змістом оповідання «Тарган і метелик» М. Семенюри, Читання казки В. Сухомлинського «Як маленьке кошенятко сперечалося з мамою» з подальшим обговоренням (ненецької казки «Зозуля», оповідання В. Осєєвої «Сам себе покарав», тексту Ш. Амонашвілі «Моє», оповідання Н. Гавриш «Я так хочу!», української народної казки «Півник і двоє мишенят», оповідання «Артист» А. Коцюбинського, казки В. Біанкі «Хто чим співає», притчи «Знання коштують дорого», Оповідання «Чиж і соловей» О. Левкіна, байки С. Михалкова «Помилка» та ін.);

- *проективні вправи та ігри* «Намалюй своє ім'я», «Дякую», «Яблуко: знаю і думаю», «Розвідники», «Я передбачаю, що...», «Припущення» (з опорою на картинку).

Передбачається, що випусники дошкільної установи матимуть власне сформовані звички сталої поведінки, які вільно думонструватимуть в середовищі не лише дорослих, а й своїх однолітків. Проте маємо всі підстави стверджувати про успішну міжособистісну взаємодію дітей між собою, незалежно від особливостей та можливостей. Оскільки кожний вихованець досконало оволодіває у процесі всього часу перебування в закладі дошкільної освіти вміннями виявляти толерантне ставлення до свого товариша під час різноманітних видів діяльності.

Список використаних джерел:

1. Виховуємо базові якості особистості старшого дошкільника в умовах ДНЗ : методичний посібник / Г. Беленька, Н. Гавриш, С. Васильєва, В. Маршицька, С. Нечай, Г. Орлова, О. Остряньська, О. Полякова, В. Рагозіна, О. Рейпольська, Н. Шкляр ; за заг. ред. Н. Гавриш. Х. : Мадрид, 2015. 220 с.

2. Кравченко Г. Б. Використання дилемних ситуацій у процесі ознайомлення дошкільників з довкіллям. *Наук. вісн. Чернів. ун-ту* : зб. наук. пр. Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича. Чернівці, 2000. Вип. 89: Педагогіка та психологія. С. 52-58.

3. Становлення внутрішньої картини світу дошкільника: монографія / [Т. О. Піроженко, С. О. Ладивір, О. О. Вовчик-Блакитна та ін.]; за ред. Т. О. Піроженко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 236 с.

КОМПЕТЕНТНІСНА СПРЯМОВАНІСТЬ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Світлана Романюк

Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича

м. Чернівці, Україна

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 громадян, здатних ефективно взаємодіяти 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 завдання – підготувати компетентну особистість, здатну знаходити правильні рішення і активно діяти у конкретних навчальних, життєвих, а в майбутньому і професійних ситуаціях. Тому актуальним завданням сучасної школи визначено реалізацію компетентнісного підходу в навчанні, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових 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, тобто йдеться про перехід від знаннєвої парадигми освіти до компетентнісно-зорієнтованої. Зарубіжними та вітчизняними науковцями виділено ключові, загальнопредметні і предметні компетентності, які визначають якість сучасної освіти.

Теоретико-методологічні засади, які розкривають сутність понять «компетентність», «компетенція», визначають структуру компетентності, класифікацію компетентностей, їх ієрархію тощо, досить ґрунтовно розкрито в працях вітчизняних і зарубіжних учених (Байбара Т.М., Бібік Н.М., Бондар С.П., Єрмаков І.Г., Зимня І.А., Краєвський В.В., Локшина О.І., Овчарук О.В., Пометун О.І., Савченко О.Я., Трубочева С.Е., Хуторський А.В. та ін.). Дослідники розглядають їх як два різних поняття.

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, застосовувати досвід успішних практик у конкретних ситуаціях. За такого підходу найактуальнішою є проблема розвитку особистісних здібностей учня. Результати навчальної діяльності розглядаються як особисті досягнення учня. Важливим стає не наявність у нього внутрішньої організації знань, а здатність застосовувати компетентності як в процесі навчання так і в різних життєвих ситуаціях.

У контексті освітніх реалій сьогодення окреслена 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 житті тощо. Таким чином, основним завданням навчання на сучасному етапі є формування життєвої компетентності учнів.

Сучасна початкова школа не може залишатися осторонь від процесів модернізації освіти, які відбуваються нині в усьому світі і в Україні зокрема. Початкової школи 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, загальнопредметних компетентностей молодших школярів.

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.

У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» досліджуваний підхід розглядається як «спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загально предметна і предметна (галузева) компетентності» [2]

У контексті зазначеного особливо акцентуємо увагу на ролі навчання української мови у формуванні життєво важливих компетенцій молодших школярів, оскільки, з огляду на свою специфіку, предмет українська мова спроможний забезпечити розвиток поряд із предметними ключових компетентностей – таких як комунікативна, соціальна, загальнокультурна, уміння вчитися.

Згідно нормативних документів для забезпечення ключової комунікативної компетенції в учнів необхідно сформувати готовність до спілкування з іншими людьми. З цією метою у процесі навчання української мови школярі повинні оволодіти:

- різними видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо);

- мовою як засобом спілкування [1].

Важливим фактором успішної реалізації компетентнісного підходу у навчанні української мови є добір ефективних методів, прийомів навчання і форм організації навчальної діяльності. Комуникативно спрямоване навчання української мови вимагає урізноманітнення форм організації навчальної діяльності. При цьому перевага надається формам, які створюють таку мовленнєву ситуацію, коли кожний учень має можливість висловитись, виявити себе в комуникативному процесі. Найбільш цінними з точки зору компетентнісного підходу є індивідуальна навчальна діяльність, робота в парах, робота в групах.

У житті й навчанні учнів початкової школи важливу роль відіграє ключова соціальна компетенція, оскільки вона передбачає здатність діяти в життєвих ситуаціях відповідно до соціальних норм і правил. Для цього на уроках української мови у школярів формують здатність:

- продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді;

- виконувати різні соціальні ролі;

- брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання.

- Загальнокультурна ключова компетенція стосується сфери розвитку культури особистості в усіх її аспектах. Реалізація цієї компетенції в процесі навчання української мови спрямована передусім на формування:

- культури міжособистісних відносин;

- толерантної поведінки;

- моральних якостей,

- а також ознайомлення з:

- культурною спадщиною українського народу;

- найважливішими досягненнями національної науки й культури;

- визначними подіями та постатями в історії України [1].

Особливо цінною для молодших школярів є ключова компетенція уміння вчитись. Вона виявляється у здатності учня організувати і контролювати свою навчальну діяльність не тільки в початковій школі, а й упродовж усього життя, позаяк успішною, конкурентоспроможною у сучасному світі може бути лише людина, яка постійно займається самовдосконаленням, саморозвитком.

Ця компетенція забезпечується на уроках української мови шляхом формування мотивації навчання і таких здатностей:

- організувати свою працю для досягнення результату;

- виконувати розумові операції й практичні дії;

- володіти уміннями й навичками самоконтролю та самооцінки.

Акцентуємо увагу на тому, що наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню,

сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу й навчальних засобів. Це дає змогу людині, яка звикла самостійно вчитися, не губитися в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупинятися, якщо немає готових рішень, не чекати підказки, а самій шукати джерело інформації, шляхи розв'язання, бо вміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості.

Необхідно також наголосити, що, тільки розуміючи діяльність як цілісний і багатофункціональний процес, можна обґрунтувати сутність поняття вміння вчитися та його компонентів з урахуванням специфіки навчальної діяльності, серед яких – мотиваційний (ставлення до навчання), змістовий (відомі й нові знання, вміння, навички), процесуальний (способи виконання діяльності на різному рівні складності).

Навчання української мови в початковій школі в умовах компетентнісної спрямованості освітнього процесу повинно сформулювати в учнів й відповідні предметні компетенції.

Отже, реалізація компетентнісного підходу в освітньому просторі початкової школи, зокрема й у навчанні молодших школярів української мови, буде успішною за умови комплексного забезпечення всіх складових освітнього процесу, а саме: а саме, чіткого визначення цілей навчання, добору відповідного змісту навчання, оновлення навчально-методичного забезпечення, врахування запитів та інтересів учнів початкової школи їх вікових особливостей.

Список використаних джерел:

1. Козакова Н.Б. Реалізація компетентнісного підходу в навчанні молодших школярів. *Формум педагогічних ідей* URL: http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/31210/.

2. Пентилюк М. І., Горошкіна О. М., Мордовцева Н. В. та ін. Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посібник / за ред. М. І. Пентилюк. К.: Ленвіт, 2015. 320 с.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА В США І КАНАДІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Тетяна Саварин, Галина Паласюк

Тернопільський національний медичний університет імені

І. Я. Горбачевського, м. Тернопіль, Україна

Сьогодні світовою тенденцією сучасності є прагнення соціальної адаптації осіб з особливими освітніми потребами. На сучасному етапі

розвитку спеціальної освіти України зростає роль теоретичного пошуку та досліджень зарубіжного досвіду організації та впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Перед учителями і школами сьогодні відкриваються нові можливості для формування навчального середовища, що породжують нові завдання навчати дітей з особливими потребами разом із їхніми однолітками з типовим розвитком. До переліку дітей з особливими освітніми потребами належать не лише учні з обмеженими можливостями, а й діти, які відчувають труднощі у навчанні, мають порушення поведінки, діти з іншого культурного та мовного середовища і ті, кого у школі, незалежно від причини, зараховують до групи ризику. Ці учні мають спільні навчальні цілі з їхніми однолітками, а їхня соціальна адаптація та навчальна програма є невід'ємною частиною загального навчально-виховного процесу школи.

Звернемося до досвіду США й Канади. Однією із провідних тем у дослідженнях американських та канадських науковців щодо реформування спеціальної освіти став рух у напрямі «прогресивної інклюзії», який передбачає поступовий перехід від ізоляції дітей з особливими освітніми потребами до спільного навчання у середовищі зі здоровими однолітками [3].

У Канаді більш двох десятиліть практика впровадження інклюзивного освіти значно впливала на освіту у країнах Північної Америки. Основним поняттям інклюзивного підходу тут є віра в дітей та їх можливості. Цей принцип чітко виявляється в широко розповсюджених методиках Онтаріо, які одержали схвалення в школах: «Особистісне планування» (Person Centered Planning), «Складання планів дій — СПД» (Making Action Plans — MAP), «Кола друзів» (Circles of Friends) і ПЗДН — «Планування завтрашнього дня з надією» (PANH — Planning Alternative Tomorrow's with Hope). Ці освітні програми є ефективним засобом побудови взаємозв'язку між школами, батьками й співтовариствами, а також сприяють розв'язанню складних особистісних, сімейних і системних питань, які можуть виступати в якості бар'єрів на шляху до інклюзивної освіти. Центр інтегрованої освіти й співтовариства (Centre for Integrated Education and Community), який знаходиться в Торонто (Канада), використовує та підтримує новаторські ініціативи по просуванню інклюзії в сфері освіти та співтовариств. [2, с. 194].

Американські вчені Уайтaker (Whitaker, 1993), Столл та Фінк (Stoll and Fink, 1996), що у своїх дослідженнях обґрунтовують необхідність диференційованого підходу та забезпечення умов для оптимального навчання кожної дитини, наголошують на необхідності змін та переходу від звичайних до інклюзивних шкіл, або, як їх називають, "ефективних шкіл" [1, с.143]. Школу можна назвати ефективною лише в тому разі, коли кожна дитина в ній має змогу успішно навчатися. Концепція ефективної школи принципово відрізняється від традиційних освітніх концепцій, де

неадекватним вважається учень і на нього покладається провина за низьку навчальну успішність. Одним із найбільш невідповідних моментів було уявлення про те, що негативні навчальні результати учня та їх невідповідність установленим академічним стандартам пояснюються його індивідуальною дисфункцією. На думку дослідника Уайтакера (Whitaker, 1993), це справжня трагедія, коли, з одного боку, існує величезний потенціал для зростання та розвитку, а з іншого, багатьом молодим людям на першому етапі їхнього життєвого шляху закладається думка, що вони ні на що не здатні [1, с. 149]. Отже, головне завдання ефективної школи – змінити цю ситуацію та сформувати в учнів навички самостійної навчальної діяльності.

Фундаментальний принцип інклюзивної освіти полягає в тому, що усім дітям слід навчатися разом, незалежно від деяких труднощів у процесі навчання або відмінностей. Інклюзивні школи повинні визнавати ці відмінності й певним чином реагувати на різноманітність потреб учнів, пристосовуючи як різні стилі навчання, так і систему оцінювання та забезпечувати якісною освітою усіх дітей за допомогою застосування відповідного навчального плану, організаційних заходів, стратегій викладання, використання ресурсів і співробітництва із громадами. Для того, щоб усі школи могли конструктивно вирішувати проблему особливих потреб, необхідна комплексна комбінація підтримки та адекватності освітніх послуг.

Так, у 1994 році Робочий Форум інклюзивних шкіл (Working Forum on Inclusive Schools) визначив ряд принципових аспектів, необхідних для реалізації інклюзивної освіти: 1. Почуття приналежності до співтовариства: уява про те, що всі діти становлять єдине суспільство й можуть навчатися. 2. Керівництво: шкільна адміністрація відіграє основну роль у реалізації інклюзивної освіти. 3. Високі стандарти: база, відповідна до очікувань і потреб усіх дітей без винятку. 4. Співробітництво й кооперація: підтримка й співпраця в процесі навчання. 5. Зміна ролей і принципів відповідальності усього персоналу. Сукупність послуг: тобто послуги з фізичного, психічного здоров'я й соціальні послуги. 6. Співпраця з батьками: батьки виступають рівноправними партнерами в процесі навчання дітей. 7. Гнучкі методи навчання: визначення обсягу програм навчання, місця й часу навчання. 8. Стратегії, засновані на дослідженнях: застосування кращих стратегій викладання й навчання. 9. Нові форми звітності: стандартизовані тести й багатоваріативні джерела. 10. Доступ: фізичне навколишнє середовище й технології. 11. Підвищення кваліфікації: безперервність [2, с. 200].

Беручи до уваги попередні дослідження та власний досвід, американські науковці Столл і Фінк (Stoll and Fink, 1996) розробили модель ефективної інклюзивної школи, характеристики якої відображають зміни, що були впроваджені та спрямовані на вирішення проблем та розвиток і розбудову ефективної школи. Їх поділяють на три категорії:

1) спільна мета: – цінності та переконання, які поділяють всі учасники навчально-виховного процесу; – чіткі навчальні цілі; – єдність у викладанні;

2) атмосфера, яка сприяє навчанню: – залучення та відповідальність учня; – фізичне середовище; – визнання та заохочення; – позитивна поведінка учня; – залучення батьків і громади, підтримка з їхнього боку;

3) зосередженість на результатах навчання: – регулярний і частий моніторинг учнівських досягнень; – колегіальність і підтримка у стосунках між учителями; – зосередження на методах викладання і змісті навчання [5].

На сьогоdnішньому етапі розвитку освітніх технологій в американських школах домінує метод спільних консультацій. У спільних консультаціях превалює принцип командного підходу, коли формуються дієві партнерські зв'язки. Запорукою успішного включення школяра з особливими освітніми потребами в інклюзивне середовище є розроблення індивідуального навчального плану (ІНП). Ефективною умовою навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному класі має бути ретельне і систематичне визначення відповідних освітніх цілей шляхом адаптації й модифікації стандартного навчального плану, що забезпечує навчання такої дитини і дає можливість включити її в роботу звичайного класу [5, с. 2–13]. Таким чином, розроблення індивідуального навчального плану є основною умовою успішного навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі. В інклюзивному класі індивідуальний навчальний план складається за участю вчителів, батьків, спеціалістів, допоміжного персоналу та самого учня.

Враховуючи наведений вище досвід, до чинників успішної реалізації інклюзивної освіти можна віднести наступні чинники: 1. Трансформація спеціальних шкіл у ресурсні центри є загальною тенденцією. До складу функцій таких центрів, як правило, входять: надання освітніх послуг та курсів для викладачів й інших фахівців; розробка й поширення матеріалів і методів навчання; підтримка звичайних шкіл і батьків; надання короткострокової або часткової допомоги окремим учням; підтримка учнів у питаннях працевлаштування. 2. Індивідуалізовані освітні програми відіграють основну роль у визначенні ступеня й типу адаптаційних потреб при оцінці досягнень учнів [2].

Отже, сучасна зарубіжна педагогіка, виходячи із загальних принципів інтеграції та інклюзивної освіти, яка сформувалися на основі майже півстолітнього досвіду, має сьогодні цілком конкретну шкалу показників та визнається країнами з розвинутою системою інтеграції, за допомогою якої можна зрівняти й оцінити наявність та рівень розвитку інтеграційних процесів у різних країнах. В основі представлених досліджень лежить досвід і методична база різних дисциплін: спеціальної й корекційної педагогіки, психології навчання й розвитку, соціальної психології,

психології особистості, навчання дорослих. Цей факт свідчить про те, що інклюзія вимагає комплексного міждисциплінарного підходу із залученням досвіду багатьох науковців.

Список використаних джерел:

1. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток освітніх концепцій інтеграції та інклюзії у США. *Вища освіта України*. 2012. Додаток 1 до вип. 27, том I (34): [тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»] / відп. ред. І. П. Маноха. С. 143–150.
2. Лапін А. В. Огляд зарубіжного досвіду інклюзивної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(1). С. 194-205.
3. Малишевська І. А. Становлення та розвиток освітньої інклюзії у США та Канаді. *Педагогічні науки*. Умань, 2016. URL : <https://iscience.in.ua/arkhyv/26-27-sentbrya-2016/ped-1/3171-staovlena-1>
4. Сак Т. В. Індивідуальний навчальний план учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Дефектологія*. 2010. № 3. С. 12–16.
5. Stoll, L. and Fink, D. (1996) *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Philadelphia : Open Uni Press.

ЗДІЙСНЕННЯ КОМПЛЕКСНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ОНОВЛЕНОГО ОСВІТНЬО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ

Олена Савчук

*Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1
м. Чернівці, Україна*

Ранній період розвитку дитини (від народження до трьох років) виділяється в онтогенезі людини як найбільш значущий етап становлення основних нервово-психічних функцій. Тому значення ранньої психолого-медико-педагогічної допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку складно переоцінити.

Видатний вчений Лев Виготський наголошував на тому, що чим раніше створюються спеціальні умови для розвитку і виховання дитини з психофізичними порушеннями, тим менше виникає вторинних ускладнень і значно легше здійснюється процес її соціалізації. Якщо психолого-медико-педагогічний супровід враховує рівень розвитку дитини, наявні у неї труднощі і проблеми, то дитина швидко адаптується до умов життя, у неї значно активніше компенсуються пошкоджені функції. Причиною цього є надзвичайна пластичність мозку у ранньому віці, його особлива сприйнятливність до зовнішніх впливів. Поєднання компенсаторних можливостей організму з правильно організованим психолого-медико-

педагогічним супроводом у ранньому віці може значно, а інколи й повністю, нейтралізувати вплив первинного порушення на хід психофізичного розвитку дитини і є важливою умовою профілактики соціальної дезадаптації. Головною умовою ранньої допомоги є єдність психолого-медико-педагогічної діагностики, комплексної допомоги та оцінки розвитку дитини.

Однією із головних умов надання ранньої допомоги дітям з особливостями психофізичного розвитку є міждисциплінарна взаємодія, яка виявляється у комплексному підході до здійснення психолого-медико-педагогічного супроводу.

Одним з важливих фахівців, який працює з дитиною раннього віку, є педагог-дефектолог (залежно від порушення розвитку: олігофренопедагог, логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, ортопедагог). Його функції: вивчення дитини та її родини; розроблення спільно з іншими спеціалістами індивідуальної програми розвитку дитини та плану роботи з родиною; проведення корекційних занять; консультування батьків з питань виховання дитини у сім'ї; навчання батьків педагогічним прийомам спілкування зі своєю дитиною; роботи з кожною дитиною та її родиною; психолого-педагогічні характеристики на кожную дитину та подальші рекомендації. Вагому роль у команді відіграє психолог, який вивчає особливості емоційно-особистісного розвитку дитини; бере участь у складанні індивідуальної програми розвитку дитини та плану роботи з родиною; здійснює психологічний супровід розвитку дитини; консультує батьків з питань виховання дитини у сім'ї; надає психологічну допомогу батькам тощо.

Обов'язковими членами команди супроводу є медики: педіатр, лікар відповідного фаху (дитячий психіатр, офтальмолог, отоларинголог, ортопед, лікар з лікувальної фізкультури, невролог та ін.), медичні сестри. Лікарі здійснюють медичну діагностику; за потреби направляють на додаткові обстеження; призначають лікування; стежать за змінами у здоров'ї дитини у процесі корекційної допомоги; консультують батьків та психолого-педагогічний персонал з питань здоров'я дитини.

Одними із найважливіших членів команди є батьки дитини. Вони мають ретельно слідкувати за змінами у розвитку дитини; надавати всю необхідну інформацію про її розвиток спеціалістам; виконувати рекомендації фахівців з лікування, виховання та корекційно-розвивальної роботи, створення необхідних для цього умов у сім'ї.

Найскладнішим у психолого-медико-педагогічному супроводі дитини раннього віку є момент залучення родини до роботи, переконання батьків у необхідності такого супроводу. Дуже важливим при цьому є своєчасне направлення батьків до необхідних фахівців. У багатьох країнах помічниками такого супроводу є лікарі (психоневролог, офтальмолог, отоларинголог чи ортопед) або соціальні працівники. На жаль, в Україні міждисциплінарна взаємодія перебуває на недостатньому рівні, тому

батьки часто з великим запізненням дізнаються, що їхня дитина вже у ранньому віці могла б одержати не лише лікування, а й належну психолого-педагогічну допомогу. На жаль, дуже часто батьки нікуди не звертаються за допомогою, сподіваючись, що проблема зникне сама або її розв'яжуть учителі, коли дитина піде до школи.

Тому дуже важливо вчасно виявити сім'ї, які виховують дітей з особливостями психофізичного розвитку, і надати їм повноцінну допомогу. Батьків передусім слід переконати у тому, що дитина з психофізичними проблемами незалежно від виду порушення є особистістю, яка розвивається, є індивідуальністю. І хоча розвиток такої дитини у психічному й особистісному планах здійснюється іноді повільніше і якісно інакше, він все ж підпорядковується загальним закономірностям розвитку психіки людини. При цьому вагому роль у вихованні особистості саме у ранньому віці відіграють батьки.

Отже, основна мета комплексного супроводу дитини раннього віку з порушеннями у розвитку полягає у послідовній взаємодії діагностико-консультативного, лікувально-відновлювального, корекційно-реабілітаційного, навчально-виховного та соціального напрямків роботи з дітьми, яку здійснює команда різнопрофільних фахівців та батьків. Системний характер обумовлює наявність у цій роботі структур різних рівнів, індивідуальних і групових форм роботи, відновлювальної, розвивальної та профілактичної спрямованості цілісної системи лікування, виховання, освіти й розвитку дітей на основі запровадження оновленого змісту й інноваційних підходів. З цією метою в системі надання освітніх послуг для дітей з особливими потребами з 2008 року почали створюватися заклади нового типу, а саме навчально-реабілітаційні центри.

У Чернівецькій області функціонує комунальний загальноосвітній навчальний заклад «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1» як спеціальний загальноосвітній навчальний заклад I-III ступенів для дітей, які потребують корекції фізичного або (та) розумового розвитку, що забезпечує реалізацію права на здобуття якісної освіти певного рівня (дошкільної, загальної середньої, професійно-технічної) дітей з психофізичними порушеннями (порушеннями слуху, помірною та важкою розумовою відсталістю, розладами аутистичного спектру, синдромом Дауна), здійснює заходи щодо їх комплексної реабілітації, соціальної адаптації, професійної орієнтації та підготовки.

Структура центру складається з відділень, які функціонують у єдиній системі: дошкільне відділення, середня загальноосвітня школа-інтернат I-III ступенів, реабілітаційне відділення. У закладі проходять комплексну реабілітацію діти постійного та змінного контингенту, які перебувають на інклюзії, індивідуальному навчанні, або мають певні відхилення у розвитку. У закладі працюють досвідчені педагоги (сурдопедагоги, олігофренопедагоги, логопеди, психологи, соціальні педагоги). У центрі

функціонує відділення медичної реабілітації, до складу якого входять 7 кабінетів: фізіотерапевтичний, бальнеологічний, медичний, лікувальної фізкультури, тренажерний зал, масажний, психотерапевтичний (сенсорна кімната). У центрі працюють лікарі – педіатр, дитячий невропатолог та психіатр, медичні сестри з лікувальної фізкультури, масажу та ЛФК.

Основною метою діяльності центру є здійснення комплексної (педагогічної, соціальної, медичної, психологічної, фізичної, професійної та трудової) реабілітації дитини з особливими потребами, забезпечення соціально-правового захисту дітей з порушеннями психофізичного розвитку, ефективного вирішення питань щодо створення сприятливого середовища для їх розвитку, реалізації ними права на отримання освіти у відповідності до інтелектуальних, психологічних та фізичних можливостей особистості, активна участь вихованців в усіх сферах суспільного життя.

Центр надає такі послуги:

1. Комплексна психолого-педагогічна діагностика.
2. Комплексна реабілітація
3. Навчання та виховання
4. Програма консультування батьків
5. Інформаційно-методичні послуги для громади та фахівців

Завдяки тісній співпраці з лікарями, зокрема, обласним дитячим сурдологом, невропатологами, дитячим психіатром, ІРЦ до центру направляються діти раннього віку починаючи з 1,5 віку для консультування батьків та надання реабілітаційних послуг дітям.

Колектив центру бере активну участь у міжнародних проектах (українсько-голландському Матра проекті, громадській фундації «Українсько-Канадський Альянс для глухих та слабочуючих»). Педагоги центру співпрацюють з Інститутом спеціальної педагогіки НАПН ім. М.Ярмаченка, а також є співавторами навчальних програм для дітей з порушеннями слуху раннього та дошкільного віку.

Пріоритетним принципом комплексної реабілітації в центрі постає організаційно-психологічне поєднання програм медичної, психологічної та соціально-педагогічної реабілітації. Кожна з програм здійснюється засобами і методами діагностики, корекції та профілактики.

Комплексне застосування різноманітних діагностичних, корекційних та профілактичних методів має подвійний ефект, тобто ефективність взаємопов'язаних реабілітаційних впливів значно перевищує ефективність тих самих впливів у разі їх окремого застосування.

У своїй роботі ми зустрілися з проблемою недостатньої кількості розробок, які б координували зусилля медичної і психолого-педагогічної сфер у наданні дитині з порушеннями необхідної допомоги та передбачали комплексний вплив на різні сторони розвитку дитини.

Система корекційно-реабілітаційної роботи передбачає декілька складових, зокрема лікувально-відновлювальну та психолого-педагогічну, однак на практиці вони функціонують переважно окремо.

Ідея комплексного підходу в наданні допомоги дітям з порушеннями розвитку полягає в налагодженні взаємозв'язку в роботі між різними структурами, що займаються цими питаннями, і насамперед між медичною та освітньою сферами.

З урахуванням цього підходу актуальною є модель комплексної корекційно-реабілітаційної допомоги дітям із порушенням розвитку. Основна сутність цієї моделі – фокусування уваги міжгалузевих структур і фахівців різних профілів (медичних працівників, психологів, педагогів та інших) на проблемах дитини та її родини, інноваційному змісті і технологіях корекційно-реабілітаційної роботи, які б забезпечували ефективність і результативність корекції мовлення, розвитку пізнавальної діяльності, фізичного розвитку та успішної підготовки дітей до життя.



Комплексна система допомоги дітям із патологіями визначає комплексну систему роботи з ними на рівні навчально-реабілітаційного центру: створення такої структури, яка забезпечувала б умови для своєчасної індивідуальної медичної і психолого-педагогічної допомоги кожній дитині. До основних функцій цієї системи належать наступні: поглиблена діагностика, яка доповнює і конкретизує результати загальної; формування психологічних і психофізіологічних передумов навчальної діяльності тощо; реалізація загальноосвітніх завдань у педагогічному процесі; соціальна реабілітація; проведення корекційної роботи; відновлення, збереження і зміцнення соматичного й нервово-психічного здоров'я дітей.

З досвіду роботи з даної проблеми хочу навести приклади такого комплексного підходу, зокрема, в частині реабілітації дітей, які мають складні порушення розвитку. Особливості даної категорії дітей не залишають іншого вибору спеціалістам, які хочуть досягти результату у своїй роботі. Вони співпрацюють між собою починаючи з першої зустрічі з батьками та дитиною. Ця взаємодія відбувається на різних рівнях та у різноманітних ситуаціях, щодня упродовж усього перебування дитини в закладі. Вчителі-класоводи, переметники, дефектолог, логопед, музичний керівник, соціальний педагог, психолог, вихователі, помічники вихователів, медичні працівники, батьки щодня перебувають у тісному контакті, створюючи особистісну модель розвитку кожного вихованця. Безумовно, ця робота будується іноді на підсвідомому розумінні того, що кожен спеціаліст, який працює з дитиною самостійно не зможе досягти бажаного результату у найкоротший час без участі колег. Зусилля усіх спеціалістів повинні бути планомірними, цілеспрямованими, узгодженими, повинні використовуватися оптимальні шляхи розвитку кожної дитини. При корекції поведінкових порушень, формуванні певних компетенцій, когнітивному, фізичному розвитку дитини тощо, повинна передувати попередня узгодженість команди спеціалістів, вироблятися певна програма дій, тоді і результат буде оптимальним.

Список використаних джерел:

1. Дьячков А. И. Аномальные дети и особенности их обучения и воспитания (Общие проблемы дефектологии). Москва, 1969. 16 с.
2. Кабанов М. М. Психосоциальные факторы в реабилитации больных. Москва, 1986. 240 с.
3. Організаційно-методичні основи медико-соціальної реабілітації дітей з обмеженими можливостями здоров'я / Р. О. Моїсеєнко, В. Б. Педан, В. В. Бережний [та ін.]. *Соціальна педіатрія*. Випуск III. Збірник наукових праць. К.: Інтермед, 2005. С 24-29.
4. Селиверстов В. И. Комплексная медико-педагогическая работа с детьми-логопатами. *Воспитание и обучение детей с расстройствами речи*. Москва: Просвещение, 1968. С. 8-30.
5. Филичева Т. Б. Логопедическая работа в специальном детском саду. М.: Просвещение, 1987. 156 с.
6. Шеремет М. К. Актуальні проблеми спеціальної освіти. *Науковий часопис*. Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. № 7. С. 79-81.

АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

*Валентина Санжаровець, Алла Горбатюк, Анна Вовк, Ксенія Рудь
Національний авіаційний університет,
м.Київ, Україна*

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку суспільства в умовах соціально-економічних змін активно зростає роль діяльності соціального працівника. Це вимагає пошуку нових форм, методів та інструментів соціальної роботи, серед яких значне місце посідає арт-терапія.

Відомо, що з кожним роком в нашій країні невпинно збільшується кількість дітей з обмеженими можливостями. До проблеми виховання дітей з особливими потребами є певний інтерес у суспільстві. Але не менш важливою, і ще більше не вирішеною, залишається проблема стану психологічного здоров'я дітей з обмеженими можливостями.

З самого дитинства діти з особливими потребами, переживають велику кількість травмуючих ситуацій, що, в свою чергу спричиняє зростання емоційної вразливості, озлобленості та породжує проблеми майбутнього дорослого життя. Тому особливого значення набуває діагностична, корекційна і розвиваюча діяльність соціального працівника, яка в нашому випадку базується на арт-терапії.

Використання соціальними працівниками методів арт-терапії в роботі з дітьми з особливими потребами, сприяє їх розвитку та формуванню особистості. Арт-терапія як метод соціальної роботи допомагає виражати дитячі думки, почуття, переживання, має високий позитивний заряд, формує активну життєву позицію, впевненість у своїх силах, а також активно застосовується у діагностиці та вирішенні психологічних проблем дітей. Тому арт-терапія часто є єдиним методом діалогу між дитиною і соціальним працівником, адже висловити власні емоції за допомогою творчості таким дітям набагато простіше, ніж розповісти про них.

Питання використання арт-терапії у соціальній сфері привернуло увагу значної частини науковців. В Україні проблеми арт-терапії досліджують багато вчених-теоретиків та практиків таких як: А. Бреусенко-Кузнецов, О. Вознесенська, А. Старовойтов, О. Блінов, О. Тараріна та ін. Особливості становлення та розвитку арт-терапії розглядалися у працях О. Копитіна, Л. Лебедевої, О. Медведевої, О. Вознесенської. Арт-терапевтичні можливості видів мистецтва в соціальній сфері розглядали О. Сорока, М. Кисельова, Н. Клименюк та інші.

Загалом арт-терапія (від англ. art – мистецтво) – це метод психотерапії та психологічної корекції, заснований на мистецтві та творчості. У вузькому сенсі слова, під арт-терапією зазвичай мається на

увазі терапія образотворчим мистецтвом, що має на меті вплив на психоемоційний стан людини. У науково-педагогічному розумінні арт-терапія розглядається як метод розвитку та зміни особистості, групи чи колективу за допомогою різних видів і форм мистецтва та творчості.

Досить часто професійна діяльність соціальних працівників пов'язана із вирішенням різноманітних проблем, з якими стикаються діти з особливими потребами.

Підставою для використання арт-терапевтичних методів в соціальній роботі з дітьми з особливими потребами, є такі психологічні проблеми:

- труднощі емоційного розвитку;
- стрес, депресія;
- імпульсивність емоційних реакцій;
- емоційна депривація дітей, переживання дитини і почуття самотності;
- наявність конфліктних міжособистісних ситуацій;
- негативна «Я-концепція», невпевненість в собі.

Сьогодні в арт-терапії існує безліч напрямків, оскільки практично кожен вид мистецтва можна використовувати в соціальній роботі. Виділяють такі види арт-терапії: ізотерапія, бібліотерапія, фототерапія, відеотерапія, драматерапія, ігротерапія, лялькотерапія, маскотерапія, мандала-терапія, музикотерапія, пісочна терапія, глинотерапія, танцювальна терапія, казкотерапія, кольоротерапія та інші.

Всі вищезгадані види арт-терапії можна застосовувати в індивідуальній та груповій формі.

Індивідуальна арт-терапія може використовуватися з дітьми, які мають проблеми вербалізації, а також з невимовними переживаннями. В процесі індивідуальної арт-терапії акцентується увага на психодинамічному підході, що передбачає дослідження несвідомого на продуктах образотворчої діяльності дитини. Індивідуальний арт-терапевтичний процес включає в себе налагодження контакту з дитиною, встановлення адекватних психотерапевтичних взаємин, а також феномени перенесення і контрперенесення [2, с. 24].

Головною особливістю індивідуальної арт-терапевтичної роботи є те, що фахівець знаходиться поруч з дитиною під час її творчості. Однак він не повинен коментувати творчий процес та робити будь-які зауваження. Завданням арт-терапевта є сприяння і допомога у вираженні емоцій дитини (як позитивних, так і негативних), а також використання запитань з метою направлення та уточнення того, що робить дитина, звертаючи при цьому увагу на прихований зміст її дій. Забороняється оцінювати роботу дитини ні з естетичної, ні з іншої точки зору. Індивідуальна форма арт-терапевтичної роботи сприяє встановленню зв'язку між характером образотворчої діяльності людини, його особистим досвідом та актуальним відношенням до навколишнього світу і наявними соціально-психологічними проблемами.

Групова форма арт-терапевтичної роботи досить часто використовується в соціальній роботі з дітьми з особливими потребами. Основна мета групової арт-терапії полягає в досягненні змін у соціальній поведінці учасників групи. Однак вона менше, ніж індивідуальна арт-терапія, орієнтується на дослідження індивідуальних психологічних проблем та причин їх виникнення [4, с. 71].

Групова арт-терапія сприяє:

- розвитку соціальних й комунікативних навичок;
- наданню взаємної підтримки членам групи і вирішенню загальних проблем;
- спостереженню результатів своїх дій і їхнього впливу на інших;
- засвоєнню нових ролей і виявленню латентних (прихованих) якостей особистості;
- підвищенню самооцінки і зміцненню особистої ідентичності;
- розвитку навичок прийняття рішень[3].

Групову арт-терапію можна використовувати в трьох варіантах, які відрізняються між собою, головним чином, ступенем групової взаємодії і структурованості:

1) студійна відкрита група (переважно неструктурована) – є однією з найбільш ранніх форм арт-терапевтичної роботи і передбачає відсутність постійного складу, використання недирективного підходу та надання максимальної свободи учасникам;

2) аналітична закрита група (різний ступінь структурованості) – має постійний склад та орієнтована переважно на роботу з особами, що мають певні психологічні чи соціальні проблеми;

3) тематично орієнтована група (різний ступінь відкритості і структурованості) – є напіввідкритою і передбачає використання тем, які торкаються загальних інтересів і проблем учасників [2, с. 28].

Учасники неструктурованих арт-терапевтичних груп хоча і зустрічаються у певний час у загальному приміщенні, працюють зовсім самостійно, їм не пропонується ніяких загальних тем та інструкцій для виконання роботи. Структуровані групи припускають наявність інструкцій чи правил, що додають образотворчій роботі учасників визначену спрямованість.

Загалом арт-терапевтична група передбачає демократичну атмосферу, пов'язану з рівністю прав і відповідальності учасників групи, менший ступінь їхньої залежності від арт-терапевта. У такій групі важлива не тільки взаємодія з іншими учасниками групи, а й індивідуальна творчість, образотворча робота, що впливає на динаміку загального процесу. У груповій арт-терапії поєднуються прагнення учасників до злиття з групою і збереження групової ідентичності й потреби в незалежності, зміцненні індивідуальної ідентичності.

Незалежно від того, який вид та форму арт-терапії обере фахівець, слід пам'ятати, що арт-терапія являє собою лікувальне застосування

образотворчої творчості дитини, яка передбачає насамперед взаємодію між автором художньої роботи, самою роботою і фахівцем.

Різноманітні види арт-терапії створюють умови для безболісного доступу до глибин свідомості дитини, допомагають стимулювати опрацювання її несвідомих переживань. Розвиваються блоковані або слабозвинені системи сприйняття навколишнього світу, асоціативно-образне мислення [1, с. 26]. Арт-терапія допомагає відпрацювати агресію, внутрішні конфлікти, страхи, зменшити рівень тривожності і т. д., тому активно застосовуються в соціальній роботі з дітьми з особливими потребами.

Список використаних джерел:

1. Животенко Л. Арт-терапія : популярні методи в роботі психолога. *Психолог дошкілля*. 2016. Вип. 1. С. 26–27.
2. Копытин А. И. Практикум по арт-терапии. СПб. : Питер, 2001. 448 с.
3. Малкіна-Пих І. Г. Приклади занять у групі арт-терапії URL: <http://medbib.in.ua/primeryi-zanyatyiy-gruppe-art-41895.html>
4. Старовойтов А. В. Содержательные и процессуальные особенности арт-терапии. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. Вип. 5. С. 70–72.

ВИКОРИСТАННЯ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З АУТИЧНИМ СПЕКТРОМ РОЗЛАДУ

Наталія Скрипник

*Чернівецька загальноосвітня школа № 24 І-ІІІ ст. ім. О.Кобилянської
м.Чернівці, Україна*

Навколо явища «аутизм» існують числені міфи і недоречності, це поняття викликає безліч різнопланових асоціацій. Діти з розладами аутичного спектра суттєво вирізняються як від дітей з нормальним типом розвитку, так і від дітей, які мають інші психофізичні вади. Для таких дітей характерні: стереотипія, компульсивна, ритуальна, обмежена поведінка,отреба в одноманітності, опір змінам, аутоагресія; проблеми з моторикою, асинхронія та нерівномірність розвитку емоційної сфери та ін. [3]

Диференційна діагностика аутизму ґрунтується на знанні ядерних проявів аутизму як особливого психічного розвитку та на знанні етапів нормального психічного розвитку дитини. Отриману діагностичним шляхом інформацію педагог вносить у «Стимуляційну програму», реалізація якої передбачає дотримання правил:

- орієнтування на інтереси дитини;
- реалізація вправ коротких, необтяжливих, статична – динамічна;

- системність роботи;
- проведення занять в один і той же час;
- загальна тривалість стимуляційної програми не повинна перевищувати 1 годину [3].

З метою налагодження контакту у ході корекційно-відновлювальної роботи важливе значення має залучення аутичної дитини до сенсорних ігор. Це надає дитині нові відчуття (зорові, слухові, тактильні, рухові, нюхові та смакові), установлюється емоційний контакт. Співпраця з батьками – провідний фактор успішності роботи.

У корекційній роботі з дітьми з аутичним спектром розладу використовуємо:

- кольоротерапію (ігри на фантазування з кольорами при змішуванні фарб (сприяють розвитку зорового аналізатора, пізнавальних процесів, зокрема уяви – червона вода нагадує гранатовий чи томатний сік, біла – молоко, помаранчева, зелена – фанту, а коричнева – на каву), вимірююванні предметів).

- акватерапія та літотерапія (ігри з водою, льодом та камінцями, переливання, хлюпання – забезпечують терапевтичний ефект, розвиток тактильних аналізаторів, моторики кистей рук);

- ігри з мильними бульбашками (дмухання, формування сильного видиху);

- ігри зі світлом «Сонячний зайчик» і тінню «Ліхтарик» та ін.

- занурення рук у гречку, пошук у ній дрібних іграшок розвиває локомоторні функції, викликає позитивні емоції в дитини із розладами спектра аутизму;

- тістотерапія (має широкий діапазон застосування у вивченні лексико-граматичних категорій, у формуванні елементарних математичних уявлень, в ознайомленні з оточуючим світом; розвиває моторику);

- гра зі звуками у пошуках місця звучання, у гармонійному спілкуванні з природою, гра на дитячих інструментах має на меті розвиток слухового сприйняття;

- казкотерапія (прослуховування казок, залучення до драматизації, під час чого дитина поступово залучається до колективної діяльності);

- кінезотерапія;

- методи альтернативної та підтримувальної комунікації;

- музико- й арт-терапія;

- анімалотерапія та ін.

З метою підвищення показників розвитку пізнавальних процесів, комунікативних навичок і вмінь, сенсорного розвитку дітей; сприяння підвищенню рухової активності, формуванню навичок взаємодії дітей у групі реалізуємо «Програму нейропсихологічної корекції розвитку психічних пізнавальних процесів у дітей з аутизмом».

Під час індивідуальних занять з дітьми-аутистами проводимо вправи на:

- привітання, ігри з картками, рухливі ігри («Рівновага», «Смуга перешкод», «Тунель», «Хмарка дружить з дощиком», «Велопрогулянка»);
- мовленнєву активність, розвиток пізнавальних процесів («Знайди схоже», «Знайди помилку»);
- набуття сенсорного досвіду («Цікаві завдання для слухняних пальчиків»), вправи-релаксації («Чарівний сон», «Сонячний зайчик») тощо.

Під час групових занять пропонуємо дітям вправи та ігри, спрямовані на:

- розвиток сенсорних відчуттів («Творчі знахідки», «Скажи, що в тебе в руці», «Чарівний салют», сенсорні ігри із солоним тістом, із ватою, сенсорні ігри із звуками «Танці»);
- активізацію пізнавальних процесів – мислення, пам'яті, уваги («Я у ролі», «Спробуй виконати», «Вухо-ніс», «Дзеркало», «Стежинка», символічні ігри з паличкою);
- формування навичок рухової діяльності (велику і дрібну моторику) («Хиткі обручі», «Повітряний бал», вправи «Для слухняних пальчиків», «Пальчиковий театр»);
- формування мовленнєвих, комунікативних вмінь, навичок взаємодії з дорослим та іншими дітьми у групі («Доброго дня», «Бджілка», «Посмішка»), вправи-релаксації («Оленята», «Метелик») тощо.

«Програмою нейропсихологічної корекції розвитку дітей з аутизмом» може охоплювати до 7 індивідуальних та до 6-7 занять групових. Кількість дітей в групі не повинна перевищувати 7 осіб.

Безперечно, психологічна нейрокорекція є одним із сучасних методів корекційно-відновлювальної роботи з дітьми-аутистами, що передбачає вплив на функціонування та нормальну роботу мозку, налагодження міжпівкульної взаємодії, активізацію розвитку всіх вищих психічних функцій. Рухливі та ігрові вправи – провідний засіб нейрокорекційної роботи з дітьми з аутизмом. Тож вся нейрокорекційна робота має бути спрямована на формування:

- зорово-моторної координації (око-рука, здатність точно направляти рухи), правильної взаємодії рук і ніг;
- відчуття тіла і простора навколо нього;
- розвиток слухової та зорової уваги;
- навчання послідовно виконувати дії, розбиваючи їх на ряд завдань, тощо.

Список використаних джерел:

1. Волошин О. Психолого-педагогічний супровід дітей із розладами спектра аутизму в умовах інклюзії. *Дефектолог.* 2013. № 12. С. 11–14.

2. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навчальний посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.

3. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму: Монографія. К.: Видавництво «Фенікс», 2010. 320 с.

ВИКОРИСТАННЯ ЖЕСТОВОЇ МОВИ У ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН ПОЛІТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Анастасія Сушма, Антоніна Басовська

*Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний
коледж», м. Чернівці, Україна*

*«...Всі люди народжуються вільними і рівними
у своїй гідності та правах.
Вони наділені розумом і совістю і повинні діяти
у відношенні один до одного в дусі братерства...»*

Загальна декларація прав людини

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. 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, с. 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, с. 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, с. 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, с. 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 полугшує 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) аддитивна (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 аддитивної моделей з метою досягнення студентами високої комунікативно-інформаційної компетенції. При чому передбачається використання наукових термінів, вміння встановлювати змістові особливості навчальної інформації).

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. Кульбіді. К.: «СПКТЬ УТОГ», 2011. 328 с. (доповнений і доопрацьований).

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Іван Тімкін, Наталія Новікова
Національний авіаційний університет
м.Київ, Україна

Міжнародні стандарти в галузі прав людини ґрунтуються на ідеї участі кожної особи в суспільному житті на засадах рівності й без дискримінації. Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями фізичного та/або психічного здоров'я є не лише відображенням часу, але й представляє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту.

Актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана, насамперед, з тим, що число дітей, які потребують корекційного навчання, неухильно росте. Дітей, які потребують корекції фізичного та/або розумового розвитку, в Україні становить понад 12% від загальної кількості дітей у країні.

Протягом останнього десятиліття вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О.Савченко та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм.

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливостями психофізичного розвитку, зокрема дитини з особливими освітніми потребами, в умовах загальноосвітнього закладу. В основу інклюзивної

освіти покладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей; забезпечує рівноцінне ставлення до всіх людей, але створює спеціальні умови для дітей з особливими потребами.

Інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої – ідея, що життя і побут людей з обмеженими можливостями мають бути якомога більше наближені до умов і стилю життя усієї громади. Принципи «нормалізації» закріплені низкою сучасних міжнародних правових актів: Декларація ООН про права розумово відсталих (1971), Декларація про права інвалідів (1975), Конвенція про права дитини (1989) та ін. Зокрема, Декларація ООН про права розумово відсталих є першим нормативно-правовим документом щодо визнання осіб з порушеннями психофізичного розвитку суспільно повноцінною в соціальному сенсі меншиною, яка потребує соціального та правового захисту.

На зміну спеціалізованому навчанню приходять нові форми отримання освіти – інтеграція та інклюзія, завдяки яким учні з особливими потребами отримують можливість перейти зі спеціалізованих шкіл у масові за місцем проживання.

Розвиток інклюзивної освіти – передбачає якісні та планомірні зміни системи освіти в цілому, що включає в себе навчальні заклади середньої, професійної та вищої освіти. Її метою є створення безбар'єрного середовища в навчанні і професійній підготовці людей з обмеженими можливостями.

Даний комплекс заходів має на увазі як технічне оснащення освітніх установ, так і розробку спеціальних навчальних курсів для педагогів та інших учнів, спрямованих на їх роботу і розвиток взаємодії з людьми з обмеженими можливостями, розвиток толерантності та зміни установок. Крім цього необхідні спеціальні програми, спрямовані на полегшення процесу адаптації дітей з обмеженими можливостями в загальноосвітньому закладі.

Соціальна інклюзія потребує поваги до дитини з особливостями психофізичного розвитку, визначення ступеня первинного порушення, характеру та змісту спеціального навчання, спрямованого на усунення вже наявних і запобігання появі нових негативних соціальних проявів. Інклюзивне навчання вимагає використання специфічних корекційних засобів, які не застосовуються у звичайній освіті.

Аналіз наукової літератури дозволяє виокремити 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 особливостями психофізичного розвитку, так і в їхніх здорових однолітків);*

– можливість виявлення гуманності, співчуття, милосердя, терпимості у реальних життєвих ситуаціях, що є ефективним засобом морального виховання.

Сьогодні дітям з особливими потребами зовсім не обов'язково навчатися в спеціальних закладах, навпаки: одержати освіту і краще адаптуватися в житті вони зможуть в загальноосвітній школі. Здоровим дітям це дозволить розвинути толерантність та відповідальність. Заміна слова «інтегративний» на «інклюзивний» відображає як і зміни в розумінні цього процесу, так і досягнення дещо іншого рівня, при якому діти не лише об'єднані в єдине ціле (від «to integrate» – об'єднувати в єдине ціле), але й включені в соціум, являються повноправною його частиною («to include» – включати, мати в своєму складі).

Важливою умовою переходу до інклюзивної форми освіти, її успішності є система супроводу і підтримки дітей з особливими потребами, тобто супровід асистента (тьютора) вчителя.

Для дітей з обмеженнями життєдіяльності мають бути створені такі основні умови:

- регламентоване нормативно – правовими документами фінансове та юридичне забезпечення освітнього процесу;

- спеціально підготовлені для роботи з дітьми з обмеженнями життєдіяльності педагоги та фахівці (кадровий ресурс). При цьому рівні можливості в отриманні медичної, корекційної та психологічної підтримки в школі повинні бути створені для всіх учнів без винятку, що зазвичай вітається як батьками дітей з обмеженнями життєдіяльності, так і звичайних дітей;

- матеріально-технічне оснащення для створення безбар'єрного середовища (пандуси, підйомники, спеціально обладнані туалети, кабінети лікувальної фізкультури, психомоторної корекції, кімнати для логопедичних та корекційних занять з дефектологами і психологами, медичний кабінет, спортивний зал тощо);

- адаптовані освітні програми, складання фахівцями, педагогами та батьками індивідуальних планів занять;

- необхідний роздатковий та дидактичний матеріал для занять з дітьми .

Інклюзивна освіта – це довгострокова стратегія, що бере старт сьогодні і представляє собою побудову такого освітнього середовища, яке дозволить кожній дитині, включаючи дітей, що мають серйозні відхилення в психофізичному та/або емоційному, соціальному і інших аспектах розвитку, навчатися разом в загальноосвітньому закладі, але на рівні своїх можливостей. Інклюзивна освіта стосується всіх суб'єктів освітнього процесу: дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їхніх батьків, нормально розвинутих учнів.

Освітня інклюзія – це не локальна частина роботи, а системний підхід в організації діяльності загальноосвітнього закладу за всіма напрямками в

цілому. Таким чином, для розвитку інклюзивної освіти важливо не лише наявність законодавчих і фінансових механізмів, необхідне формування змін суспільної думки, в тому числі і професіоналів. В перехідний період виникає типова ситуація, котра характеризується виникненням розриву між законами, що декларують права дитини з відхиленнями в розвитку на освіту, соціальну інклюзію і фактичною відсутністю механізмів їх реалізації.

Забезпечення права і комфортних умов на освіту дітей з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітніх навчальних закладах, одержання освіти та участі в трудовій діяльності громадян, що відносяться до категорії «осіб з обмеженими можливостями здоров'я», є необхідною характеристикою демократичного цивілізованого суспільства.

Розвиток сучасних інформаційних технологій, науково-технічний прогрес і глобальні зміни видів професійної діяльності різко розширили можливості соціальної інтеграції різних категорій дітей з відхиленнями в розвитку, поведінці, обмеженими можливостями здоров'я та особливими освітніми потребами. Люди, раніше приречені бути на утриманні держави, стають повноцінними членами суспільства. Кардинальне вирішення проблем забезпечення нормального розвитку і освіти даної категорії дітей вимагає суттєвих змін державної політики по відношенню до системи спеціальної освіти.

Тож, можна зазначити, що інклюзивна освіта – перший крок до визнання ціннісної значимості і поваги до особистості кожної дитини, прийняття її індивідуальності й неповторності, забезпечення її подальшого повноцінного та гідного життя в суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Конвенція про права дитини та законодавство України. Роз'яснення, коментарі К. : ДІНІТ, 2002. 200 с. (Серія «Майбутнє нашим дітям»). С 198-199.
2. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : [зб. наук. праць / гол. ред. Таланчук П. М. та ін.]. № 6 (8). К. : Університет «Україна», 2009. 484 с.
3. Красикова О. Н. Основы Монтессори – педагогики. Современные технологии реабилитации в педиатрии / Под. ред. Е. Т. Лильина. М. : «ОДИ international», 2010. 568 с .
3. Нижник Л., Сайрова О. Допомога дітям із особливими потребами. *Психолог. Бібліотека*. 2004. С.3-9.
4. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. К.:Науковий світ, 2010. 195 с.
5. Малофеев Н. Н. Инклюзивное образование в контексте современной социальной политики. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. 2010. № 1. С. 3-10.

УМОВИ ТА РЕЗУЛЬТАТИ КОНТРОЛЮ ЗНАНЬ УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ З ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Василь Томаш

*Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича
м. Чернівці, Україна*

У сучасній ситуації широкого вибору методів навчання та контролю навчальних досягнень учнів відкриває можливості вільного вибору вчителя засобів їх реалізації. Чинна навчальна програма з трудового навчання для 5 – 9 класів орієнтована на те, щоб сформувати в учнів ключові та предметні компетентності, які мають наблизити трудове навчання до потреб учня, його нахилів та природних здібностей, формування яких закладені у наскрізних змістових лініях. Трудове навчання вирішує проблеми формування в учнів проектно-технологічних компетентностей, які часто пов'язують із здатністю учнів до застосування знань, умінь, навичок в проектно-технологічній діяльності, у ході якої учні доповнюють власний досвід проектними знаннями та вміннями.

У навчальній програмі з трудового навчання для 5-9 класів передбачено вивчення в кожному класі двох розділів, перший з яких – «Основи проектування, матеріалознавства та технології обробки». Важливість засвоєння учнями знань і формування в них навичок з основ проектування зумовило нас сконцентрувати увагу саме на цьому розділі навчальної дисципліни. У зв'язку із тим, що в трудовому навчанні оцінюється як рівень засвоєння учнями теоретичних знань, так і рівень сформованості практичних умінь і навичок, процес контролю є досить важким.

Аналіз наукових джерел у рамках нашого дослідження (І.О.Вакарчук, Л.І.Паращенко, В.Ф.Петрів, Р.Є.Рикалюк та ін.) дозволив припустити, що методи тестового контролю могли би бути ефективним інструментом у вирішенні цієї проблеми [1,2,4]. Перевірку цієї гіпотези здійснено на базі Зібранівської гімназії Снятинського району Івано-Франківської області за допомогою комплексу тестових завдань з трудового навчання для учнів 5-9 класів з програмного розділу «Основи проектування».

Тести було розроблено відповідно до чотирьох рівнів складності: 1) завдання вибору з числа запропонованих однієї правильної відповіді; 2) завдання з відкритою формою, де учень самостійно формулює відповідь; 3) завдання на встановлення відповідності; 4) завдання по визначенню правильної послідовності дій. Тестові завдання розроблялись у відповідності до методичних вимог та правил, згідно яких вони повинні були б забезпечити можливість об'єктивної оцінки рівня успішності учнів. Розроблені тестові завдання склалися з чотирьох розділів: 1. Проектування – складова частина життєдіяльності людини та сучасних підприємств. 2. Новітні інформаційні технології та інформаційні джерела в

проектуванні. 3. Художнє конструювання та планування технологічних процесів. 4. Економічна складова проекту. Розділи поділені на підрозділи відповідно до навчальної програми.

Тести складались з комплексу завдань певної форми і змісту які, на наш погляд, давали змогу адекватно оцінити і виміряти рівень засвоєння учнями знань та структуру сформованості в них вмінь та навичок з предмету. У процесі складання тестових завдань ми дотримувались Міжнародних рекомендації ІТС з використання тестів [3, с. 29-36]. Особлива увага була приділена наступним вимогам:

а) складність тестів повинна була відповідати меті та рівню оцінювання;

б) забезпеченість достатньої варіативності тестових завдань;

в) узгодженість балів окремих завдань з балами усього тесту;

г) відповідність предметній чистоті змісту.

д) тестові завдання повинні бути однакової складності та належати до одного розділу чи теми.

Якщо тестування проводилось без використання комп'ютера, учні забезпечувались *тестовим комплектом* – зошитом, у якому було зібрано всі завдання для одного учасника та бланки відповідей. Тестовий зошит використовувався учнями як чернетка.

У випадку, коли тест складався із завдань на вибір відповіді або із завдань відкритого типу, учню видавались два бланки відповідей. У першому бланку учень домовленими символами позначав правильні відповіді, у другому бланку учень виконував завдання відкритого типу.

У процесі складання тестових завдань ми намагались дотримуватись наукового підходу і основних правил окреслених тестологією, а саме: оцінювати результати досягнення важливих і суттєвих освітніх цілей; оцінювати необхідний когнітивний рівень засвоєння навчального матеріалу; умова завдання має концентруватись на одній проблемі; варіанти відповідей повинні бути однорідними; дистрактори мають виглядати правдоподібно; відомості одного тесту, не повинна давати відповідь на інший.

Під час складання тестів ми намагались формулювати умову так, щоб вона допомагала учню чітко уявляти поставлену перед ним проблему. Умова тестів включала лише завдання із початкових відомостей та запитань, які легко сприймаються учнями учнів і ставлять перед ними чіткіше завдання. Ми уникали негативних формулювань, які вимагали вибір неправильного, гіршого, що є складними для розуміння учнями. Умови формулювались позитивно.

Тести складались таким чином, що серед відповідей мінімум одна була правильною, а решта неправильними. Ми намагались створювати тести у яких було щонайменше 4 – 5 варіантів відповідей, а усі дистрактори були однорідними та правдоподібними. Дистрактори підбирались на основі поширених помилок, хибних уявлень тощо,

уникаючи дистракторів з таким самим рівнем науковості і технічності, як і правильна відповідь.

Варіанти відповідей було розміщено в алфавітному порядку та у порядку збільшення або зменшення чисел. Ми уникали типової помилки, коли найдовша, детальна, конкретна, та найповніша була правильна відповідь.

Розроблений комплекс тестових завдань був апробований в процесі викладання трудового навчання у п'ятих класах Зібранівської гімназії в другому семестрі 2018 – 2019 навчального року та першому семестрі 2019 – 2020 навчального року.

Для перевірки можливості здійснення за допомогою розробленого комплексу тестових завдань об'єктивного контролю рівня знань учнів були проведені експериментальні контрольні заміри з використанням як тестів, так і традиційних методів письмового контролю.

Для порівняльного кількісного розрахунку була використана спрощена п'ятибальна оціночна шкала, критеріями якої є наступний рівень засвоєння знань учнями: початковий рівень – незадовільно – 2 бали; достатній рівень – задовільно – 3 бали; середній рівень – добре – 4 бали; високий рівень – 5 балів.

При цьому застосовувались стандартні критерії оцінювання: «незадовільно» – учень дав менше 50% правильних відповідей, «задовільно» учень дав не менше 50% правильних відповідей, «добре» учень дав не менше 70% правильних відповідей, «відмінно» учень дав не менше 90% правильних відповідей.

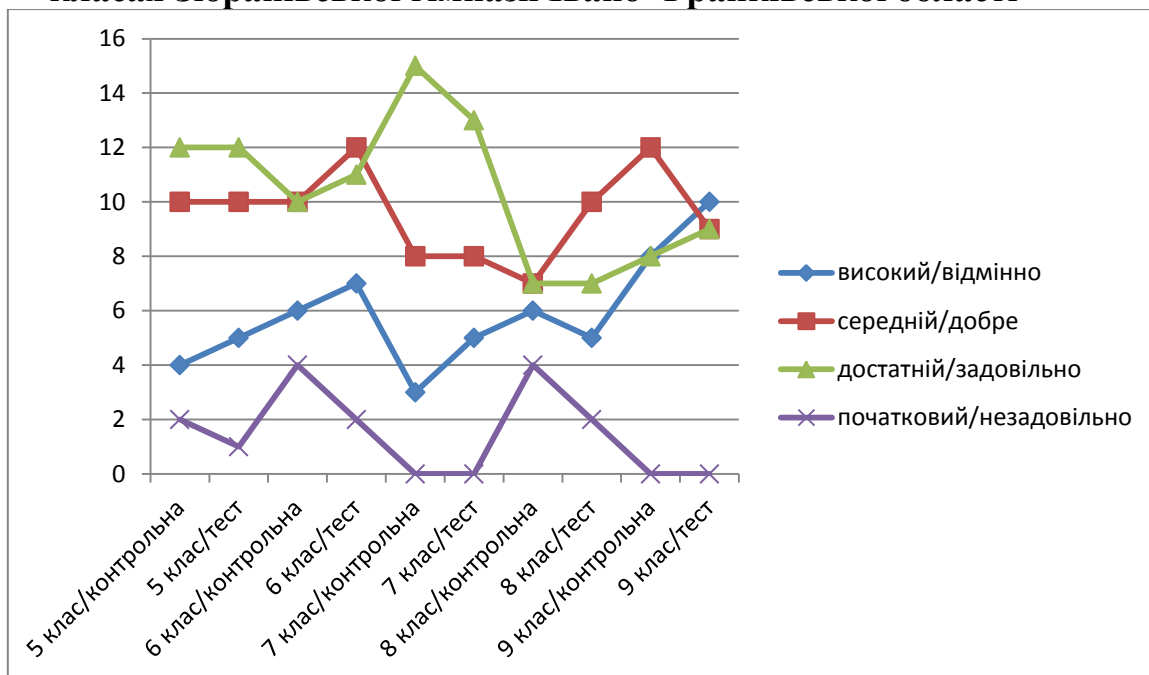
Тести використовувались у відповідності до розроблених чотирьох рівнів складності. Найпростіші пропонувались учням п'ятих – шостих класів. Складніші завдання отримували учні сьомих – дев'ятих класів. Результати контрольних замірів наведені у таблиці 1. Порівняльні діаграми результатів письмового і тестового контролю наведені нижче.

Таблиця 1

Порівняння результатів письмового і тестового контролю у 5-9-х класах Зібранівської гімназії Івано-Франківської області

Клас / кількість учнів	високий / <i>відмінно</i>		середній / <i>добре</i>		достатній / <i>задовільно</i>		початковий / <i>незадовільно</i>	
	письмова контрольна робота	Тестовий контроль	письмова контрольна робота	Тестовий контроль	письмова контрольна робота	Тестовий контроль	письмова контрольна робота	Тестовий контроль
5 кл./28	4	5	10	10	12	12	2	1
6 кл./32	6	7	10	12	10	11	4	2
7 кл./26	3	5	8	8	15	13	–	–
8 кл./24	6	5	7	10	7	7	4	2
9 кл./28	8	10	12	9	8	9	–	–

Діаграма 1.
Порівняння результатів письмового і тестового контролю у 5-9-х класах Зібранівської гімназії Івано-Франківської області



Таблиця 2.
Експериментальні контрольні заміри рівня засвоєння основ проектування

	Загальна кількість балів		Середня успішність	
	Письмова контрольна робота	Тестовий контроль	Письмова контрольна робота	Тестовий контроль
5 кл. /28 учнів	100	103	3,6	3,7
6 кл. /32 учні	104	120	3,3	3,7
7 кл. /26 учнів	100	96	3,8	3,7
8 кл. /24 учня	87	90	3,6	3,8
9 кл. / 28 учнів	112	113	4	4

Як видно з таблиці 2, експериментальні контрольні заміри рівня засвоєння основ проектування, проведені за допомогою розробленого комплексу тестових завдань і, для порівняння, із застосуванням традиційного методу письмових контрольних робіт показали співрозмірні і узгоджені результати. На думку адміністрації, вчителів гімназії та вчителів трудового навчання району, експертна оцінка тестові завдання з трудового навчання є методично вивіреними, корисними і рекомендованими до використання в навчально-виховному процесі неповної середньої школи.

Практика розробки власних тестових контрольних завдань може бути корисною для вчителів шкіл з наявними проблемами у матеріально-технічному забезпеченні навчальних майстерень, кабінетів трудового

навчання та відсутністю можливостей поділу класів на групи з вивчення технічної та обслуговуючої праці.

Список використаних джерел:

1. Вакарчук І. О. Система тестувань для вступників до Львівського національного університету імені Івана Франка. Львів : Місіонер, 2002. 120 с.
2. Гуцало Е. У. Система тестових завдань та творчих задач з психології. Модульний контроль знань студентів педагогічного університету : навч.-мет. посібник. Кіровоград: РВВ КДПУ. 2005. 176 с.
3. Паращенко Л. І. Тестові технології у навчальному закладі : метод. посібник. К. : ТОВ «Майстерня книги», 2006. С. 24–37.
4. Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідність. К : Майстер-клас, 2007. 272 с.
5. Петрів В.Ф., Рикалюк Р.Є. Візуалізація критеріїв якості тестових завдань. *Сучасні проблеми прикладної математики та інформатики* : матеріали XVI Всеукраїнської наукової конференції, 8-9 жовтня 2009 р. Львів: ЛНУ, 2009. С. 166-169.

СУПРОВІД НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Надія Труш

*ДВНЗ “Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника”, м. Івано-Франківськ, Україна*

Актуальність дослідження. У вирішенні проблем громадян з особливими потребами важливим є здійснення активних заходів щодо поліпшення їхньої життєдіяльності, об'єднання зусиль держави та роботодавців, пріоритетною складовою яких є забезпечення права на освіту й створення всіх умов для її здобуття.

Спеціальна освіта України має на меті забезпечити кожній дитині з особливими потребами доступність навчання, альтернативність форм та закладів освіти, здобуття надалі бажаного освітнього рівня і водночас забезпечення необхідного корекційно-реабілітаційного та психолого-педагогічного супроводу.

Супровід навчання студентів з особливими потребами – це система заходів, яка має забезпечити рівний доступ до навчання, тобто мінімізувати проблеми студентів з особливими потребами у навчанні.

Ступінь вивчення проблеми. Нині спеціальна освіта в Україні реформується з урахуванням специфічних світових тенденцій змін від диференціації до інтеграції.

Спеціальна освіта базується на демократичних цінностях, серед яких виділяють забезпечення рівного доступу до якісної освіти, права вибору особами з інвалідністю різних типів навчальних закладів, форм навчання; зростання мережі навчально-реабілітаційних центрів; розширення практики інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти, загальноосвітніх школах та вищих навчальних закладах; посилення корекційно-розвивального компоненту в оновленому змісті навчання дітей з особливими освітніми потребами відповідно до державних стандартів і програм.

У педагогічній літературі головний акцент робиться на спеціальній освіті, досліджуються закономірності розвитку людей з особливими потребами. Доступності вищої освіти для осіб з особливими потребами та перспективам впровадження інклюзивного навчання присвячено праці Н. Ашиток, С. Ковтун, А. Колупаєвої, І. Малишевської, М. Чайковського та інших науковців.

А.А. Колупаєва зазначає, що за 1991-2016 рр. освіта дітей з особливими потребами зазнала істотних трансформаційних змін: від інституалізації до інклюзії.

Стратегічним завданням залишається створення в країні альтернативних моделей психолого-педагогічної підтримки, механізмів для вільного вибору форм навчання дітей з особливими потребами, рівня і діапазону освітніх потреб.

В. Засенко стверджує, що в основу такого підходу має бути покладено два принципи: унеможливлення “відриву” дитини від сім’ї й суспільства, сприяння природному процесу її соціалізації та розроблення й апробацію альтернативних моделей спеціальної освіти й надання можливості батькам дітей з особливими потребами обирати форму і вид майбутньої освіти [2].

Супровід навчання студентів з особливими потребами здійснюється за такими напрямками: технічний, педагогічний, психологічний, медико-реабілітаційний, фізкультурно-спортивний, соціальний, професійна адаптація та реабілітація [1].

Супровід розпочинається з моменту звернення людини з особливими потребами до університету й охоплює процеси підготовки до вступу та навчання у ВНЗ. Усі вищезначені складові системи супроводу вступають у дію поступово і можуть діяти одночасно, доповнюючи одна одну.

Результати. В Україні науковцями, практиками і управлінцями проводиться значна робота з оптимізації і підвищення ефективності процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами, яка забезпечує цей процес від концептуальних підвалин до навчальних і корекційних програм, підручників і посібників.

Для забезпечення інклюзії студента з особливими потребами у навчально-виховний процес слід, передусім, врахувати і максимально компенсувати труднощі сприйняття навчального матеріалу студентами із

сенсорними вадами. При цьому в кожному індивідуальному випадку важливо чітко уявляти, яким чином студенту зручніше сприймати цей матеріал: візуально, на слух, тактильно. Відповідним чином має бути підготовлене методичне і дидактичне забезпечення навчального процесу.

В Україні поступово впроваджується модель інтеграції осіб з інвалідністю в освітню сферу, що відбувається шляхом індивідуалізації та адаптації навчальних планів та програм до потреб і можливостей таких категорій громадян, пристосування навчального обладнання, підготовки професорсько-викладацького складу до роботи зі студентами з особливими потребами, забезпечення фізичної доступності навчальних корпусів тощо.

Висновки та рекомендації. Реформування системи освіти для дітей з особливими потребами й, передусім, з інвалідністю, відбувається з урахуванням прогресивних світових тенденцій, від інституалізації до інклюзії.

Забезпечення прав дітей з особливими потребами розвитку на якісну освіту, охорону здоров'я, соціальний захист і підтримку ще не стали питаннями особливої уваги. В сучасних умовах важливими є підготовка і перепідготовка кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

В університеті слід здійснити низку організаційних заходів, зокрема створення спеціалізованої матеріально-технічної бази, безбар'єрного освітнього середовища, в якому приміщення, техніка і навчальний матеріал доступні для всіх студентів; надання можливості вибору форми навчання; наближення освітніх послуг до місць проживання маломобільних студентів; підготовка адаптованого навчально-методичного забезпечення для студентів різних нозологій; перепідготовка викладачів, упровадження спеціальних інформаційних і педагогічних технологій; адаптація викладачів і студентів до інтегрованого освітнього середовища, формування в колективі толерантного ставлення і розуміння проблем людей з особливими потребами.

Список використаних джерел:

1. Безпалько О. Соціальна педагогіка в схемах та таблицях: навч. посіб. К., 2003. 134 с.
2. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3 (71). С. 20–29.
3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ, 2016. 152 с.
4. Малишевська І. Право на вищу освіту осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю у законодавстві України. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 2. С. 27-34.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРАВА НА ОСВІТУ СТУДЕНТІВ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ПОЛІТЕХНІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Людмила Фесік

*Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний
коледж», м. Чернівці, Україна*

Сергій Платаш

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

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].

За 75 річну історію свого існування Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний коледж» (надалі – ЧПК) розширив межі фахової підготовки від «кадрів середньої ланки будівельних організацій» до засвідченого права «проведення освітньої діяльності з наданням вищої освіти на рівні кваліфікованих вимог до молодшого спеціаліста з чотирьох напрямів [1]. 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 проекту «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 проектної роботи – створення належних

умов для успішної соціалізації студентів з порушеннями психофізичного розвитку та активної навчальної діяльності.

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.

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 виборів 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.

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.

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-cernivciv-predstavit-ukrainu-na-vsесvitnomu-studentskomu-konkursi-u-par.html>
4. Чернівчанин став «Містером Європи» на Всесвітньому конкурсі/ URL: <https://shpalta.media/2019/07/20/chernivchanin-petro-mendrisha-stav-misterom-yevropi-sered-nechuyuchix/>

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ОЦІНКА МОЖЛИВОСТЕЙ ДИТИНИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Тамара Чернявська

Комунальна установа «Сторожинецький інклюзивно-ресурсний центр» Чернівецької області, Україна

КУ «Сторожинецький Інклюзивно-ресурсний центр» ставить перед собою такі завдання, реалізацію яких здійснюють фахівці:

- *оцінка фізичного розвитку дитини*: вчитель-реабілітолог Госик Оксана Василівна у своїй практичній діяльності застосовує такі форми та методи реабілітаційної роботи – ходьба, біг та стрибки. Використання різноманітних технік та засобів забезпечують перевірку координаційних здібностей, можливостей особистості дитини, виявити рівень володіння поставою, концентрації увагу, побачити рівень розвитку крупної та дрібної моторики та соціальної взаємодії з особою з особливими освітніми потребами.

- *оцінка мовленнєвого розвитку дитини*: вчитель-логопед Баран Анастасія Миколаївна в своїй діяльності найбільшу увагу приділяє виявленню будови артикуляційного апарату, а саме: губи, зуби, прикус, тверде піднебіння, м'яке піднебіння та язик. На основі виявлених можливостей звуковимови фахівець підбирає вправи та методи для виправлення мовлення. Вправи виконуються у формі гри, до прикладу “Спіймай звук” – дитина почувши звук реагує в певний спосіб: плескає в долоні, піднімає руку або картинку та ін..

- *оцінка когнітивної сфери дитини*: практичні психологи Мартинюк Наталія Василівна, Ходан Марія Сергіївна та Гринчук Юлія Аурелівна велику увагу звертають на рівень сформованості розвитку пам'яті, сприйняття, мислення, уваги та уяви дітей. І вірними помічниками їм у цьому є дидактичний матеріал, а саме: Гра “Спробуй відгадати”, “Знайди на осліп”, “Четвертий зайвий”, “Порахуй скільки”, “Знайди просту фігуру в складній” що успішно поєднується з наочністю.

- *оцінка емоційно-вольової сфери особистості дитини*. Наші психологи значну увагу приділяють міжособистісному контакту «особливої» дитини, формуванню інтересу до виконання завдань та адекватності його сприйняття, прояву впевненості та рішучості дитини під час його виконання. А щоб глибше пізнати дитину використовуються різні елементи методик та терапій для пізнання та корекції особистості дитини. Однією з найулюбленіших методик дітей є музична терапія. Прикладом є “Пісенька про товариша” – слухаючи музичний твір, дитина емоційно відгукується на його характер та настрої.

- *оцінка освітньої діяльності дитини*. Вчитель-дефектолог Кудельницька Наталія Василівна в своїй роботі керується уявленням

дитини: про себе, навколишнє середовище, рівень загальної обізнаності про світ, розуміння дитиною своїх дій. Одним з найкращих елементів діагностики дитини є гра “Я у Світі” – дитина має змогу показати свою життєву позицію та умінням оперувати своїми навичками .

- *здійнення комплексної оцінки дитини фахівцями Центру* передбачає: встановлення емоційного контакту з дитиною; використання методів оцінювання згідно з планом; фіксацію записів спостереження. Усі напрями оцінювання спрямовані на визначення позитивних сторін розвитку дитини, як основи для її подальшого розвитку, навчання та виховання.

Під час проведення комплексної оцінки педагогічних працівників Сторожинецького ІРЦ: створюють атмосферу довіри та доброзичливості; враховують фізичний та емоційний стан дитини; зважають на індивідуальні особливості дітей; враховують вік , місце проживання та мову спілкування.

На засіданнях фахівців Сторожинецького ІРЦ з комплексної оцінки, наші спеціалісти узагальнюють результати обстеження: наявність або відсутність особливих освітніх потреб; категорія особливих освітніх потреб; потреба в асистенті вчителя, асистенті дитини; обсяг надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дитині; рекомендації щодо освітньої програми дитини, потреба в індивідуальній програмі розвитку; рекомендації щодо організації освітнього процесу дитини для адміністрації закладу освіти, педагогічних працівників, батьків або законних представників дитини.

Базові цінності нашого колективу: кожна дитина є особистістю; навчатись можуть всі – нездібних дітей немає; кожна дитина має унікальні здібності, особливості та інтереси; заборона на дискримінацію в будь-якій формі; право кожної людини на участь в житті суспільства, в тому числі людей з особливими освітніми потребами; терпимість одне до одного, готовність жити в світі разом один з одним, прийняття дітей з їхніми індивідуальними відмінностями; виховання в дусі толерантності.

Інклюзивно-ресурсний центр облаштований всіма необхідними технічними засобами та має позитивні та цікаві напрацювання, гарні результати роботи.

ТРУДНОЩІ ПІД ЧАС ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Леся Чорна

Кадубовецька ЗОШ І – ІІІ ст., Заставнівський район Чернівецької області, Україна

Постановка проблеми. Новий етап розвитку суспільства зумовлює основний напрям розвитку сучасної української освіти, де визначено рівний доступ до якісної освіти всіх громадян, у тому числі й осіб з особливими освітніми потребами. Поширеність порушень психофізичного розвитку вражає. Згідно офіційних статистичних даних, кількість осіб з особливими потребами в Україні щороку збільшується на 200 – 250 тисяч [6, с. 2]. Причини такого явища різні: екологічна ситуація, спадковість, відсутність нормальних гігієнічних, економічних умов, інфекційні захворювання, травми тощо. У зв'язку з цим загострюється проблема соціального включення та інтеграція в сучасне суспільство дітей з особливими потребами.

Інклюзію подають як інновацію, створюючи нові освітні та соціальні програми, в яких інколи відсутні будь-які асоціації з власне інклюзією (повноцінним включенням дитини-інваліда в навчальний процес та соціальне життя) [1, с. 61]. Тому на сьогодні ця проблема є не до кінця допрацьована. Під час організації інклюзивного навчання в закладах освіти часто зустрічаються труднощі, на вирішення котрих потрібен час та необхідна система вмінь і навичок. Саме це зумовило актуальність дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. На сьогоднішній день питаннями освіти дітей з особливими потребами та її впровадження займаються такі науковці: Т. Фісун, О. Семененко, Т. Сак, Т. Пацай, І. Ярмошук, Л. Даниленко, А. Колупаєва, Є. Синьова, В. Засенко, Ю. Найда, О. Таранченко, С. Альохіна, В. Бондар та ін. Питання підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання досліджують: М. Гриньова, І. Калініченко, І. Хафізулліна, О. Мартинчук, І. Луценко та багато інших.

Мета статті – проаналізувати труднощі, які зустрічаються під час організації інклюзивного навчання в закладах освіти.

Виклад основного матеріалу. Впровадження нових ідей до організації інклюзивного навчання є досить важливим та позитивним у нашій країні. Але, незважаючи на всі його переваги, на сьогодні існують певні труднощі та проблеми у запровадженні його у закладах освіти.

Варто зазначити, що у контексті реформування вітчизняної системи освіти особливої уваги набуває створення відповідних умов для організації інклюзивного навчання та підготовка кваліфікованих фахівців, які забезпечили б супровід дітей з особливими потребами. Як засвідчує

практика запровадження інклюзивної форми навчання в Україні, педагогічні працівники закладів освіти виявилися неготовими до організації інклюзивного освітнього середовища, здійснення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та реалізації індивідуальної програми розвитку. Це, своєю чергою, зумовлює перегляд і вдосконалення програм підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзивного навчання [2, с. 40].

Серед труднощів, що виникають під час реалізації та впровадження інклюзивної освіти виокремлюють недостатньо матеріально-технічну базу сучасних шкіл, невідповідність облаштування класу вимогам перебування в ньому дітей з ООП, кабінетів психологічного розвантаження, неготовність частини суспільства прийняти цю ідею. Труднощі полягають не у сприйнятті ідей, а у відмові від старих уявлень, але вони можуть бути успішно вирішені за умови забезпечення необхідної підтримки школам, відповідної підготовки фахівців для роботи в інклюзивних класах [6, с. 3].

Науковець Колупаєва А. А. виділяє низку проблем та перешкод під час впровадження інклюзивної практики освітян, а саме: відсутність належної підготовки педагогічних кадрів; неспроможність викладати навчальний матеріал дітям з різними здібностями (зокрема з особливостями психофізичного розвитку); брак ресурсів, щоб їм допомогти; усталені функціонування школи та організація уроку [4, с. 37]. Учасники процесу не встигають за швидкими змінами та в осмисленні нововведення.

М. Швед у своєму підручнику стверджує, що "... на жаль, сьогодні загальноосвітня школа ще не готова надати весь комплекс медичних, корекційних і психолого-педагогічних послуг, яких потребують діти і молодь з особливостями розвитку і психофізичними вадами, а саме: укомплектувати матеріальну базу, організувати охоронний режим, забезпечити класи соціальними педагогами і фахівцями-дефектологами, створити спеціальні умови для навчання і життєдіяльності таких осіб" [7, с. 127].

У своєму навчальному посібнику М. Порошенко звертає увагу на такі основні труднощі, що перешкоджають реалізації ідеї інклюзії, як: недостатня матеріально-технічна база навчальних закладів, невідповідність облаштування класів вимогам перебування в ньому дітей з ООП, кабінетів психологічного розвантаження, неготовність частин суспільства прийняти цю ідею [5, с. 53].

До основних труднощів при впровадженні інклюзії деякі автори, що були досліджені мною у інтернет-ресурсах, відносять відсутність матеріально-технічної бази в закладах освіти та належного фінансування, непідготовленість наявних педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП. Проте основним з-поміж труднощів все ж таки визначають непідготовленість громадськості до інтеграції дітей [3, с. 21].

Звертають увагу і на ймовірне упереджене ставлення батьків здорових дітей до створення інклюзивного середовища в класі. Важливо готувати батьків здорових дітей до процесу інклюзії. Іноді вони вважають, що педагог знизить увагу на їх дітей, які не зможуть реалізувати свої навчальні можливості. Але виховання взаємоповаги, толерантності, навичок взаємодопомоги обов'язково дадуть результат, коли вчитель працюватиме над підвищенням педагогічної культури батьків, які не мають досвіду у цій проблемі.

Майже всі педагогічні працівники не вміють правильно планувати роботу з дітьми із порушенням розвитку адаптувати і модифікувати навчальні програми, використовувати корекційно спрямовані методи навчання, що ускладнює ефективність навчання і виховання особливої дитини. Ще однією проблемою є відсутність в закладах вчителів-дефектологів, логопедів, через що дитина з особливостями психофізичного розвитку не одержує необхідного психолого-педагогічного супроводу, повноцінного корекційно-розвиткового впливу [2, 43].

З труднощами зустрічаються більше сільські місцевості, в котрих немає інклюзивно-ресурсних кабінетів або, якщо вони є, то там немає жодного обладнання для психологічного розвантаження чи вдосконалення навичок соціалізації і навчання дітей. В більшості невеликих населених пунктах України діти не мають доступу до спеціальних фахівців. Тому очевидною є потреба шкіл у спеціальних педагогах

Отже, думки всіх вчених збігаються, що основними труднощами під час організації інклюзивного навчання у закладах освіти, є традиційні. Це брак фінансування, низький рівень забезпечення педагогічної освіти, недостатньо часте та ґрунтовне підвищення кваліфікації, обмежені матеріальні і кадрові ресурси.

Висновки. Запорукою успіху інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є взаємодія команди фахівців: учителя, асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, корекційного педагога та адміністрації закладу. Їх співпраця, максимум терпіння, постійна допомога та об'єктивні вимоги сприятимуть формуванню в дітей з особливими освітніми потребами інтересу до навчання, адекватного самооцінювання, особистісних установок, успішній адаптації в соціумі.

Отже, традиційний підхід, що склався у вітчизняній системі освіти, недостатньо забезпечує якісну підготовку спеціальних педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Реалії сьогодення вимагають фахівця спеціальної освіти, здатного надавати психолого-педагогічну підтримку різним категоріям дітей, які найчастіше зустрічаються у загальноосвітньому просторі [8, с. 51].

Перспективи подальших наукових розвідок полягають в навчанні застосовувати особистісно-орієнтовані методи з урахуванням

індивідуальних особливостей дітей і в удосконаленні змісту і технологій підготовки майбутніх спеціальних педагогів в умовах розбудови нової української школи. Водночас, усебічний аналіз нормативно-правового забезпечення діяльності асистента вчителя вказує на необхідність удосконалення нормативних положень у частині визначення тижневого навантаження фахівця та унормування штатного розпису загальноосвітніх навчальних закладів з урахуванням потреб школи.

Список використаних джерел:

1. Авдусенко Л. Цінності інклюзивної освіти. *Початкова школа*. 2018. № 2. С. 61.
2. Гриньова М., Калініченко І. Підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Рідна школа*. 2018. № 5-8. С. 39 – 43.
3. Мартинчук О. Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти: нові підходи. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2018. № 1. С. 14–29.
4. Основи інклюзивної педагогіки. Навчально-методичний посібник / За заг. ред. Колупаєвої А. А. К. “А.С.К.”, 2012. 308 с.
5. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
6. Фісун Т. В., Семененко О. В. Щодо питання освіти дітей з особливими потребами. *Дитина з особливими потребами*. 2018. №6 (42). С. 2-3.
7. Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник. Львів: Український католицький університет, 2015. 360 с.
8. Ярмошук І. На шляху до інклюзивного навчання. *Математика в школі*. 2010. № 1-2. С. 51-54.

ХОРОВИЙ СПІВ ЯК ЗАСІБ ТВОРЧОГО САМОВИРАЖЕННЯ СТУДЕНТА

Ольга Чурікова-Кушнір, Тетяна Бендас

*Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна*

Хоровий спів – один із найдавніших напрямів музичного мистецтва. Хоровий спів існував ще в первісних общинах. Поступово хоровий спів набуває все більшої стійкості звуковисотної й ритмічної структури, визначеності інтонації, організації ладу і виразної сили.

Незважаючи на великий історичний шлях розвитку, хоровий спів сформувався в світовому просторі як унікальне музично-художнє явище, що відрізняється своєю музичною стилістикою, музичною естетикою, поетикою. Педагоги-практики акцентують увагу на важливості

хорового співу як активного засобу музичного морально-естетичного виховання, вважаючи, що участь у вокально-хоровому виконавстві значним чином розвиває як гуманні почуття, так і вокально-інтонаційні здібності особистості.

Так, П.Чесноков дав визначення хору: «Хор – це таке зібрання співаючих, у звучності якого є врівноважений ансамбль, точно вивірених стрій і художні, виразно відпрацьовані нюанси» [6, с. 21]; К.Пігров: «Хором зветься організований колектив співаків» [6, с. 21]; В.Соколов: «Хором зветься такий колектив, який достатньою мірою володіє технічними та художньо-виразними засобами хорового виконавства, необхідними для передачі думок, почуттів, ідейного змісту, який закладений в творах» [6, с. 21]; В.Краснощоків: «Хор – це великий вокально-виконавчий колектив, який засобами свого мистецтва правдиво, художньо-повноцінно розкриває зміст та форму виконавчих творів і своєю творчою діяльністю сприяє ідейно-естетичному вихованню народних мас.

Як музично-виконавчий «інструмент» хор представляє собою ансамбль вокальних унісонів» [6, с. 21].

Завдяки вивченню різножанрових зразків хорового мистецтва, співаки мають унікальну можливість для збагачення інтелекту, усвідомлення емоційних і вольових процесів, розуміння значущості для досягнення загального художнього результату. В процесі хорової діяльності у студентів виробляється ціннісне ставлення до зразків хорового мистецтва й підвищується мотивація до творчого самовираження. «Спів – це найперший, найприродніший, а тому і найулюбленіший спосіб висловити своє естетичне ставлення до світу» [7, с. 67].

В даний час хорова освіта охоплює всі ланки навчання: початкова, середня і вища. Саме тому вимагається чітка побудова стратегії й тактики педагогічної діяльності: засвоєння необхідного обсягу інформації, оволодіння практичними вміннями і навичками вимагає організації навчальної діяльності та створення відповідної методики.

Доступність хорового співу допускає участь в єдиному творчому колективі як більш, так і менш обдарованих співаків, які прагнуть швидше опанувати вокально-хоровою майстерністю. Крім того, менш вокально-обдаровані виконавці можуть мати яскраво виражені емоційно-вольові якості і високу мотивацію: «адже мінімум вміння може поєднуватися з максимумом ентузіазму і підйому, коли той, хто дає трохи, дає вільно і з бажанням брати участь у спільній справі – в справі організованого вираження єдиної колективної волі і емоцій» [1, с. 164].

У вокально-хоровій діяльності студентів дуже важливим є виявлення шляхів формування в них високої емоційності, яка має велике значення в процесі відтворення музичного образу твору і є єдністю художнього та загальнопсихічного розвитку. Виховання та навчання студента у процесі

вокально-хорової роботи сприяє специфічному розвитку його психічної діяльності: уваги, уяви, образної та логічної пам'яті, мови, мислення.

Звикаючи активізувати всі духовні сили, студент розповсюджує цю здатність на вокально-хорову діяльність, яка ставить своїм завданням підняття рівня загальної музичної культури студентів, виховання сценічної

засобами вокально-хорового мистецтва, тобто розвиток естетичного сприйняття, художнього смаку, уміння розібратися в ідейно-художній цінності хорових творів. Хорове виконавство дозволяє оптимальним чином вирішити проблему творчої самосвідомості, дозволяючи всім співакам об'єднати свої зусилля і відчутти значимість кожного учасника для створення

прекрасного творчого продукту, а також отримати задоволення від спільної роботи. «Хоровий спів володіє чарівною здатністю поєднати багато посередніх голосів в один, чарівно прекрасний» [4, с. 282].

Важливий внесок у теорію музичного виховання в Україні зробив теоретик та композитор XVII століття М. Ділецький, який визначив основні завдання вокального розвитку особистості, обґрунтував новий стиль багатоголосного співу, висунув принципово нові загально естетичні погляди на вокальне мистецтво, стверджуючи його зв'язок з життям, з живим світом почуттів людини.

Визначаючи основні завдання вокального розвитку особистості, він в методичних рекомендаціях з навчання дітей співу значну увагу приділяв засвоєнню нотної грамоти, як невід'ємній частині музичного виховання.

При цьому М. Ділецький вважав, що необхідно враховувати такі методи: 1) спів за рухом руки; 2) спів за п'ятилінійним нотним станом; 3) використання різноманітних навчальних таблиць [3].

Дослідження в музичній педагогіці й психології (І. Богданов, І. Віноградський, С. Воскресенський, Ю. Дмитрієв, О. Коломоєць, С. Клітін, Є. Кузнецов, С. Макаров, Е. Марков, Л. Московчук, Л. Тихвинська, І. Шароєв, Н. Шереметьєвська, та ін..) дозволяють стверджувати, що специфіка хорового співу визначається, насамперед,

- музично-естетичним досвідом особистості;
- досвідом музичного сприйняття хорових творів;
- поєднання вокально-слухових індивідуальних особистісних

якостей з хоровими особливостями виконання [5].

Для того, щоб хоровий спів здійснював вплив на слухача, виконання має бути яскравим, правдиво передавати музично-художній образ твору. Зокрема Н. Гродзенська вважає, що обов'язковими навичками має бути правильний, емоційний та виразний спів [2].

Саме тому виконавцям необхідно володіти досконалыми музично-професійними якостями; наявністю гарної загально педагогічної та музичної підготовки; високим рівнем сценічної культури, яку можна сформулювати у процесі хорового співу.

Таким чином, в процесі співу, людина навчається вмінню чути і сприймати музику, що дозволяє говорити про вокально-хорову діяльність, як про засіб, що не тільки формує слухові уявлення, але і розвиває емоційну сферу індивіда, його емоційну чуйність.

Список використаних джерел:

1. Асафьев Б. В. О хоровом искусстве. Сб. статей / Сост. и коммент. А. Павлова-Арбенина. Л.: Музыка, 1980. 216 с.
2. Гродзенская Н.Л. Воспитательная работа на уроке пения. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1953. 156 с.
3. Ділецький М. П. Граматика музикальна: (Фотокопія рукопису 1723 р.). К.: Муз. Україна, 1970. 111 с.
4. Казачков С. А. От урока к уроку. Казань: Издательство Казанского университета, 1990. 344 с.
5. Московчук Л.М. Українська духовна музика : навч.-метод. Комплекс (програма, методичний посібник, ното хрестоматія) [для вчителів загальноосвітніх навч. закладів та недільних шкіл]. Кам.-Подільський : Аксіома, 2010. 704 с.
6. Самарин В.А. Хороведение и хоровая аранжировка: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений.– М.: Изд. центр “Академия”, 2002 .
7. Усачева В. О., Школяр Л. В., Школяр В. А. Музыкальное искусство. Методическое пособие для учителя начальной школы. М.: Вентана-Графф, 2003. 176 с.

ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКОТЕРАПІЇ ЯК МЕТОДУ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Юлія Шатило, Анастасія Карлюк
Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

Актуальність дослідження. Соціально-демографічні передумови та глобальні екологічні кризи стають причиною зростання кількості дітей з функціональними обмеженнями. Організація соціальної допомоги дітям і молоді, позбавленим можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного або психічного розвитку, потребує, в першу чергу, необхідно звернути увагу на їх соціально-психологічну реабілітацію. Це пов'язано з тим, що дані особистості менш підготовлені до життя і тому потребують необхідної психологічної допомоги. Необхідно знайти нестандартні підходи до роботи з дітьми з особливими потребами.

Ступінь вивчення проблеми. Ґрунтовні дослідження з даної проблеми серед вітчизняних вчених проводили В. Вишемирський, В. Засенко,

І. Іванова, Л. Каган, А. Капська, Ж. Петрочко, О. Польовик, А. Шведов, К. Щербакова та багато інших.

Незважаючи на велику кількість досягнень у дослідженні даної проблеми виникає нагальна потреба знайти альтернативні методи та засоби лікування, реабілітації та соціально-педагогічної роботи з особливими потребами. Саме тому дедалі важливішого значення набуває музикотерапевтичний підхід у лікувальній реабілітації та педагогіці — через засоби мистецтва сформувати гармонійну особистість і сприяти соціальній адаптації дитини. Даний метод використовує музику як засіб мобілізації інтелектуальних, емоційних, рухових, мовленнєвих та інших функціональних можливостей організму дитини.

Наукові праці сучасних дослідників а саме О. Медведевої, І. Левченко, А. Голик, Р. Вайноли, І. Коршакової, С. Науменко, І. Грищенко, В. Гаврилюка, та багатьох інших розкривають і обґрунтовують поліфункціональність та всебічність впливу на людину мистецтва загалом та музики зокрема.

Важливу роль відведено засобам музикотерапії в ряді досліджень світових та вітчизняних вчених: М. Бурно, Л. Брусиловський, О. Ворожцова, С. Гроф, Ю. Каптен, Б. Карвасарський, З. Матейова, С. Машура, В. Петрушин, Г. Побережна, М. Чистякова, С. Шабутін та ін. Всі вони використовують методики для розвитку емоційно-вольової сфери дітей, мовлення, активізації їх діяльності та інтересів у музично-творчій діяльності.

Правильно підібрана музика сприяє загальній гармонізації психічних станів дітей та здатна сприяти загальному розвитку особистості дитини, включенню в соціальні цінності.

Результати. Нами було проведено емпіричне дослідження ефективності використання музикотерапії як методу реабілітації дітей з особливими потребами та перевірити її ефективність.

Для підтвердження основної гіпотези, нами було організовано та проведено емпіричне дослідження. Воно проводилося впродовж місяця в Центрі соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з функціональними обмеженнями Солом'янського району м. Києва.

Дослідження проходило в три етапи: організаційний етап включав теоретичний аналіз наукової літератури, підбір матеріалу для проведення дослідження; здійснення емпіричного дослідження в процесі якого здійснювалося виявлення ефективності використання музикотерапії як методу реабілітації дітей з особливими потребами; підсумковий етап: обробка, узагальнення та ототожнення отриманих результатів.

В ході емпіричного дослідження нами було визначено ефективність використання музикотерапії як методу реабілітації дітей з особливими потребами.

Експертна оцінка відповідає за трьома критеріями: міжособистісні стосунки; самовираження (як показник розвитку самосвідомості); саморегуляція (самоорганізація як результат розвитку ритмічного потенціалу).

В результаті проведеного дослідження нами було встановлено, що в процесі проведення занять з музикотерапії для дітей з особливими потребами найбільш вагомим виявився вплив на такі показники, як: емоційне сприйняття музики; бажання спілкуватися; емоційне сприйняття музики та відчуття ритму; рішучість та впевненість. Загалом метод музикотерапії позитивно вплинув на усі показники, але було відмічено експертами, що найменш помітно даний метод вплинув на позитивне сприйняття інших людей та здатність відтворювати рухи.

В процесі організації занять було встановлено, що важливо не стільки досягти певного результату, скільки створити такі умови, які сприяють загальному розвитку дитини та корекції її психофізичних порушень, за яких вона повірить у свої можливості та відчує успіх, задоволення, емоційну піднесеність в процесі будь-якого заняття з музикотерапії. Отже, можна зауважити, що організація занять з музикотерапії вимагає від музичного керівника особливої творчої уяви, фантазії, наполегливості, терпіння в сумісній роботі з дітьми, для яких музичне мистецтво – це шанс на успіх.

На основі матеріалів дослідження нами було розроблено рекомендації соціальним працівникам, педагогам, щодо використання музикотерапії як методу реабілітації дітей з особливими потребами.

Найважливіші моменти організації занять – це певні стадії або кроки для ясної, поступової подачі матеріалу: введення – знайомство-привітання з кожною дитиною (підбір його оригінальної мелодії відповідно до імені кожної дитини); налаштування на позитив; ознайомлення з темою та змістом заняття; пояснення щодо виду корекційно-розвивальної роботи; формування музично-слухових уявлень у певному виді роботи (знайомство з музикою, обговорення); цілісне сприймання твору (узагальнення); завершення музичного заняття: налаштовуємо дитину на внутрішню та зовнішню гармонію (праву руку кладемо на серце і слухаємо його ритм).

Загалом атмосфера занять з музикотерапії має бути захопливою, динамічною, цікавою, сприяти новим відкриттям як в емоційному, так і в пізнавальному планах. Відвідування занять з музикотерапії має викликати в дітей постійний пізнавальний інтерес, радість від спілкування з мистецтвом і активне свідоме бажання оволодіння елементарними знаннями й вміннями.

Висновки та рекомендації. Проведене нами дослідження підтвердило нашу гіпотезу, що музика і справді є тим важливим засобом, який сприяє гармонізації людини, здатна за допомогою ритмічного малюнку, темпу та мелодії змінити настрій, звільнити свої думки від негативу, наповнити

спокоєм і благодаттю. Музикотерапія здійснює важливий вплив на процес реабілітації дітей з особливими потребами, допомагає їм пройти цей процес швидше та ефективніше.

Список використаних джерел:

1. Алвин Дж. Музыкальная терапия для детей с аутизмом М. : Теревинф, 2004. 208 с.
2. Антонова-Турченко О. Г., Дробот Л. С. Музична психотерапія: посібник-хрестоматія. К. : ІЗИН, 1997. 260 с.
3. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Е. А. Медведева, И. Ю. Левченко. М. : 2001. 248 с.
4. Блинов О. А. Процесс музыкальной психотерапии : систематизация и описание основных форм работы. *Психологический журнал*. 1998. Т. 19, № 3. С. 13–14.
5. Грабовенко Н. В. Соціально-педагогічна робота з сім'ями, що виховують дітей з обмеженими фізичними можливостями, в умовах реабілітаційного центру : автореф. дис...наук : 13.00.05 – соціальна педагогіка. К., 2008. 20 с.
6. Засенко В. 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.
7. Коломійцева О. В. Психологічні особливості емоційного сприймання музики розумово відсталими дітьми: дис. канд. наук: 19.00.08. К., 2009. 255 с.
8. Кондрицька О. І. Особистісно орієнтоване виховання дитини засобами арт-терапії в процесі її соціалізації: методический матеріал. *Соціалізація особистості: Збірник наукових праць* / Ред. В. П. Андрущенко, А. Й. Капська. – К. : Логос, 2005. – Т. XXIV : Педагогічні науки. – С. 191-199.

ВІДІМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрієва Святослава Сергіївна, магістрант, асистент кафедри загального, германського та порівняльного мовознавства, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Андрійчук Світлана Василівна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Андрусяк Вікторія Борисівна, вихователь, Дошкільний навчальний заклад № 21 комбінованого типу, м. Чернівці

Бабій Ольга Вікторівна, магістрант, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Балахтар Валентина Візиторівна, доктор психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Балахтар Катерина Сергіївна, докторант кафедри психології управління Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

Басовська Антоніна Іванівна, викладач, Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний коледж»

Бендас Тетяна Михайлівна, магістрант, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Бигар Ганна Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Бигар Павло Любомирович, магістрант, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Бідолах Михайліна Михайлівна, магістрант, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Богданюк Антоніна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Богданюк Василь Васильович, студент коледжу, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Боднарук Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Бржезицька Вікторія Валеріївна, директор Центру розвитку сім'ї та особистості «Навички життя», м. Івано-Франківськ

Буйняк Мар'яна Геннадіївна, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Васянович Григорій Петрович, доктор педагогічних наук, професор кафедри гуманітарних дисциплін і соціальної роботи, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Великий Роман Георгійович, доктор філософії з богослов'я, доцент кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи, протоієрей, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Великий Роман Георгійович, доктор філософії з богослов'я, доцент кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи, протоієрей, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Власова Любов Вікторівна, директор КУ «Новоселицький інклюзивно-ресурсний центр», Чернівецька область

Вовк Анна Юрївна, студентка Національного авіаційного університету, м. Київ

Ворона Іванна Іванівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Тернопільського національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського

Гаврилюк Лідія Петрівна, кандидат біологічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Гаврилюк Лідія Петрівна, кандидат біологічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Гавриляк Ляля Віталіївна, вчитель, Чернівецька загальноосвітня школа I-III ступенів № 24 імені Ольги Кобилянської Чернівецької міської ради

Горбатюк Алла Леонідівна, студентка Національного авіаційного університету, м. Київ

Гордійчук Оксана Євгенівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Григоряк Галина Василівна, Комунальний заклад «Галицивський ЗЗСО I-III ступенів» Чернівецької області

Грицанюк Віта Василівна, кандидат політичних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Гуляєва Марія Мірчівна, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Гуцул Наталія Михайлівна, викладач української мови та літератури, Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний коледж»

Євангелієва Анна Володимирівна, студентка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Звоздецька Валентина Георгіївна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Зубрицька Анастасія Олегівна, магістрант, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Іванчікова Юлія Миколаївна, магістрант кафедри музики, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Калин Марія Іванівна, студентка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Квасецька Ярина Андріївна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Киселиця Оксана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної культури та основ здоров'я, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Кічула Марія Ярославівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського

Кліщинська Тамара Аркадіївна, методист Науково-методичного центру менеджменту та координації діяльності методичних служб, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Кобилянська Ганна Василівна, асистент кафедри музики, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Кобилянський Володимир Антонович, асистент кафедри музики, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Коваль Ганна Володимирівна, доктор наук з державного управління, професор, завідувач кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Ковальчук Інна Владиславівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Когутяк Надія Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології та психології розвитку; директор Науково-дослідного центру когнітивної психології та психотерапії наукового парку «Прикарпатський університет», м. Івано-Франківськ

Колесніченко Наталія Григорівна, викладач фахових будівельних дисциплін Державного вищого навчального закладу «Чернівецький політехнічний коледж»

Колодницька Ольга Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Тернопільський національний медичний університет імені І.Я.Горбачевського

Колтунович Тетяна Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Комісарик Марія Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти, заступник декана з навчально-методичної роботи по заочній формі навчання, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Комісарова Світлана Миколаївна, методист Ресурсного центру з підтримки інклюзивної освіти, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Костишин Емілія Іванівна, кандидат історичних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Котикова Олена Михайлівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальних технологій факультету лінгвістики та соціальних комунікацій, Національний авіаційний університет, м. Київ

Кривачук Людмила Федорівна, доктор наук з державного управління, доцент, Педагогічний університет ім. Комісії національної освіти в Кракові, Республіка Польща

Кривуцик Світлана Сергіївна, магістр, Житомирський економіко-гуманітарний інститут вищий навчальний заклад «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

Куліковська Ірина Степанівна, асистент кафедри музики, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Заслужена артистка України

Кучумова Наталія Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Лакуста Тетяна Дмитрівна, вихователь, ДНЗ №30, Центр розвитку дитини «Дивосвіт», м. Чернівці

Ленів Зоряна Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та логопсихології факультету спеціальної та інклюзивної освіти, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ

Липчук Галина Миколаївна, практичний психолог, Чернівецька загальноосвітня школа I-III ступенів № 24 імені Ольги Кобилянської Чернівецької міської ради

Логвиненко Вікторія Михайлівна, кандидат філософських наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Лозинська Світлана Олексіївна, кандидат історичних наук, завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін, ВНКЗ Львівської обласної ради «Львівська медична академія імені Андрея Крупинського»

Лозинський Андрій Федорович, кандидат історичних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Лясота Тетяна Іванівна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри теорії та методики фізичного виховання і спорту, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Магас Аліса Володимирівна, студентка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Мала Надія Іванівна, вчитель-дефектолог, Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр №1

Манчуленко Лілія Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Марусик Уляна Іванівна, вихователь-методист, Дошкільний навчальний заклад № 21 комбінованого типу

Марчук Марина Віталіївна, кандидат педагогічних наук, методист, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області

Матейчук Наталія Георгіївна, асистент кафедри практичної психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Мафтин Лариса Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Миронова Світлана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Михальська Світлана Анатоліївна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Михальська Юлія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психолого-медико-педагогічних основ корекційної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мицько Володимир Мирославович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри професійної освіти та інноваційних технологій, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

Молоч Оксана Михайлівна, сурдопедагог дошкільного відділення, Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр №1

Мороз Олена Олександрівна, кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри фізичної культури та основ здоров'я, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Мостовюк Анна Анатоліївна, вихователь, Дошкільний навчальний заклад № 21 комбінованого типу, м. Чернівці

Нагірняк Михайло Ярославович, кандидат історичних наук, доцент кафедри гуманітарних дисциплін та соціальної роботи, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Некраш Людмила Миколаївна, директор Центру раннього розвитку ВБО «Даун Синдром», аспірант Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ

Нечитайло Тетяна Андріївна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри практичної психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Новікова Наталія Євгенівна, старший викладач кафедри соціальних технологій, Національний авіаційний університет, м. Київ

Олійник Роксоляна Василівна, аспірант кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Палагнюк Ольга Василівна, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Паласюк Галина Богданівна, кандидат філософських наук, доцент кафедри іноземних мов, Тернопільський національний медичний університет ім. І.Я. Горбачевського

Паучек Надія Валентинівна, Комунальний заклад «Галицівський ЗЗСО І-ІІІ ступенів» Чернівецької області

Петренко Тетяна Вячеславівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальних технологій, Національний авіаційний університет, м. Київ

Підвисоцька Іванна Іванівна, студентка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Пірен Марія Іванівна, доктор соціологічних наук, професор, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Заслужений діяч науки і техніки України

Платаш Лариса Броніславівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, голова відділу Всеукраїнського товариства «Рідна школа» у м. Чернівці

Платаш Сергій Васильович, студент, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича; інженер-програміст, Чернівецький медичний коледж Буковинського державного медичного університету

Попов Олександр Анатолійович, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Постевка Георгій Ілліч, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри музики, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Проданюк Світлана Сергіївна, магістрант, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Прокоп Інна Степанівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Прокоп Ірина Антонівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Тернопільський національний медичний університет імені І.Я.Горбачевського

Равлюк Тетяна Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та соціальної роботи, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Радчук Валентина Миколаївна, кандидат психологічних наук, завідувач кафедри практичної психології, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Раєвська Яна Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Різун Марія Миколаївна, вихователь-методист, дошкільний підрозділ НВК «Любисток», м. Чернівці

Романюк Світлана Захарівна, доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики початкової освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Рудь Ксенія Вікторівна, студентка Національного авіаційного університету, м. Київ

Саварин Тетяна Володимирівна, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов, Тернопільський національний медичний університет ім. І.Я. Горбачевського

Савчук Олена Орестівна, директор, Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр №1

Санжаровець Валентина Миколаївна, кандидат філософських наук, доцент кафедри соціальних технологій, Національний авіаційний університет, м. Київ

Сидорик Юрій Романович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри професійної освіти та інноваційних технологій, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

Скрипник Наталія Володимирівна, вчитель-логопед Чернівецька загальноосвітня школа I-III ступенів № 24 імені Ольги Кобилянської Чернівецької міської ради

Стопець Тетяна Зеновійвна, магістр соціальної роботи, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

Сушма Анастасія Володимирівна, заступник директора з виховної роботи, Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний коледж»

Тімкін Іван Федотович, кандидат історичних наук, доцент кафедри соціальних технологій, Національний авіаційний університет, м. Київ

Томаш Василь Васильович, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри професійної та технологічної освіти і загальної фізики, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Трифан Марія Василівна, магістрант, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Труш Надія Володимирівна, кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри професійної освіти та інноваційних технологій, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ

Фесік Людмила Іванівна, кандидат педагогічних наук, директор, Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний коледж»

Чернявська Тамара Костянтинівна, директор, Комунальна установа «Сторожинецький інклюзивно-ресурсний центр» Чернівецької області

Чурікова-Кушнір Ольга Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Шатило Юлія Петрівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальних технологій, Національний авіаційний університет, м. Київ

Шпитко Людмила Іванівна, магістрант, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

Наукове видання

**СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖВІДОМЧА ВЗАЄМОДІЯ
У ВИРІШЕННІ АКТУАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ІНКЛЮЗІЇ**

*Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції
22 листопада 2019 року, м. Чернівці*

*Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича*

Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 22 листопада 2019 р.) – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2019. – 312 с.

*За достовірність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей
відповідають автори публікацій*

*Відповідальна за випуск
Ірина Михайлівна Петрюк*

Підписано до друку 05.12.2019. Папір офсетний. Формат 60x84/16.
Ум. друк. арк. 18,13. Вид. № 20-4. Зам. № 4. Тираж 100 прим.
Видавець та виготівник: ПБКФ «Технодрук»
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №1841 від 10.06.2004 р.
58000, м. Чернівці, вул. І. Франка, 20, оф.18, тел. (0372) 55-05-85