

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника
Педагогічний факультет
Кафедра початкової освіти та освітніх інновацій

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

на тему:

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Виконала: здобувачка вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта
групи ПОзм-21

Глинчак Валентина Василівна

Науковий керівник: **Оліяр М. П.**,
доктор педагогічних наук, професор

Рецензент: Салига Н. М., кандидат
педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
педагогіки та освітнього менеджменту
імені Богдана Ступарика

Івано-Франківськ – 2025

АНОТАЦІЯ

Глинчак В. В. Педагогічні умови ефективності виховної роботи з учнями в інклюзивному класі початкової школи. Кваліфікаційна робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта, Карпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, 2025.

Актуальність теми кваліфікаційного дослідження зумовлена тим, що модернізація системи освіти в Україні націлена на забезпечення адекватних умов навчання та виховання всім категоріям учнів, у тому числі школярам з ООП.

В роботі проаналізовано методологічні засади становлення та розвитку системи інклюзивної освіти в Україні; визначено загальні принципи інклюзивного навчання, що сприяють успішній соціалізації та адаптації «особливої» дитини; виявлено специфіку виховної роботи з молодшими школярами в умовах інклюзивної освітньої практики; теоретично обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують результативність виховної роботи з учнями в інклюзивному класі.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані в практиці роботи вчителів початкових класів; у курсах педагогіки, історії освіти та педагогічної думки в коледжах і ЗВО; в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів; при розробленні програм додаткової професійної освіти у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

База дослідження:

Ключові поняття: початкова школа, здобувач початкової освіти, учень з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інклюзивне освітнє середовище, виховна робота.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ.....	10
1.1 Методологічне та науково-теоретичне підґрунтя організації виховної роботи в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти.....	10
1.2 Особливості організації виховної роботи в інклюзивному класі початкової школи.....	23
1.3 Характеристика педагогічних умов ефективності виховної роботи з молодшими школярами в інклюзивних класах.....	36
Висновки до розділу 1.....	46
РОЗДІЛ 2. РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....	48
2.1 Стан організації виховної роботи з молодшими школярами в інклюзивному середовищі.....	48
2.2 Форми, методи і технології реалізації педагогічних умов ефективності виховної роботи з учнями 3 класу	60
2.3 Підсумки експериментальної роботи.....	80
Висновки до розділу 1.....	84
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	92

ВСТУП

Актуальність дослідження. Модернізація системи освіти націлена на забезпечення адекватних умов навчання та виховання всім категоріям учнів. Сьогодні великого значення набуває інтеграція людей з обмеженими можливостями здоров'я у повсякденне життя суспільства, що обумовлено неприпустимістю поділу соціуму за будь-якими ознаками. В останні десятиліття в більшості країн світу, зокрема й в Україні, збільшується кількість дітей, які мають патології розвитку та відчувають різноманітні труднощі в процесі шкільного навчання. Причини шкільних труднощів дітей пов'язані з погіршенням стану здоров'я, а також несприятливою екологією, наркоманією та алкоголізмом батьків, неблагополучною спадковістю, прискоренням ритму життя, погіршенням у низці країн, а в останнє десятиліття і в Україні, де триває широкомасштабна війна, умов життя значної частини населення.

Актуальність освітньої інклюзії, важливість створення інклюзивного освітнього середовища визнається соціально-педагогічною практикою, підкріплюється міжнародними правовими актами, вітчизняною нормативно-правовою базою, стає нормою життя. Інклюзивну культуру можна вважати як чинником успішної реалізації інклюзивної освіти, так і основою позитивних змін усього суспільства загалом. У відповідності до Закону України «Про освіту» сьогодні кожна дитина з особливими освітніми потребами (далі – ООП) має право на отримання адекватної її психофізичному розвитку освіти [34].

У державних документах та численних наукових публікаціях обґрунтовується, що освітня інклюзія при її коректній організації може забезпечити такі позитивні ефекти, як розвиток здібностей дитини, її повноцінна соціалізація, а в перспективі – суттєві позитивні соціальні та психологічні зміни в суспільстві, наприклад, такі, як підвищення психологічної безпеки, соціальної стійкості, соціального благополуччя. Завдяки сучасній комплексній допомозі у дітей з ООП спостерігаються

позитивні зміни в особистісно-мотиваційній, пізнавальній, емоційно-вольовій сфері.

Інклюзивна освіта розуміється і реалізується у світовій практиці як благо для всіх тих, хто таких дітей навчає, хто навчається разом з ними, хто виховує їх у сім'ї, як шанс для всього громадянського суспільства, яке отримує можливість на практиці реалізувати гуманістичні цінності рівних прав, свобод і гідності усіх людей.

З середини 80-х років минулого століття почалося впровадження демократичних ідей у різні сфери життєдіяльності людини, у тому числі і в освіту. Саме в цей період виникла концепція системи освіти дітей з обмеженими можливостями здоров'я в школі спільно зі здоровими дітьми, що спирається на зарубіжний та вітчизняний досвід освітньої роботи.

Аналіз вітчизняних науково-дослідних робіт дозволив визначити історико-педагогічні аспекти розвитку інклюзивної освіти в ЗЗСО. Питання розвитку інклюзивної висвітлюються в наукових працях А. Аріщенко,

В. Бондаря, Г. Давиденко та ін.; витоки становлення інклюзивної освіти в масовій школі всебічно викладені в роботах Л. Байди, Л. Будяк, С. Красюкової-Еннс, В. Гладуш та ін. Розроблено питання педагогічного та методичного забезпечення інклюзивної освіти, основні тенденції розвитку наукового вивчення актуальних проблем інклюзивної освіти у масовій школі (Л. Головань, О. Гордійчук, Е. Данілавичюте, С. Литовченко, О. Демченко та ін.). У наукових працях Г. Задіранової, Н. Заєркової, А. Карпущенко,

А. Трейтак та ін. визначено основні напрями інклюзивної освіти на основі інтеграції та диференціації педагогічної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Проте, на жаль, досі ні в західній, ні у вітчизняній педагогіці немає єдиної думки про те, що є інклюзією. Одні дослідники (Р. Джексон) вважають, що це єдине освітнє середовище; інші (А. Ренцагліа) розуміють

інклюзію як філософську категорію, фундаментальною основою якої є визнання суспільством цінності кожної дитини незалежно від індивідуальних відмінностей. Для забезпечення права на якісну освіту міжнародна практика пропонує дітям з особливими потребами широкий вибір доступних форм здобуття освіти. Але пріоритетним з точки зору державної політики є реформування системи освіти, яке б дало змогу охопити навчанням усіх дітей, незважаючи на відмінності; законодавчо визнати принципи інклюзивної освіти [70].

Учнями, які мають проблеми у масовій школі, займаються різні фахівці, причому незалежно один від одного. Парадоксальним, на наш погляд, є те, що мета у всіх одна, проте зусилля для досягнення цієї мети докладаються розрізнено, іноді діяльність одних фахівців суперечить зусиллям інших. Донині не налагоджено механізми взаємодії фахівців масової школи, які займаються корекційною роботою з учнями, що зазнають труднощів у навчанні та шкільній адаптації.

Необхідність проведення виховної роботи в інклюзивних класах пред'являє до педагогічних умінь учителів підвищені вимоги. Однак сьогодні студенти педагогічних спеціальностей виходять зі стін ЗВО найчастіше не готовими до організації та проведення такої роботи, оскільки аспект спеціальної підготовки майбутніх учителів до цього напряму професійно-педагогічної діяльності досі не є недостатньо розробленим.

Хоча численні дослідження в галузі спеціальної педагогіки і психології підтвердили той факт, що правильно організована система навчання та виховання дітей в інклюзивному класі дає позитивний ефект і призводить до їхнього значного просування в напрямі адаптації до життя в суспільному середовищі, на шляху реалізації інклюзивної освіти є перешкоди:

– часто зустрічається нерозуміння проблеми з боку батьків, учителів та неготовність прийняти інтеграцію;

- відсутня спеціальна підготовка вчителів масових шкіл та їх мотивація до роботи з дітьми з ООП;

- відсутні належні засоби навчання;

- слабка нормативно-правова база інклюзивної освіти;

- у масових школах відсутні спеціалісти-психологи, які мають супроводжувати інклюзивну освіту та забезпечувати соціальну адаптацію дітей;

- необхідна розробка спеціальних програм інклюзивної освіти;

- проблема недостатньо обговорюється в засобах масової інформації.

Актуальність проблеми зумовила вибір теми кваліфікаційного дослідження «Педагогічні умови ефективності виховної роботи з учнями в інклюзивному класі початкової школи».

Мета дослідження: розробити педагогічні умови ефективності виховної роботи з учнями в інклюзивному класі початкової школи та експериментально довести їх результативність.

Відповідно до мети поставлено такі *завдання*:

1. Проаналізувати наукові джерела з проблеми кваліфікаційного дослідження.

2. Виявити особливості організації виховної роботи в інклюзивному класі початкової школи.

3. Теоретично обґрунтувати педагогічні умови ефективності виховної роботи з молодшими школярами в інклюзивному класі.

4. Експериментально підтвердити результативність визначених педагогічних умов.

Об'єкт дослідження: процес виховної роботи з учнями в інклюзивному класі початкової школи.

Предмет дослідження: педагогічні умови ефективності виховної роботи з учнями в інклюзивному класі початкової школи.

Для досягнення поставленої мети було використано комплекс взаємопов'язаних *методів дослідження*: теоретичні методи (аналіз

наукової літератури та нормативно-правових актів, моделювання, конкретизація, узагальнення); емпіричні методи (опитування, тестування, педагогічний експеримент); методи математичної обробки експериментальних даних.

Теоретичне значення та наукова новизна дипломного дослідження полягає в тому, що: проаналізовано методологічні засади становлення та розвитку системи інклюзивної освіти в Україні; визначено загальні принципи інклюзивного навчання, які сприяють успішній соціалізації та адаптації «особливої» дитини; виявлено специфіку виховної роботи з молодшими школярами в умовах інклюзивної освітньої практики; теоретично обґрунтовано педагогічні умови, що забезпечують результативність виховної роботи з учнями інклюзивного класу; розроблено та обґрунтовано форми, методи і технології організації виховної роботи в початковій школі з метою реалізації визначених педагогічних умов.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть бути основою для розробки практичних рекомендацій педагогам щодо організації освітньої діяльності в інклюзивних класах, здійснення супроводу інклюзивної освіти в початковій школі; у курсах педагогіки, історії освіти та педагогічної думки в коледжах та ЗВО в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів; при розробці й реалізації змісту педагогічної, дидактичної та методичної діяльності в галузі інклюзивної освіти; розробленні програм додаткової професійної освіти у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

База дослідження:

Апробація результатів роботи. Публікації. Апробація роботи здійснювалася шляхом повідомлення її результатів на щорічних

студентських наукових конференціях у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника; VII Всеукраїнській студентсько-викладацькій науково-практичній інтернет-конференції з міжнародною участю «Сучасні тенденції та перспективи мовно-літературної освіти в Україні» (13–14 лютого 2025 р., м. Глухів); V Всеукраїнській студентській науково-практичній конференції «Нова українська школа в дії: актуальні проблеми методик навчання та стратегії розвитку початкової освіти» (14 травня 2025 року, м. Рівне); IX Міжнародній науково-практичній конференції для молодих науковців «Науковий вимір соціально-педагогічних проблем сьогодення» (28 травня 2025, м. Ніжин); Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції для студентів та молодих науковців «Вивчення та впровадження ідей Василя Сухомлинського в практику сьогодення» (8 жовтня 2025 р., м. Кропивницький); III науковій конференції «ZJEDNOCZENI NAUKA» (11 червня 2025 р., м. Хелм, Республіка Польща); науково-практичній конференції науковців та студентів з міжнародною участю «Молодь і освіта в умовах викликів XXI століття» (19 травня 2025 р., м. Івано-Франківськ).

За результатами дослідження опубліковано наукову статтю.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

1.1 Методологічне та науково-теоретичне підґрунтя організації виховної роботи в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти

Ідеологія інклюзії, з одного боку, сформувалася внаслідок усвідомлення цінності людського різноманіття та відмінностей між людьми. З іншого боку, на визначення змісту поняття інклюзії вплинув категорійний апарат, який отримав найменування «соціальна модель» інклюзії на відміну колишнього підходу, позначеного як «індивідуальна модель». Інклюзія спрямована на задоволення потреб кожного в освіті, сприяє розкриттю потенціалу незалежно від можливих обмежень, пов'язаних із фізичним здоров'ям. Інклюзивна освіта (Inclusif – що включає в себе Include – укладаю, включаю, залучаю) передбачає модернізацію системи освіти, в основі якої лежить розуміння, що люди з обмеженими можливостями здоров'я можуть і повинні бути залучені до активної діяльності в соціумі [101, с. 114].

Основним правовим документом освіти осіб з особливими потребами є Конвенція про права осіб з інвалідністю, ухвалена Генеральною Асамблеєю ООН, яка затверджує право людей з інвалідністю на освіту [53]. Політика інклюзії декларує необхідність зміни соціуму та соціальних інститутів, які забезпечують залучення будь-якої іншої людини (іншої раси, віросповідання, культури, людини з обмеженими можливостями здоров'я) до соціуму. При цьому передбачається така зміна інститутів, яка сприяла б реалізації потреб кожного члена суспільства (включаючи осіб з особливостями розвитку), забезпеченню рівності їхніх прав тощо.

В Україні, як і в багатьох інших країнах, що приєдналися до концепції інклюзивної освіти, ідея інклюзії була сприйнята в формі, що вже склалася, а не як одна зі сторін безперервної політичної дискусії в суспільстві. Цією обставиною зумовлена однобічність у сприйнятті даної ідеї, що часто призводить до її нерозуміння та різних трактувань. Найголовнішою проблемою на рівні сприйняття ідеї інклюзії є неувага до тих меж інклюзії, які не нав'язуються ззовні суспільством та дискурсивними практиками, а висувуються самими учасниками процесу як їхній вибір та прояв автономії. Сьогодні не викликає сумніву факт, що використання в системі вітчизняної інклюзивної освіти методу екстраполяції, суть якого полягає в застосуванні формалізованих зарубіжних моделей, не дає потрібного результату. Лише врахування особливостей національного менталітету поряд із вивченням досвіду як зарубіжних, так і вітчизняних практик дозволять створити ефективну систему інклюзивної освіти.

Саме це є основою синергетичного підходу, заснованого на розумінні розвитку як самоактуалізації наявних потенційних можливостей системи, що створює умови для всебічного аналізу тенденцій та закономірностей інклюзивної освіти [108].

Системний підхід до вивчення особистості та діяльності дозволяє розкрити конкретні властивості досліджуваного процесу, дає можливість розглядати інклюзивну освіту як систему, що складається з безлічі взаємопов'язаних між собою елементів, які є ієрархічно розташованими на різних рівнях соціально-педагогічної організації. В основі системного підходу лежить наступність між школою та формуванням життєвого самовизначення учня. Деякі дослідники розглядають інклюзивну освіту через єдність законів розвитку здорової дитини та дитини з ООП, при цьому важливу роль у розвитку відіграє навчання [68, с. 123].

Особливу групу складають наукові праці, в яких розкриваються різноманітні аспекти інклюзивної освіти. Приміром, А. Кияновський

розглядає інклюзивну освіту як модель соціального устрою, засновану на рівноправності й толерантності [44, с. 6]. Це передбачає наявність певної стратегії законодавства, що підтверджується вже згаданою нами Конвенцією про права інвалідів, в якій надається правова основа здобуття освіти людьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я передбачає певну модернізацію освітнього середовища, що включає проведення корекційно-розвивальної роботи, складання індивідуальних навчальних планів, визначення механізму оцінювання досягнень дітей з ООП. Про роль сім'ї, внесок батьків у реалізацію інклюзивної освіти писали Н. Зборовська [33], О. Гордійчук [19] та ін. Середовище ефективно організовує життєдіяльність дітей з ООП як оточення, з яким взаємодіє той чи інший суб'єкт.

Теоретико-методологічні аспекти інклюзивної освіти був предметом розгляду різних дослідників. При цьому ключовим поняттям, що лежить в основі змісту інклюзивної освіти, є особистість [7]. Основою цього підходу є ідеї філософської антропології про людину як духовну істоту, яка долає фізичні та соціальні умови, а тому можливості її розвитку, здатність до самовизначення є методологічною основою інклюзивної педагогіки. Особистісно орієнтований підхід передбачає наявність індивідуалізації освіти кожної дитини з ООП, надання їй необхідної соціально-педагогічної допомоги та підтримки, створення для неї умов, необхідних для досягнення освітніх результатів.

Це також передбачає наявність суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Суб'єкт-суб'єктний підхід дозволяє вивчати дитину з ООП як активного соціального суб'єкта, здатного до самовизначення, самореалізації та самоствердження в різних сферах життєдіяльності; відстежити хід її розвитку та змін у процесі засвоєння і відтворення культури [94]. Він найбільш ефективно реалізується в умовах інтегрованого навчання.

Не викликає сумнівів той факт, що інклюзія передбачає насамперед наявність аксіологічного підходу, в основі якого лежить розуміння цінностей життєдіяльності, що визначають людське існування. Аксіологічні (ціннісні) позиції сприяють аналізу проблеми ціннісного ставлення до інклюзивної освіти та людини з особливостями розвитку в системі освіти, де як пріоритетна розглядається якість життя людини з ООП за наявності або відсутності інклюзивного навчання. Аксіологічний підхід є основою інклюзії, що передбачає як особливу цінність визнання права кожної людини на освіту. Цей підхід розвиває ідеї гуманізму, обґрунтовує пошук шляхів розвитку та соціалізації особистості дитини з ООП в системі освіти з використанням відповідних педагогічних засобів. Людина з обмеженими можливостями здоров'я, як правило, відчуває потребу в освіті, що дозволяє їй розкритися особистісно та професійно [29, с. 306].

Аксіологічний підхід тісно пов'язаний з філософською течією екзистенціалізму, на якій багато в чому засновані зарубіжні трактування інклюзивної освіти. В основі екзистенціалізму лежить розуміння буття людини як способу особистого існування, процес формування власного «Я». Екзистенційна педагогіка спрямована на те, щоб створити умови для самовизначення, самореалізації, пошук людиною з ООП способу свого існування в складному, постійно мінливому світі. В. Франкл, австрійський психолог-екзистенціаліст, вважав, що існування (екзистенція) людини залежить від того, чи знайшла вона сенс свого буття. Це ж, на його думку, є головним в освіті: «...основне завдання освіти полягає не в тому, щоб задовольнятися передачею традицій та знань», а в тому, щоб розкрити себе та свої можливості [113].

Зарубіжна спеціальна педагогіка, спираючись на соціально-феноменологічний підхід, розроблений у 1960-90-х роках, переглядає свої теоретико-методологічні позиції, які потім лягли в основу формування нових підходів у практиці педагогічної допомоги дітям з проблемами

розвитку

(Г. Антор, К. Молленхауер та ін.). Контекст «ситуації» виховання та розвитку дитини з ООП розглядається зарубіжними вченими-дефектологами у світлі категорій феноменологічної педагогіки. Виховання – це процес міжособистісних відносин дитини з ООП та її педагога, вихователя; це – звернення до «діяльних намірів» усіх, хто взаємодіє в цьому просторі; це – обов'язково діалог, а не односторонній корекційний вплив з боку педагога. Дитина постає як рівноправний суб'єкт процесу комунікації. До категорії «ситуації» звертаються інші представники соціально орієнтованої феноменологічної педагогіки (У. Томас, Е. Гоффман, Д. Шметц та ін.).

Крім того, в педагогіці з'явилася та отримала широке визнання екологічна парадигма. У цій парадигмі важлива роль відводиться соціальному оточенню дитини з ООП, що сприяє створенню сприятливих умов для розвитку та самореалізації. Що стосується спеціальної педагогіки, екологічний підхід дозволяє дитині, попри наявні в неї обмеження, почуватися гармонійно.

Загальнонауковий методологічний рівень інклюзії представлений сукупністю підходів. Гуманістична парадигма суспільної свідомості будується на уявленні про те, що сучасний світ є взаємозалежним і взаємодіючим, в якому визнається рівноправність усіх філософських поглядів, що базуються на єдиній гуманістичній системі цінностей, де поважають традиції відносин людей незалежно від того, якими можливостями (інтелектуальними, фізичними та ін.) людина володіє. Одним із векторів розвитку гуманізації суспільства є гуманізація освіти [77, с. 62].

Особливості здійснення інклюзії тісно пов'язані з етичними нормами, які переважають у соціумі, що зумовлює реалізацію людини з ООП у цьому соціумі. Саме етичні норми визначають соціальні права людини з обмеженими можливостями здоров'я (право на життя, свободу,

незалежність, освіту, поважне ставлення до людської гідності, участь у соціальному житті та багато іншого), відповідно до яких реалізується освітня система, створюються умови для ефективного включення до соціального життя [21, с. 274].

Гуманістична етика, етика життя визнає важливість усіх людей, що належать до єдиної людської спільноти, незалежно від того, чи можуть вони щось дати суспільству, чи ні, чи задовольняють вони певні критерії корисності, встановлені ззовні, чи ні. Така етична концепція стверджує цінність життя будь-якої людської істоти як єдиної і неповторної в цьому світі, її безумовне право на повноцінне життя незалежно від того, наскільки постраждала її людська сутність внаслідок дефекту чи порушення в розвитку, а також її безумовне право на освіту та спеціальну допомогу відповідно до особливих потреб.

Інклюзія передбачає як залучення дітей з ООП у процес навчання, так і реорганізацію системи освіти задля забезпечення їхніх навчальних потреб. У такому випадку діти з ООП одержують можливість перебувати в навчальному приміщенні стільки, скільки дозволяє їм самопочуття.

Філософський підхід забезпечує застосування базових загальнонаукових підходів, які дають змогу трактувати історико-педагогічний процес становлення та розвитку інклюзивної освіти як соціально-педагогічний феномен, що сприяє створенню системи освіти для дітей з ООП в освітньому просторі [54, с. 12].

У наукових дослідженнях застосовуються методологічні підходи, які створюють умови для історико-педагогічного осмислення розвитку інклюзивної освіти. До них належать історико-педагогічний, історичний, історико-порівняльний, цивілізаційний та історико-конкретний підходи. Розглянемо їх докладніше.

Історико-педагогічний підхід дозволяє простежити еволюцію інклюзії в загальноосвітній організації, становлення та розвиток

інклюзивної освіти в сучасних умовах, розробити загальний прогноз подальшого розвитку освітньої підготовки дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Історичний підхід дає змогу проаналізувати розвиток інклюзивної освіти на основі вивчення генези досліджуваного процесу, виявлення структурних змін та різних проявів, що сформувалися в умовах конкретних історико-освітніх процесів у навчанні та вихованні дітей з ООП у закладах загальної середньої освіти.

Історико-порівняльний підхід дає можливість виявити, порівняти та узагальнити моделі інклюзивних освітньо-виховних систем у процесі розвитку загальної освіти через застосування прийомів періодизації, внутрішньої реконструкції, культурно-історичної інтерпретації.

Цивілізаційний підхід передбачає комплексне та системне пізнання процесу інклюзії у світовій та вітчизняній теорії, практиці освіти, розкриття походження, сутності та змісту інклюзивної освіти.

З допомогою історико-конкретного підходу аналізуються історико-соціокультурні періоди спеціальної освіти, кожен з яких відповідає етапам соціальної історії.

Особливе значення в методологічному обґрунтуванні інклюзії мають принципи, що визначають зв'язок теорії та практики. Узагальнення літератури з проблеми дослідження дозволило нам сформулювати найзагальніші принципи вітчизняної інклюзивної освіти, а саме:

1. Принцип соціальної адаптації. Умови реалізації принципу:

- створення адаптивного освітнього середовища, що сприяє інтеграції дітей з ООП у соціум;
- партнерська взаємодія із сім'єю;
- включення до спільної діяльності дітей, батьків, медичних працівників, соціальних психологів, представників освітніх установ.

2. Принцип гуманності. Умови реалізації принципу:

- суб'єкт-суб'єктна взаємодія між педагогами та учнями на гуманістичній основі;

- формування системи цінностей, заснованих на визнанні за кожною людиною, незалежно від її особливостей, права на спілкування, навчання та діяльність;

- надання можливості здобувати освіту дитині з ООП в доступних для неї межах та в тій формі, яка є оптимальною.

3. Принцип синергетичності. Умови реалізації принципу:

- міждисциплінарний підхід до визначення методів та засобів навчання й виховання дітей з ООП;

- системний характер організаційних і змістовних змін в організації процесу навчання дітей з ООП;

- здійснення комплексного психолого-педагогічного супроводу, що включає допомогу дітям та підтримку їхнім сім'ям.

4. Принцип підтримки самостійної активності дитини. Умови реалізації принципу:

- визначення можливостей самореалізації дитини з ООП з урахуванням її особливостей;

- поетапність здійснення педагогічної підтримки дитини в процесі навчання;

- визначення подальшого освітнього маршруту дитини з ООП.

5. Принцип індивідуальності. Умови реалізації принципу:

- діагностика функціонального стану дитини з ООП та вироблення на цій основі індивідуальної траєкторії її розвитку;

- розроблення індивідуального навчального плану та індивідуальної програми навчання й виховання;

- наявність варіативного освітнього середовища, що дозволяє здійснювати індивідуальний підхід до дитини з ООП.

Для опису методології психолого-педагогічного супроводу дітей із ООП необхідно розкрити принципи реалізації цієї діяльності.

1. Принцип індивідуального підходу визначає вибір форм, методів та засобів навчання й виховання з урахуванням індивідуальних освітніх потреб кожної дитини. Індивідуальні програми розвитку дитини побудовані на діагностиці її функціонального стану та передбачають вироблення індивідуальної стратегії розвитку. Індивідуальний підхід передбачає не тільки зовнішню увагу до потреб дитини, але й надає їй можливості реалізовувати свою індивідуальність [69, с. 46].

2. Принцип підтримки самостійної активності дитини. Важливою умовою успішності реалізації інклюзивної освіти є забезпечення умов для самостійної активності дитини. Реалізація цього принципу вирішує завдання формування соціально активної особистості в умовах шкільної освіти та з боку батьків. Батьки можуть очікувати на допомогу або активно домагатися пільг від держави, ігноруючи власні можливості для участі в соціальному житті. Коли активність ініціюється цілком зі сторони дорослих, які піклуються про дитину, вважаючи, що з її особливостями неможливо реалізовувати свої можливості, формується «навчена безпорадність», феномен, коли дитина очікує зовнішнього впливу, сама залишаючись пасивною.

3. Принцип активної соціалізації дитини реалізується в процесі навчання та виховання дітей ООП, якщо правильно організовано розвиток особистості в дитячому колективі, що функціонує не в замкнутому просторі, а тісно пов'язаному з навколишнім соціальним середовищем. А. Колупаєва справедливо критикує західних учених та педагогів, які захоплюються індивідуальними вправами з дитиною. Вона пропонує виховувати дітей із порушеннями інтелекту, не диференціюючи їх у групи за рівнем вираженості інтелектуального дефекту, підкреслюючи, що ці діти чудово навчаються в дітей свого віку. Необхідна організація повноцінного колективного життя дітей, що сприяє активній соціалізації дитини [49, с 136].

Сьогодні багато установ, починаючи з дошкільних, початкових шкіл, координують свої зусилля, здійснюючи пошук шляхів поєднання освіти з допрофесійною підготовкою, щоб здійснювати повноцінну соціалізацію проблемної особистості в системі безперервної освіти, у процесі взаємодії з культурними, громадськими, трудовими установами та підприємствами. Відбувається позитивний процес формування громадської думки, консолідуються зусилля людей, зацікавлених у долі певної групи населення, яка потребує особливої допомоги з метою адаптації до життя, соціуму та праці.

4. Принцип активного включення до освітнього процесу всіх його учасників створює умови для розуміння та прийняття один одного з метою досягнення плідної взаємодії на гуманістичній основі. Інклюзія – це насамперед активне включення дітей з ООП, батьків та спеціалістів у галузі освіти до спільної діяльності: спільне планування, проведення спільних заходів, семінарів, свят для створення інклюзивної спільноти як моделі реального соціуму.

5. Принцип міждисциплінарного підходу передбачає комплексний, інтегративний підхід до визначення та розробки методів і засобів виховання та навчання. Спеціалісти (учитель, логопед, психолог) регулярно проводять психолого-педагогічну діагностику дітей і в процесі обговорення складають освітній план дій, спрямований як на конкретну дитину, так і групу в цілому [107, с. 65].

6. Принцип варіативності у процесі розвитку, навчання та виховання забезпечує наявність варіативного розвивального середовища під час включення в інклюзивний клас дітей із різними особливостями у розвитку, необхідних розвивальних та дидактичних посібників, засобів навчання, безбар'єрного середовища, варіативної методичної бази навчання і виховання та здатність використання педагогом різноманітних методів і засобів роботи.

7. Принцип партнерської взаємодії із сім'єю. Встановлення довірливих партнерських відносин із батьками чи близькими дитини, уважне ставлення до запитів батьків, до того що, з їхнього погляду, важливе і потрібне на даний час їхній дитині, спільні дії задля підтримки дитини [14, с. 47].

9. Принцип єдності діагностики та корекції. Корекційна робота буде результативною за умови чіткого аналізу причин відхилення у розвитку, поведінці дитини, що потребує комплексності та глибини попередньої діагностичної роботи. Перш ніж спланувати та здійснити комплекс корекційних заходів на основі діагностики, слід здійснити прогноз – досягнення передбачуваних результатів – позитивної динаміки розвитку як окремих психічних функцій, певних властивостей, так і особистості загалом. Наприкінці корекційної роботи здійснюється повторна діагностика, щоб перевірити досягнення прогнозованих результатів, ефективність вибору методів, технологій реалізації всієї корекційної програми.

11. Принцип єдності розвитку та корекції навчання й виховання. Навчання має йти попереду розвитку, враховуючи при цьому закономірності та особливості розвитку проблемної дитини. Навчання та виховання мають враховувати як «актуальний», так і «найближчий» рівні розвитку, тобто програма роботи повинна бути адаптована до потреб дитини та розвивати її, враховувати творчі потенції особистості, тому технології називають корекційно-розвивальними [27, с. 73]. Корекція сприймається як психолого-педагогічна діяльність, націлена на найближчу зону розвитку. Чим раніше розпочато корекційну роботу з метою формування позитивних психологічних новоутворень, тим вона виявиться ефективнішою.

При визначенні стратегії корекційно-розвивальної роботи слід враховувати комплекс діагностичних, корекційних, профілактичних та організаційно-просвітницьких завдань, що конкретизуються в роботі

окремих освітніх установ, у розробці індивідуальних корекційних програм, орієнтованих на зону «найближчого розвитку».

12. Гуманістичний принцип психолого-педагогічної корекційної роботи з дітьми з ООП. Цей принцип базується на уявленнях філософів, психологів і педагогів-гуманістів (Е. Фромма, К. Роджерса, А. Маслоу, К. Ушинського, В. Сухомлинського та ін.), які переконані, що в природі людини закладені потреби у свободі та творчості, в ідентичності (тотожності із собою, усвідомленні значущості свого «Я»). Усі люди розвиваються відповідно до вродженої тенденції до самоактуалізації – реалізації свого творчого потенціалу, якщо задоволені базисні потреби особистості. Відповідно до гуманістичного принципу, дитина з ООП розглядається лише як така, що має негативні передумови, але як особистість зі збереженими позитивними властивостями, з особливим типом розвитку. У світовій практиці намітилася тенденція до інтегрованої освіти, відмови від скороченого та уповільненого навчання в спеціалізованих установах осіб, здатних до самообслуговування та спілкування з іншими дітьми. В рамках інтегрованої освітньої системи здійснюється гуманний диференційований підхід до дитини, що враховує особливості її розвитку та освітні потреби.

13. Принцип індивідуального підходу в процесі корекції. Відповідно до основної стратегії світової системи освіти особистісно-орієнтований підхід до навчання та виховання дитини передбачає враховувати не лише вікові особливості «середньостатистичної дитини», а й «індивідуальну траєкторію розвитку». Поряд з диференційованим підходом до освіти дітей з проблемами розвитку доцільно розробити корекційно-розвивальні, що оптимізують розвиток дитини не лише з урахуванням специфіки відхилення. Слід акцентувати увагу на врахуванні індивідуальності дитини, наявності сильних сторін особистості, сприяючи нарощуванню «компенсаторного фонду» організму.

Виявлення позитивних властивостей особистості, здібностей та створення сприятливих умов для їх розвитку є потужним компенсаторним чинником, що стимулює розвиток, вдосконалення, діяльність, поведінку дитини. Знання індивідуальних особливостей сприяє вибору гуманних адекватних методів впливу на свідомість дитини, закріплення соціально прийнятних норм поведінки, корекції недоліків розвитку.

14. Принцип системності. Корекційний вплив на будь-яку психологічну функцію вимагає формування особистості як цілісної системи з урахуванням впливу на її свідомість та діяльність соціально-педагогічних умов. Реалізація принципу системності передбачає спрямованість на усунення причин, джерел відхилення в розвитку. Вчасно виявлені причини та симптоми неблагополучного розвитку дозволяють своєчасно вживати заходів, попереджаючи складніші вторинні відхилення. Навчання та виховання, розвиток дітей з ООП повинні являти собою цілісну систему заходів щодо покращення якості життя дитини.

Отже, в наукових дослідженнях інклюзивної освіти застосовуються такі методологічні підходи, як системний, синергетичний, середовищний, аксіологічний, особистісно орієнтований, історичний, історико-порівняльний, цивілізаційний. Застосування цих методологічних підходів дозволяє всебічно вивчити інклюзивну освіту, проаналізувати існуючі педагогічні системи освіти для осіб з ООП, розкрити шляхи виникнення та впровадження інклюзії в освітніх установах.

У методологічних засадах наукового дослідження важливе місце приділяється обґрунтуванню та конкретизації базових науково-педагогічних понять. Інклюзивна освіта передбачає ефективну взаємодію в навчальній та позанавчальній діяльності дітей з ООП та здорових дітей [18, с. 14]. Інклюзивна практика в освіті – сукупність форм, методів та способів діяльності освітньої установи, спрямованих на соціалізацію та адаптацію в суспільстві учня з ООП, а також створення освітнього середовища, що

сприяє гармонійному розвитку дітей незалежно від їхнього психофізичного стану [18, с. 15].

Таким чином, методологічне та науково-теоретичне осмислення процесу становлення та розвитку інклюзивної освіти в Україні засноване на розробці методологічних принципів, обґрунтуванні історико-педагогічних підходів, які у взаємодії з іншими підходами дають змогу вивчити інклюзивну освіту у конкретному історичному вимірі.

1.2 Особливості організації виховної роботи в інклюзивному класі початкової школи

В основі інклюзивного підходу лежить зміна ставлення до відмінностей людей, у тому числі і до відмінностей, які розуміються як інвалідність. Це може бути проілюстровано на прикладі порівняння медичної та соціальної моделей, які впливають кожна у своєму ракурсі на супровід інклюзивного процесу в цілому. Медична модель визначає інвалідність через наявність порушень здоров'я у дитини. Основний напрям діяльності в рамках медичної моделі – мінімізація порушень через медичне втручання, терапію та специфічні абілітаційно-реабілітаційні заходи. У рамках соціальної моделі люди з інвалідністю – це люди з порушеннями, однак вони є інвалідами через фізичні, організаційні або відносні бар'єри, забобони та стереотипи, що існують у суспільстві. Соціальна модель пропагує рівноправність усіх дітей та надання всім рівних можливостей при отриманні освіти, отже, для усунення бар'єрів повинні змінюватися школи та освітні установи, забезпечуючи рівні права і можливості для всіх.

В Україні освітня політика щодо розвитку інклюзивної освіти йде одночасно у двох напрямках. Перший напрям – існування дискурсу диференційної відмінності дітей, що виявляє особливості тих, хто

навчається з ООП, для створення «спеціальних освітніх умов». І далі - створення певної нормативно-правової бази (введення понять «дитина з ООП», «спеціальні освітні умови» до Закону «Про освіту», розробка державних освітніх стандартів для, адаптованих основних освітніх програм. Загалом цей напрям продовжує логіку розвитку освіти, що спирається на медичну модель, де всі зусилля адаптованих програм, спеціальних освітніх умов спрямовані на адаптацію дитини з ООП до існуючої освітньої системи, яка базується на успіху в освоєнні основної освітньої програми. У цьому сенсі такий підхід перебуває в методологічному протиріччі з інклюзією в її соціальній інтерпретації, оскільки в ньому відтворюються опозиції норми та відхилення, здатності та нездатності поза постановкою завдання заохочення загальної інклюзивної культури, формування якої не передбачається при створенні спеціальних умов.

Можна припустити, що освоєння вчителем у команді з фахівцями компетенцій, необхідних для роботи в класі за варіативними програмами, професійна потреба враховувати особливості одного, двох, трьох «особливих» дітей у класі призведуть до системним змін умов роботи вчителя в ситуації різноманітності. З іншого боку, сьогоденне законодавство може гіпотетично призвести до ситуації, коли у вчителя в класі виявиться кілька варіантів програм для різних учнів. Практично доведена до абсурду ситуація диференціації освітніх програм, можливо, призведе до зміни організації навчального процесу з урахуванням особливостей усіх дітей у класі за рахунок зміни підходів до управління освітнім процесом.

Другий напрям - це впровадження в освітню систему нових Державних стандартів, де проголошено нові вимоги до результатів освіти, до форм та технологій організації освітнього процесу [25]. У стандартах приділяється велика увага процесам індивідуалізації освіти, що враховує особливості будь-якого учня, орієнтує його на прояв ініціативи, активності,

дослідницьких, пізнавальних, творчих компетенцій. Усі ці формулювання близькі до ідей інклюзивної освіти. Тут освітня політика будується не з позиції критики дискримінаційних тенденцій, а з позиції загального підходу та бачення цінностей і пріоритетів у розвитку будь-якої людини як активної, ініціативної та творчої особистості, здатної зробити свій унікальний внесок у створення спільної культури.

Однак нові стандарти починають у процесі впровадження суперечити існуючим традиційним механізмам і формам освітньої системи, насамперед зі сформованим професіоналізмом педагогів, орієнтованих на реалізацію освітньої програми, в якій, як і раніше, пріоритетом є академічні результати, а головне – способом їх досягнення нерідко залишається метод фронтальної трансляції знань, не розрахований на інтерактивні методи, проєктні форми роботи, індивідуалізацію засвоєння програми.

Ще однією перешкодою в реалізації інновацій в освіті у широкому значенні є певне ставлення до самих програм. В освітній системі України програма перестала бути тим інструментом, яким вона має бути: програма – це документ контролю, а не організації реальної діяльності педагога. Вчитель, який виконує вимоги програми, втрачає свою особистісну та професійну суб'єктність, не несе відповідальності за результати своєї діяльності, фактично не реалізує діяльність, а функціонує в межах заданих програмою вимог. Такому вчителю різноманітність дітей заважає реалізовувати програму.

Вчителі, які почали працювати за новими стандартами, констатують, що особливих проблем із прийняттям ідеї інклюзії та реалізації її у них не виникає. Їм цікавим стає змінювати освітні засоби відповідно до відмінностей дітей, бачити бар'єри в освоєнні культурного змісту дітьми, способах організації освітнього середовища і освітнього процесу. Такий учитель займається освітньою творчістю, розширюючи свої професійні компетенції і поєднуючи ресурси своїх колег та інших фахівців до

вирішення завдань. Таким чином, реалізується принцип командної міждисциплінарної роботи з розробки та реалізації освітньої програми, який дійсно лежить у зоні найближчого розвитку дитини, що є важливим принципом інклюзивної освіти. Але щоб цей творчий потенціал педагогів, здатних і бажаючих працювати новими методами, міг реалізуватися, необхідно звільнити їх від бюрократичного контролю, що пригнічує будь-яку ініціативу.

Таким чином, можна констатувати, що до реалізації принципів інклюзивної освіти Україна рухається двома шляхами, які, зрештою, сходяться на одному перехресті управління освітнім процесом на різних рівнях. Перебудова управління діяльністю в сучасній початковій школі дозволила б реалізувати основні засади інклюзивної освіти у всій їх повноті, які коротко можна сформулювати так:

1. Кожна дитина має право зростати і розвиватися, у тому числі навчатися, серед звичайних однолітків.
2. Індивідуальні особливості розвитку дитини розглядаються не як її недоліки чи негативи, а як особливі, специфічні характеристики на шляху до оволодіння тією чи іншою компетенцією або знанням.
3. «Особлива» дитина та її оточення повинні взаємно пристосовуватися один до одного. Це «рух» назустріч з обох боків.
4. Немає ненавчених (у широкому значенні) дітей, а є неадекватні можливостям дитини зміст, прийоми та методи виховання і навчання.
5. Будь-яка дитина, і особлива, і звичайна, більш повноцінно розвивається в інтегративному середовищі.

Особливо слід наголосити, що реалізація цих постулатів у процесі освіти матиме сенс і принесе позитивні соціальні та економічні результати, якщо в напрямі розвитку інклюзії рухатиметься все суспільство, включаючи створення ефективної та функціонуючої системи зайнятості, яка отримує державну підтримку. Поза цими зусиллями суб'єкти освітнього процесу не матимуть достатньої мотивації для здобуття освіти,

і освіта не стане системою забезпечення рівних стартових можливостей для всіх.

Всі діти з ООП потребують збагачення досвіду соціальної та навчальної взаємодії зі своїми здоровими однолітками, але кожній дитині необхідно підібрати доступну й корисну для її розвитку модель навчання, зберігши в усіх випадках необхідну спеціалізовану психолого-педагогічну допомогу. Дитина з ООП, яка навчається в умовах масової освітньої установи, потребує служби, що забезпечує психолого-педагогічну та медико-соціальну підтримку. Отже, для успіху інклюзії в освітньому просторі має скластися та функціонувати чітко організована та добре налагоджена інфраструктура психолого-педагогічної та медико-соціальної допомоги дітям.

Пріоритетними напрямками діяльності щодо розвитку інклюзивної форми навчання та виховання необхідно вважати:

- побудову освітньої вертикалі, яка дозволить кожній дитині, включаючи дітей, які мають серйозні відхилення у психофізичному, емоційному, соціальному та інших аспектах розвитку, навчатися спільно у закладі загальної середньої освіти, але на рівні своїх можливостей;

- залучення в освітній процес дітей з ООП, які раніше не відвідували освітні установи.

Інклюзія повертає учнів з ООП в систему загальної освіти, оскільки до цього етапу діти такої категорії навчалися лише в системі спеціальної (корекційної) освіти.

Однак слід зазначити низку факторів, що ускладнюють введення інклюзії в освітніх установах, у тому числі в початковій школі:

- організація інклюзивної освіти вимагає залучення в освітні установи великої кількості фахівців (логопедів, дефектологів та ін);

- нерівномірно розподілені навчально-реабілітаційні центри, в яких можуть отримати корекційну допомогу діти з ООП, насамперед діти з

порушеннями емоційно-вольової сфери, слуху, зору, опорно-рухового апарату;

– толерантне ставлення населення до дітей-інвалідів усе ще перебуває на стадії формування, тобто спостерігається психологічна неготовність суспільства ставитися до дітей з ООП як до його рівноправних членів.

Разом з тим, цілком очевидно, що умовою вдосконалення практики інтеграції є вибудовування якісно нової співпраці спеціальних і загальноосвітніх закладів, вони мають змінюватися в інтересах як дітей з ООП, так і їхніх однолітків.

Інклюзивна освіта передбачає зміну загальної освіти: дитина з ООП виявляється в мікроспільноті несхожих на неї дітей, вона вчиться соціалізуватися та спілкуватися. Як показує практика останніх років, почала активно проводитися робота зі створення моделі спільного навчання дітей з ООП з однолітками в загальноосвітньому середовищі. Визначено, обґрунтовано та експериментально перевірено набір варіантів інклюзії, що дозволяють підібрати кожній дитині з особливими освітніми потребами доступну та корисну для її розвитку модель інтеграції.

В основі практики інклюзивного навчання лежить ідея прийняття індивідуальності кожного окремого учня, і, отже, навчання має бути організоване таким чином, щоб задовольнити особливі потреби кожної дитини. Інклюзивна освіта наголошує на персоналізації процесу навчання, на розробці індивідуальної освітньої програми.

Межі між масовими та спеціальними навчальними закладами мають стати проникними, необхідно подолати бар'єри ізоляваності. Кожна «особлива» дитина повинна мати можливість реалізувати своє конституційне право на освіту в будь-якому типі освітнього закладу, включаючи ЗЗСО, або отримати при цьому необхідну спеціалізовану допомогу.

Інклюзивне навчання не є обов'язковим для дітей з ООП, але водночас навчання в умовах освітньої інклюзії дозволяє дитині максимально зберегти своє звичне соціальне оточення. Рання соціалізація сприятливо впливає формування особистості дітей з ООП та їх адаптацію в житті. Завдяки інклюзивному навчанню частина «особливих» дітей, відвідуючи масову школу, зможе не розлучатися з сім'єю, на противагу тому, якби дитина навчалася у спеціальній (корекційній) школі-інтернаті. Батьки, таким чином, отримують можливість виховувати свою дитину відповідно до власних життєвих позицій.

Інклюзивна освіта не повинна витіснити традиційні форми ефективної допомоги дітям-інвалідам, які склалися та розвиваються в спеціальній освіті. Справжня інклюзія не протиставляє, а зближує дві освітні системи – загальну та спеціальну, роблячи проникними межі між ними. Корекційно-розвивальне навчання в ЗЗСО покликане забезпечити всім категоріям проблемних учнів адекватні до їхніх особливостей умови навчання й виховання, що дозволяють попередити труднощі, які виникають у школярів у процесі засвоєння навчальної програми, та загалом дезадаптацію в умовах освітнього закладу.

Звертаючись до поняття «корекційно-розвивальна робота» слід зазначити, що термін «корекція» як певна форма психолого-педагогічної діяльності вперше виник в дефектології стосовно варіантів аномального розвитку. Там він означає систему спеціальних педагогічних заходів, спрямованих на подолання або ослаблення недоліків розвитку дітей.

Надалі, з розвитком прикладної вікової психології відбулася своєрідна експансія поняття «корекція» на галузь нормального психічного розвитку. Таке розширення сфери застосування поняття обумовлене новими соціальними завданнями, що стоять перед ЗЗСО в сучасних умовах. Мова йде про підвищення морального та інтелектуального потенціалу учнів, формування у всіх без винятку дітей різнобічних творчих можливостей. Таким чином, відбулася принципова зміна характеру завдань

та адресата корекційних впливів – від виправлення дефектів, що перебувають за межею нормального розвитку, до створення оптимальних можливостей та умов для розвитку дитини.

Залежно від конкретної ситуації, завдань, що стоять перед педагогом, психологом, та особливостей класу (звичайний клас, клас із поглибленим вивченням предметів тощо) корекційно-розвивальна робота виступає або як допоміжна, або як основна діяльність освітян. Проте визнання необхідності організації корекційно-розвивальної роботи з проблемними учнями масової школи без розгляду специфіки корекційно-розвивальної роботи, її форм і методів, недостатньо. Аналіз наукової літератури з проблеми приводить до розуміння того, що саме аспект спеціально організованої в школі корекційно-розвивальної роботи з усіма категоріями учнів з ООП залишається найменш розробленим.

Корекційно-педагогічну діяльність А. Карпущенко розглядає як складову частину професійно-педагогічної культури вчителя, як спосіб діяльності педагога щодо досягнення мети перетворення особистості дитини, що має недоліки у розвитку та поведінці [43, с. 26]. Ми вважаємо, що діяльність педагогів, шкільного психолога, інших фахівців, які працюють із учнями ООП, являє собою особливий вид професійної діяльності, спрямований на подолання чи ослаблення недоліків розвитку учнів, а також на створення оптимальних можливостей та умов для психічного й особистісного розвитку учнів зі шкільними труднощами.

Інклюзивна адаптація передбачає включення дитини з ООП в загальноосвітнє середовище за умови його адекватної організації, що передбачає врахування наявного дефекту та особливих освітніх потреб дитини для подальшого нарощування її можливостей та реалізації наявного природного потенціалу розвитку. У ході інклюзивної адаптації переслідується мета розширення процесу активного нарощування соціальних зв'язків, інтеріоризації соціального досвіду дитини з ООП за рахунок включеності особистості в середовище однолітків [50, с. 126].

Керовані стимули корекційно-розвивальної роботи формують адекватні соціальні потреби, стають чинником адаптації дитини з ООП.

Можливості інклюзивної адаптації криються у взаємодії біологічних та соціальних факторів [13, с. 43]. Біологічний фактор – це індивідуальне здоров'я дитини. Зміна нормативних показників психосоматичного статусу знижує адаптаційні можливості через зміну фізіологічних показників організму. Біологічні механізми визначаються конституцією, спадковим потенціалом та сприяють формуванню позитивної адаптивної діяльності. Під конституцією слід розуміти своєрідність побудови та функціонування всього організму. Конституційно детерміновані як вади розвитку, окремі хвороби, так і індивідуальні особливості поведінки. Знання особливостей нейронної, психологічної, гормонально-статевої конституції дозволяє виявити принципи взаємодії дитини в реальній дійсності, визначити природну реакцію на соціальний вплив та можливості адаптації за рахунок індивідуальних біологічних якостей. Відповідно і корекційні програми, що використовуються в рамках інклюзії, не можуть бути колективними.

Результат адаптації виявиться тимчасовим, якщо не буде підкріплення позитивною соціальною взаємодією, психологічною підтримкою. У практичній корекційній діяльності не слід основного значення надавати технологічному підходу, при якому процес особистісної взаємодії залишається менш активованим. Корекційно-розвивальна робота актуалізує особистісні можливості як з боку педагога, так і самої дитини в питаннях усвідомлення перспектив розвитку ситуації, оцінювання можливостей втручання, з'ясування форм підтримки.

Виключається дегуманізація взаємин у колективі. Корекційно-розвивальна робота спрямовує особистість до самоствердження, подолання низької самооцінки, самовдосконалення. У кожному окремому випадку адаптивне корекційно-розвивальне середовище забезпечує дитині зміну у сприйнятті власного «я» у процесі соціальної взаємодії та соціалізації. Соціалізація розглядається як процес присвоєння та

відтворення дитиною нових міжособистісних зв'язків, комунікацій з переважанням соціальних чинників над біологічними.

В умовах адаптивного корекційно-розвивального середовища з диференційованим нарощуванням зовнішніх стимулів прискорюється процес набуття психічних функцій та інтеграції дитини в освітній простір. Отримують розвиток вже напрацьовані здібності та функції, виявляються недорозвинені. В адаптивному середовищі природніше закріплюється прагнення дитини до компенсації дефекту. Однак при корекції міжособистісної комунікації слід враховувати індивідуальні особливості дитини з порушенням психічного розвитку, що зумовлюють труднощі в адаптації.

Інклюзія - соціальна, психолого-педагогічна складова освітнього процесу, що забезпечує рівні умови для взаємодії з кожним учасником спільноти. У процесі інтеграції як дитина адаптується до суспільства, так і освітні умови пристосовуються до дитини [18, с. 16] Спільні інтегративні зусилля та взаємодія в корекційно-розвивальній роботі усувають дезінтеграцію життєвого простору дитини. Процес інклюзії складний і часто суперечливий, оскільки стосується дитини, яка має недоліки у фізичному чи психічному розвитку, і включає одночасно дезінтеграцію (розпад) старого та інтеграцію (народження) нового. Інклюзія — це багатоетапний процес об'єднання, коли реалізуються всі складники цього процесу. Досягнення цілісності (інтеграції) відбувається в тому випадку, коли визнається та поважається людина як особистість, яка прагне змінити свою життєву ситуацію. Бути цілісним означає дотримуватися спільних ідеалів та цінностей у єдиному життєвому просторі, в єдності особистого та загального, біологічного і соціального, які не можуть бути розділеними.

Проте слід враховувати, що доки досягається внутрішнє усвідомлення дитиною з ООП необхідності змінити свій стан, доти вона може стати членом інтеграційного процесу. Ухвалення рішення дитиною, а не дорослим, — це критичний момент та початок поведінкового акту.

Зарубіжні дослідження показують, що можливість спілкування та взаємодії дітей з ООП з типовими однолітками є одним з основних мотивів батьків при виборі інклюзивних шкіл. Деякі батьки також вважають, що навчання в інклюзивних школах матиме позитивний ефект для соціальної інклюзії дітей з ООП у довгостроковій перспективі. Тому важливо, щоб інклюзивна освіта була сфокусована не лише на академічних результатах, а й на соціальних та емоційних потребах учнів [49, с. 265].

Освіта дітей в умовах інклюзії спрямована на визнання всіх дітей індивідуумами з різними потребами та, виходячи з ідеї прийняття індивідуальності кожного учня, має забезпечити задоволення особливих потреб інтегрованої дитини з ООП. Отже, кожна дитина має бути забезпечена психологічною підтримкою, увагою, необхідними умовами, які сприятимуть досягненню кращих результатів у її розвитку, навчанні [50, с. 127].

Особливої значущості набуває створення охоронно-педагогічного та предметно-розвивального середовища для дитини, адекватного її можливостям, умов, що дозволяють повноцінно розвиватися у всіх видах діяльності, коригувати відхилення вищих психічних функцій, становлення особистості дитини. Велике значення надається організації та змісту психолого-педагогічного супроводу дитини та її сім'ї.

При виборі варіантів і форм виховної роботи в інклюзивному класі слід враховувати:

- особливості розвитку та можливості кожної окремо взятої дитини;
- готовність навчального закладу до навчання й виховання дитини з ООП.

Освітня інклюзія розглядається насамперед як засіб соціальної реабілітації дитини та її сім'ї, забезпечує рівні права, доступність, можливість вибору освітнього маршруту для дитини залежно від її фізичних та інших можливостей.

Відповідно до принципу «нормалізації» інклюзивна освіта орієнтується на індивідуальні інтереси, схильності, потреби кожної інтегрованої дитини, надаючи їй рівні права, адекватні умови для особистісного розвитку.

Задоволення потреб інтегрованої дитини, досягнення кращих результатів у розвитку, навчанні можливе при прийнятті індивідуальності окремого учня та забезпеченні кожній дитині психологічної підтримки, уваги, необхідних умов. Включення дитини в спільну діяльність має сприяти підвищенню її активності у пізнанні предмета діяльності, формуванню мотивації на успішну діяльність.

Тільки спеціально підготовлений педагог може забезпечити можливість вирішення таких завдань, як прийняття індивідуальності кожної дитини, задоволення її особливих потреб. Виходячи зі стратегічної мети, визначаються основні завдання виховної діяльності педагога:

- вивчення індивідуальних особливостей розвитку дитини;
- надання кваліфікованої допомоги щодо запобігання вторинним порушенням у формуванні особистості дитини з ООП;
- координація дій педагогічної, психологічної, дефектологічної та медичних служб;
- залучення батьків у процес супроводу розвитку дитини.

Взаємодія спеціалістів на основі інтеграції має бути спрямована на вирішення проблеми соціальної адаптації кожної включеної дитини до педагогічного процесу.

У педагога, котрий здійснює виховний процес, мають бути сформовані як професійні компетенції, так і професійні якості. Педагог повинен:

- уміти прийняти нову систему цінностей, творчо реалізовувати нові технології навчання, стабільно домагатися високих результатів у своїй професійній діяльності, ефективно взаємодіяти в тому числі з навколишнім соціумом;

- мати здатність вирішувати проблему соціалізації дітей з ООП, володіти знаннями специфіки освітніх програм;

- володіти методами психолого-педагогічної діагностики, методами та технологіями навчання дітей з ООП.

У педагога мають бути сформовані такі якості:

- прийняття та розуміння проблем дитини з психолого-педагогічної позиції;

- компетентнісне виконання функціональних обов'язків;

- готовність до творчої діяльності при побудові індивідуальних та групових корекційно-розвивальних програм з урахуванням структури дефекту, рівня актуального розвитку дитини, рівня сформованості знань, умінь, навичок, уявлень та стану здоров'я;

- готовність до здійснення індивідуального та диференційованого підходу з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

Педагог інклюзивної освіти покликаний здійснювати свою професійну діяльність інтегративно, у поєднанні з діяльністю інших фахівців – учасників освітнього процесу.

Позитивний вплив на розвиток дітей, які мають відхилення у розвитку, на усунення психологічного бар'єру при взаємодії з іншими дітьми в системі інклюзивного навчання, можуть мати «золоті правила» дидактики: поступовість, системність, індивідуальний підхід.

Для кожної дитини з ООП має бути визначено створення таких умов, які дозволять забезпечити нормативний рівень розвитку пізнання, саморегуляції, самоконтролю, потреб. Це має виявитися в уміннях організувати свою діяльність, набувати необхідних загальноінтелектуальних, предметних умінь і навичок, дотримуватися нормативної поведінки при виконанні соціальних ролей [61, с. 12]. Застосування сучасних здоров'язберігальних технологій у процесі психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП дозволить оптимізувати

процес адаптації до соціального оточення та покращити якість інклюзивної освіти.

Навчання повинно мати практичну спрямованість, оскільки, з одного боку, доступна дитині діяльність (предметна, ігрова, комунікативна, трудова тощо) виступає джерелом знань про оточуючий світ, з допомогою якого цей світ пізнається та перетворюється, з іншого, – різні види діяльності забезпечують можливість використання та закріплення навичок, роблять їх здобутком кожної окремої дитини, її власним досвідом, формують у неї вміння адаптуватися до соціального середовища. При цьому види допомоги, які мають надаватися кожній дитині, мають індивідуальний характер, різну спрямованість.

1.3 Характеристика педагогічних умов ефективності виховної роботи з молодшими школярами в інклюзивних класах

Умова 1. Розвиток суб'єктності учнів інклюзивного класу.

Інклюзивна школа – це освітня організація, орієнтована передусім систему соціальних результатів освітньої діяльності. Основна мета інклюзивної освіти, як уже зазначалося вище, – соціалізація та адаптація учнів. Основою соціальної ефективності такої школи є особистісна ефективність учнів. Під особистісною ефективністю ми розуміємо якість взаємодії особистості із собою та навколишнім світом, іншими словами – наскільки добре людина вміє домовлятися та співпрацювати з оточуючими, досягати поставлених цілей і при цьому почуватися комфортно та впевнено [39, с. 26]. Процес розвитку особистісної ефективності багато в чому визначається індивідуальними особливостями дитини, її фізичним станом, комплексом психічних процесів, станів та властивостей її свідомості та несвідомого, тобто її суб'єктністю.

У педагогіці та психології існує чимало визначень поняття «суб'єктність». На думку Г. Скиби, суб'єктність є основою у відносинах людини з навколишнім світом, бути особистістю – отже бути суб'єктом своєї життєдіяльності [94].

Суб'єктність - базова здатність становлення та розвитку особистості, що формується через ускладнення видів, форм та якостей людської активності. Не викликає сумнівів, що суб'єктність лежить в основі процесу навчання, визначаючи його особливості, тому розуміння її сутності та проявів є актуальним для кожного педагога. Суб'єктність учня в освітньому процесі проявляється у вигляді навчальної активності, в рамках якої він виступає як ініціатор власної пізнавальної діяльності, активно діючий учасник освітнього процесу зі сталою внутрішньою мотивацією, здатний свідомо планувати та регулювати власні дії, здійснювати аналіз своєї навчальної діяльності та оцінювати її результати.

Інклюзивна школа включає учнів, що значно відрізняються один від одного за освітніми потребами та індивідуальними особливостями, у тому числі і щодо навчальної діяльності, за здатністю до її проєктування, планування, до мобілізації вольових зусиль, і, отже, рівень суб'єктності учнів теж буде дуже різним. До показників суб'єктності учня, які визначатимуть особливості організації освітнього процесу, у тому числі й особливості педагогічних взаємодій, можна віднести:

- сформованість власного позитивного ставлення до навчання в школі;
- здатність ініціювати свою пізнавальну активність на основі внутрішньої позитивної мотивації;
- готовність до продуктивної взаємодії з педагогами;
- готовність до продуктивної взаємодії з однолітками;
- усвідомлення відповідальності за результати та наслідки своєї діяльності й поведінки.

Поетапний розвиток суб'єктності учнів – ключовий чинник становлення та розвитку особистості, основний орієнтир проєктування освітнього простору інклюзивної школи. Правильно організоване навчання має відповідати можливостям дитини на певному рівні розвитку; реалізація цих можливостей під час навчання породжує нові. Таким чином, один рівень розвитку переходить у наступний через реалізацію можливостей попереднього, що відбувається в ході навчання [94].

Створення умов для розвитку суб'єктності стимулюватиме учнів до готовності діяти самостійно; до прояву ініціативи у виборі цілей та способів їх досягнення; до відповідальності за результати; до прагнення розширити сферу свого спілкування, самопізнання і особисту причетність до життєвих обставин, тобто сприятиме розвитку їхньої особистісної ефективності, соціалізації та адаптації в суспільстві. При вирішенні педагогічних завдань щодо досягнення індивідуальних освітніх ефектів на рівні окремих суб'єктів освіти, у тому числі дітей з ООП, досягаються стратегічні цілі розвитку суспільства щодо соціальної консолідації, зниження ризиків соціально-психологічної напруженості та досягнення соціальної рівності груп і окремих осіб з різними стартовими можливостями.

Умова 2. Розвиток інклюзивної культури учасників освітнього процесу.

В останні роки в Україні поширення набула концепція інклюзивної освіти, яка ґрунтується на принципах гуманізації, толерантності, забезпечення загального доступу до освіти.

Переосмислення західними країнами історичного досвіду навчання і виховання людей з ООП, зміна ставлення держави і суспільства до них, поява за кордоном правових і законодавчих актів, нормативних документів, що закликають до гуманного ставлення і поваги до особистості кожного, до «безбар'єрного» освітнього середовища, сприяли утвердженню цієї концепції.

За останні роки в нашій країні створено законодавчу основу державної політики у сфері соціальної інтеграції, удосконалюються системи медичної, професійної та соціокультурної реабілітації. Однак, незважаючи на наявність достатньо розробленої нормативно-правової бази в галузі соціальної інтеграції, існують труднощі при реалізації законодавчих положень на практиці. Проблема, пов'язана із зміною суспільного ставлення до людей цієї категорії, може бути вирішена за допомогою формування інклюзивної культури.

У Філософському енциклопедичному словнику «культура» (від латів. *cultura* – обробіток, виховання, освіта, розвиток, шанування) – це історично складений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, в їх взаємовідносинах, а також у створюваних ними матеріальних та духовних цінностях [111, с. 313]. Спираючись на цю дефініцію, можна дати таке визначення: інклюзивна культура – це такий рівень розвитку суспільства, який виражається в гуманному, терпимому, безпечному відношенні людей один до одного, де поділяються ідеї співробітництва, стимулюється розвиток усіх учасників освітнього процесу, де цінність кожного є основою спільних досягнень. Інклюзивні цінності в цьому контексті є найважливішими компонентами інклюзивної культури поруч із нормами й ідеалами.

Інклюзивну культуру суспільства можна характеризувати як чинник успішної реалізації інклюзивного освіти, чинник розвитку суспільства загалом. Важливо зазначити, що все подане у визначенні можна віднести не лише до людей з інвалідністю та з ООП, але й до людей іншої національності, віросповідання чи інших особливостей. Ознаками цього є повага до особистості, гуманне ставлення, чуйність, важливі для будь-якої людини. Тому інклюзивну культуру, оволодіння нею людьми, насамперед педагогами, батьками, учнями, можна вважати найважливішою підставою, зокрема й у розвитку інклюзивної освіти. Якщо сучасне суспільство

навчитися приймати кожного свого члена таким, яким він є, долати в собі почуття роздратування від несхожості інших, то проблему виховання терпимості до різних людей, чужих культур, пробудження інтересу та поваги до них можна вважати вирішеною.

У суспільстві постійно відбуваються соціальні, духовні, політичні та економічні зміни, які вимагають перегляду звичних поглядів на проблему людей з інвалідністю та з ООП. Протягом історії підходи до вирішення проблеми змінювалися: на зміну зневажливому ставленню та ворожості прийшло розуміння необхідності інтегрувати людей цих категорій у суспільство. Образ людини з інвалідністю та з обмеженими можливостями здоров'я включає наявність видимих недоліків, викликає в уяві багатьох людей образ ушкоджень, відсутності частин тіла чи хвороби. У свідомості людей недоліки завжди пов'язані з можливими психологічними проблемами іншого, його моральними та фізичними стражданнями, можливими психічними відхиленнями. Такі структурні компоненти образу людини з інвалідністю та їх зміст формують уявлення про соціальну відповідальність суспільства і його членів перед людьми цієї категорії, сприяють утвердженню почуття обов'язку.

Зміст образу завершується виробленою системою відносин до людей з інвалідністю та почуттів, які вони викликають: від страху та жалю до бажання допомогти, співчуття, поваги й опіки. Проблема включення до суспільства людини з обмеженими можливостями здоров'я – багато в чому проблема створення інклюзивного суспільства та прийняття різних культурних форм життя. Успішне вирішення цього завдання практично можливе лише через призму культури та внесення в суспільство нових культурних цінностей.

Таким чином, на законодавчому рівні всім дітям гарантовано право на якісну освіту, заявлено про неприпустимість дискримінації щодо дітей з ООП, визначено заходи щодо корекції порушень розвитку та соціальної адаптації.

Однак усе вищезазначене не усуває питання про готовність соціуму до включення на рівних правах до участі в суспільному житті тих, хто в чомусь відрізняється від більшості. Питання злободенне, особливо зараз, коли одним із стратегічних пріоритетів освітньої політики є створення умов для інклюзивної освіти дітей з ООП.

Ми визначаємо дві проблеми інклюзивної освіти: проблему дитини з ООП, обмеження її зв'язку із зовнішнім світом, недостатність комунікації з однолітками та дорослими, обмеженість у спілкуванні з природою, у доступі до культурних цінностей та, як наслідок – до якісної освіти; проблему негативного ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я з боку однолітків, наявності фізичних та психологічних бар'єрів, що заважають не лише здобуттю якісної освіти дітьми з ООП, а й гармонійному формуванню особистості фізично здорової дитини.

Проблеми ускладнюються тим, що дорослі, батьки та педагоги самі можуть нетерпимо ставитись до хворих дітей. Одним із центральних завдань стосовно дітей з ООП стає виховання суспільства загалом, що, безсумнівно, включає формування в педагогічних працівників та батьків толерантності, тобто здатності прийняти дитину такою, якою вона є, бачачи в ній носія інших цінностей, логіки мислення, інших форм поведінки, здатності визнати, що для формування в дітях толерантного ставлення до людей з ООП дорослі самі повинні бути готові до проявів толерантності, роботи над собою.

Підкреслимо, що мета сучасної освітньої установи – дати можливість усім дітям брати активну участь у житті колективу, взаємодіяти один з одним, розуміти і визнавати відмінності між людьми, успішно адаптувати дітей з ООП до життя в суспільстві.

Умова 3. Розвиток інклюзивного освітнього середовища.

Сьогодні соціокультурна ситуація в Україні характеризується нестійкістю та швидкою змінюваністю, негативними тенденціями в умовах широкомасштабної війни. Для повноцінного фізичного і соціального

функціонування в таких умовах сучасній людині необхідно мати властивості гнучкості та цілеспрямованості. У психолого-педагогічних дослідженнях доведено, що саме ці психологічні властивості дозволяють особистості створювати власну картину світу, проєктувати та реалізовувати життєві плани, підтримувати тривале гомеостатичне існування як на фізичному, так і соціальному рівні.

Під життєвим планом людини з ООП ми розуміємо заздалегідь визначену послідовність здійснення процесів життєдіяльності, що забезпечує її повноцінне функціонування. Зазначимо, що, за нашими спостереженнями, у молодших школярів 10-11 років з порушеннями опорно-рухового апарату, слуху та зору найчастіше сформовані непродумані життєві плани. Діти при уявному створенні образу майбутнього формулюють короткострокові цілі (на один, два або три роки) в одній або двох сферах життєдіяльності (родина, спілкування) та за їх подальшої реалізації не враховують умови досягнення поставлених цілей.

У суспільстві є розуміння необхідності процесу створення «безбар'єрного» освітнього середовища та назріла потреба у розробці технологій організації навчальної діяльності, що забезпечує ефективність процесу соціально-педагогічної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Таким чином, сучасна система навчання та виховання повинна буде підлаштовуватися під індивідуальні освітні потреби дитини, використовуючи нові підходи до навчання із застосуванням різних варіантів форм, методів навчання та виховання.

Аналіз соціально-педагогічної літератури демонструє, що стихійні механізми соціалізації менше впливають на людину з ООП, ніж цілеспрямовані механізми, створювані іншими людьми на мікро-, мезо- і макrorівнях соціальної організації [8, с. 39].

Ми трактуємо виховне середовище як матеріальний, духовний, предметний простір взаємодії людей, у якому формуються просоціальні ціннісні орієнтації, навички життєдіяльності, здійснюється спільна

просоціальна діяльність. На нашу думку, виховне середовище, в якому найбільш ефективно (тобто з найкращими результатами за найменший час) формуватимуться життєві плани дітей з ООП, повинно мати властивості інклюзивності, відкритості, варіативності, суб'єктності.

Інклюзивність виховного середовища освітньої організації забезпечує рівноправну та рівноцінну конкурентну взаємодію дітей з ООП та дітей без порушень фізичного і психічного розвитку, що актуалізує формування у дітей із ООП довгострокових продуманих життєвих планів, орієнтованих на виконання стратегії досягнення.

Відкритість виховного середовища освітньої установи характеризується активною взаємодією (обміном) з широким соціальним середовищем матеріальними та духовними цінностями та дозволяє дитині з ООП дізнаватися адекватну, сучасну інформацію і на її основі формувати реальні й досяжні життєві плани.

Варіативність виховного середовища визначається проєктуванням та реалізацією різних соціальних і педагогічних умов, спрямованих на задоволення як особливих освітніх потреб дітей з ООП, так і ціннісно-орієнтаційних, художньо-естетичних та інших інтересів і запитів. Це може дозволити дитині з ООП сформувати життєві плани на кілька років, перспективу в кількох сферах життєдіяльності.

Суб'єктність виховного середовища стосовно інклюзивних процесів можна розглянути з двох позицій: по-перше, суб'єктність означає наявність у всіх учасників освітніх відносин здатності і готовності до виконання певної діяльності, спрямованої на себе або на оточуючих; по-друге, виявляти індивідуально-типологічні властивості, реалізуючи самостійне і незалежне життя.

Таким чином, якщо розглядати виховне середовище як систему, системоутворюючим фактором, що забезпечує її створення та успішне функціонування для дітей з ООП та їх здорових однолітків, є властивість інклюзивності – рівноправної та рівнозначної взаємодії людей незалежно

від їх віку, статі, національної належності та стану здоров'я. Властивості варіативності, відкритості та суб'єктності дозволяють виховному середовищу перебувати в гомеостатичній рівновазі, зберігаючи всі структурні компоненти та їх функціональні взаємозв'язки.

Інтеграція дитини з ООП в освітні (комунікативно-пізнавальні) середовища, що послідовно ускладнюються, дозволяють учневі поступово нарощувати свій освітній і соціальний потенціал. Кожне з цих середовищ має сприяти розширенню можливостей дитини та готувати її до переходу на наступний рівень інтеграції [16, с. 42]. Для цього середовище має характеризуватися певним рівнем труднощів, що запускають механізми активності, пошуку самою дитиною нових способів подолання проблем, які виникають, утруднень, завдяки чому і відбувається задоволення потреб. У процесі пошуку способу подолання, його засвоєння змінюється і якість самої потреби, і тоді можна говорити про психологічні новоутворення, зокрема й потреби нового рівня. При реалізації права дитини на доступність освіти важливо створювати умови (передумови) для розвитку її суб'єктності, що актуалізує внутрішні ресурси для соціокультурного самовизначення, породження потреби в самостійній життєвій навігації.

Таким чином, можна зазначити, що не середовище саме по собі і не порушення здоров'я дитини повинні бути основою аналізу в контексті проблем інклюзивної освіти, а світ дитини, її взаємини з середовищем, взаємодії всередині середовища, її сили та потенціал, що розвиваються під впливом цього середовища. Актуальні потреби і ступінь їх задоволення в соціальному середовищі виступають одиницею соціальної ситуації розвитку особистості та відображені в переживанні дитини. Середовище відіграє роль не обстановки, а джерела розвитку, що визначає якість особистісної включеності в процес діяльності та формування особистісної компетентності щодо участі, взаємодії із середовищем.

Таким чином, проблема співвідношення освіти та потреб особистості повинна розглядатися не лише через призму задоволення освітніх потреб

кимось ззовні, але насамперед у контексті їх формування (породження) самою особистістю у вигляді активності. З цієї точки зору неминуче постає питання про можливості та якість освітнього середовища, які воно може, з одного боку, надати для задоволення потреб, а з іншого боку, для перетворення (окультурення) потреб, формування якісно нових (духовних) потреб дитини і в цілому для розвитку її як особистості.

Висновки до розділу 1

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що:

1. Інклюзивна освіта — це система навчання й виховання, яка забезпечує рівні можливості для всіх учнів, сукупність форм, методів та способів діяльності освітньої установи, спрямованих на соціалізацію й адаптацію в суспільстві учня з ООП, а також створення освітнього середовища, що сприяє гармонійному розвитку дітей незалежно від їхнього психофізичного стану.

2. Методологічну основу інклюзивної освіти становлять синергетичний, системний, особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний, аксіологічний, соціально-феноменологічний підходи, а також історико-педагогічний, історичний, історико-порівняльний, цивілізаційний та історико-конкретний підходи, які створюють умови для історико-педагогічного осмислення розвитку інклюзивної освіти.

3. Найзагальнішими принципами вітчизняної інклюзивної освіти є: принцип соціальної адаптації, принцип гуманності, принцип синергетичності, принцип підтримки самостійної активності дитини, принцип індивідуальності. Методологія психолого-педагогічного супроводу дітей із ООП базується на принципах індивідуального підходу, підтримки самостійної активності дитини, активної соціалізації дитини, активного включення до освітнього процесу всіх його учасників, міждисциплінарного підходу, варіативності у процесі розвитку, навчання та виховання, партнерської взаємодії, єдності діагностики і корекції та ін.

4. Інклюзивна адаптація передбачає включення учня з ООП в загальноосвітнє середовище за умови його адекватної організації, що передбачає врахування наявного дефекту та особливих освітніх потреб дитини для подальшого нарощування її можливостей та реалізації наявного природного потенціалу розвитку. У ході інклюзивної адаптації

переслідується мета розширення процесу активного нарощування соціальних зв'язків, інтеріоризації соціального досвіду дитини з ООП за рахунок включеності особистості в середовище однолітків.

5. Соціалізація розглядається як процес присвоєння та відтворення дитиною нових міжособистісних зв'язків, комунікацій з переважанням соціальних чинників над біологічними.

6. Педагогічними умовами ефективності виховної роботи з молодшими школярами в інклюзивному класі є: розвиток суб'єктності учнів інклюзивного класу; розвиток інклюзивної культури учасників освітнього процесу; розвиток інклюзивного освітнього середовища.

7. Виховне середовище інклюзивного класу – це матеріальний, духовний, предметний простір взаємодії учасників освітнього процесу, в якому формуються просоціальні ціннісні орієнтації, навички життєдіяльності, здійснюється спільна просоціальна діяльність. Виховне середовище, в якому найбільш ефективно формуються життєві плани дітей з ООП, повинно мати властивості інклюзивності, відкритості, варіативності, суб'єктності.

8. Інклюзивна культура – це такий рівень розвитку суспільства, який виражається в гуманному, терпимому, безпечному відношенні людей один до одного, де поділяються ідеї співробітництва, стимулюється розвиток усіх учасників освітнього процесу, де цінність кожного є основою спільних досягнень.

РОЗДІЛ 2. РЕАЛІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЕФЕКТИВНОСТІ ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

2.1 Стан організації виховної роботи з молодшими школярами в інклюзивному середовищі

Здійснене нами експериментальне дослідження включало 3 етапи – констатувальний, формувальний і підсумковий (контрольний).

Мета констатувального експерименту – з'ясування стану організації виховної роботи з молодшими школярами в інклюзивному класі. У дослідженні брали участь 50 учнів інклюзивних класів

(по 25 учнів в експериментальному та контрольному класах). У кожному класі навчались по 2 учні з ООП (з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату).

На констатувальному етапі дослідження вирішувалися такі завдання:

1. Організувати діагностику стану організації виховної роботи з молодшими школярами в інклюзивному класі.

2. Визначити критерії, показники та встановити рівні ефективності виховної роботи.

3. Оцінити ефективність виховної роботи в експериментальному та контрольному класах.

Основним показником ефективності виховної роботи з учнями інклюзивного класу є рівень їхньої соціалізації. Соціалізація молодших школярів – це тривалий процес, куди входять не стільки свідоме засвоєння ними готових форм і способів соціального життя, скільки вироблення (разом з дорослими) власних ціннісних орієнтацій і стереотипів поведінки у контексті визнаних соціальних вимог та норм.

Нами були виділені критерії соціалізації особистості учня та визначено три рівні соціалізації за кожним критерієм у процесі освоєння

діяльності у бальній системі (низький – 1 бал, середній – 2 бали, високий – 3 бали).

Критерій 1: розвиток комунікативних навичок.

Високий рівень – учень вміє слухати та сприймати інформацію; товариський; здатний самостійно аналізувати та подавати інформацію; комунікабельний, здатний організувати та контролювати спілкування.

Середній рівень - здатний вислухати співрозмовника, але інформацію сприймає лише межах своїх інтересів; при самостійній обробці та поданні інформації відчуває труднощі; комунікабельний лише в колі знайомих; здатний організувати спілкування лише за підтримки дорослих чи товаришів

Низький рівень - зазнає труднощів при організації спілкування; контакти встановлює важко; не володіє вміннями самостійної обробки та подання інформації; не прагне організовувати спілкування.

Критерій 2: сформованість самооцінки та Я-концепції.

Високий рівень - активно виявляє свою індивідуальність, намагається виділитися (начитаністю, рішучістю, оригінальністю в одязі, висловлюваннях тощо). Рівень самооцінки зазвичай високий; щодо реальної успішності загалом, самооцінка адекватна (частіше завищена, ніж занижена). Активно взаємодіє з референтною групою, яка може оптимально забезпечити персоналізацію учня.

Середній рівень - здатний за деяких обставин виявляти свою індивідуальність. Рівень самооцінки коливається від високої до низької; щодо реальної успішності, самооцінка зазвичай неадекватна: завищена чи занижена, формується з урахуванням оцінок даного соціуму; у референтній групі виділяється рідко.

Низький рівень - не виявляє свою індивідуальність; у поведінці, спілкуванні орієнтується на норми референтної групи, але у групу не входить; допомогу та співчуття шукає або серед старших, або серед молодших. Рівень самооцінки, як правило, низький, самооцінка щодо

реальної успішності занижена, що часто культивується мікросоціумом; в індивідуальній діяльності рівень самооцінки вищий.

Критерій 3: ставлення до значущої діяльності (навчальної, ігрової, суспільно-корисної, діяльності із самообслуговування та ін.).

Високий рівень - має здатність наповнювати внутрішнім змістом як соціальний, так і пізнавальний мотиви діяльності, бачити перспективу, створити перспективний план діяльності; адекватно оцінює власну поведінку та емоції.

Середній рівень - має ситуативну здатність наповнювати внутрішнім змістом соціальний і пізнавальний мотиви діяльності. Потрібна педагогічна підтримка для побудови перспектив, побудови плану діяльності. Часто проявляється неадекватна оцінка власних емоцій та поведінки.

Низкий рівень – не володіє ситуативною здатністю наповнювати діяльність внутрішнім смислом, бачити перспективу діяльності, свою роль у реалізації життєвих планів.

Слід зауважити, що вибір зазначених критеріїв не випадковий. Соціальна активність особистості безпосередньо пов'язана з комунікативними навичками. Розвиток і функціонування особистості тісно пов'язані з процесом спілкування, невміння вирішувати комунікативні проблеми викликають зміни в психологічній структурі особистості, що, у свою чергу, неминуче проявляється у сфері спілкування. Розвиток комунікативних здібностей передбачає розвиток чуттєвого досвіду учня, виділення себе з навколишнього простору (усвідомлення комунікативної взаємодії). У процесі комунікативної взаємодії виявляються такі властивості особистості, як організаторські здібності, самокритичність, товариськість. Розвиток комунікативних навичок передбачає сформованість такого вміння, як емпатія; уміння слухати та сприймати співрозмовника; уміння представляти інформацію (культура мовлення, інформативність, інтонація та ін.), уміння контролювати себе. Результатом

розвитку комунікативних умінь є рівень комунікативності як сукупності низки істотних, стійких властивостей особистості, що сприяють сприйманню, засвоєнню, використанню та передачі інформації. З розвитком комунікативності пов'язана і комунікабельність – здатність до легкого встановлення соціальних контактів, товариськість.

Розвиток комунікативних навичок тісно пов'язаний з Я-концепцією особистості - це узагальнене уявлення учня про себе самого, включаючи систему установок щодо власної особистості. Наукове обґрунтування теорії Я-концепції розроблялося такими видатними психологами, як А. Адлер,

К. Роджерс, З. Фрейд, Е. Еріксон. Основний зміст теорії Я-концепції можна звести до наступних постулатів: потреба в позитивній увазі; самооцінка; безумовна позитивна оцінка. Потреба в позитивній увазі розвивається як усвідомлення виникнення власного «Я». Вона співвідноситься із задоволенням та схваленням (несхваленням) себе. Розвиток позитивної уваги до себе гарантує, що людина прагнучиме діяти так, щоб і вона сама, й інші схвально відгукувалися про її вчинки. Розвиток позитивної уваги взаємопов'язаний з самооцінкою особистості. Оцінка та самооцінка мають великий вплив на вироблення субпозицій, що визначають вибір способів поведінки особистості. Як правило, похвала референтної особистості групою визначає вибір поведінки, яка буде позитивно оцінена членами групи, хоча може і не подобатися самому індивіду. На відміну від Я-концепції, яка є набором дискриптивних суджень про себе, «самооцінка» передбачає наявність оцінного компонента. Самооцінка є однією з основних психологічних характеристик особистості, формування самооцінки відбувається в процесі міжособистісної взаємодії. Самооцінка прямо пов'язана із процесом соціальної адаптації (деадаптації).

Нами було проведено спостереження за рівнем розвитку комунікативних навичок молодших школярів експериментального й контрольного класів, у тому числі учнів з ООП. Результати діагностики

свідчать про серйозні труднощі у налагодженні комунікацій учнів між собою та з незнайомими людьми, в організації та вмінні контролювати спілкування. Молодші школярі мало спілкувалися з однокласниками з ООП, не прагнули допомогти їм, підтримати. Отже, проблема розвитку комунікативних навичок учнів залишається актуальною. Цей висновок підтверджується не лише педагогічними спостереженнями, є й анкетуванням батьків, які зазначають, що їхні діти з ООП замкнуті і мають вузьке коло спілкування. Так, 14% респондентів зазначили, що їхні діти взагалі ні з ким не дружать та не спілкуються.

Аналіз результатів діагностики самооцінки учнів з ООП показав, що більшість із них має низький рівень самооцінки, діти вважали, що в школі їх недооцінюють. Педагогічна діагностика рівня самооцінки та Я-концепції дозволяє виявити рівень соціальної адаптації (дезадаптації), здатність особистості до соціальної взаємодії, ціннісні орієнтації (субпозиції), які визначають поведінку дітей як у простих, так і в складних ситуаціях соціальної взаємодії. Як правило, соціальна взаємодія виникає в процесі спільної діяльності, яка передбачає взаємодію, тому головною якістю учасника діяльності стає його ставлення до діяльності, прийняття ціннісної складової діяльності. Якщо для учня певний вид діяльності не сприймається як цінність, то він не прагне активної участі в ній, очікування групи та індивіда суперечать одне одному. У низці робіт, які зачіпають проблеми соціалізації, вказується, що життєздатність особистості визначається такими якостями, як здатність діяти в нестандартних ситуаціях, готовність до подолання труднощів, самовіддача, послідовність у досягненні поставленої мети, підприємливість, здатність до напруженої роботи, а також організаторські здібності. Вміння узгодити свої інтереси з інтересами справи, ділова активність стають якостями, що визначають соціальну успішність індивіда. Однак, за нашими спостереженнями, діти з ООП залучалися до спільної діяльності лише фрагментарно, часто без урахування їхніх можливостей і здібностей.

Для вивчення ставлення сучасних батьків до інклюзивної освіти та виявлення проблем, що виникають при його впровадженні до освітніх установ, було розроблено опитувальник. В опитуванні взяли участь 27 батьків майбутніх першокласників, що нормально розвиваються, в чиїх школах впроваджується інклюзивна освіта.

Питання опитувальника були такими: виберіть визначення для поняття «інклюзивна освіта»; чи вважаєте ви за необхідну інклюзивну освіту в школах України; чи готові ви до інклюзії в класі вашої дитини; чи вважаєте ви корисною інклюзивну освіту для соціалізації дітей з ООП; чи вважаєте ви корисною інклюзивну освіту для виховання толерантного ставлення до навколишнього світу у вашої дитини; чи вважаєте ви, що інклюзивна освіта негативно позначиться на засвоєнні навчального матеріалу вашою дитиною?

Питання дозволили виявити поінформованість сучасних батьків про інклюзивну освіту та ставлення до спільного навчання дітей із учнями з особливими освітніми потребами. З 27 опитаних правильне визначення інклюзивної освіти дали 8 респондентів, вважають за необхідну інклюзивну освіту в школі 19 осіб, готові до інклюзії в класах своїх дітей 7 осіб, вважають за корисною інклюзію для дітей з ООП 20 респондентів, для своїх дітей – 11 осіб, 18 респондентів вважають, що інклюзивна освіта ускладнить засвоєння навчального матеріалу їхніми дітьми.

Дані опитування показують, що в цілому батьки дітей, які нормативно розвиваються, досі не готові до інклюзії в школі. Очевидно, неприйняття інклюзивної системи освіти сучасними батьками пояснюється їхньою недостатньою поінформованістю та освіченістю у питаннях інклюзії, оскільки лише 29% опитаних змогли вибрати відповідне визначення для терміна «інклюзивна освіта». Отже, для якісного впровадження інклюзії в освітній процес необхідні не лише ресурси, просвітницька та освітня робота з кадровим складом, а й робота з сім'ями тих, хто навчається в інклюзивних класах.

Особливу увагу слід приділити формуванню позитивного ставлення батьків до інклюзії з поясненням корисності в моральному вихованні учнів та соціалізації дітей з ООП. Також необхідно допомогти батькам зрозуміти, як будується інклюзивний освітній процес та що це не вплине на якість засвоєння знань їхніми дітьми.

Несформованість ставлення до інклюзивної освіти та відсутність знань про неї у сучасних батьків усе ще є значною проблемою в процесі впровадження інклюзії в початковій школі. Батьки виділяють бар'єри, які перешкоджають прогресу в здійсненні інклюзивної освіти, такі, як: недостатня підготовка вчителів до роботи в інклюзивних класах; негативне ставлення стосовно дітей-інвалідів; відсутність ресурсів, орієнтованих потреби дітей з ООП. У батьків дітей з ООП недостатньо сформовані якості, необхідні для взаємодії зі школою, є завищений рівень очікувань і відсутні чіткі уявлення про організацію освітнього процесу. Помилкові уявлення батьків дітей із ООП про інклюзивну освіту зменшують необхідний ресурс для організації ефективної допомоги дітям. При цьому уявлення про інклюзивну освіту визначає ставлення до неї. Низький рівень обізнаності батьків з питань інклюзивної освіти є бар'єром або обмеженням для її реалізації. Так, в одному випадку, породжує некритичне сприйняття інклюзивної освіти, що часто обертається розчаруванням для батьків дітей з ООП, в іншому випадку формує опозицію, що чинить опір впровадженню інклюзивної освіти. Найчастіше в ролі опозиціонерів виступають батьки дітей з ООП корекційних шкіл, що відстоюють збереження спеціальної освіти. Батьки побоюються, що їхні діти не отримають якісну освіту в ЗЗСО або зіткнуться з труднощами.

Аналіз проведеного нами опитування батьків з питання спільного навчання їх здорових дітей та дітей з ООП показав, що батьки однозначно допускають можливість навчання здорових дітей та дітей з такими захворюваннями, як порушення зору і слуху, в умовах однієї школи. При цьому вони не завжди допускають такої можливості для дітей з

порушеннями опорно-рухового апарату, порушеннями інтелекту. Як варіант, на їхню думку, можливе спілкування після уроків у гуртках, секціях, а також випадкове спілкування на вулиці. При цьому як позитивні моменти для здорових дітей у процесі спільного навчання зазначено: «здорова дитина навчиться допомагати іншим»; «спільне навчання розширить уявлення здорової дитини про життя суспільства». Серед негативних моментів названо «зниження успішності та темпу розвитку здорових дітей»; «зменшення уваги до здорових дітей з боку педагогів і вихователів».

У свою чергу дитина з ООП, на думку батьків здорових дітей, зможе отримати додаткову підтримку з боку однолітків; «спілкуючись зі здоровими дітьми, дитина активніше розвиватиметься»; «для батьків хворої дитини факт навчання їх дитини у звичайній школі позитивно позначиться на їхньому психічному самопочутті».

Позитивним є те, що з оцінки проблеми негативних моментів спільного навчання дітей з ООП батьки здорових дітей стають на позиції дитини з ООП. Отже, помітні елементи розуміння проблеми. Про це свідчать формулювання відповідей: «дитина не зможе проявити себе серед здорових дітей»; «погане ставлення з боку здорових однолітків»; «дитина не буде встигати в навчанні та іграх за здоровими дітьми»; «у батьків дитини з ООП виникнуть додаткові проблеми, пов'язані із спільним навчанням».

Як заходи, за яких спільне навчання здорових дітей та дітей з ООП стане можливим, батьки називають створення спеціальних умов (пандуси, спеціальні пристрої, реабілітаційне обладнання), а також наголошують на необхідності додаткової підготовки педагогів, зміну ставлення до проблеми загалом у суспільстві і державі.

Крім того, на думку батьків, педагоги освітньої установи, де спільно навчаються здорові діти та діти з ООП, просто мають любити дітей та бути терплячими. Результати опитування показують наявність почуття

толерантності в батьків: вони замислюються над проблемою, вникають в проблеми інших людей. Традиційні уявлення про дітей із обмеженими можливостями здоров'я останнім часом значно змінилися. Якщо раніше така дитина викликала лише співчуття і розглядалася як така, що потребує допомоги, то тепер вона рівноправна, незалежна і готова до співпраці. Це означає, що сучасний підхід до навчання змінює ставлення батьків, фахівців до дитини з ООП, але цей процес вимагає, у свою чергу, зацікавленої особистої участі від кожного учасника освітнього процесу.

Труднощі педагогів у роботі з дітьми з ООП спричинені психофізіологічними та психічними особливостями дітей (втомлюваність, повільність, труднощі в концентрації уваги, часткове запам'ятовування, малий словниковий запас, несамотійність, проблеми поведінки, недисциплінованість, низька мотивація, серйозність захворювань та частота пропусків уроків) - 22 %; спілкування з батьками / їх ставлення до навчального процесу / небажання батьків визнавати діагноз - 13 %; розробка індивідуально-орієнтованих, адаптованих програм / здійснення індивідуального підходу - 13 %; конкретні проблеми при реалізації педагогічної діяльності (тематичне планування, відпрацювання корекційних завдань на уроці, підбір практичних завдань, адаптація навчального матеріалу, дозування домашніх завдань, підготовка роздавального матеріалу, труднощі в подачі матеріалу) - 13 %; труднощі під час навчання у класі дітей з ООП (різний рівень підготовки учнів, необхідність особливих умов, ставлення однокласників) - 11 %; нестача методичної літератури / спеціальної літератури / мережевих ресурсів - 7 %.

Безумовно, процес інклюзивного навчання складний і потребує значних витрат, як матеріальних, так і інтелектуальних. Недостатня підготовленість до нього знижує ефективність реалізації, а деяких випадках зводить зусилля педагогів нанівець. Моніторинги та супутні дослідження показують зниження загальної успішності інклюзивного класу на 7%. Темп вивчення навчальних дисциплін знижується з 13 до 15%,

відставання від навчальних програм збільшується в тій же прогресії при нестачі вчителів-дефектологів. Негативно впливає на якість навчального процесу нестача або відсутність навчальних матеріалів та літератури спеціалізованого призначення. До 78% знижується засвоєння навчальних дисциплін за користування загальними зі здоровими дітьми підручниками навіть за умов індивідуального навчання вчителем-дефектологом.

На запитання фахівців-дослідників «Які негативні чинники мають найбільший вплив на якість інклюзивної освіти?» вчителі-дефектологи та вчителі інтегрованих класів на перше місце поставили нестачу корекційно-розвивальних програм для дітей з особливими потребами — 64%, далі: недостатній ступінь використання здоров'язберігальних педагогічних технологій (комфортність для учнів, щадні умови, відсутність перевтоми через навчальні перевантаження) - 48%, недостатній ступінь індивідуалізації, опори на індивідуальні потреби дитини, зворотного зв'язку з нею - 33%, недостатній ступінь розвитку навичок самообслуговування та пізнавальної діяльності - 17%, недостатній ступінь розвитку комунікативних навичок - 12%, недостатня діяльність батьків з надання допомоги дитині; недостатній ступінь супроводу освітнього процесу міждисциплінарною командою фахівців — 8,7%, нестача або відсутність інформації про конкретне середовище сімейного виховання та особливості дитячо-батьківських відносин — 5,4%, різні адміністративні фактори — 1,5%.

Подолання складнощів інклюзивної освіти полягає також у проблемі психологічного впливу дітей з ООП на звичайних дітей, заниженим освітнім рівнем навчального процесу, адаптованим до потреб хворих дітей. Багато в чому ця проблема надумана, діти, як правило, ставляться досить толерантно до своїх однолітків із вадами здоров'я та розвитку. Однак окремі батьки дотримуються саме цієї позиції і нерідко чинять опір інклюзивному навчанню. Вирішальна роль у попередженні протиставлення дітей одне одному, у розвитку вільних, природних,

взаємно поважних відносин, у створенні обстановки рівності всіх учнів і цінності кожного з них належить учителю.

Проаналізувавши результати констатувального експерименту, ми визначили узагальнений рівень соціалізації учнів контрольного та експериментального класів. Отримані дані подані в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Рівень соціалізації учнів контрольного та експериментального класів
(дані констатувального зрізу)**

Класи	Рівні соціалізації учнів 3 класу		
	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Експериментальний	3 (12%)	14 (56%)	8 (32%)
Контрольний	3 (12%)	13 (52%)	9 (36%)

Аналіз даних таблиці 2.1 свідчить про приблизно однаковий рівень соціалізації учнів контрольного та експериментального класів за всіма трьома критеріями перед початком формульовального експерименту. Зокрема, лише 12% учнів обох класів характеризувалися високим рівнем сформованості комунікативних навичок, самооцінки та Я-концепції, ставлення до значущої для них діяльності. Більшість дітей знаходилися на середньому рівні – 56% учнів експериментального та 52% контрольного класів. Водночас у третини учнів – відповідно 32 % і 36% - законстатовано низький рівень.

Серед 4 учнів з ООП в однієї дитини законстатовано середній рівень соціалізації, у 3-х – низький.

Отримані результати свідчать про те, що вирішення проблем освітньої інклюзії вимагає кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу, планування змістовної роботи щодо попередження негативних явищ, формування у батьків і педагогів усвідомлення особливого світу як здорових дітей, так і учнів з ООП та в кінцевому підсумку становлення і розвитку їхньої гуманістичної взаємодії.

В результаті аналізу даних дослідження виявлено, що в обох інклюзивних класах однолітків, які відносяться до дітей нейтрально або позитивно, виявилось більше, ніж тих, хто їх відкидає. Діти з ООП займали в колективі однолітків середньостатусні позиції, не будучи ні «ізгоями», ні «зірками».

Статистична обробка даних дослідження дозволила дійти висновку, що чим ширшим є репертуар професійних дій педагогів щодо включення дітей із ООП до загальноосвітнього процесу, тим більше однокласників приймають цих дітей. Підтримка дітей з ООП часто помилково розуміється педагогами як захист їх від труднощів, виконання замість них навчальних завдань, зниження темпу роботи всього класу, уникнення прямої участі дітей з ООП у змаганнях, присудження їм перемоги в будь-якому змаганні. Така допомога підтримує пасивно залежну позицію дітей з ООП і не вирішує завдань їх адаптації та самореалізації в суспільстві. Не дивно, що за такої організації освітнього процесу виникає проблема негативного ставлення як до дітей з ООП, так і до ідеї інклюзії з боку учнів та їхніх батьків. Тому важливо зафіксувати висновок про те, що від уміння педагога використовувати різноманітні методи та прийоми включення дитини до загальноосвітнього процесу, від його гнучкості та професіоналізму залежить успіх інклюзії.

2.2 Форми, методи і технології реалізації педагогічних умов ефективності виховної роботи з учнями 3 класу

Нами була розроблена модель організації виховної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з ООП в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи, що включає три основні блоки:

- діагностичний блок (виявлення специфіки стану розвитку дітей з ООП та вивчення психолого-педагогічних компонентів атмосфери сім'ї, що є основним життєвим простором дитини);
- методичний блок (участь у розробці індивідуально орієнтованої програми корекційно-розвивальної роботи з дитиною з ООП та консультативної роботи з її сім'єю);
- виховний блок (здійснення системи виховних впливів на дітей з ООП);
- консультативний блок (організація та здійснення консультативної роботи з батьками дитини з ООП з метою підвищення їхньої психолого-педагогічної компетенції).

Ці ж блоки актуальні й у роботі з колективом дітей інклюзивного класу та їхніх батьків.

Діагностичний блок спрямований на виявлення зон найближчого та актуального розвитку у здорових дітей та визначення рівня прийняття ситуації інклюзії їхніми батьками, толерантності до дітей з ООП та їх родин, психолого-педагогічної компетентності в питаннях розвитку дитини молодшого шкільного віку. Методичний блок передбачає розробку індивідуально орієнтованих програм корекційно-розвивальної роботи з дітьми з ООП та програми консультативної роботи з батьками здорових дітей. У рамках виховного блоку здійснюється організація та проведення різноманітних виховних заходів з дітьми, спільних групових занять та здійснення вільної діяльності. Консультативний блок передбачає організацію та здійснення консультативної роботи з батьками здорових

дітей з метою підвищення рівня їхньої психолого-педагогічної компетентності, зниження рівня тривожності та формування толерантного ставлення до дітей з ООП і їхніх батьків.

Детальна психолого-педагогічна діагностика кожної дитини з ООП дає змогу виявити індивідуальну специфіку порушень різних ліній розвитку. Діагностична робота із сім'єю дитини з ООП дозволяє оцінити дитячо-батьківські відносини, прийняття чи неприйняття батьками ситуації народження особливої дитини, рівень готовності батьків до участі в освітньому процесі, їх психолого-педагогічну компетентність у питаннях нормативного та порушеного розвитку.

В інклюзивних класах для кожного з учнів з ООП розроблялася індивідуально орієнтована програма розвитку з урахуванням їхнього віку, важкості відхилень у розвитку та освітніх потреб. У цій програмі особливе місце приділялося роботі фахівців з батьками дітей з ООП для їх активного залучення до виховного процесу. Індивідуально орієнтована програма роботи з дитиною з ООП та її сім'єю включала такі складові:

- спеціальні освітні умови для дитини, які мають бути створені в класі;
- напрями та зміст виховної роботи з дитиною;
- можливості включення дитини з ООП до групових занять з однолітками;
- психолого-педагогічне консультування дитини та членів її сім'ї;
- методичні рекомендації для батьків щодо створення розвивального середовища в домашніх умовах та щодо поведінки батьків у процесі їх участі в групових заняттях спільно з іншими дітьми та батьками.

У роботі з дітьми молодшого шкільного віку в інклюзивному класі використовувалися різні варіанти індивідуальних та групових занять із стимуляції різних ліній розвитку. Протягом усього періоду експериментального навчання в інклюзивному класі проводилися індивідуальні заняття з дітьми з ООП. Індивідуальні заняття з учнями,

розвиток яких відповідає віковій нормі, були спрямовані на формування пізнавальних, мовленнєвих та рухових навичок з урахуванням зони їхнього найближчого розвитку. Ці навички надалі закріплювалися на групових заняттях.

Слід зазначити, що проведення групової роботи з дітьми молодшого шкільного віку з ООП найчастіше викликає в педагогів деякі складнощі з низки причин: вікових особливостей дітей та проблем їх розвитку. Для включення такої дитини до групового заняття спочатку необхідно її підготувати на індивідуальних заняттях, навчити спілкуватися з педагогом, виконувати правила взаємодії в процесі спілкування тощо. У зв'язку з цим використання варіативних форм групової роботи та чітка організація занять дозволяють закріплювати і вдосконалювати навички, сформовані в дитини з ООП на індивідуальних заняттях.

У рамках групових форм роботи здійснюється різновекторна взаємодія дитини молодшого шкільного віку з ООП з оточуючими (педагогами, батьками, однолітками), а пізнавальні навички та мовний розвиток здійснюються лише у правильно організованому спілкуванні.

Нами було розроблено три варіанти проведення групових корекційно-розвивальних занять (їх здійснюють у парі два спеціалісти різного профілю). На заняттях часто були присутні батьки дітей з ООП. I варіант – заняття з розвитку різних видів діяльності та соціалізації дітей. II варіант - заняття з розвитку пізнавальної та мовленнєвої діяльності дітей. III варіант - заняття з розвитку рухової діяльності дітей. Включення дітей з ООП в колектив однолітків на групових заняттях і у вільній ігровій діяльності здійснювалася відповідно до загальноосвітньої програми.

Важливим аспектом інклюзивної системи освіти була інтерактивна підтримка всіх членів батьківського та педагогічного колективів за допомогою формування єдиного інформаційного освітнього простору, у тому числі в роботі фахівців психолого-педагогічного супроводу з батьками. Інформаційне наповнення спеціально організованих сайтів для

батьків, консультації у Viber, відповіді фахівців та педагогів на запитання батьків на сайті класу, спілкування електронною поштою – це варіативні форми роботи фахівців супроводу та педагогів з батьками в умовах реформування системи освіти.

Методи виховної роботи, які ми використовували в роботі з експериментальним інклюзивним класом:

1) Ігрова терапія – метод психотерапевтичного впливу на дітей із використанням гри. В основі різних методик ігротерапії лежить визнання того, що гра позитивно і різнобічно впливає на розвиток особистості. Характерна особливість гри – її двоплановість: 1) той, хто бере участь у грі, виконує реальну діяльність, здійснення якої потребує дій, пов'язаних із вирішенням конкретних, часто нестандартних завдань; 2) низка моментів цієї діяльності має умовний характер, що дозволяє відволіктися від реальної ситуації з її підвищеною відповідальністю.

Загальні показання до проведення ігротерапії в інклюзивному класі: соціальний інфантилізм, замкнутість, нетовариські, фобічні реакції, надконформність і надслухняність, порушення поведінки, низька успішність дітей з труднощами в навчанні, інтелектуальний та емоційний розвиток дітей зі зниженими розумовими здібностями та ін.

Принципи здійснення ігротерапії: створення атмосфери прийняття дитини (рівноправні дружні відносини з дитиною, прийняття дитини такою, якою вона є; дитина – господар становища, вона визначає сюжет, тему гри, виявляє ініціативу у виборі та прийнятті рішення); недирективність в управлінні корекційним процесом, відмова педагога від спроб прискорити або сповільнити ігровий процес, мінімальна кількість обмежень та лімітів, які вводяться в гру; зосередження фокусу корекційного процесу на почуттях та переживаннях дитини.

Етапи ігрової терапії включали:

1. Об'єднання дітей у групу – починається спільною та цікавою їм діяльністю (екскурсія, предметна гра, розповіді про захоплення та ін.).

2. Оповідання - вигадуються і по черзі розповідаються в групі.

3. Гра – проводиться на тему, пропоновану дітьми та педагогом. В іграх послідовно відтворюються оповідання, казки, умовні та реальні ситуації. Ігри на цьому етапі вимагають включення педагога і високої активності учасників гри. У міру руху групи вперед зміст ролевих ігор змінюється від терапевтично спрямованих до учнів. Терапевтичні ігри своєю метою мають усунення афективних перешкод міжособистісних відносин, а навчальні – досягнення адекватних способів адаптації та соціалізації дітей.

4. Обговорення.

Ігротерапія може бути директивною (спеціально спрямованою) та недирективною. У спрямованій ігротерапії дорослий – центральна особа у грі – виконує функції організатора гри, інтерпретації її символічного значення. Для такого підходу характерні заздалегідь розроблені плани гри, чіткий розподіл ролей, з'ясування конфліктних ситуацій. Дитині пропонується в готовому вигляді кілька можливих варіантів вирішення проблеми. В результаті гри відбувається усвідомлення дитиною себе та своїх конфліктів.

У недирективній ігротерапії дорослий не втручається у спонтанну гру дітей, не інтерпретує її, а створює самою грою атмосферу прийняття, тепла та безпеки.

Ігротерапія використовується як в індивідуальній, так і груповій формі. Групова ігротерапія більш ефективна, оскільки в дитини є соціальна потреба у спілкуванні. Групова ігротерапія покликана допомогти дитині усвідомити своє реальне «Я», підвищити самооцінку, розвинути потенційні можливості. У процесі взаємодії діти допомагають один одному взяти на себе відповідальність за побудову міжособистісних відносин, набути досвіду побудови відносин з іншими людьми. Спостерігаючи за іншими дітьми, дитина з ООП має змогу спробувати те, що їй хочеться. Кожна дитина має отримати можливість вільного самовираження, без погроз та

глузувань. Діяльність педагога спрямована не тільки на групу загалом, але й на кожного її члена окремо.

2) Арттерапія - терапія мистецтвом, термін належить Адріану Хіллу (США, 1938) - основною метою має гармонізацію розвитку особистості через розвиток здатності до самовираження та самопізнання.

Цілі арттерапії:

1. Дати соціально прийнятний вихід для агресивності та інших негативних почуттів (наприклад, робота над малюнками дає можливість розрядити внутрішнє напруження).

2. Педагогові та шкільному психологові - отримати матеріал для інтерпретації й діагностичних висновків.

3. Виявити думки та почуття, які дитина звикла пригнічувати.

4. Налагодити стосунки між психологом, педагогом та дитиною.

5. Розвинути почуття внутрішнього контролю (робота над малюнками або ліпленням передбачає впорядкування кольору і форм, концентрацію уваги).

6. Розвинути художні здібності та підвищити самооцінку, оскільки побічним продуктом арттерапії є почуття задоволення, яке виникає в результаті виявлення прихованих талантів та їх розвитку.

В арттерапії виділяється кілька напрямів: музикотерапія, бібліотерапія, ізотерапія, казкотерапія, лялькотерапія та ін.

3) Музикотерапія – як засіб корекції використовується музика. Цей метод використовується в корекції емоційних відхилень, страхів, рухових та мовних розладів, психосоматичних захворювань, відхилень у поведінці, при комунікативних труднощах та ін. Активна музикотерапія являє собою корекційно спрямовану активну музичну діяльність: відтворення, фантазування, імпровізацію за допомогою людського голосу або обраних музичних інструментів. Активна музикотерапія може бути як індивідуальною, так і груповою.

Рецептивна музикотерапія передбачає сприйняття музики з корекційною метою. На одному занятті прослуховуються, як правило, три твори або більш-менш закінчені уривки, кожен по 5-10 хвилин. Програма музичних творів будується на основі поступової зміни настрою, динаміки та темпів з урахуванням їх різного емоційного навантаження. Перший твір - спокійний, що виконує розслаблюючу дію. Він формує певну атмосферу для всього заняття, вводить у заняття. Другий твір - динамічний, драматичний, напружений, несе основне навантаження. Його функція полягає у стимулюванні інтенсивних емоцій, спогадів, асоціацій із життя дитини. Після його прослуховування в групі приділяється значно більше часу для обговорення переживань, спогадів, що виникли в учасників. Третій твір має зняти напруження, створити атмосферу спокою. Він може бути спокійним, релаксуючим або, навпаки, енергійним, що дає заряд оптимізму і бадьорості.

4) Бібліотерапія – спеціальний корекційний вплив на дитину за допомогою читання спеціально дібраної літератури з метою нормалізації чи оптимізації її психічного стану. Корекційний вплив при бібліотерапії може бути неспецифічним, тобто характеризуватись універсальним впливом на всю особистість. У результаті в дитини формуються почуття впевненості у собі, загальна психічна активність. Дитину може заспокоювати спеціально дібрана художня література – читання таких творів приводить у стан спокою, умиротворення. Читання гарної книги дає необхідне додаткове задоволення, що дуже важливо для дітей з ООП, оскільки, переживаючи труднощі, людина відчуває себе відокремленою від світу своєю проблемою та обмежена в отриманні задоволення від цього світу. Почуття впевненості в собі, віра у свої можливості виникає при читанні творів, де персонажі з важкою долею гідно виходять із досить складної життєвої ситуації. Крім того, більшість літературних жанрів можуть викликати високу психічну активність, яка стимулює нормальні

захисні психічні реакції, пригнічуючи негативні, що сприяє зникненню травмуючих переживань.

Читаючи книги, дитина ототожнює переживання героїв зі своїми власними, може зрозуміти багато особистісних рис, усвідомити свої помилки і подивитися на своє життя очима іншої людини. Література дає можливість, яку не може дати жоден психолог, - ґрунтовно, не поспішаючи дізнатися про цікаві для неї факти і події, навчитися аналізувати і, отже, контролювати своє емоційне ставлення та свої реакції. Програючи в уяві діалоги, враховуючи свої особливості, дитина отримує знання про інші можливі форми поведінки та способи переживання. Крім того, читання книг, сюжет яких збігається із сюжетами життя учня, дозволяє йому бачити можливі шляхи виходу із ситуації та емоційно на них реагувати, що веде іноді до вирішення внутрішнього емоційного конфлікту.

Проведення бібліотерапії виглядало таким чином: педагог складає список літератури, найбільш актуальної для дитини відповідно до її проблем, труднощів, цілей, особистісних особливостей, і літератури, що стимулює усвідомлення характеру та причин труднощів. Перед читанням дитина отримує інструкцію: що зі списку вимагає особливої уваги, що може бути упущено, що з прочитаного необхідно порівняти зі своїм досвідом, що слід негайно перевірити практично.

Після прочитання книги проводиться розмова:

- Що особливо цікаво було дізнатися?
- Яку користь він від читання ти отримав?
- Що викликало сумнів, побоювання, хвилювання?
- Що залишилося незрозумілим?
- Яке твоє ставлення до окремих персонажів?

5) Малювальна терапія (ізотерапія) – корекційний вплив за допомогою образотворчої діяльності. Малюючи, людина дає вихід своїм почуттям, бажанням, мріям, безболісно стикається з неприємними образами, що травмують. Тому малювання широко використовують для

зняття психічного напруження, при корекції емоційного неблагополуччя, страхів, тривожності. Проективний малюнок дозволяє педагогові та шкільному психологові діагностувати й інтерпретувати труднощі у спілкуванні, емоційні проблеми. Метод дозволяє працювати з почуттями, які суб'єкт не усвідомлює з тих чи інших причин. Теми малюнків можуть бути різноманітними: власне минуле, сучасне, майбутнє, абстрактні поняття (радість, сьогоднішній настрій), відносини в класі та ін.

У груповому проективному малюванні використовувалися такі методики:

1. Вільне малювання (кожен малює що хоче). Малюнки виконуються індивідуально, а обговорення відбувається в групі. Тема або задається, або обирається членами групи самостійно.

2. Комунікативне малювання. Група розбивається пари, і кожна пара спільно малює на певну тему. При цьому виключаються вербальні контакти. Обговорюється не результат малювання, а почуття членів діад.

3. Спільне малювання. Кілька людей мовчки малюють на одному аркуші. Після закінчення малювання обговорюється участь кожного члена групи та особливості взаємодії з іншими учасниками у процесі малювання.

4. Додаткове малювання. Малюнок переміщується по колу – один починає малювати, інший продовжує, щось додаючи. Потім обговорюється, що хотів зобразити автор малюнка і як задум був зрозумілий членами групи.

З готовими малюнками проводиться спеціальна робота:

- демонстрація всіх малюнків одночасно, перегляд і порівняння, знаходження спільного та відмінного змісту.

- аналіз кожного малюнка окремо (він переходить з рук в руки, і учасники висловлюються про його зміст).

При інтерпретації проективного малюнка увага звертається на зміст, способи вираження, колір, форму, композицію, розміри, що повторюються в малюнках однієї й тієї ж дитини, специфічні особливості. Для правильної

інтерпретації значення малюнків дітей необхідно враховувати такі моменти:

а) рівень розвитку образотворчої діяльності дитини, для чого необхідно переглянути малюнки, виконані дитиною раніше (вдома, у школі);

б) особливості самого процесу малювання (вибір теми, дотримання її протягом процесу малювання чи її трансформація; послідовність виконання окремих частин малюнка; спонтанні мовні висловлювання; характер емоційних реакцій, наявність пауз у процесі малювання тощо);

в) динаміка зміни малюнків на ту саму тему чи малюнків близького змісту під час корекційного процесу. Навіть стереотипне відтворення дитиною одного й того самого малюнка протягом одного або кількох занять є кроком уперед.

При інтерпретації дитячого малюнка важливо виокремлювати ті його особливості, які пов'язані з рівнем розумового розвитку дитини і ступенем оволодіння технікою малювання, з одного боку, та особливості малюнка, що відображають особистісні характеристики, з іншого. При організації занять необхідно мати на увазі, що кожен образотворчий матеріал стимулює дитину до різних видів діяльності. Підбираючи образотворчі матеріали, можна певною мірою керувати активністю дитини. Наприклад, при організації ізотерапії з гіперактивними дітьми не рекомендується використовувати фарби, пластилін, глину, тобто матеріали, що стимулюють неспрямовану активність дитини (розбризування, розмазування, розкидання), яка може перейти в агресивну поведінку. Доречніше запропонувати таким дітям олівці, фломастери, що вимагають тонкої сенсомоторної координації, контролю за виконанням дії. Дітям, емоційно затиснутим, з високою тривожністю, корисніші матеріали, що вимагають широких вільних рухів, які включають все тіло, а не тільки кисті рук та пальці. Таким дітям слід пропонувати фарби, великі пензлики, великі аркуші паперу, малювання крейдою на дошці.

6) Розповідання історій (сторітелінг) використовується для вербалізації внутрішніх переживань, що веде до звільнення від цих переживань. У роботі з дітьми ефективним є спосіб спільного створення історій дитиною та дорослим. Цей метод використовується для того, щоб допомогти дитині знайти адекватні способи вирішення конфліктів, що викликають порушення поведінки дитини вдома та в школі.

Метод полягає в наступному: спочатку певну історію розповідає дитина, потім її продовжує дорослий, який вводить в оповідання «здоровіші» способи адаптації та вирішення конфліктів, ніж ті, що були викладені дитиною. Цей метод допомагає дітям зрозуміти позитивні та негативні сторони свого «Я», усвідомити свої емоції і висловити їх без побоювань.

Кожну історію дитина починає зі слів: «Одного разу...», «Давним давно...», «Далеко-далеко...». Це відокремлює дитину від змісту висловлювання в часі та просторі і дозволяє говорити про те, що турбує. Наприкінці кожної історії дитина вигадує назву, що допомагає виділити найважливіші аспекти історії.

Цей метод можна використовувати й у групових заняттях із дітьми. Після того, як розповідь складена, діти обговорюють її, і педагог пропонує їм альтернативні способи вирішення конфлікту, більш здорові в соціальному плані.

7) Казкотерапія – метод, який використовує казкову форму розширення свідомості, розвиток творчих здібностей, подолання внутрішніх конфліктів. У процесі роботи з казкою можливе її різноманітне використання: казка викликає вільні асоціації щодо особистого життя, які можуть бути обговорені. Таким чином, казка може використовуватися як метафора. Можливе малювання за мотивами казки з подальшим аналізом одержаного графічного матеріалу, що дозволяє відчувати емоційно значущі ситуації різноманітних епізодів казки.

Основні прийоми роботи з казкою:

а) аналіз казок. Мета – усвідомлення та інтерпретація казкової ситуації. Вибирається казка та дитині пропонується відповісти на запитання:

- Як ти гадаєш, про що казка?
- Хто із героїв найбільше сподобався і чому?
- Чому герой зробив ці вчинки?
- Що було б із героями, якби вони не робили описаних у казці вчинків?

б) розповідь казок. Мета – розвиток фантазії, здатності до децентрування. Процедура: дитині пропонується розповісти казку від першої, третьої особи, від імені когось із персонажів;

в) переписування казок. Переписуючи казку, дописуючи свій кінець або домислюючи персонажів, дитина сама вибирає варіант вирішення ситуації, який дозволяє їй звільнитися від внутрішнього напруження;

г) театралізація казок, що дозволяє виявляти ті емоції, які зазвичай дитина з якихось причин не виявляє;

д) створення казок. У кожній чарівній казці є певні закономірності розвитку сюжету. Головний герой з'являється в домі (сім'ї), росте, за певних обставин залишає дім, вирушаючи у подорож. Під час мандрівок він набуває і втрачає друзів, долає перешкоди, бореться та перемагає зло, повертається додому, досягнувши мети. Таким чином, у казках в образній формі розповідається про основні етапи становлення та розвитку особистості. Казка дає можливість відредагувати емоції, виявити внутрішні конфлікти та труднощі. Під час прослуховування страшних казок дитина вчиться розряджати свої страхи, її емоційний світ стає гнучкішим.

8) Лялькотерапія – метод виховання й корекції із застосуванням ляльок, який використовується для профілактики дезадаптивної поведінки. Корекція поведінки досягається шляхом розігрування на ляльках типових конфліктних ситуацій, взятих із життя дитини. Процес лялькотерапії включає 2 етапи: виготовлення ляльок та їх використання для редагування

емоційних станів. Процес виготовлення ляльок є корекційним, оскільки, захоплюючись процесом виготовлення, діти стають спокійнішими, більш урівноваженими. Під час роботи в них розвивається довільність поведінки та психічних процесів, розвивається уява.

У лялькотерапії використовуються різні варіанти ляльок. Лялька-маріонетка складається з голови та сукні зі вшитими рукавами. Одна нитка служить для керування головою, інша – руками. Ляльки можуть бути зі змінними особами, а можуть бути без обличчя, що дозволяє фантазувати про настрій. Керуючи лялькою, дитина вчиться знаходити адекватне тілесне вираження різним емоціям. Пальчикові ляльки можуть бути виготовлені із кульок для пінгпонгу з намальованими обличчями. Вони так само зручні для використання, як і ляльки-рукавички. Тіньові ляльки використовують для роботи з дитячими страхами. Граючись із такою лялькою в тіньовому театрі, дитина набуває досвіду вирішення своєї проблеми. Мотузкові ляльки ефективні для опрацювання проблем спілкування, тривожності. Така лялька робиться розміром у зріст дитини. Вона проста у виготовленні - з мотузки збирається контур ляльки, за петельку голова ляльки пристібається на сорочку дитини, а палець дитини просувається в петлі, що знаходяться на долоні ляльки. Таким чином, дитина імітує рух ляльки разом із власними рухами. Площинні ляльки виготовляються із щільного картону чи фанери, руки кріпляться на шарнірах. Лялька має змінний набір виразів обличчя, що відповідає різним емоційним станам. Для рольових ігор зазвичай використовуються об'ємні ляльки.

9) Психогімнастика – метод практичної психокорекції, у якому учасники виявляють себе і спілкуються самотійно. Психогімнастика як невербальний метод групової роботи передбачає вираження переживань, емоційних станів, проблем з допомогою рухів, міміки, пантоміміки.

Психогімнастика включає три частини: підготовчу, пантомімічну, заключну. Підготовча частина заняття психогімнастикою спрямована на

скорочення емоційної дистанції між учасниками групи, на розвиток співробітництва та взаємодопомоги. Для цього використовуються вправи, що передбачають безпосередній контакт, зменшення дистанції: розійтися з партнером на вузькому містку, заспокоїти скривджену людину, передати почуття по колу. Використовуються вправи, пов'язані з тренуванням розуміння невербальної поведінки інших та розвитком здатності вираження своїх почуттів і думок за допомогою невербальної поведінки: домовитися з іншою людиною за допомогою жестів, зобразити стан чи почуття тощо. У цій частині заняття на обговорення того, що відбувається, відводиться невеликий період часу.

Пантомімічна частина є найважливішою. Вибираються теми, які подаються без допомоги слів. Найчастіше використовуються такі теми:

1. Подолання труднощів. Діти показують, як вони долають проблеми.
2. Заборонений плід. Учасники показують, як вони поведуться при розбіжності своїх бажань із зовнішніми та внутрішніми нормами.
3. Моя сім'я. Зображається сім'я із членів групи.
4. Моя група. Члени групи розміщуються в просторі класу відповідно до ступеня емоційної близькості.
5. Звичні життєві ситуації (прохання, вимога, сварки, запізнення).
6. Тема «Я».
7. Казка.

Після виконання кожного пантомімічного завдання група обговорює побачене. Відбувається емоційний обмін переживаннями, що виникли в процесі виконання завдання чи спостереження за виконанням.

Заклучна частина сприяє зняттю напруження. Використовуються вправи, що сприяють зростанню довіри та впевненості.

Побудова інклюзивних тактик навчання і виховання учнів з ООП завжди супроводжується необхідністю створення позитивного комунікативно-інтерактивного фону, коли максимально задовольняється спектр освітніх потреб кожного учня. Створення рівноправної

інтерактивності в умовах інклюзивного класу - процес, що вбирає в себе сукупність різних технологій, зокрема технологія створення паритетного діалогу в інклюзивному класі, що складається з технік конструювання толерантної взаємодії з усіма учнями в інклюзивній освітньому середовищі. До таких педагогічних технік відносяться:

1. Техніка різнорівневого угруповання різних категорій учнів у мікрогрупи, виходячи з рівня їх особистісних здібностей та можливостей розвитку, за дифузним типом. Об'єднання учнів із різним рівнем онтогенетичного розвитку сприяє своєчасній ідентифікації існуючих проблемних аспектів у ході налагодження контактів як усередині інклюзивної групи, так і за її межами. Роль педагога визначається через позиції ініціатора і інтенсифікатора при виділенні варіативних навчальних груп

2. Техніка рольової інверсії педагога в інклюзивній групі. Визначається через здібність учителя інклюзивного класу адекватно трансформувати власну стратегію дій щодо налагодження інтерактивності з усіма категоріями учнів, включаючи дітей з ООП. Професійні вміння та навички педагога з варіювання репертуару власних дій залежно від домінуючих потреб учнів сприяють оптимізації системи налагодження діалогу в середовищі інклюзивного класу, де повною мірою інтенсифікуються принципи толерантності.

3. Техніка реалізації тьюторського супроводу учня з ООП за принципом «рівний – рівному». Активне застосування технологій тьюторської підтримки дозволяє своєчасно виявити існуючі труднощі у кожної дитини в інклюзивній групі і в подальшому розробити найбільш комплексні стратегії їх усунення та адекватної соціалізації.

Таким чином, технологія створення паритетного діалогу в інклюзивній групі заснована на застосуванні низки практичних технік, прийомів та способів розширення комунікативного, інтерактивного і соціального потенціалів усіх учасників інклюзивного освітнього процесу.

Сукупна апробація комплексу технік сприяє гнучкій екстеріоризації можливостей кожного індивіда до встановлення паритетного діалогу з учнями з ООП, що в цілому призводить до досягнення провідної мети інклюзивного навчання – розширення академічних та соціальних перспектив зростання й розвитку дітей з ООП в освітньому середовищі.

Інклюзивна освіта сприяє набуттю життєвих компетенцій за допомогою організації роботи з дітьми як через урочну форму, так і в позаурочній діяльності. На уроках життєві компетенції формуються за допомогою оволодіння уявленнями про соціальне життя, про професійні та соціальні ролі людей, а також відомостями про історію своєї країни та свого краю. Тут же відбувається ознайомлення з обов'язками та правами дітей, розповідається про правила поведінки та загальноприйняті норми.

У позаурочній діяльності важливо акцентувати увагу на практичній стороні навчання, на знайомстві із соціальними ритуалами та практикою спілкування, що відповідають віку дитини.

Вся система роботи з дітьми з ООП, як уже зазначалося вище, має сприяти їхній соціалізації. Найбільш активно процес соціалізації відбувається в рамках проєктної діяльності, яка дозволяє подолати відрив процесу навчання від життя, враховує мотиви та інтереси кожної дитини. Метод проєктів відкриває значні можливості: підвищує якість навчання, дозволяє розвивати самостійну та дослідницьку діяльність, підвищує мотивацію. Проєктний метод у роботі з дітьми, які мають порушення в розвитку, передбачає специфічні особливості та підходи до організації роботи. Насамперед він орієнтований на психофізичні можливості дітей з ООП та на колективну діяльність дітей – парну, групову, індивідуальну, яку вони виконують протягом певного відрізка роботи. Діяльність педагога відіграє провідну та спрямовуючу роль. Завдання педагога полягає не стільки в подачі готових знань, як у створенні психолого-педагогічних ситуацій для активізації пізнавально-пошукової діяльності дітей з вадами

розвитку, у виробленні алгоритму діяльності від задуму до кінцевого результату.

Кожен із видів проєктів включає завдання формування життєвих компетенцій. У ході проєктної діяльності діти з ООП набувають необхідних соціальних навичок – вони стають уважнішими один до одного, починають керуватися не стільки власними мотивами, скільки встановленими нормами. Метод проєктів дозволяє такій дитині побачити в ході діяльності можливість застосування своїх навичок у житті, формувати міжпредметні зв'язки, удосконалювати набуті навички в ситуаціях, дуже близьких до реальних, тощо.

У проєктній діяльності дітям ставляться завдання комунікативного характеру (взаємодія з педагогами, батьками, незнайомими дорослими), побутові, духовно-моральні завдання. Проєктна діяльність – це засіб формування як життєвих компетенцій в дитини з ООП, так і всіх інших освітніх результатів, насамперед особистісних. Метод проєктів дозволяє зацікавитися проблемою, підтримувати дослідницький інтерес дитини до закінчення роботи, створити конкретні продукти діяльності, оцінити свій внесок у загальний проєкт. І найголовніше, проєктна діяльність дозволяє вирішувати всі ці завдання комплексно.

Не всі вихованці в силу їх індивідуальних особливостей, рівня інтелектуального та фізичного розвитку можуть повністю самостійно виконати певне завдання, тому групи формуються так, щоб були задіяні діти з різними рівнями розвитку. Оскільки діти з ООП не завжди можуть самостійно вибрати тему, визначити цілі та завдання майбутньої роботи, педагог перебирає цю функцію на себе, визначає тему проєкту, ставить цілі та завдання, напрями майбутньої роботи. Вирішення поставлених завдань має бути пов'язане з вибором потрібної інформації, її обробкою та правильним використанням, подальшим аналізом отриманих результатів.

Нами було розроблено низку проєктів.

Проект «Пори року». Мета: знайомство дітей з ООП з та явищами природи в природних умовах у всьому їхньому різноманітті та взаємозв'язках.

Проект «Предметні тижні». Мета: пошук шляхів підвищення якості корекційно-освітнього процесу через освоєння та впровадження в практику роботи сучасних освітніх технологій (організація предметних тижнів з математики, читання, «Я досліджую світ»).

Проект «Книга-таємниця, книга-скарб». Мета: формування сталого інтересу вихованців до книги, художньої літератури через створення єдиної системи роботи школи, бібліотеки та сім'ї.

Проект «Відчиняємо у казку двері». Мета: об'єднання зусиль дорослих щодо створення умов, які сприяють оздоровленню дитячого організму в літній період, емоційному, особистісному, пізнавальному розвитку.

Проект «Ми разом». Мета: формування толерантного ставлення до дітей-інвалідів.

Проект «Ілюстратори». Мета: формування уявлень про навколишній світ через ілюстрацію віршованих творів.

Наведемо приклад практико-орієнтованого проекту «Мама - головне слово». Мета проекту: зміцнення взаємин між мамами та дітьми з ООП. У ході проекту виконано спільне завдання з мамами та дітьми «Портрет моєї мами», оформлено альбом робіт дорослих та дітей. Корисна інформація для мам розміщена в пам'ятці, що розкриває роль материнської любові для дитини з особливими потребами. Цей проект спрямований на оптимізацію материнського ставлення до дитини з ООП.

У позакласній роботі діти експериментального інклюзивного класу навчалися у «Школі Добра», де набували навичок виявлення проблем дитячої спільноти та визначення посильної індивідуальної допомоги у їх вирішенні. Діти набували навичок позитивної соціальної взаємодії як з однолітками, так і з людьми, які потребують їхньої допомоги та уваги,

отримали досвід волонтерської діяльності, у них були розширені можливості для самореалізації, проявів суспільної активності, розкриття творчих здібностей, підвищення власної самооцінки, авторитету в очах однолітків. Включення в різноманітні форми діяльності, занурення в ситуацію успіху дозволяло кожній дитині зробити власний вибір на користь соціальної активності у добровільній діяльності на користь іншим людям.

При організації проєктної діяльності є багато труднощів, але позитивні результати такої роботи очевидні:

- отримання дітьми досвіду набуття і використання необхідних знань та умінь у різних ситуаціях;
- розвиток комунікативних умінь і навичок (робота в різновікових групах, виконання різних соціальних ролей, активне спілкування);
- духовно-емоційне збагачення особистості (усвідомлення моральної цінності праці, розвиток інтелектуальних, вольових, фізичних якостей).

Для формування в однолітків позитивного ставлення один до одного, створення та підтримки в колективі доброзичливої атмосфери, розвитку вміння виявляти доброзичливість вербально та невербально необхідно організувати церемонію знайомства, зробити постійною церемонію вітання. Враховуючи, що серед сучасних школярів є запальні та схильні до агресивної поведінки діти, важливо навчати їх простих прийомів психогімнастики та елементарних релаксаційних технік, які допомагають володіти своїми емоціями та розвивати емоційну стійкість.

Супровід сім'ї, яка виховує дитину з ООП, – це діяльність, спрямована на актуалізацію власних корекційних ресурсів сім'ї, які забезпечують ефективність її функціонування. Технологія супроводу дозволяє створити умови для успішного, повноцінного розвитку дітей з ООП. Однією з ефективних психолого-педагогічних форм супроводу сімей, які виховують дітей з ООП, є дитячо-батьківський клуб – своєрідна група взаємодопомоги, об'єднана спільною життєвою проблемою. У такій

групі діти, батьки можуть обмінюватися інформацією, досвідом та ресурсами, отримувати емоційну підтримку. Постійна структура занять клубу дозволяє створити атмосферу впевненості, спокою як для дітей, так і для їхніх батьків. Структура занять: вітання (ритуал привітання); вступна розмова (вступне слово); залучення постійної команди спеціалістів: педагог-психолог, учитель-дефектолог, соціальний педагог (постійна команда фахівців сприяє гармонізації міжособистісних відносин учасників клубу, а також створює атмосферу безпеки, захищеності); побудова діяльності сімейного клубу на наступних принципах: діяльності (на кожному занятті діти та батьки виконують творчі роботи); інтеграції різних видів образотворчого мистецтва та художньої діяльності; збагачення сенсорно-чуттєвого досвіду (для виконання творчих робіт використовуються різні матеріали: кольоровий папір, пластилін, вата, нитки, крупи, солома, засушене листя та гілочки дерев тощо); активної участі всіх членів клубу. Ці принципи допомагають організувати оптимальну роботу дитячо-батьківського клубу, мотивують працювати не тільки дітей з ООП, а й їхніх батьків.

Важливим є включення в роботу сімейного клубу братів та сестер дітей з ООП, які, поряд з батьками, є для них джерелом підтримки протягом усього життя. Включеність здорових дітей до сімейного клубу має низку значень: є зразком нормативної поведінки для дітей з ООП; формує толерантне ставлення здорових дітей до дітей з ООП; допомагає зрозуміти здоровим дітям, що проблема порушень розвитку дитини в сім'ї відома багатьом їхнім одноліткам, які також виявляють турботу і увагу до своїх братів і сестер.

Досвід діяльності в сімейному клубі показав, що ця форма роботи з сім'ями, які виховують дітей з ООП, дає позитивні результати:

- батьки мотивовані на відвідування занять у клубі, виявляють інтерес до спілкування один з одним, відзначають покращення настрою в дні занять у клубі;

- сім'ї відзначають появу бажання дітей із ООП спілкуватися з однолітками, підвищення інтересу до продуктивних видів діяльності;

- аналіз відгуків батьків, чиї діти відвідували сімейний клуб, показав, що заняття сприяли розширенню світогляду дітей, розвитку уваги та пам'яті, дрібної моторики рук.

Батьки були впевнені в тому, що вони не одні зі своїми дітьми, про їх проблеми знають фахівці, які можуть надати необхідну психолого-педагогічну допомогу. Таким чином, сімейний клуб – одна з ефективних форм психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дітей із ООП.

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що навіть при рано розпочатій ґрунтовній підготовці дітей з ООП не всі з них можуть бути повністю інклюзовані в колектив однолітків, що є важливою проблемою сучасної системи освіти. Це пов'язано зі специфікою порушень розвитку та важкістю їх проявів у дітей з ООП. При цьому діти молодшого шкільного віку, включені до системи комплексної допомоги, мають кращі показники щодо соціалізації та адаптації, ніж їхні однолітки з такими ж проблемами, які не отримали своєчасної психолого-педагогічної підтримки. Ця соціальна ситуація змушує педагогів та інших фахівців системи початкової освіти постійно підвищувати свою професійну підготовку, займатися самоосвітою, щоб бути конкурентними і затребуваними в умовах реформування системи освіти в Україні та соціокультурної ситуації, яка склалася в державі в умовах війни.

2.3 Підсумки експериментальної роботи

Завершальний етап експериментальної роботи – контрольний – був спрямований на виявлення ефективності запропонованих форм, методів і технологій виховної роботи з учнями інклюзивних класів. Отримані результати подано в таблиці 2.2.

Як видно з таблиці 2.2, високий рівень соціалізації учнів експериментального класу змінився з 12% на 20%, що за кількісними показниками демонструє перехід школярів, які перебували на середньому

Таблиця 2.2

**Динаміка рівнів соціалізації учнів експериментального
та контрольного класів**

Класи	Рівні соціалізації учнів 3 класу					
	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	Конст. Етап	Контр. Етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. Етап	Контр. Етап
Експериментальний	12%	20%	56%	64%	32%	16%
Контрольний	12%	12%	52%	56%	36%	32%

рівні на констатувальному етапі експерименту, на високий рівень після формувального експерименту (у контрольному класі змін не відбулося).

Середній рівень соціалізації учнів змінився в обох класах та становив 64% в експериментальному класі (на констатувальному етапі 56%) та 56% в контрольному класі (на констатувальному етапі 52%). Як бачимо, в контрольному класі ці зміни незначні у порівнянні з експериментальним. Зменшення показників низького рівня в ЕК вдвічі (з 32% до 16%) також підтверджує ефективність запропонованих педагогічних умов підвищення

ефективності виховної роботи (у контрольному класі ця різниця становила лише 4%).

Серед дітей з ООП виявлено 3 учнів із середнім рівнем соціалізації (на констатувальному етапі 1 учень) та 1 учня з низьким рівнем (на констатувальному етапі було 3 учні).

Досвід практичної роботи об'єктивно показує, що взаємодія здорових учнів та дітей, які мають проблеми зі здоров'ям, сприяє формуванню у здорових дітей доброзичливої поведінки, гуманності. Учні стають більш терпимими стосовно один одного. Включеність вихованців з особливими освітніми потребами в середовище однолітків покращує їх досвід спілкування, формує навички комунікації, міжособистісної взаємодії в різних ролевих і соціальних позиціях, що в цілому підвищує адаптаційні можливості дітей з ООП.

У подоланні труднощів, пов'язаних з особливостями роботи з дітьми з ООП, педагогам допоможе виконання певних рекомендацій:

- психологічно налаштуватися на труднощі в роботі з цією категорією дітей;
- намагатися розібратися в причинах невдач;
- поважати індивідуальність дитини;
- бути готовим до змін у собі.

При впровадженні інклюзивної освіти в сучасний освітній процес виникає низка складнощів, однією з яких є прийняття інклюзивного процесу як необхідного для впровадження сім'ями дітей, які не мають особливостей у розвитку. Для того щоб впровадження інклюзії у класи проходило якісно, необхідно готувати не лише педагогів, а й працювати із сім'ями майбутніх однокласників, у чиї класи будуть інтегровані діти з ООП. Батьки повинні сприйматися як партнери та співучасники процесу. Їхні знання та досвід необхідні для успішного включення дітей з ООП в освітній процес, а позитивне ставлення до інклюзивної освіти має враховуватися для успішності соціалізації дітей.

Отже, отримані дані свідчать про те, що лише системна, організована та цілеспрямована робота з усіма учасниками освітнього процесу може забезпечити високий рівень ефективності виховної роботи з учнями інклюзивних класів.

Висновки до розділу 2

Здійснене експериментальне дослідження включало 3 етапи – констатувальний, формувальний і підсумковий (контрольний).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що основним показником ефективності виховної роботи з учнями інклюзивного класу є рівень їхньої соціалізації. Нами були виділені критерії соціалізації особистості учня (розвиток комунікативних навичок; сформованість самооцінки та Я-концепції; ставлення до значущої діяльності) та визначено три рівні соціалізації за кожним критерієм (високий, середній, низький).

За результатами констатувального експерименту на основі проведених спостережень, опитувань анкетувань учасників освітнього процесу (вчителів, учнів, батьків) встановлено, що вирішення проблем освітньої інклюзії вимагає кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу, планування змістовної роботи щодо попередження негативних явищ, формування у батьків і педагогів усвідомлення особливого світу як здорових дітей, так і учнів з ООП в інклюзивному класі та в кінцевому підсумку становлення і розвитку їхньої гуманістичної взаємодії.

Аналіз цифрових даних показав приблизно однаковий рівень соціалізації учнів контрольного та експериментального класів за всіма трьома критеріями перед початком формувального експерименту: 12% учнів обох класів характеризувалися високим рівнем соціалізації, більшість дітей знаходилися на середньому рівні – 56% учнів експериментального та 52% контрольного класів; у третини учнів – відповідно 32 % і 36% - законстатовано низький рівень соціалізації. Серед 4 учнів з ООП в однієї дитини законстатовано середній рівень соціалізації, у 3-х – низький.

Нами була розроблена модель організації виховної роботи з дітьми молодшого шкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи, що включає чотири основні блоки: діагностичний, методичний, виховний, консультативний.

Індивідуально орієнтована програма роботи з дитиною з ООП та її сім'єю включала такі складові: спеціальні освітні умови для дитини, які мають бути створені в класі; напрями та зміст виховної роботи з дитиною; можливості включення дитини з ООП до групових занять з однолітками; психолого-педагогічне консультування дитини та членів її сім'ї; методичні рекомендації для батьків щодо створення розвивального середовища в домашніх умовах.

У роботі з дітьми молодшого шкільного віку в інклюзивному класі використовувалися різні варіанти індивідуальних та групових занять. Нами було розроблено три варіанти проведення групових занять: I варіант – заняття з розвитку різних видів діяльності та соціалізації дітей; II варіант - заняття з розвитку пізнавальної та мовленнєвої діяльності учнів; III варіант - заняття з розвитку рухової діяльності дітей.

Методи виховної роботи, які було використано в роботі з експериментальним інклюзивним класом: ігрова терапія, арттерапія, музикотерапія, бібліотерапія, ізотерапія, сторітелінг, казкотерапія, лялькотерапія, психогімнастика, проєктний метод, а також технологія створення паритетного діалогу. У позакласній роботі діти навчалися у «Школі Добра». Ефективною формою психолого-педагогічних супроводу сімей, які виховують дітей з ООП, став дитячо-батьківський клуб.

Результати контрольного етапу експерименту показали, що в експериментальному класі відбулися більш суттєві зміни в рівнях соціалізації учнів, ніж у контрольному, за всіма критеріями. Отримані дані свідчать про те, що лише системна, організована та цілеспрямована

робота може забезпечити високий рівень ефективності виховної роботи з учнями інклюзивного класу.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Здійснене дослідження процесу організації виховної роботи з учнями в інклюзивному класі початкової школи дозволило дійти таких загальних висновків:

1. Інклюзивна освіта – це система навчання й виховання, яка забезпечує рівні можливості для всіх учнів, сукупність форм, методів та способів діяльності освітньої установи, спрямованих на соціалізацію й адаптацію в суспільстві учня з ООП, а також створення освітнього середовища, що сприяє гармонійному розвитку дітей незалежно від їхнього психофізичного стану.

2. Методологічну основу інклюзивної освіти становлять синергетичний, системний, особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний, аксіологічний, соціально-феноменологічний підходи, а також історико-педагогічний, історичний, історико-порівняльний, цивілізаційний та історико-конкретний підходи, які створюють умови для історико-педагогічного осмислення розвитку інклюзивної освіти, а також низка принципів: принцип соціальної адаптації, принцип гуманності, принцип синергетичності, принцип підтримки самостійної активності дитини, принцип індивідуального підходу, активної соціалізації дитини, активного включення до освітнього процесу всіх його учасників, міждисциплінарного підходу, варіативності у процесі розвитку, навчання та виховання, партнерської взаємодії, єдності діагностики і корекції та ін.

3. Інклюзивна культура – це такий рівень розвитку суспільства, який виражається в гуманному, терпимому, безпечному відношенні людей один до одного, де поділяються ідеї співробітництва,

стимулюється розвиток усіх учасників освітнього процесу, де цінність кожного є основою спільних досягнень.

4. Виховне середовище інклюзивного класу – це матеріальний, духовний, предметний простір взаємодії учасників освітнього процесу, у якому формуються просоціальні ціннісні орієнтації, навички життєдіяльності, здійснюється спільна просоціальна діяльність. Виховне середовище, в якому найбільш ефективно формуватимуться життєві плани дітей з ООП, повинно мати властивості інклюзивності, відкритості, варіативності, суб'єктності.

5. Педагогічними умовами ефективності виховної роботи з молодшими школярами в інклюзивному класі є: розвиток суб'єктності учнів; розвиток інклюзивної культури учасників освітнього процесу; розвиток інклюзивного освітнього середовища.

6. Особливості організації виховної роботи в інклюзивному класі початкової школи полягають у тому, що: індивідуальні особливості розвитку дитини розглядаються не як її недоліки, а як особливі, специфічні характеристики на шляху до оволодіння тією чи іншою компетенцією або особистісною якістю; дитина з ООП та її оточення повинні взаємно пристосовуватися один до одного; зміст, прийоми та методи виховання і навчання учнів з ООП мають бути адекватними можливостям дітей; необхідне застосування сучасних здоров'язберігальних та інших виховних технологій, що дозволить оптимізувати процес адаптації до соціального оточення та покращити якість інклюзивної освіти; необхідна координація дій педагогічної, психологічної, дефектологічної та медичної служб; важливим є залучення батьків у процес супроводу виховання та розвитку дитини.

7. Здійснене експериментальне дослідження включало 3 етапи – констатувальний, формувальний і підсумковий (контрольний).

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури встановлено, що основним показником ефективності виховної роботи з учнями інклюзивного класу є рівень їхньої соціалізації. Нами були виділені критерії соціалізації особистості учня (розвиток комунікативних навичок; сформованість самооцінки та Я-концепції; ставлення до значущої діяльності) та визначено три рівні соціалізації за кожним критерієм (високий, середній, низький).

8. Аналіз цифрових даних, отриманих на констатувальному етапі експериментального дослідження, показав приблизно однаковий рівень соціалізації учнів контрольного та експериментального класів за всіма трьома критеріями перед початком формувального експерименту: 12% учнів обох класів характеризувалися високим рівнем соціалізації, більшість дітей знаходилися на середньому рівні – 56% учнів експериментального та 52% контрольного класів; у третини учнів – відповідно 32 % і 36% - законстатовано низький рівень соціалізації. Серед 4 учнів з ООП в однієї дитини законстатовано середній рівень соціалізації, у 3-х – низький.

9. Нами була розроблена модель організації виховної роботи з дітьми молодшого шкільного віку в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи, що включала чотири основні блоки: діагностичний, методичний, виховний, консультативний.

Індивідуально орієнтована програма роботи з дитиною з ООП та її сім'єю включала такі складові: спеціальні освітні умови для дитини, які мають бути створені в класі; напрями та зміст виховної роботи з дитиною; можливості включення дитини з ООП до групових занять з однолітками; психолого-педагогічне консультування дитини та членів її сім'ї; методичні рекомендації для батьків щодо створення розвивального середовища в домашніх умовах.

10. У роботі з дітьми молодшого шкільного віку в інклюзивному класі використовувалися різні варіанти індивідуальних та групових занять. Методи виховної роботи, які було використано в роботі з учнями експериментального інклюзивного класу: ігрова терапія, арттерапія, музикотерапія, бібліотерапія, ізотерапія, сторітелінг, казкотерапія, лялькотерапія, психогімнастика, проєктний метод, а також технологія створення паритетного діалогу. У позакласній роботі діти навчалися у «Школі Добра». Ефективною формою психолого-педагогічних супроводу сімей, які виховують дітей з ООП, став дитячо-батьківський клуб.

11. Результати контрольного етапу експерименту показали, що в експериментальному класі відбулися більш суттєві зміни в рівнях соціалізації учнів, ніж у контрольному, за всіма критеріями. Так, високий рівень соціалізації учнів експериментального класу змінився з 12% на 20%, у той час як в контрольному класі жодних змін не відбулося. Середній рівень соціалізації учнів змінився в обох класах і становив 64% в експериментальному класі (на констатувальному етапі 56%) та 56% в контрольному класі (на констатувальному етапі 52%). Зменшення показників низького рівня в ЕК вдвічі (з 32% до 16%) також підтверджує ефективність запропонованих педагогічних умов підвищення ефективності виховної роботи (у контрольному класі ця різниця становила лише 4%). Серед дітей з ООП виявлено 3 учнів із середнім рівнем соціалізації (на констатувальному етапі 1 учень) та 1 учня з низьким рівнем (на констатувальному етапі були 3 учні).

Отже, отримані результати підтвердили дієвість педагогічних умов ефективності виховної роботи з учнями інклюзивного класу. Мети дослідження досягнуто, завдання виконано.

Однак здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення потребує проблема підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з учнями з ООП в сучасних соціокультурних умовах, які постійно змінюються.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрющенко Т. К. Компетентнісний підхід як стратегічний напрям розвитку освіти в Україні: теоретичний аспект. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський: Вид. ПП Зволейко Д. Г., 2013. Вип. 13. С. 8–12.
2. Аріщенко А. Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5. С. 381-389.
3. Архітектурна доступність шкіл : навч.-метод. посібник / за заг.ред. Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової-Еннс; колек. авторів : Я. В. Грибальський. К., 2012. 88 с.
4. Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс С. Ю. Інвалідність та суспільство : навчально-методичний посібник / Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс, С. Ю. Буров, В. О. Азін, Я. В. Грибальський, Ю. М. Найда. К., 2012. 216 с.
5. Барабаш О. Становлення компетентнісного підходу у сучасній освіті. *Нова педагогічна думка*. 2012. № 4. С. 133–136.
6. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 2003. С. 45–47.
7. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 2003. С. 112–114.
8. Бібік Н. М. Соціалізація молодших школярів у взаємозв'язку урочної та позаурочної діяльності: методичний посібник. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2020. 104 с.
9. Біленко І. Початкова школа в контексті інноваційних освітніх змін. *Використання сучасних технологій, форм та методів у початковій освіті: моногр.* Київ : Пророк, 2017. С. 220.
10. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 45-50.

11. Бондарчук Є. Інтерактивні технології - шлях до створення ситуації успіху у навчальній діяльності молодшого школяра. *Початкова школа*. 2017. № 11. С. 1.
12. Будяк Л. В. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : Навчально-методичний посібник для керівників загальноосвітніх навчальних закладів / А. А. Колупаєва, Л. В. Будяк // *Інклюзивна освіта в педагогіці і практиці діяльності шкіл. Інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір України*. Розділ 1. К., 2007. С. 29-37.
13. Вакуліч Т. Соціально-психологічний супровід навчально-виховного процесу дітей з обмеженими можливостями. *Профтехосвіта*. 2010. № 6 (18). С. 42-47.
14. Виховання дітей з особливими потребами в сім'ї / За ред. Л. П. Фалінської. К. : УДЦССМ, 2004. 84 с.
15. Гапонько Т. М. Партнерські стосунки – запорука успіху: тренінг для вчителів та батьків. *Початкове навчання*. 2019. № 7-9. С. 5-7.
16. Гладуш В.А. Кроки запровадження інклюзивної освіти в Україні / В.А. Гладуш, А. Козлінська. *Актуальні проблеми педагогіки: зб. наук. праць ДНУ ім. Олесь Гончара*, редкол.: В.А. Гладуш та ін. Д., 2017. Вип. 4. С. 39–46.
17. Глоба О. П. Регіональне реабілітаційне середовище як фактор соціалізації дітей і молоді з обмеженими психофізичними можливостями : монографія / О. П. Глоба. Краматорськ : ДДМА, 2011. 348 с.
18. Головань Л. П. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами. *Бористен*. Д., 2012. № 10. С. 14–17.
19. Гордійчук О. Є Стан просвіти батьків дітей з особливими потребами в Україні. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН*

- про права інвалідів* : тези доповідей XV міжнарод. наук-практ. конф. (18-19 листопада 2015 р., м. Київ) К. : Університет «Україна», 2015. С. 23.
20. Грабовська С. Л. Психологічні особливості ставлення учнів загальноосвітньої школи до інклюзивного навчання / С. Л. Грабовська, К. О. Островська. *Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка Національної АПН України* / [За ред. С. Д. Максименка]. Т. XIII. Част. 5. К., 2011. С. 77-85.
21. Гурова Т. Ю. Зміст і значення виховання толерантності молодших школярів в умовах полікультурного освітнього простору. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: Зб. наукових праць*. 2011. Вип. 14 (67). Ч. 2. С. 271-276.
22. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник / За ред. А. А. Колупаєвої. К. : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 360 с.
23. Декларація принципів толерантності : документ від 16.11.1995 р. Верховна Рада України : [сайт]. Київ, 2017. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503.
24. Демченко О. П. Створення культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості молоді в регіональному контексті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Випуск 45. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 19-25.
25. Державний стандарт початкової освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text>
26. Дікова-Фаворська О. Специфічні групи осіб з обмеженими можливостями здоров'я у фокусі соціології: монографія. Житомир : Полісся, 2009. 488 с.
27. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка : посібник [для вчителів початкових класів] / під ред. В. І. Бондаря, В. В. Засенка. К., 2004. 152 с.

28. Доступність та універсальний дизайн : навчально-методичний посібник / В. О. Азін, Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова-Еннс. К., 2013. 128 с.
29. Дубасенюк О. А. Ціннісно-сміслові наукові підходи, що відображають феномен толерантності. *Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності*: зб. матер. Міжнарод. наук. теоретич. конф. (1-2 жовтня 2015 р.) / редкол. П.Ю. Саух [та ін.]. Житомир : Вид-во Евенок О.О., 2015 С. 305-309.
30. Європейська конвенція з прав людини. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_004#Text
31. Загальна декларація прав людини. Прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text
32. Задіранова Г. В. Розвиток дитини з обмеженнями життєдіяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. URL: <http://koris.com.ua/other/3054/index.html?page=63>. Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text
33. Зборовська Н. А. Дитина зі світу тиші: на допомогу батькам нечуючої дитини: науково-методичний посібник / уклад.: Н. А. Зборовська та ін.; за ред. С. В. Кульбиди. К. : «СПКТБ УТОГ», 2011. 328 с.
34. Закон України «Про освіту» (у редакції від 01.01.2021). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
35. Закон України «Про охорону дитинства». *Відомості Верховної Ради*. 2001. № 30. С. 142-150.
36. Запорожченко Ю. Г. Використання засобів ІКТ для підвищення якості інклюзивної освіти. *Інформаційні технології в освіті : зб. наук. праць*. Херсон: ХДУ, 2013. № 15. С. 138-145.
37. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посібник / О. О. Патрикеева, Н. З. Софій; під заг. ред. В. І. Шинкаренка. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 96 с.

38. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення : навчально-методичний посібник / [кол. авторів за заг. ред. С. П. Миронової]. Кам'янецьПодільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
39. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / Укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтак. К., 2016. 68 с.
40. Інклюзивна освіта: досвід і перспективи: [монографія] / Колектив авторів; відп. ред. Г.В. Давиденко. Вінниця, 2016. 242 с.
41. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / кол. авторів: А. А. Колупаєва, Н. З. Софій, Ю. М. Найда [та ін.]; під заг. ред. Л. І. Даниленко. К., 2007. 128 с.
42. Казанжи І. В. Виховання толерантної поведінки учнів початкової школи. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2015. № 1. С. 7-10.
43. Карпушенко А. В. Організація інклюзивної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах : підручник. Канів, 2013. 123 с.
44. Кияновський А. О. Гуманістичні засади формування особистості учня початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання. Херсон, 2000. 21 с.
45. Кіт Г. Г. Дидактика початкової освіти: практикум / Г. Г. Кіт, О. Б. Петрович, І. В. Карук. Вінниця: Документ Принт, 2017. 249 с.
46. Кобильченко В.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та слуху. (Розділ 9. Психологічний супровід учнів з порушеннями зору та слуху на початковому етапі навчання). *Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та слуху* /за ред. Вавіної Л.С. К.: "Науковий світ", 2009. С. 149-156.
47. Ковальчук В. А. Педагогіка партнерства у професійній діяльності вчителя: навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2023. 100 с.

48. Ковтонюк О. Синдром Дауна як тест на IQ суспільства. І знову про інклюзивну освіту, можливості дітей із СД і їхні перспективи. *Освіта України*. 2012. № 46 (12 листопада). С. 12-13.
49. Колупаєва А. А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи : монографія / А. А. Колупаєва. К. : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
50. Колупаєва А.А. Навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. *Актуальні проблеми виховання та навчання студентів із особливими потребами*. К., 2012. С. 124-128.
51. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія]. К. : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
52. Конвенція ООН про права дитини (1989 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text
53. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
54. Коновальчук В.І. Філософські засади освітнього простору. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Science*. 2014. II(3), Issue: 18. С. 11-14.
55. Концепція розвитку інклюзивної освіти. *Дефектолог*. 2010. №3. С. 3-5.
56. Корнієнко С. К. Організація реабілітаційних заходів у центрі соціальної реабілітації дітей – інвалідів : навчально-методичний посібник. К.: Міністерство праці та соціальної політики України, 2009. 97 с.
57. Косарева О. Партнерська взаємодія з дитиною. *Палітра педагога*. 2015. № 3. С. 10-15.
58. Кравчук Л. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2421/1/Krravchuk_L_3.pdf
59. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: Монографія. К.: КМПУ, 2013. 272 с.

60. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика: монографія. Луцьк, ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.
61. Кулик Н. Інклюзія – це причетність : [особливі діти]. *Освіта України*. 2015. №21 (25 травня). С. 12-13.
62. Лимар Ю. М., Демченко О. П., Турчина І. С. Використання філософського діалогу у формуванні навичок демократичного спілкування майбутніх педагогів. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 16. Т. 1. С. 110-114.
63. Лимар Ю. М., Чекан Ю. М. Нові професійні ролі вчителя в умовах Нової української школи. *Інноваційна педагогіка : зб. наук. праць*. Вип. 15. Т. 2. Одеса, 2019. С. 82-85.
64. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту від 26.07.2012 року №1/9-529 «Про організацію психологічного і соціального супроводу в умовах інклюзивного навчання». URL: <http://document.ua/proorganizaciyu-psihologichnogo-i-socialnogo-suprovodu-v-um->
65. Луценко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Практичний психолог: Школа*. 2013. № 10. С. 4-15.
66. Ляшенко К. І. Інклюзивна освіта у новій українській школі. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного закладу освіти : Збірник за матеріалами V Всеукр. науково-практичної конференції (12 грудня 2017 року)*. Лисичанськ : ВП «Лисичанський педагогічний коледж ЛНУ імені Тараса Шевченка» - Лисичанськ : ФОП Чернов О. Г. 2017. С. 95-97
67. Мицька М. Створення інноваційного середовища – шлях до нової української школи : навч. посіб. Харків : НТУ «ХП», 2017. С. 130.
68. Міщик Л. І. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання. *Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф., Хмельницький, 27 квітня 2012 р.* / Хмельницький ін-т соц. технологій

відкритого міжнар. ун-ту розвитку людини «Україна». Хмельницький, 2012. С. 122-125.

69. Назаренко О. В. Реалізація принципу індивідуального підходу в сучасному навчально-виховному процесі. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2021. № 22. С. 45-48.

70. Нова українська школа: Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти. URL: <http://mon.gov.ua/%202016/12/05/konczepczyia>

71. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / za zag. red. H. M. Bibik. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

72. Нормативне забезпечення інклюзивного навчання / А. Колупаєва, Н. Софій, Ю. Найда, Л. Даниленко. *Директор школи*. 2011. берез. (№ 9). С. 26-32.

73. Оніщенко І. В. Нова українська школа – новий зміст освіти : тренінг. *Початкове навчання та виховання*. 2018. № 22/24. С. 24–27.

74. Оржеховська В. М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: технології і моделі. Х.: Видавництво «Точка», 2017. 192 с.

75. Освітні технології: навч.-метод, посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. К.: А.С.К., 2002. 255 с.

76. Панок В. Г. Інклюзивна освіта та завдання діяльності психологічної служби. *Мультидисциплінарний підхід як методологічна основа інклюзивного навчання*. Д. : «Свідлер А.Л», 2012. С. 14–23.

77. Пилаєва Т. В. Теоретичне обґрунтування поняття «гуманізація освіти». *Педагогічні науки*. 2019. Випуск LXXXVI. С. 60-64.

78. Пироженко Л. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. К.: Педагогічна думка, 2019. 312 с.

79. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. К.: А.П.Н., 2010. 192 с.

80. Полешко Р. А. Гуманістичні засади соціально-психологічної роботи в системі інклюзивної освіти технічного ліцею / Р. А. Полешко, В. В. Щорс. *Управління школою*. 2018. № 4-6. С. 26-43.
81. Поліхроніді А. Г. Створення інклюзивного освітнього середовища в су-часних навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 82-85.
82. Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 №1224, зареєстроване в Міністерстві юстиції 29.12.2010 р. за №18707 [Електронний ресурс]. URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1412-1>
83. Продіус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. Вип. 4(2). С. 86-93.
84. Психолого-педагогічний супровід дітей шкільного віку з помірною та тяжкою розумовою відсталістю. К.: ТОВ «Поліпром», 2006. 156 с.
85. Путівник для батьків дітей з особливими потребами: Навчально-методичний посібник у 9 книгах / За заг. ред. Колупаєвої А.А. К.: ТОВ ВПЦ «Літопис-ХХ». 2010. (Серія «Інклюзивна освіта»).
86. Романовська Д. Д. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. Методичний посібник / Упор. : Д. Д. Романовська, О. В. Ілащук. Чернівці : Технодрук, 2014. 133 с.
87. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. К.: Генеза, 2011. 504 с.
88. Савченко О. Я. Проблеми виховання в сучасній школі: гуманістичний контекст. К.: Педагогічна думка, 2015. 220 с.
89. Сак Т.В. Оцінювання навчальних досягнень учнів 1-2 класів в інклюзивному середовищі. *Дефектологія*. 2010. № 2. С.3-6.
90. Сесик О. О. Педагогіка партнерства – ключовий компонент формули нової школи. Класному керівнику. Усе для роботи. 2017. № 6. С. 5-7.
91. Синьов В. М. Нова стратегія розвитку корекційної педагогіки в Україні / В. М. Синьов. *Дефектологія*. 2004. № 2. С. 6.

92. Сиса О. І. Взаємодія школи і сім'ї у вихованні та розвитку учнів початкових класів. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 4(56). С. 162-167.
93. Сисоєва С. О. Інноваційні педагогічні технології. К.: Освіта України, 2017. 312 с.
94. Скиба Г. М. Формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії старшокласників як наукова проблема. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/712642/1/SHM_Polt18.pdf
95. Скрипник Т. В. Системна психокорекцію дітей з розладами аутичного спектра. *Педагогічна і психологічна наука в Україні* : зб. наук. праць : в 5 т. Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К. : Педагогічна думка, 2012. С. 388-398.
96. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. К.: Міжнародний фонд «Відродження», 2006. 64 с.
97. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С.П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці: «Технодрук», 2021. 352 с.
98. Створення ресурсних центрів. Посібник для батьків дітей з особливими освітніми потребами – Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». К.: ФОП Придатченко П.М., 2007. 216 с.
99. Столярченко О. В. Реалізація принципу гуманізму в діяльності класного керівника : Навчально-методичний посібник. К. : «Віпол»-ІЗМН, 2020. 116 с.
100. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину. Вибрані твори : В 5 томах. Т. 2. К., 1976. 640 с.
101. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я.М., 2016. 473 с.

102. Тадаєва А. В. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодших школярів в сучасному інформаційному просторі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка. Харків, 2016. 258 с.
103. Тараненко І. Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських проблем. Кроки до компетентності та інтеграції у суспільство. Київ, 2020. С. 37-40.
104. Таранченко О. Концепція розвитку системи освіти осіб з порушеннями слуху в Україні (проект) / О. Таранченко, О.Федоренко. *Особлива дитина : навчання і виховання*. № 1(73). 2015. С. 26 – 33.
105. Таранченко О. М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі / О.М. Таранченко, А.А. Колупаєва. *Особлива дитина : навчання і виховання*. № 3(79). 2016. С. 7-18.
106. Таранченко О. М. Розвиток системи освіти осіб з порушеннями слуху в контексті поступу вітчизняної науки та практики: монографія. К.: ТОВ «Поліпром», 2013. 513 с.
107. Теорія і практика інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник / упорядник К. М. Бондар; Вид. 2-ге, доп. Кривий Ріг, 2019. 170 с.
108. Ткаченко Л. І. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. №10 (17). С. 18-21.
109. Ткаченко О. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку. *Вісник Донецького національного університету імені Василя Стуса. Серія Психологічні науки*. 2023. (Жов 2023). С. 79-86.
110. Федоренко О. Особливості впровадження технологій спільного викладання в процес навчання учнів з порушенням слуху в різних типах освітніх закладів. *Особлива дитина: навчання та виховання*. № 4 (71). 2014. С. 75-81.
111. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори). Київ: Абрис, 2002. 742 с.

112. Формування позитивного ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку: Навчально-методичний посібник. К.: ФО-П Придатченко П.М., 2007. 165 с.
113. Франкл В. Е. Людина в пошуках справжнього сенсу. Психолог у концтаборі. URL: <https://sound-books.net/zarubizhna-literatura/1854-ludyna-u-poshukakh-spravzhnogo-sensu.html>
114. Цимбалару А. Д. Нова українська школа: освітній простір учня початкової школи: навчально-методичний посібник. К.: Видавничий дім «Освіта», 2020. 161 с.
115. Чепіль М. Гуманістична спрямованість освітніх інновацій в сучасних соціокультурних умовах. Проблеми особистості в освітньому просторі держави. Львів : ЛьвДУВС, 2015. С. 39-42.
116. Чепіль М. М. Соціально-педагогічна діяльність у закладах освіти: теорія і практика. Львів: Світ, 2017. 264 с.
117. Чуприков А. Розлади спектра аутизму: медична та психолого-педагогічна допомога / А. Чуприков, Г. Хворова. Львів : Мс, 2012. 184 с.
118. Шпеко А. А. Форми і методи розвитку соціальних навичок молодших школярів. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 34. Т. 1. 2021. С. 152-156.
119. Якубчик Л. О. Психолого-педагогічний супровід дитини в умовах Нової української школи / Л. О. Якубчик, Г. О. Тимченко. *Початкове навчання*. 2019. № 10-12. С. 14-20.