

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»
ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА

Кваліфікаційна праця на правах рукопису

УДК 376-056:37.091.217:37.015.31“XX-XXI”

КОЗІБРОДА ЛАРИСА ВОЛОДИМИРІВНА

Дисертація

ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ
В УМОВАХ ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА
(кінець XX – початок XXI ст.)

13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ / Л.В. Козіброда /

Науковий консультант:
Мукан Наталія Василівна,
доктор педагогічних наук, професор

Львів–Дрогобич, 2021

АНОТАЦІЯ

Козіброда Л. В. Теоретико–методологічні основи соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки. Національний університет «Львівська політехніка», Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Міністерство освіти і науки України, Львів–Дрогобич, 2021.

Актуальність теми. Сучасні тенденції розвитку українського суспільства спрямовані на послаблення соціальної стратифікації, нівелювання соціальної нерівності, сповільнення процесів маргіналізації цілих соціальних груп. Зокрема актуалізується проблема забезпечення повноцінної соціальної інтеграції молодого покоління, а передовсім осіб з особливими потребами, стосовно яких процеси дискримінації, сегрегації та стигматизації досі виявляються особливо гостро і рельєфно. Важливим кроком на шляху подолання цієї проблеми є визнання соціальної адаптації та інтеграції осіб з особливими потребами одним із ключових пріоритетів сучасної української соціальної й освітньої політики (закони України: «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), «Про державну соціальну допомогу особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю» (2000 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2005 р.), «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2018 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) та ін.; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу (2017 р.); Концепція

розвитку інклюзивного навчання (2010 р.), Концепція «Нова українська школа» (2016 р.) тощо). Положення вказаних документів визнають кожного громадянина країни найвищою і найважливішою цінністю, а турботу про нього – основним завданням нашої демократичної держави, утверджують рівність прав і свобод на повноцінну участь у суспільному житті для усіх громадян без винятку, проголошують доступність і необмеженість соціальних, освітніх й інших перспектив для кожної окремої людини. Однак, попри ці соціально-політичні досягнення, доводиться констатувати, що соціальна інтеграція названих вразливих верств населення часто має лише декларативний характер, а реаліями їхнього життя й надалі залишаються обмежений зв'язок із зовнішнім світом, бідність соціальних контактів, недоступність низки соціокультурних цінностей, зокрема якісної освіти, і як наслідок – низький рівень соціалізації.

В умовах активних пошуків ефективних рішень такої ситуації доцільним видається вивчення можливостей і способів соціалізації та інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в межах системи загальної середньої освіти, що передбачає докорінний перегляд її теоретико-методологічних основ, переосмислення традиційних парадигм, ліквідацію соціальних, організаційних, методичних й інших бар'єрів, розроблення і впровадження нових концепцій, сучасних підходів, інноваційних технологій, реалізацію інтегративних та інклюзивних освітніх практик тощо. Тож йдеться про комплексне, системне дослідження напрямів, шляхів, перспектив масштабної перебудови української системи загальної середньої освіти, модернізації усіх її аспектів і складових, вироблення й утілення в практику комплексу практичних заходів із метою створення оптимальних умов для організації процесу соціалізації та освіти молодого покоління на основі врахування широкого розмаїття індивідуальних особливостей і можливостей, інтегрування в соціоосвітній простір кожної дитини незалежно від її соціального походження, матеріального забезпечення, стану здоров'я, особливостей розвитку чи специфіки освітніх потреб.

Перспективність цього шляху у розв'язанні проблем інтеграції в соціум осіб з особливими потребами підтверджується активною науково-дослідницькою

діяльністю цілої плеяди українських і зарубіжних учених (П. Абрахамсон, С. Альохіна, О. Баранова, Ю. Бойчук, Т. Бондар, Л. Будяк, Ф. Вуд, Д. Вудрон, Г. Гремпп, Н. Горішна, Г. Давиденко, І. Демченко, Л. Дубейко, Л. Заверткіна, М. Захарчук, С. Іноземцева, К. Каллен, І. Калініченко, А. Колупаєва, К. Косова, К. Крофт, І. Кузава, О. Кучерук, Л. Лісуренко, Т. Логвиненко, А. Майкелсен, Д. Найри, І. Оралканова, К. Островська, О. Пономарьова, П. Поттс, Л. Прядко, О. Рассказова, Т. Скрипник, І. Садова Т. Сак, Є. Самарцева, Н. Софій, М. Супрун, О. Таранченко, Т. Фаласеніді, К. Філпс, М. Хейден, К. Хейер, В. Хитрюк, С. Черкасова, Д. Шульга, С. Яковлева й ін.).

Проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти, з огляду на їх мультидисциплінарність і комплексність, досліджуються з різних науково-методологічних позицій та в межах різних галузей – педагогіки, соціології, психології, соціальної роботи, філософії, дефектології тощо, тому, звісно, вони сфокусовані на окремих аспектах і механізмах реалізації. Звідси наукова розробленість означеної проблеми представлена декількома напрямками досліджень, які розкривають різні її грані:

– філософські, соціологічні, психологічні, педагогічні аспекти соціалізації особистості, зокрема: філософські – В. Андрущенко, М. Бердяєв, Е. Брайтмен, А. Кнудсон, Ч. Кулі, Дж. Мід, В. Москаленко, Н. Скотна, В. Скотний, Е. Фромм та ін.; соціологічні – Ф. Гіддінгс, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, В. Русскін, П. Сорокін, В. Ціба та ін.; психологічні – Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Кон, О. Леонт'єв, М. Лукашевич, В. Паригін, С. Рубінштейн, З. Фройд та ін.; педагогічні – Л. Артюшкіна, О. Безпалько, І. Богданова, А. Капська, О. Квас, Т. Логвиненко, А. Мудрик, І. Рогальська, Н. Сейко та ін.);

– проблеми, закономірності, особливості соціалізації, соціальної адаптації й інтеграції осіб з особливими потребами (А. Адлер, М. Бітянова, О. Бодальов, Л. Божович, В. Дзоз, Л. Зданевич, М. Монахов, Л. Сохань, О. Сухомлинська, Л. Виготський, О. Кононко, Т. Поніманська, А. Колупаєва та ін.);

– концепції, моделі соціалізації дітей і молоді з особливими освітніми потребами в умовах освітнього простору закладу освіти (В. Бондар, Л. Головань, Н. Заєркова, В. Засенко, І. Зверева, Ю. Івашина, С. Іноземцева, С. Калаур, А. Колупаєва, В. Кулик, І. Малишевська, О. Нагорна, І. Садова, Т. Сак, Н. Софій, В. Тарасун та ін.);

– інтегративні й інклюзивні процеси в системі загальної середньої освіти (Г. Бойко, Ю. Бойчук, Т. Веретенко, Л. Даниленко, І. Демченко, І. Дмитрієва, В. Засенко, І. Мартиненко, С. Миронова, Н. Пахомова, О. Проскурняк, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.);

– теорію, методику і практику формування професійної компетентності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та їхньої готовності до роботи з учнями з особливими освітніми потребами (Ю. Бойчук Т. Гавлітіна, Г. Давиденко, І. Демченко, К. Косова, І. Малишевська, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Стадієнко, О. Таранченко, З. Шевців та ін.).

Попри очевидне зацікавлення вчених проблемами соціалізації та соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, інклюзії в сучасному освітньому просторі загальноосвітньої школи, ступінь її системного опрацювання як комплексного феномена у вітчизняних дослідженнях незначний, адже й досі немає ґрунтовних досліджень у напрямі розвитку теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., а відтак зберігаються очевидні *суперечності*, які вимагають ефективного і швидкого подолання, зокрема між:

– задекларованими пріоритетами сучасної української соціально-освітньої політики щодо осіб з особливими освітніми потребами та недостатнім рівнем розробленості дієвих механізмів й інструментів їх втілення у життя;

– суспільними і державними вимогами щодо соціальної адаптації й інтеграції осіб з особливими освітніми потребами та неспроможністю соціальних інститутів реалізувати відповідні соціально-педагогічні функції в повному обсязі;

– відмовою від соціально-освітньої сегрегації учнів з особливими освітніми потребами та дискримінаційністю системи загальної середньої освіти щодо них, лімітованістю освітніх можливостей тощо;

– незаперечною значимістю повноцінної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, повномасштабного використання потенціалу фізичної культури і спорту та відсутністю сприятливого соціоосвітнього шкільного середовища у цьому контексті;

– практичною цінністю зарубіжного досвіду у сфері соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі та несистемним характером наукових студій на цю тематику;

– потребою у сформованій фаховій компетентності та високому рівні готовності педагогічних кадрів забезпечувати якісну соціальну інтеграцію учнів з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи та їх недостатньою підготовленістю до використання інноваційних форм, методів і технологій під час практичної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Актуальність проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами через соціоосвітнє середовище загальноосвітньої школи, її незаперечна наукова і практична значимість, недостатня розробленість із позицій сучасної української педагогічної науки та необхідність подолання вказаних суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Теоретико-методологічні основи соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець XX – початок XXI ст.)»**.

Мета дослідження полягає у комплексному аналізі й обґрунтуванні теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища наприкінці XX – на початку XXI ст. й визначенні перспектив удосконалення цього процесу у площині нових соціально-освітніх парадигм українського суспільства.

Завдання дослідження:

1. Вивчити стан дослідженості проблеми, окреслити концептуальні підходи до її розв'язання та розкрити категоріально-поняттєве поле.

2. Висвітлити теоретико-методологічні, методичні, організаційні засади соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в системі загальної середньої освіти зарубіжних країн.

3. Визначити стратегічні орієнтири соціалізації учнів з особливими освітніми потребами під час організації освітнього процесу в умовах загальноосвітньої школи, проаналізувати його структуру, зміст, моделі, стратегії та форми.

4. Схарактеризувати культуру сприятливого соціоосвітнього середовища школи й обґрунтувати потенціал фізичної культури та фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

5. Дослідити компетентність педагога в забезпеченні ефективного процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами та проаналізувати сутність і структуру його готовності до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.

6. Розкрити практичні аспекти соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі засобами інноваційних методів і технологій.

7. З'ясувати перспективи вдосконалення соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у проєкції нових соціально-освітніх парадигм.

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що *вперше* цілісно і системно:

– *розкрито* теоретичні та методологічні основи соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., що охоплюють наукові теорії, концепції, підходи (біхевіоризму, необіхевіоризму, соціального навчання, діалектичного матеріалізму, психоаналізу, психосоціального розвитку, «дзеркального «Я», генетичної епістемології, психотерапевтичної, гуманістичної психології, генетичної психології, соціобіології, когнітивної психології, культурно-діяльнісної теорії, теорії екологічних систем), які пояснюють розвиток і соціалізацію особистості у контексті психоаналітичного, соціогенетичного,

когнітивного, культурно-еволюційного, індивідуально-центрованого напрямів та крізь призму соціалізації осіб з особливими освітніми потребами;

– *визначено ключові аспекти* соціалізації особистості з особливими освітніми потребами в теорії та практиці загальної середньої освіти зарубіжних країн на основі вивчення міжнародних документів нормативного і рекомендаційного характеру та детермінації змісту, завдань й особливостей соціалізації, спрямованої на розвиток соціальних цінностей, умінь і навичок комунікації, самообслуговування, вибору адекватних конкретній ситуації моделей поведінки, здійснення професійної орієнтації тощо;

– *окреслено стратегічні орієнтири* соціалізації у контексті організації освітнього процесу в умовах вітчизняного соціоосвітнього середовища загальноосвітньої школи, що охоплюють детермінанти (аксіологічну, організаційно-педагогічну, психолого-педагогічну, соціальну) та підходи до організації навчання і соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (десегрегацію, інтеграцію-мейнстримінг, інтеграцію-інклюзію);

– *проаналізовано стратегії організації освітньої інклюзії* та *розкрито* потенціал фізичної культури і фізичного виховання у соціалізації учнів з особливими освітніми потребами;

– *охарактеризовано* сутність і зміст компетентності вчителя шляхом аналізу його ролі та функцій у забезпеченні соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, *досліджено* складові його підготовки та формування готовності до роботи в умовах інклюзивного класу, а також *висвітлено* потенціал інноваційних методів (методу драматизації, казкотерапії тощо) під час проєктування культури шкільного середовища та розроблення змістової характеристики навчання й виховання;

– *визначено перспективи вдосконалення* соціалізації учнів з особливими освітніми потребами з урахуванням сучасних соціально-освітніх парадигм.

Уточнено наукові дефініції таких понять, як «соціалізація», «потреби», «учні з особливими освітніми потребами», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «стратегії соціалізації», «культура шкільного середовища», «школа,

доброчлива до учнів з особливими освітніми потребами»; з'ясовано внесок вітчизняних і зарубіжних науковців у розвиток теорії та практики соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в Україні та за кордоном наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Подальшого розвитку набули наукові положення про соціалізацію особистості, що охоплює ступені, стадії, типи, механізми, чинники, моделі, види та фактори, а також теорії і практики соціалізації учнів, які ґрунтуються на врахуванні специфіки роботи педагогів із учнями, котрі мають особливі освітні потреби, й результатах аналізу культури шкільного середовища крізь призму української освітньої політики.

До наукового обігу введено нові факти, теоретичні ідеї та підходи до вивчення процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного соціоосвітнього середовища наприкінці ХХ – початку ХХІ ст., що опираються на філософську, психологічну, історичну, науково-педагогічну літературу тощо.

Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, переліку використаних джерел (619 найменувань, з яких 137 – іноземними мовами) та 12 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 548 сторінок, основний зміст викладено на 406 сторінках. Робота містить 8 таблиць і 14 рисунків.

У вступі обґрунтовано актуальність теми дослідження, визначено його мету, завдання, об'єкт, предмет, методологічну та теоретичну основи; сформульовано концепцію, розкрито наукову новизну, теоретичне і практичне значення дисертації; подано відомості про апробацію і впровадження одержаних результатів, визначено особистий внесок здобувача у спільних публікаціях; вказано обсяг і структуру дисертаційної роботи.

У першому розділі дисертації – **«Соціалізація особистості з особливими освітніми потребами як науково-педагогічна проблема (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)»** – проаналізовано категорійно-поняттєвий апарат дослідження соціалізації особистості; охарактеризовано дефініцію

«діти з особливими освітніми потребами» та наукові підходи до її розуміння; висвітлено концептуальні засади соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (кінець XX – початок XXI ст.); а також представлено результати аналізу дослідженості проблеми в історичній ретроспективі.

У *другому розділі* дисертації – **«Соціалізація особистості з особливими освітніми потребами у практиці загальної середньої освіти зарубіжних країн»** – дослідницький інтерес сфокусовано на проблемі інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в середовище закладу загальної середньої освіти крізь призму міжнародної освітньої політики; характеристиці психолого-педагогічних аспектів соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в теорії і практиці загальної середньої освіти зарубіжних країн; виявленні особливостей організації освіти школярів з особливими освітніми потребами в зарубіжній загальноосвітній школі.

У *третьому розділі* дисертації – **«Методологічні орієнтири соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи»** – подано характеристику змісту аксіологічної, організаційно-педагогічної, психолого-педагогічної, соціальної детермінант навчання учнів з особливими освітніми потребами; висвітлено методологічні підходи до соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у процесі навчання в загальноосвітній школі; здійснено аналіз змісту основних стратегій організації навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами крізь призму моделей освітньої інклюзії; а також розкрито потенціал фізичної культури та фізичного виховання у соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

У *четвертому розділі* дисертації – **«Культура шкільного середовища та компетентність вчителя у роботі з учнями з особливими потребами»** – представлено науково-методологічну проєкцію культури шкільного середовища та змістову характеристику навчання й виховання як його елементів; висвітлено сучасну проблему агресивного учнівського середовища та учнів з особливими освітніми потребами у ньому; виконано аналіз сутності

та змісту компетентності вчителя, що працює з дітьми з особливими освітніми потребами, а також його підготовки до роботи в умовах інклюзивної школи.

У п'ятому розділі дисертації – **«Інноваційні форми і методи соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища»** – висвітлено специфіку інноваційної діяльності педагогів з учнями, які мають особливі освітні потреби, схарактеризовано інноваційні методи соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища, а також визначено перспективи вдосконалення цього процесу у площині нових соціально-освітніх парадигм.

Ключові слова: діти з особливими освітніми потребами, заклад загальної середньої освіти, інноваційні методи соціалізації, інтеграція учнів з особливими освітніми потребами, концептуальні засади, моделі та стратегії організації інклюзивної освіти, освітня парадигма, соціалізація, шкільне середовище.

ABSTRACT

Kozibroda L. V. Theoretical and Methodological Fundamentals of Socialization in School Environment of Students with Special Educational Needs (the late XX – early XXI Century). – Qualification scientific paper on the rights of a manuscript.

The thesis for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences in the specialty 13.00.01 – General Pedagogy and History of Pedagogy. Lviv Polytechnic National University, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Lviv–Drohobych, 2021.

Research topicality. Current trends in the development of the Ukrainian society are aimed at weakening social stratification, levelling social inequality, slowing down the processes of marginalization of entire social groups. In particular, the problem of ensuring full social integration of the young generation, and especially people with special needs, for whom the processes of discrimination, segregation and stigmatization are still particularly acute and high-profile. An important step towards overcoming this problem is the recognition of social adaptation and integration of people with special needs as one of the key priorities of modern Ukrainian social and educational policy (Laws of Ukraine: “On the Basics of Social Protection of Persons with Disabilities in Ukraine” (1991), “On State Social Assistance to Persons with Disabilities from Childhood and Children with Disabilities” (2000), “On Protection of Childhood” (2001), “On Rehabilitation of Persons with Disabilities in Ukraine” (2005), “On Amendments to Certain Laws of Ukraine on Education Regarding the Organization of Inclusive Education” (2014), “On Education” (2017), “On Amendments to Certain Laws of Ukraine Concerning Access of Persons with Special Educational Needs to Educational Services” (2018), “On Complete General Secondary Education” (2020), and others; National Strategy for Development of Education in Ukraine until 2021 (2013), National Strategy for Reforming the System of Institutional Care and Upbringing of Children for 2017–2026 and Action Plan for Implementation of Stage I (2017);

Concept of Inclusive Education Development (2010), Concept of the New Ukrainian School (2016), and others). The provisions of these documents recognize every citizen of the country as the highest and most important value, and care for him/her – the main task of our democratic state, affirm equality of rights and freedoms for full participation in public life for all citizens without exception, proclaim accessibility and unlimited social, educational and other prospects for each individual. However, despite these socio-political achievements, it should be noted that the social integration of these vulnerable groups is often only declarative in nature, and the realities of their lives continue to be limited contact with the outside world, poor social contacts, inaccessibility of a number of socio-cultural values, namely quality education, and as a result – a low level of socialization.

Given the active search for effective solutions to this situation, it seems appropriate to study the possibilities and methods of socialization and integration of people with special educational needs within the general secondary education system, which involves a radical revision of its theoretical and methodological foundations, rethinking traditional paradigms, elimination of social, organizational, methodological and other barriers, development and implementation of new concepts, modern approaches, innovative technologies, implementation of integrative and inclusive educational practices, and others. Therefore, it is a comprehensive, systematic study of policies, ways, prospects for large-scale restructuring of the Ukrainian system of general secondary education, modernization of all its aspects and components, development and implementation of a set of practical measures to create optimal conditions for socialization and education of the younger generation taking into account a wide variety of individual features and capabilities, integration into the socio-educational space of each child, regardless of its social background, material security, health status, development characteristics or specific educational needs.

The prospects of this path in solving the problems of integration into society of people with special needs are confirmed by the active research activities of a whole constellation of the Ukrainian and foreign scientists (P. Abrahamson,

S. Alokhina, O. Baranova, Y. Boichuk, T. Bondar, L. Budiak, F. Wood, D. Woodron, H. Grampp, N. Horishna, H. Davydenko, I. Demchenko, L. Dubeiko, L. Zavertkina, M. Zakharchuk, S. Inozemtseva, K. Cullen, I. Kalinichenko, A. Kolupaieva, K. Kosova, K. Kroft, I. Kuzava, O. Kucheruk, L. Lisurenko, T. Lohvynenko, A. Michelsen, D. Nyree, I. Oralkanova, K. Ostrovska, O. Ponomarova, P. Potts, L. Priadko, O. Rasskazova, T. Skrypnyk, I. Sadova, T. Sak, Y. Samartseva, N. Sofii, M. Suprun, O. Taranchenko, T. Falasenidi, K. Philps, M. Hayden, K. Haier, V. Khytriuk, S. Cherkasova, D. Shulha, S. Yakovlieva, and others).

Problems of socialization of children with special educational needs in the educational environment of general secondary education, given their multidisciplinary and complexity, have been studied from different scientific and methodological positions and within different fields, namely pedagogy, sociology, psychology, social work, philosophy, special education, and others. Therefore, of course, they focus on individual aspects and implementation mechanisms. Hence, the scientific development of this problem is represented by several areas of research that reveal its various facets:

– philosophical, sociological, psychological, pedagogical aspects of socialization of an individual, namely: philosophical – V. Andrushchenko, M. Berdiaiev, E. Brightman, A. Knudson, C. Cooley, G. Mead, V. Moskalenko, N. Skotna, V. Skotnyi, E. Fromm, and others; sociological – F. Giddings, E. Durkheim, T. Parsons, V. Russkin, P. Sorokin, V. Tsyba and others; psychological – B. Ananov, L. Vyhotskyi, I. Kohn, O. Leontiev, M. Lukashevych, V. Paryhin, S. Rubinshtein, Z. Freud, and others; pedagogical – L. Artiushkina, O. Bezpalko, I. Bohdanova, A. Kapska, O. Kvas, T. Lohvynenko, A. Mudryk, I. Rohalska, N. Seiko, and others;

– problems, patterns, features of socialization, social adaptation and integration of people with special needs (A. Adler, M. Bitianova, O. Bodaliev, L. Bozhovych, V. Dzoj, L. Zdanevych, M. Monakhov, L. Sokhan,

O. Sukhomlynska, L. Vyhotskyi, O. Kononko, T. Ponimanska, A. Kolupaieva, and others);

– concepts, models of socialization of children and youth with special educational needs in the educational space of the educational institution (V. Bondar, L. Holovan, N. Zaierkova, V. Zasenکو, I. Zvierieva, Y. Ivashyna, S. Inozemtseva, S. Kalaur, A. Kolupaieva, V. Kulyk, I. Malyshevskа, O. Nahorna, I. Sadova, T. Sak, N. Sofii, V. Tarasun, and others);

– integrative and inclusive processes in the system of general secondary education (H. Boiko, Y. Boichuk, T. Veretenko, L. Danylenko, I. Demchenko, I. Dmytriieva, V. Zasenکو, I. Martynenko, S. Myronova, N. Pahomova, O. Proskurniak, M. Sheremet, D. Shulzhenko, and others);

– theory, methods and practice of forming the professional competence of teachers to work in an inclusive educational environment and their willingness to work with students with special educational needs (Y. Boichuk, T. Havlitina, H. Davydenko, I. Demchenko, K. Kosova, I. Malyshevskа, S. Myronova, N. Pakhomova, N. Stadiienko, O. Taranchenko, Z. Shevtsiv, and others).

Despite the obvious interest of scientists in the issues of socialization and social integration of children with special educational needs, and inclusion in the modern educational space of secondary school, the degree of its systematic development as a complex phenomenon in domestic research is insignificant, because there is still no thorough research concerning special educational needs in the school environment in the late XX - early XXI century, and thus there are obvious contradictions that require effective and rapid overcoming, namely between:

– declared priorities of modern Ukrainian social and educational policy for people with special educational needs and insufficient level of development of effective mechanisms and tools for their implementation;

– social and state requirements for social adaptation and integration of persons with special educational needs and the inability of social institutions to implement the relevant socio-pedagogical functions to the full extent;

– rejection of socio-educational segregation of students with special educational needs and discrimination of the general secondary education system in relation to them, limited educational opportunities, and others;

– the indisputable importance of full-fledged socialization of children with special educational needs in general secondary education institutions, full-scale use of the potential of physical culture and sports and the lack of a favorable socio-educational school environment in this context;

– practical value of foreign experience in the field of socialization of persons with special educational needs in secondary school and the unsystematic nature of scientific studies on this topic;

– the need for professional competence and high level of readiness of teachers to ensure quality social integration of students with special educational needs in the secondary school and their lack of preparedness to use innovative forms, methods and technologies during practical activities in an inclusive educational environment.

The topicality of the issue of socialization of children with special educational needs through the socio-educational environment of secondary school, its undeniable scientific and practical significance, insufficient development from the standpoint of modern Ukrainian pedagogical science and the need to overcome these contradictions led to the choice of the research topic – **Theoretical and Methodological Fundamentals of Socialization in School Environment of Students with Special Educational Needs (the late XX – early XXI Century)**.

The aim of the study is to comprehensively analyse and substantiate the theoretical and methodological foundations of socialization of students with special educational needs in school environment in the late XX – early XXI century and identify prospects for improving this process in the new socio-educational paradigms of the Ukrainian society.

Objectives of the research:

1. To study the state of research of the problem, to outline conceptual approaches to its solution and to explore the categorical-conceptual field;

2. To highlight the theoretical, methodological, and organizational principles of socialization of students with special educational needs in the system of general secondary education of foreign countries;

3. To determine the strategic guidelines of socialization of students with special educational needs during the organization of the educational process in the general school, to analyse its structure, content, models, strategies, and forms;

4. To describe the culture of a favourable socio-educational environment of the school and justify the potential of physical culture and physical education of students with special educational needs in general secondary education;

5. To investigate the competence of the teacher in ensuring an effective process of socialization of students with special educational needs and analyse the nature and structure of his/her readiness to work in an inclusive educational environment of general secondary education;

6. To reveal the practical aspects of socialization of students with special educational needs in secondary school by means of innovative methods and technologies;

7. To determine the prospects for improving the socialization of students with special educational needs in the projection of new socio-educational paradigms.

Scientific novelty and theoretical value of the results obtained lies in the fact that *for the first time* integrally and systematically:

– theoretical and methodological foundations of socialization of students with special educational needs in the school environment in the late XX – early XXI century (behaviorism, neobehaviorism, social learning, dialectical materialism, psychoanalysis, psychosocial development, looking-glass self, genetic epistemology, psychotherapeutic psychology, humanistic psychology, genetic psychology, sociobiology, cognitive psychology, cultural activity, theory of ecological systems) *have been studied*, which explain the development and socialization of personality in the context of psychoanalytic, sociogenetic, cognitive, individual, cultural-centred areas and through the prism of socialization of people with special educational needs;

– key aspects of socialization of individuals with special educational needs in the theory and practice of general secondary education in foreign countries based on the study of international documents of normative and recommendatory nature and determination of content, tasks and features of socialization aimed at developing social values, communication skills, self-service, selection of adequate behaviour models according to the specific situation, implementation of professional orientation, and others *have been identified*;

– strategic guidelines of socialization in the context of the educational process in the domestic socio-educational school environment covering determinants (axiological, organizational-pedagogical, psychological-pedagogical, sociological) and approaches to organization of the educational process and socialization of students with special educational needs (desegregation, integration-mainstreaming, integration-inclusion) *have been researched*;

– strategies for the organization of educational inclusion *have been analysed*, the potential of physical culture and physical education in the socialization of students with special educational needs *have been explored*;

– the essence and content of teacher competence by analysing his/her role and functions in ensuring the socialization of students with special educational needs in general secondary education *have been characterized*, the components of his/her readiness to work in an inclusive classroom *have been studied*, the potential of innovative methods (dramatization teaching method, fairy tales teaching method, and others) during the design of the culture of the school environment and the development of the content characteristics of teaching and education *have been highlighted*;

– prospects for improving the socialization of students with special educational needs, taking into account modern socio-educational paradigms *have been identified*.

Scientific definitions of such notions as “socialization”, “needs”, “students with special educational needs”, “inclusion”, “inclusive education”, “models of socialization”, “socialization strategies”, “culture of school environment”, “student-

friendly school with special educational needs” *have been specified*; the contribution of domestic and foreign scientists to the development of the theory and practice of socialization of students with special educational needs in Ukraine and abroad in the late XX – early XXI century *has been clarified*.

Scientific provisions on the socialization of an individual, covering the degrees, stages, types, mechanisms, impacts, models, types and factors, as well as theories and practices of socialization of students, based on the peculiarities of interaction of teachers and students with special educational needs, and the analysis of the culture of school environment through the prism of the Ukrainian educational policy *have gained further development*.

Based on philosophical, psychological, historical, scientific, and pedagogical literature, new facts, theoretical ideas, and approaches to the study of the process of socialization of students with special educational needs in the school socio-educational environment at the end of the XX – the beginning of the XXI century *have been introduced into scientific circulation*.

The paper consists of the abstracts in Ukrainian and English, introduction, five chapters, conclusions to the chapters, references (619 items, 137 of them are in foreign languages), and 12 appendices. Total volume of the thesis is 548 pages, main content containing 406 pages. The paper includes 8 tables and 14 figures.

In the **introduction** the topicality and relevance of the research are justified, aim, objectives, object, subject, methodological and theoretical bases are defined; the concept is formulated, scientific novelty, theoretical and practical value of the thesis are revealed; information on approbation and implementation of the obtained results is given, the personal author’s contribution in joint publications is determined; the volume and structure of the thesis are indicated.

The first chapter – **Socialization of Person with Special Educational Needs as Scientific and Pedagogical Problem (late XX – early XXI century)** – analyses categorical-conceptual apparatus of the research of socialization of personality; characterizes the definition of the notion ‘children with special educational needs’ and scientific approaches to its understanding; highlights conceptual principles of

socialization of students with special educational needs (the end of the XX – the beginning of the XXI century); presents the results of the analysis of the research of the problem in historical retrospect.

The second chapter of the thesis – **Socialization of Person with Special Educational Needs in Practice of General Secondary Education in Foreign Countries** – focuses the research interest on the problem of integration of students with special educational needs into the environment of general secondary education through the prism of international educational policy; characteristics of psychological and pedagogical aspects of socialization of students with special educational needs in the theory and practice of general secondary education in foreign countries; identifying the features of the organization of education of students with special educational needs in a foreign secondary school.

The third chapter of the thesis – **Methodological Guidelines for Socialization of Students with Special Educational Needs in Secondary School** – characterizes content of axiological, organizational-pedagogical, psychological-pedagogical, social determinants; analyses methodological approaches used in the process of socialization of students with special educational needs while studying in secondary school; identifies the strategies of organization of education and socialization of children with special educational needs in the conditions of general secondary education institution through the prism of models of educational inclusion.

The fourth chapter of the thesis – **The Culture of School Environment and Competence of Teacher in Working with Students with Special Needs** – presents scientific and methodological projection of the culture of the school environment and the semantic characteristics of teaching and education as its elements; highlights the modern problem of aggressive student environment and students with special educational needs in it; analyses the essence and content of the competence of a teacher working with children with special educational needs, as well as his/her preparation for work in an inclusive school.

The fifth chapter of the thesis– **Innovative Forms and Methods of Socialization of Students with Special Educational Needs in School Environment** – explores the specifics of innovative activities of teachers with students with special educational needs, characterizes innovative methods of socialization of students with special educational needs in the school environment, and identifies prospects for improving this process in the field of new socio-educational paradigms.

Keywords: children with special educational needs, general secondary education institution, innovative methods of socialization, integration of students with special educational needs, conceptual principles, models and strategies of inclusive education, educational paradigm, socialization, school environment.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографія

1. **Козіброда Л. В.** Соціалізація учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища: розвиток теоретико-методологічних основ (кінець XX – початок XXI ст.) : монографія. Ужгород : РІК-У, 2020. 216 с.

Навчальний посібник

2. **Козіброда Л. В.** Фізичне виховання: теоретичний курс : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Львів : Національний університет «Львівська політехніка» ; Трускавець : МП «Плеяда», 2011. 121 с.

Статті у виданнях,

що включені до міжнародних наукометричних баз

3. Cherpurna L., Fedorenko S., Kuzminska Y., Sushchenko L., Zharovska O., Chyzhyk T., Prymakova V., **Kozibroda L.** The Creation and Development of Textbooks for Children with Cognitive Development Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. Vol. 11, Issue 3. P. 147–163. (особистий внесок автора: розробка періодизації розвитку навчальних посібників для дітей з порушеннями когнітивного розвитку) (Web of Science).

4. Griban G., Dovgan N., Tamozhanska G., Semeniv B., Ostapenko A., Honcharuk N., Khurtenko O., **Kozibroda L.**, Husarevych O., Denysovets A., Hrynychuk O., Prontenko K., Bloschynskiy I. State of Physical Fitness of the Students of Ukrainian Higher Educational Institutions. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020. Vol. 9, Issue 5. P. 16–26. (особистий внесок автора: аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми фізичної підготовленості студентів різної статі на різних етапах навчання у закладах вищої освіти України) (Web of Science).

5. **Kozibroda L. V.**, Kruhlyk O. P., Zhuravlova L. S., Chupakhina S. V., Verzhihovska O. M. Practice and Innovations of Inclusive Education at School.

International Journal of Higher Education. 2020. Vol. 9, Issue 7. P. 176–186. (особистий внесок автора: аналіз досвіду розвитку інклюзивної шкільної освіти у країнах Європейського союзу) (Scopus).

6. Chupakhina S. V., Lopatynska N. A., Proskurniak O., Shevchuk V., **Kozibroda L.** Formation of an inclusive educational environment of educational institutions. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*. 2020. Vol. 13, Issue 32. P. 1–19. (особистий внесок автора: характеристика інклюзивного освітнього середовища) (Scopus).

7. ¹Турчик І., Шатинська О., **Козіброда Л.** Шкільний спорт як засіб соціалізації особистості (історико-педагогічний дискурс в контексті вивчення зарубіжних джерел). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт)*. 2016. Вип. 9 (79) 16. С. 101–105. (особистий внесок автора: дослідження специфіки соціалізації особистості засобами шкільного спорту у контексті історико-педагогічного аналізу).

8. ²**Козіброда Л. В.** Особливості навчання учнів з аутичними розладами в загальноосвітній школі. *Педагогічний альманах*. 2019. Вип. 44. С. 42–47.

9. ³Кухар М., Яворський Т., **Козіброда Л.** Аналіз наукових досліджень щодо морфофункціонального стану студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія №15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт)*. 2019. Вип. 5К (113) 19. С. 188–193. (особистий внесок автора: виокремлення факторів, які впливають на морфо-функціональний стан здобувачів освіти).

10. ⁴Степанюк С., Малашенко Л., **Козіброда Л.**, Ломака Ж. Історія розвитку спорту осіб з інвалідністю на Херсонщині. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15 :*

¹Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

²Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

³Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

⁴Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). 2018. Вип. 2 (96). С. 91–93. (особистий внесок автора: дослідження історії розвитку та основних напрямів роботи Херсонського обласного центру з фізичної культури та спорту інвалідів «Інваспорт»).

Статті у наукових фахових виданнях України

11. Турчик І., Шиян О., Пітин М., **Козіброда Л.** Концептуальні основи формування здоров'я школярів засобами фізкультурної освіти у Великобританії. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*: наукова монографія / за ред. проф. С. С. Єрмакова. 2010. № 5. С. 151–154. (особистий внесок автора: визначення та обґрунтування концептуальних засад формування здоров'я школярів у великій Британії).

12. Мацола Н., Ільчишин І., **Козіброда Л.** Теоретико-методичне обґрунтування застосування культурно-просвітницьких заходів, спрямованих на пропаганду здорового способу життя. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт)*. 2013. Вип. 7 (33), Т. 1. С. 519–523. (особистий внесок автора: обґрунтування теоретичних та методичних засад використання культурно-просвітницьких заходів, спрямованих на пропаганду здорового способу життя).

13. Магльований А., **Козіброда Л.** Дискретність питань формування та інтеграції здоров'язберігальних компетенцій у студентів ВНЗ у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Фізичне виховання і спорт*. 2014. Вип. 14. С. 35–40. (особистий внесок автора: теоретичний аналіз та узагальнення сучасних аспектів формування та інтеграції здоров'язберігальних компетенцій здобувачів освіти у процесі їхньої професійно-прикладної фізичної підготовки).

14. Іваніків Н., **Козіброда Л.** Рекреаційні аспекти розвитку та збереження здоров'я людини. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15: Науково-педагогічні*

проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт). 2015. Т. 1, Вип. 5К (61) 15. С. 105–108. (особистий внесок автора: виявлення особливостей рекреаційної діяльності та її впливу на розвиток і збереження здоров'я людини).

15. **Козіброда Л.**, Стадник В., Безгребельна О., Осінчук В. Технологія використання плавання у позаакадемічних заняттях фізичним вихованням студентів ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт)*. 2015. Вип. 11 (66) 15. С. 78–81. (особистий внесок автора: розробка авторської експериментальної програми занять плаванням у позаакадемічний час).

16. Tkachuk V., Turchuk I., Chopuk R., **Kozibroda L.**, Chemerys M. Olympic education as an important component of a comprehensive curriculum on physical culture. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2017. № 4 (40). С. 35–40. (особистий внесок автора: визначення змістового компоненту олімпійської тематики в загальноосвітній навчальній програмі з фізичної культури).

17. **Козіброда Л. В.** Теоретико-понятійні аспекти інклюзивної освіти у сучасних педагогічних дослідженнях. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19, Т. 3. С. 35–38.

18. **Козіброда Л. В.** Драма в навчально-виховній діяльності учнів з особливими освітніми потребами. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 61. С. 35–40.

19. **Козіброда Л.**, Муқан Н. Міжнародні тенденції соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка*. 2020. Вип. 33, Т. 2. С. 211–218. (особистий внесок автора: виокремлення міжнародних тенденцій соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі).

20. **Козіброда Л. В.** Організаційно-методичні засади підготовки вчителів в умовах інклюзивної школи у Франції. *Молодь і ринок*. 2020. № 1 (180). С. 107–110.

21. **Kozibroda L.** Semantic analysis of scientific definition “children with special educational needs”. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. Вип. 9. С. 90–98.

22. Муқан Н., **Козіброда Л.** Інтеграція учнів з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітньої школи у контексті міжнародної освітньої політики. *Молодь і ринок*. 2020. № 3–4 (182–183). С. 40–46. *(особистий внесок автора: виокремлення особливостей інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітньої школи)*.

23. **Козіброда Л. В.** Психолого-педагогічні аспекти соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в теорії і практиці загальної шкільної освіти США (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Гірська школа Українських Карпат*. 2020. Вип. 23. С. 36–40.

24. **Козіброда Л. В.** European experience of socialization of schoolchildren with special educational needs: historical context. *Молодь і ринок*. 2020. № 6–7 (185–186). С. 62–68.

25. **Козіброда Л. В.** Основні моделі організації інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи (початок ХХІ ст.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. Вип. 8 (102). С. 15–27.

Наукова праця у періодичному виданні іншої держави

26. **Козіброда Л. В.** Особливості підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. 2020. Issue VIII (38), Issue 230. P. 55–59.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

27. Турчик І., Степанюк С., **Козіброда Л.** Шкільний спорт у країнах Європи. *Актуальні проблеми юнацького спорту*: матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. (25–26 вересня 2008 р.). Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. С. 109–

115. *(особистий внесок автора: характеристика можливостей для занять спортом в академічному середовищі школи країн Європи).*

28. Турчик І., Павлишак М., **Козібрда Л.** Особливості проведення самостійних занять з варіативного модуля «туризм» згідно навчальної програми з фізичної культури для 5–9 класів. *Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання молоді*: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2010. С. 130–137. *(особистий внесок автора: виявлення особливостей самостійних занять з варіативного модуля «туризм» згідно навчальної програми з фізичної культури для 5–9 класів).*

29. Шатинська О., **Козібрда Л.** Значення фізичної культури і спорту у формуванні особистості школярів. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті*: матеріали II-ї Міжнар. наук.-практ. конф. (24–25 березня 2016 р.). Ченстохова – Дрогобич: Посвіт, 2016. С. 252–253. *(особистий внесок автора: аналіз значення фізичної культури у формуванні особистості школярів).*

30. **Козібрда Л. В.**, Липчак-Ковачик О. В. Інклюзивна освіта у контексті міжнародного досвіду. *Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. С. 66–68. *(особистий внесок автора: огляд зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної освіти).*

31. **Козібрда Л. В.**, Липчак-Ковачик О. В. Концептуальні засади впровадження інклюзивної освіти. *Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Одеса: «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 72–74. *(особистий внесок автора: аналіз концептуальних засад впровадження інклюзивної освіти).*

32. Копилова Л., Мартіашвілі Н., Ганчева В., Сергієнко І., **Козібрда Л.** Навчальна програма «Фізичне виховання» для учнів 1–4 класів з розладами аутистичного спектра. Київ, 2020. 36 с. (Рекомендовано науково-методичною комісією зі спеціальної педагогіки Науково-методичною радою МОН України)

(Протокол № 6 від 13.11.2020 р.) (особистий внесок автора: розробка змістового наповнення навчальної програми).

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

33. Herasymenko O., Mukhin V., Pityn M., **Kozidroda L.** Shift of physical activity index for individuals with lower limb amputations as influenced by the comprehensive program of physical rehabilitation. *Journal of Physical Education and Sport*. 2016. Supplement issue 1. P. 707–712. (особистий внесок автора: розробка програми реабілітації для осіб з ампутацією нижніх кінцівок). (Scopus).

34. Herasymenko O., Pityn M., **Kozibroda L.**, Mukhin V., Dotsyuk L., Galan Y. Efficiency of physical therapy interventions for young adults after lower limb transtibial amputation. *Journal of Physical Education and Sport*. 2018. Vol. 18, Issue 2. P. 1084–1091. (особистий внесок автора: розробка програми фізіотерапії для молоді після транстибіальної ампутації нижніх кінцівок) (Scopus).

35. Турчик І., **Козіброда Л.**, Бережанський В. Завдання шкільних програм з фізичної культури у країнах Європи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт)*. 2010. Вип. 8. С. 213–216. (особистий внесок автора: аналіз особливостей шкільних програм з фізичної культури в європейських країнах).

36. Безгребельна О., Пономарьов С., **Козіброда Л.** Особливості проведення самостійних занять фізичними вправами студентами ВНЗ. Львів : НВФ «Українські технології», 2010. 48 с. (особистий внесок автора: розробка вправ для самостійних занять здобувачів освіти).

37. Блавт О., Безгребельна О., **Козіброда Л.** Фізичне виховання при захворюваннях органів дихання. Львів – Трускавець : МП «Плеяда», 2011. 28 с. (особистий внесок автора: розробка вправ для осіб із захворюваннями органів дихання).

38. Блавт О., Цьовх Л., Гуртова Т., **Козіброда Л.** Рухливі ігри на заняттях плавання студентів вищих навчальних закладів. Львів : Національний університет «Львівська політехніка», 2011. 24 с. *(особистий внесок автора: розробка методичного забезпечення для проведення рухливих ігор на заняттях плавання).*

39. Людовік Т., **Козіброда Л.** Оцінка стану здоров'я і функціональної підготовленості студентів ВНЗ під час самостійних занять фізичними вправами. Львів – Трускавець : МП «Плеяда», 2011. 31 с. *(особистий внесок автора: розробка рекомендацій для самостійних занять фізичними вправами).*

40. **Козіброда Л. В.** Фізичне виховання студентів ВНЗ при захворюваннях нирок та сечовивідних шляхів : навч.-метод. посіб. для студентів спец. мед. групи Нац. ун-ту «Львів. політехніка». Львів ; Трускавець : МП «Плеяда», 2011. 64 с.

41. Блавт О. З., **Козіброда Л. В.** Фізичне виховання: теоретичний курс : навч. посіб. [для студентів III курсу спец. мед. від. Нац. ун-ту «Львів. політехніка»]. Львів : Вид-во Львів. політехніки, 2012. 125 с.

42. **Козіброда Л. В.**, Блавт О. З. Фізичне виховання: теоретичний курс : матеріали для студентів II курсу спец. мед. груп. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2013. 118 с. *(особистий внесок автора: розробка тем теоретичного курсу).*

43. Ілик І., **Козіброда Л.** Фізичне виховання студентів спеціальних медичних груп при хворобах опорно-рухового апарату. Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2015. 44 с. *(особистий внесок автора: розробка комплексу вправ для проведення занять у спеціальних медичних групах для осіб хворобами опорно-рухового апарату).*

44. **Козіброда Л. В.** Фізичне виховання : рекомендації щодо проведення занять зі студентами I курсу спеціальних медичних груп вищих навчальних закладів. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2016. 23 с.

45. Гацоєва Л. С., **Козіброда Л. В.** Особливості організації та проведення занять з фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи. Трускавець : ФОП Гурба Р. В., 2018. 68 с. *(особистий внесок автора: розробка комплексу вправ для проведення занять з фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи).*

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ	2
ABSTRACT	12
СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ	22
ВСТУП	34
Розділ 1. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)	51
1.1. Категорійно-поняттєвий апарат дослідження соціалізації особистості як наукового феномену	51
1.2. Характеристика та наукові підходи до розуміння дефініції «діти з особливими освітніми потребами»	74
1.3. Концептуальні засади соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)	87
1.4. Ступінь дослідженості проблеми в історичній ретроспективі ..	106
Висновки до першого розділу	124
Розділ 2. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ПРАКТИЦІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН	128
2.1. Інтеграція учнів з особливими освітніми потребами в середовище закладу загальної середньої освіти крізь призму міжнародної освітньої політики	128
2.2. Психолого-педагогічні аспекти соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в теорії і практиці загальної середньої освіти зарубіжних країн	152
2.3. Особливості організації освіти школярів з особливими освітніми потребами в зарубіжній загальноосвітній школі.....	178

Висновки до другого розділу	203
Розділ 3. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ	207
3.1. Характеристика змісту аксіологічної, організаційно-педагогічної, психолого-педагогічної, соціальної детермінант навчання учнів з особливими освітніми потребами	207
3.2. Методологічні підходи до соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у процесі навчання в загальноосвітній школі ..	224
3.3. Стратегії організації навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти крізь призму моделей освітньої інклюзії	241
3.4. Потенціал фізичної культури та фізичного виховання у соціалізації учнів з особливими освітніми потребами	262
Висновки до третього розділу	275
Розділ 4. КУЛЬТУРА ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ТА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У РОБОТІ З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	280
4.1. Науково-методологічна проєкція культури шкільного середовища та змістова характеристика навчання й виховання як його елементів	280
4.2. Учні з особливими освітніми потребами й агресивне учнівське середовище	294
4.3. Сутність і зміст компетентності вчителя, що працює з дітьми з особливими освітніми потребами	305
4.4. Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної школи..	319
Висновки до четвертого розділу	336
Розділ 5. ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В	

УМОВАХ ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА	339
5.1. Специфіка практичної роботи педагогів з учнями, які мають особливі освітні потреби	339
5.2. Інноваційні методи соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища	354
5.3. Перспективи вдосконалення процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у площині нових соціально-освітніх парадигм	369
Висновки до п'ятого розділу	392
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	396
ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	407
ДОДАТКИ	466

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні тенденції розвитку українського суспільства спрямовані на послаблення соціальної стратифікації, нівелювання соціальної нерівності, сповільнення процесів маргіналізації цілих соціальних груп. Зокрема актуалізується проблема забезпечення повноцінної соціальної інтеграції молодого покоління, а передовсім осіб з особливими потребами, стосовно яких процеси дискримінації, сегрегації та стигматизації досі виявляються особливо гостро і рельєфно. Важливим кроком на шляху подолання цієї проблеми є визнання соціальної адаптації та інтеграції осіб з особливими потребами одним із ключових пріоритетів сучасної української соціальної й освітньої політики (закони України: «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.), «Про державну соціальну допомогу особам з інвалідністю з дитинства та дітям з інвалідністю» (2000 р.), «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» (2005 р.), «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (2014 р.), «Про освіту» (2017 р.), «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2018 р.), «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.) та ін.; Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки та план заходів з реалізації її I етапу (2017 р.); Концепція розвитку інклюзивного навчання (2010 р.), Концепція «Нова українська школа» (2016 р.) тощо). Положення вказаних документів визнають кожного громадянина країни найвищою і найважливішою цінністю, а турботу про нього – основним завданням нашої демократичної держави, утверджують рівність прав і свобод на повноцінну участь у суспільному житті для усіх громадян без винятку, проголошують доступність і необмеженість соціальних, освітніх й інших перспектив для кожної окремої людини. Однак, попри ці соціально-політичні

досягнення, доводиться констатувати, що соціальна інтеграція названих вразливих верств населення часто має лише декларативний характер, а реаліями їхнього життя й надалі залишаються обмежений зв'язок із зовнішнім світом, бідність соціальних контактів, недоступність низки соціокультурних цінностей, зокрема якісної освіти, і як наслідок – низький рівень соціалізації.

В умовах активних пошуків ефективних рішень такої ситуації доцільним видається вивчення можливостей і способів соціалізації та інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в межах системи загальної середньої освіти, що передбачає докорінний перегляд її теоретико-методологічних основ, переосмислення традиційних парадигм, ліквідацію соціальних, організаційних, методичних й інших бар'єрів, розроблення і впровадження нових концепцій, сучасних підходів, інноваційних технологій, реалізацію інтегративних та інклюзивних освітніх практик тощо. Тож йдеться про комплексне, системне дослідження напрямів, шляхів, перспектив масштабної перебудови української системи загальної середньої освіти, модернізації усіх її аспектів і складових, вироблення й утілення в практику комплексу практичних заходів із метою створення оптимальних умов для організації процесу соціалізації та освіти молодого покоління на основі врахування широкого розмаїття індивідуальних особливостей і можливостей, інтегрування в соціоосвітній простір кожної дитини незалежно від її соціального походження, матеріального забезпечення, стану здоров'я, особливостей розвитку чи специфіки освітніх потреб.

Перспективність цього шляху у розв'язанні проблем інтеграції в соціум осіб з особливими потребами підтверджується активною науково-дослідницькою діяльністю цілої плеяди українських і зарубіжних учених (П. Абрахамсон, С. Альохіна, О. Баранова, Ю. Бойчук, Т. Бондар, Л. Будяк, Ф. Вуд, Д. Вудрон, Г. Гремпп, Н. Горішна, Г. Давиденко, І. Демченко, Л. Дубейко, Л. Заверткіна, М. Захарчук, С. Іноземцева, К. Каллен, І. Калініченко, А. Колупаєва, К. Косова, К. Крофт, І. Кузава, О. Кучерук, Л. Лісуренко, Т. Логвиненко, А. Майкелсен, Д. Найри, І. Оралканова, К. Островська, О. Пономарьова, П. Поттс, Л. Прядко, О. Рассказова, Т. Скрипник, І. Садова Т. Сак, Є. Самарцева, Н. Софій, М. Супрун,

О. Таранченко, Т. Фаласеніді, К. Філпс, М. Хейден, К. Хейер, В. Хитрюк, С. Черкасова, Д. Шульга, С. Яковлева й ін.).

Проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти, з огляду на їх мультидисциплінарність і комплексність, досліджуються з різних науково-методологічних позицій та в межах різних галузей – педагогіки, соціології, психології, соціальної роботи, філософії, дефектології тощо, тому, звісно, вони сфокусовані на окремих аспектах і механізмах реалізації. Звідси наукова розробленість означеної проблеми представлена декількома напрямками досліджень, які розкривають різні її грані:

– філософські, соціологічні, психологічні, педагогічні аспекти соціалізації особистості, зокрема: філософські – В. Андрущенко, М. Бердяєв, Е. Брайтмен, А. Кнудсон, Ч. Кулі, Дж. Мід, В. Москаленко, Н. Скотна, В. Скотний, Е. Фромм та ін.; соціологічні – Ф. Гіддінгс, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс, В. Русскін, П. Сорокін, В. Циба та ін.; психологічні – Б. Ананьєв, Л. Виготський, І. Кон, О. Леонтєв, М. Лукашевич, В. Паригін, С. Рубінштейн, З. Фройд та ін.; педагогічні – Л. Артюшкіна, О. Безпалько, І. Богданова, А. Капська, О. Квас, Т. Логвиненко, А. Мудрик, І. Рогальська, Н. Сейко та ін.);

– проблеми, закономірності, особливості соціалізації, соціальної адаптації й інтеграції осіб з особливими потребами (А. Адлер, М. Бітянова, О. Бодальов, Л. Божович, В. Дзоз, Л. Зданевич, М. Монахов, Л. Сохань, О. Сухомлинська, Л. Виготський, О. Кононко, Т. Поніманська, А. Колупаєва та ін.);

– концепції, моделі соціалізації дітей і молоді з особливими освітніми потребами в умовах освітнього простору закладу освіти (В. Бондар, Л. Головань, Н. Заєркова, В. Засенко, І. Зверева, Ю. Івашина, С. Іноземцева, С. Калаур, А. Колупаєва, В. Кулик, І. Малишевська, О. Нагорна, І. Садова, Т. Сак, Н. Софій, В. Тарасун та ін.);

– інтегративні й інклюзивні процеси в системі загальної середньої освіти (Г. Бойко, Ю. Бойчук, Т. Веретенко, Л. Даниленко, І. Демченко, І. Дмитрієва,

В. Засенко, І. Мартиненко, С. Миронова, Н. Пахомова, О. Проскурняк, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.);

– теорію, методику і практику формування професійної компетентності педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі та їхньої готовності до роботи з учнями з особливими освітніми потребами (Ю. Бойчук Т. Гавлітіна, Г. Давиденко, І. Демченко, К. Косова, І. Малишевська, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Стадієнко, О. Таранченко, З. Шевців та ін.).

Попри очевидне зацікавлення вчених проблемами соціалізації та соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, інклюзії в сучасному освітньому просторі загальноосвітньої школи, ступінь її системного опрацювання як комплексного феномена у вітчизняних дослідженнях незначний, адже й досі немає ґрунтовних досліджень у напрямі розвитку теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., а відтак зберігаються очевидні *суперечності*, які вимагають ефективного і швидкого подолання, зокрема між:

– задекларованими пріоритетами сучасної української соціально-освітньої політики щодо осіб з особливими освітніми потребами та недостатнім рівнем розробленості дієвих механізмів й інструментів їх втілення у життя;

– суспільними і державними вимогами щодо соціальної адаптації й інтеграції осіб з особливими освітніми потребами та неспроможністю соціальних інститутів реалізувати відповідні соціально-педагогічні функції в повному обсязі;

– відмовою від соціально-освітньої сегрегації учнів з особливими освітніми потребами та дискримінаційністю системи загальної середньої освіти щодо них, лімітованістю освітніх можливостей тощо;

– незаперечною значимістю повноцінної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, повномасштабного використання потенціалу фізичної культури і спорту та відсутністю сприятливого соціоосвітнього шкільного середовища у цьому контексті;

– практичною цінністю зарубіжного досвіду у сфері соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі та несистемним характером наукових студій на цю тематику;

– потребою у сформованій фаховій компетентності та високому рівні готовності педагогічних кадрів забезпечувати якісну соціальну інтеграцію учнів з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи та їх недостатньою підготовленістю до використання інноваційних форм, методів і технологій під час практичної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

Актуальність проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами через соціоосвітнє середовище загальноосвітньої школи, її незаперечна наукова і практична значимість, недостатня розробленість із позицій сучасної української педагогічної науки та необхідність подолання вказаних суперечностей зумовили вибір теми дослідження **«Теоретико-методологічні основи соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець XX – початок XXI ст.)»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертації відповідає науковому напрямку кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» «Теоретико-методичні засади професійного розвитку особистості». Дисертаційне дослідження виконано відповідно до наукової теми «Теоретико-методичні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів» (номер державної реєстрації 0116U004108).

Тема дисертації затверджена (протокол № 19 від 09.02.2016) і уточнена (протокол № 58 від 22.10.2019) на засіданні вченої ради Національного університету «Львівська політехніка».

Мета дослідження полягає у комплексному аналізі й обґрунтуванні теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища наприкінці XX – на початку XXI ст. й визначенні перспектив удосконалення цього процесу у площині нових соціально-освітніх парадигм українського суспільства.

Завдання дослідження:

1. Вивчити стан дослідженості проблеми, окреслити концептуальні підходи до її розв'язання та розкрити категоріально-поняттєве поле.

2. Висвітлити теоретико-методологічні, методичні, організаційні засади соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в системі загальної середньої освіти зарубіжних країн.

3. Визначити стратегічні орієнтири соціалізації учнів з особливими освітніми потребами під час організації освітнього процесу в умовах загальноосвітньої школи, проаналізувати його структуру, зміст, моделі, стратегії та форми.

4. Схарактеризувати культуру сприятливого соціоосвітнього середовища школи й обґрунтувати потенціал фізичної культури та фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

5. Дослідити компетентність педагога в забезпеченні ефективного процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами та проаналізувати сутність і структуру його готовності до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.

6. Розкрити практичні аспекти соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі засобами інноваційних методів і технологій.

7. З'ясувати перспективи вдосконалення соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у проєкції нових соціально-освітніх парадигм.

Об'єкт дослідження – соціалізація учнів з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі.

Предмет дослідження – теорія і практика соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.

Хронологічні межі дослідження охоплюють період кінця ХХ – початку ХХІ ст. Нижня хронологічна межа (1990 р.) зумовлена трансформацією засадничих підходів до освіти осіб з обмеженими можливостями й особливими потребами у світовому масштабі та Україні зокрема, яка виявляється у прийнятті

низки міжнародних документів (Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990 р.), Саламанкська декларація про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами (1994 р.) й ін.) та їх ратифікації Україною з подальшими корективами освітнього законодавства й експериментальними проектами в освітній практиці.

Верхня хронологічна межа (2018 р.) пов'язана з інтенсифікацією інтеграційних, інклюзивних процесів в українському суспільстві й освіті, активним поступом в імплементації світових стандартів у сфері забезпечення права осіб з особливими потребами на якісну освіту, реалізації комплексних, системних антидискримінаційних і антисегрегаційних заходів в українській освіті, зокрема, з прийняттям Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг (2018 р.), інших нормативно-правових актів, та фіксує теперішній стан дослідженості проблеми.

Концепція дослідження. Основна концептуальна ідея дисертаційного дослідження полягає у тому, що соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в умовах середовища загальноосвітньої школи розглядається як комплексна соціально-педагогічна, теоретико-методологічна, науково-методична проблема. Соціалізація є досить широким, утім конкретним науковим поняттям, яке детермінується головним чином двома різновекторними величинами: з одного боку – це відносно стабільний процес, притаманний становленню особистості у певний історико-культурний період, що веде до засвоєння нею тих ціннісних орієнтацій, що властиві тогочасному суспільству, а з іншого – їх характерна динамічна відкритість, що проявляється у здатності особистості адаптуватися до змін у суспільних реаліях, до модифікації соціальних ролей та форм соціалізації в онтогенезі. Як інтегроване суспільне явище, соціалізація осіб з особливими освітніми потребами розглядається у контексті соціальних, політичних, культурних, освітніх процесів у світовому, регіональному і локальному вимірах, а як комплексний феномен досліджується на різних рівнях – теоретико-методологічному та організаційно-методичному. Забезпечення

повноцінної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у системі загальної середньої освіти передбачає належне обґрунтування теоретичних, методологічних, організаційних, методичних й інших засад цього процесу, визначення ефективних умов його здійснення на основі осмислення й об'єктивної оцінки здобутків вітчизняної науки і практики та світового досвіду в цій царині. Здійснювана на таких засадах соціалізація учнів з особливими освітніми потребами в системі загальної середньої освіти створює належні передумови для реалізації їхніх прав і можливостей, активної участі в суспільному та шкільному житті нарівні й спільно з іншими членами суспільства в умовах задоволення їхніх специфічних освітніх потреб. Реалізація конструктивних підходів до соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в системі загальної середньої освіти дає змогу подолати суперечності між задекларованою в нашій країні рівноправністю у виборі життєвого шляху, соціальних ніш, освітніх послуг та фактичною лімітованістю можливостей користування цими правами для соціально вразливих і незахищених груп українського суспільства. З огляду на зазначене концепція дослідження полягає у всебічному аналізі й обґрунтуванні теоретичних і методологічних засад соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.

Методологія дослідження охоплює багаторівневий комплекс принципів і методів пізнання, доцільність застосування яких детермінована міждисциплінарністю, поліаспектністю проблематики дисертаційної роботи. Методологічна основа дослідження ґрунтується передовсім на актуальних ідеях і положеннях теорії пізнання, законах діалектики та низці загально- і конкретно-наукових підходів (аксіологічного, синергетичного, парадигмального, системного, структурного, функціонального, історичного, компаративного).

Багатогранність проблеми дисертаційної роботи й опертя на вищезазвані методологічні підходи зумовили необхідність використання широкого спектру **методів дослідження**, з-поміж яких: *загальнонаукові* (аналіз, синтез, дедукція, індукція, порівняння, класифікація, узагальнення), які дають змогу

аргументувати й обґрунтувати основні положення дослідження; *пошуково-бібліографічний* – для систематизації джерельної бази дисертаційної роботи; *історіографічно-інтерпретаційний* – для вивчення стану дослідженості проблеми, осмислення концептуальних підходів до її розв’язання та характеристики її категоріально-поняттєвого апарату; *історико-порівняльний* – для дослідження зарубіжного досвіду забезпечення соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в системі загальної середньої освіти в історичній ретроспективі, виявлення світових тенденцій у цій сфері; *контент-аналіз* – для вивчення нормативно-правової бази, відповідно до якої розв’язується окреслена проблема на міжнародному та державному рівнях у зарубіжних країнах та Україні; *компонентно-структурний* – для визначення складових елементів сприятливого для соціалізації учнів з особливими освітніми потребами соціоосвітнього середовища; *структурно-функціональний* – для дослідження функцій педагога в забезпеченні процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, сутності і структури його готовності до їх виконання тощо; *емпіричні* (спостереження, рефлексія та ін.) – для вивчення і розкриття практичних аспектів соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у середовищі загальноосвітньої школи.

Звідси, різноаспектність і міждисциплінарність проблеми дисертаційної роботи цілком закономірно передбачають зорієнтованість на методологічний і методичний плюралізм у процесі її дослідження, даючи змогу реалізувати визначені цілі та завдання.

Теоретичну основу дослідження становлять: наукові положення та висновки філософії сучасної освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Лутай, В. Скотний); філософські, соціологічні, психологічні, педагогічні концепції соціалізації особистості (Б. Ананьєв, В. Андрущенко, О. Безпалько, М. Бердяєв, І. Богданова, Т. Бондар, Л. Виготський, Л. Вітковські, Ф. Гіддінгс, Е. Дюркгейм, А. Капська, І. Кон, Ч. Кулі, Р. Лейнг, Т. Логвиненко, М. Лопаткова, М. Лукашевич, Дж. Мід, А. Мудрик, В. Москаленко, Р. Палоусь, В. Паригін, Т. Парсонс, І. Рогальська, С. Рубінштейн, В. Русскін, Н. Сейко, П. Сорокін,

З. Фройд, Е. Фромм, В. Циба, Г. фон Шонебек та ін.); наукові ідеї та висновки щодо соціалізації, соціальної адаптації й інтеграції осіб з особливими потребами (А. Адлер, М. Бітянова, О. Бодальов, Л. Божович, І. Калініченко, М. Монахов, Л. Сохань, О. Сухомлинська, А. Колупаєва та ін.); концептуальні моделі соціалізації дітей і молоді з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (О. Безпалько, Н. Завгородня, І. Зверева, Г. Бойко, Ю. Бойчук, В. Бондар, Л. Даниленко, І. Демченко, І. Дичківська, О. Завальнюк, В. Засенко, І. Мартиненко, С. Миронова, Н. Пахомова, О. Проскурняк, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.); потенціал фізичної культури та спорту в соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (О. Алексєєв, О. Кізенко, Н. Козачек, В. Мигалюк, О. Мозолєв, Л. Огорелкова, Н. Рубцова, А. Сітовський, І. Турчик, Р. Чудная та ін.); теорії й методики професійної підготовки педагогічних кадрів до професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії (Ю. Бойчук Т. Гавлітіна, Г. Давиденко, І. Демченко, К. Косова, І. Малишевська, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Стадієнко, О. Таранченко, І. Хафізулліна, А. Чередник, З. Шевців та ін.); складові готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потреби (О. Акімова, О. Баранова, Т. Ілляшенко І. Оралканова, І. Садова, Т. Сак, Н. Суховєєва, З. Удич та ін.); використання інноваційних форм, методів і технологій в інклюзивній школі відповідно до індивідуальних потреб учнів (В. Гладуш, Г. Давиденко, Т. Зінчевич-Євстигнєєва, Т. Ілляшенко, С. Іноземцева, А. Свиначук, О. Смілянець, О. Таранченко, В. Тарасун, А. Шевцов та ін.).

Джерельна база дослідження охоплює вітчизняну та зарубіжну соціологічну, філософську, психологічну, педагогічну, методичну літературу з досліджуваної проблеми; міжнародні матеріали нормативного і рекомендаційного характеру щодо забезпечення прав осіб з особливими потребами на освіту й соціалізацію; правові акти зарубіжних країн та України щодо освіти осіб з особливими потребами та їх інтеграції до системи загальної середньої освіти; дисертації, монографії, наукові статті, матеріали періодичних видань і науково-практичних конференцій щодо проблем соціалізації учнів з

особливими освітніми потребами, організації їхнього навчання та виховання у закладах загальної середньої освіти.

У дослідженні використовувалися матеріали фондів Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського, Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. Сухомлинського, Національної парламентської бібліотеки України, Львівської національної наукової бібліотеки України імені В. Стефаника, Львівської обласної науково-педагогічної бібліотеки, Австрійської національної бібліотеки (Відень, Австрія), Німецької національної бібліотеки (Франкфурт, Німеччина), Бібліотеки Елізабет Дефо Університету Манітоби (Вінніпег, Канада), Бібліотеки Університету Тампере (Тампере, Фінляндія).

Наукова новизна і теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що *вперше* цілісно і системно:

– *розкрито* теоретичні та методологічні основи соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., що охоплюють наукові теорії, концепції, підходи (біхевіоризму, необіхевіоризму, соціального навчання, діалектичного матеріалізму, психоаналізу, психосоціального розвитку, «дзеркального «Я», генетичної епістемології, психотерапевтичної, гуманістичної психології, генетичної психології, соціобіології, когнітивної психології, культурно-діяльнісної теорії, теорії екологічних систем), які пояснюють розвиток і соціалізацію особистості у контексті психоаналітичного, соціогенетичного, когнітивного, культурно-еволюційного, індивідуально-центрованого напрямів та крізь призму соціалізації осіб з особливими освітніми потребами;

– *визначено ключові аспекти* соціалізації особистості з особливими освітніми потребами в теорії та практиці загальної середньої освіти зарубіжних країн на основі вивчення міжнародних документів нормативного і рекомендаційного характеру та детермінації змісту, завдань й особливостей соціалізації, спрямованої на розвиток соціальних цінностей, умінь і навичок комунікації, самообслуговування, вибору адекватних конкретній ситуації моделей поведінки, здійснення професійної орієнтації тощо;

– *окреслено стратегічні орієнтири* соціалізації у контексті організації освітнього процесу в умовах вітчизняного соціоосвітнього середовища загальноосвітньої школи, що охоплюють детермінанти (аксіологічну, організаційно-педагогічну, психолого-педагогічну, соціальну) та підходи до організації навчання і соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (десегрегацію, інтеграцію-мейнстримінг, інтеграцію-інклюзію);

– *проаналізовано стратегії організації освітньої інклюзії та розкрито* потенціал фізичної культури і фізичного виховання у соціалізації учнів з особливими освітніми потребами;

– *охарактеризовано* сутність і зміст компетентності вчителя шляхом аналізу його ролі та функцій у забезпеченні соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, *досліджено* складові його підготовки та формування готовності до роботи в умовах інклюзивного класу, а також *висвітлено* потенціал інноваційних методів (методу драматизації, казкотерапії тощо) під час проєктування культури шкільного середовища та розроблення змістової характеристики навчання й виховання;

– *визначено перспективи вдосконалення* соціалізації учнів з особливими освітніми потребами з урахуванням сучасних соціально-освітніх парадигм.

Уточнено наукові дефініції таких понять, як «соціалізація», «потреби», «учні з особливими освітніми потребами», «інклюзія», «інклюзивна освіта», «стратегії соціалізації», «культура шкільного середовища», «школа, доброзичлива до учнів з особливими освітніми потребами»; *з'ясовано* внесок вітчизняних і зарубіжних науковців у розвиток теорії та практики соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в Україні та за кордоном наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст.

Подальшого розвитку набули наукові положення про соціалізацію особистості, що охоплює ступені, стадії, типи, механізми, чинники, моделі, види та фактори, а також теорії і практики соціалізації учнів, які ґрунтуються на врахуванні специфіки роботи педагогів із учнями, котрі мають особливі освітні

потреби, й результатах аналізу культури шкільного середовища крізь призму української освітньої політики.

До наукового обігу введено нові факти, теоретичні ідеї та підходи до вивчення процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного соціоосвітнього середовища наприкінці ХХ – початку ХХІ ст., що опираються на філософську, психологічну, історичну, науково-педагогічну літературу тощо.

Практичне значення дослідження. Систематизовані матеріали та результати дослідження у вигляді теоретичних положень і висновків слугують належним теоретичним, методологічним, методичним забезпеченням процесів соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у середовищі загальноосвітньої школи та професійної підготовки педагогічних кадрів до її здійснення. Вони можуть бути використані в освітній практиці українських загальноосвітніх шкіл й освітньому процесі закладів вищої педагогічної освіти.

Матеріали дослідження використані при розробленні робочої навчальної програми та змістового наповнення електронного навчально-методичного комплексу дисципліни «Професійна педагогіка» (тема № 3 «Теоретико-методологічні основи функціонування професійної освіти в Україні») для здобувачів освіти третього освітньо-наукового рівня (доктора філософії) у віртуальному навчальному середовищі Національного університету «Львівська політехніка» (рекомендовано Науково-методичною радою Національного університету «Львівська політехніка» (протокол № 44 від 05.09.2019 р.), а також навчальної програми «Фізичне виховання» для учнів 1–4 класів із розладами аутистичного спектру (рекомендовано Науково-методичною комісією зі спеціальної педагогіки Науково-методичної ради МОН України (протокол № 6 від 13.11.2020 р.).

Отримані в результаті дослідження відомості, дані, науково-методичні розробки, систематизовані й узагальнені положення доповнюють базу для подальших теоретико-методологічних і методичних студій із різноманітних проблем соціалізації дітей і молоді, соціальної інтеграції й адаптації осіб з

особливими потребами, прогнозування інтеграційних та інклюзивних тенденцій в українській освіті та професійній підготовці педагогів до роботи в умовах «Нової української школи». Матеріали дисертаційної роботи можна використовувати при укладанні підручників, навчальних посібників із теорії та історії педагогіки, соціальної педагогіки, корекційної педагогіки, під час розробки методичних рекомендацій щодо організації освітнього процесу в інклюзивних класах тощо.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-450 від 20.05.2020 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/36 від 24.06.2020 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 01-314/3 від 26.06.2020 р.), Національного університету «Львівська політехніка» (довідка № 67-01-1003 від 06.07.2020 р.), Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет» (довідка № 68-20-370 від 07.07.2020 р.), Львівської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 74 Львівської міської ради (довідка № 252 від 29.10.2020 р.), Середньої загальноосвітньої школи № 41 м. Львів (довідка № 193 від 23.12.2020 р.), Ліцею № 45 Львівської міської ради (довідка № 7 від 11.01.2021 р.), Середньої загальноосвітньої школи № 68 м. Львів (довідка № 08 від 11.01.2021 р.), Комунального закладу Львівської обласної ради «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (довідка № 6 від 12.01.2021 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі представлені в дисертації наукові результати одержані автором самостійно. У працях, опублікованих у співавторстві, здобувачеві належить: розробка періодизації розвитку навчальних посібників для дітей з порушеннями когнітивного розвитку [3]; аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми фізичної підготовленості студентів різної статі на різних етапах навчання у закладах вищої освіти України [4]; аналіз досвіду розвитку інклюзивної шкільної освіти у країнах Європейського союзу [5]; характеристика інклюзивного освітнього середовища [6]; дослідження

специфіки соціалізації особистості засобами шкільного спорту у контексті історико-педагогічного аналізу [7]; виокремлення факторів, які впливають на морфо-функціональний стан здобувачів освіти [9]; дослідження історії розвитку та основних напрямів роботи Херсонського обласного центру з фізичної культури та спорту інвалідів «Інваспорт» [10]; визначення й обґрунтування концептуальних засад формування здоров'я школярів у Великій Британії [11]; обґрунтування теоретичних та методичних засад використання культурно-просвітницьких заходів, спрямованих на пропаганду здорового способу життя [12]; теоретичний аналіз і узагальнення сучасних аспектів формування та інтеграції здоров'язберезувальних компетентностей здобувачів освіти у процесі їхньої фізичної підготовки [13]; виявлення особливостей рекреаційної діяльності та її впливу на розвиток і збереження здоров'я людини [14]; розробка авторської експериментальної програми занять плаванням у позаакадемічний час [15]; визначення змістового компонента олімпійської тематики в загальноосвітній навчальній програмі з фізичної культури [16]; виокремлення міжнародних тенденцій соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі [19]; виокремлення особливостей інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітньої школи [22]; характеристика можливостей для занять спортом в академічному середовищі школи країн Європи [27]; виявлення особливостей самостійних занять з варіативного модуля «туризм» згідно з навчальною програмою з фізичної культури для 5–9 класів [28]; аналіз значення фізичної культури у формуванні особистості школярів [29]; огляд зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної освіти [30]; аналіз концептуальних засад впровадження інклюзивної освіти [31]; розробка змістового наповнення навчальної програми [32]; розробка програми реабілітації для осіб з ампутацією нижніх кінцівок [33]; розробка програми фізіотерапії для молоді після транстибіальної ампутації нижніх кінцівок [34]; аналіз особливостей шкільних програм з фізичної культури в європейських країнах [35]; розробка вправ для самостійних занять здобувачів освіти [36]; розробка вправ для осіб із захворюваннями органів дихання [37]; розробка методичного забезпечення для

проведення рухливих ігор на заняттях плавання [38]; розробка рекомендацій для самостійних занять фізичними вправами [39]; розробка тем теоретичного курсу [42]; розробка комплексу вправ для проведення занять у спеціальних медичних групах для осіб з хворобами опорно-рухового апарату [43]; розробка комплексу вправ для проведення занять з фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи [45].

Апробація результатів дослідження. Основні ідеї, положення і результати дослідження апробовано під час участі у міжнародних і всеукраїнських науково-практичних та науково-методичних конференціях: «Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи» (Дрогобич, 2011, 2013, 2015, 2017, 2019 рр.), «Молодий вчений: інтеграційні питання сучасних технологій, спрямованих на здоров'я людини» (Херсон, 2017 р.), «Філософія здоров'я – здоровий спосіб життя – здорова нація» (Херсон, 2018 р.), VI Міжнародній конференції з науки, культури і спорту (Львів, 2018 р.), «Медико-біологічні проблеми фізичного виховання різних груп населення, ерготерапії, інклюзивної та спеціальної освіти» (Луцьк, 2019 р.), «Концептуальні шляхи реформування та розвитку педагогічних наук» (Херсон, 2019 р.), «Проблеми активізації рекреаційно-оздоровчої діяльності населення» (Львів, 2020 р.), «Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів» (Мукачево, 2020 р.), «Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки» (Одеса, 2020 р.), «Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрями досліджень» (Київ, 2020 р.), «Physical activity and quality of a person's life» (Луцьк, 2020 р.), «Актуальні проблеми підготовки фахівців із фізичного виховання у контексті Болонського процесу» (Івано-Франківськ, 2020 р.).

Матеріали дослідження обговорювалися на наукових семінарах і засіданнях кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» (2016–2021 рр.), а також розглядалися на міжкафедральному науковому семінарі з педагогічних спеціальностей

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (протокол № 113 від 09.02.2021 р.).

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата наук з фізичного виховання і спорту на тему «Організаційно-методичні аспекти фізичного виховання дітей старшого дошкільного віку з відхиленнями у стані здоров'я» (спеціальність 24.00.02 – фізична культура, фізичне виховання різних груп населення) захищена у 2006 р. у Львівському державному інституті фізичної культури. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської не використовувалися.

Публікації. Результати дисертаційного дослідження висвітлено у 45 публікаціях, з-поміж яких: 1 монографія, 1 навчальний посібник, 8 статей у виданнях, що індексуються наукометричними базами даних (з них 2 у виданнях, що включені до Scopus, 2 – у Web of Science, 4 – у виданнях, що водночас належать до переліку наукових фахових видань України), 15 статей у наукових фахових виданнях України, 1 стаття у періодичному виданні іншої держави, 5 праць апробаційного характеру, 1 навчальна програма (рекомендована МОН України), 13 праць, що додатково відображають результати дисертації.

Структура дисертації. Дисертація складається з анотацій українською та англійською мовами, вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, переліку використаних джерел (619 найменувань, з яких 137 – іноземними мовами) та 12 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 548 сторінок, основний зміст викладено на 406 сторінках. Робота містить 8 таблиць і 14 рисунків.

РОЗДІЛ 1

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

(кінець XX – початок XXI ст.)

У розділі «Соціалізація особистості з особливими освітніми потребами як науково-педагогічна проблема (кінець XX – початок XXI ст.)» проаналізовано категорійно-поняттєвий апарат дослідження соціалізації особистості; охарактеризовано дефініцію «діти з особливими освітніми потребами» та наукові підходи до її розуміння; висвітлено концептуальні засади соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (кінець XX – початок XXI ст.); а також представлено результати аналізу дослідженості проблеми в історичній ретроспективі.

1.1. Категорійно-поняттєвий апарат дослідження соціалізації особистості як наукового феномену

Сучасна педагогічна наука характеризується різноплановою та різновекторною термінологічною системою, що пов'язано, передовсім, із розширенням наукового поля досліджень, збільшенням кількості наукових відкриттів, застосуванням міждисциплінарного підходу, методологічним плюралізмом. Водночас, значна кількість педагогічних категорій, явищ і понять мають міжпредметний характер, що, своєю чергою, зумовлює появу численних дефініцій одного й того ж поняття з наголосом на специфіку досліджуваної проблематики. Як зауважує сучасна дослідниця М. Сокол, «складний процес уточнення та ідентифікації педагогічних понять, особливо у предметних галузях, триває і супроводжується пошуком консенсусу зацікавлених сторін як в масштабах Європи, так і в кожній окремо взятій країні. При цьому важливим залишається питання пошуку ядра, тобто

базового переліку системи понять у педагогічній науці» [391, с. 188]. У контексті нашого дослідження наголосимо, що вивчення термінології, головно взятої із суміжних наукових галузей, міждисциплінарних досліджень має ґрунтуватися на виокремленні саме педагогічної складової кожного поняття.

З огляду на проблематику дослідження, ключовими категоріями, що формують категорійно-понятійне поле та конкретизують його предмет є такі: «соціалізація», «особливі освітні потреби» тощо. Усі вони логічно пов'язані між собою та відображають процес соціального розвитку, навчання і виховання дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти. Крім того, у нашому баченні, кожна з цих категорій має комплементарні поняття, що сприяють всебічному розкриттю та значно розширюють терміносистему дослідження.

Як засвідчує аналіз публікацій дослідників кінця ХХ – початку ХХІ ст. у галузі педагогіки (Л. Артюшкіна [14], О. Безпалько [24], А. Капська [178; 179], Т. Логвиненко [232], І. Мельничук [257], І. Рогальська [351], Н. Сейко [374] та ін.), психології (Б. Ананьєв [8], Л. Виготський [71], І. Кон [202], О. Леонт'єв [229], М. Лукашевич [234] та ін.), філософії (В. Андрущенко [12], М. Бердяєв [27], Ч. Кулі [220], Дж. Мід [260; 261], В. Москаленко [270], Е. Фромм [442] та ін.), соціології (Е. Гіденс [76], Е. Дюркгейм [121], Т. Парсонс [316], П. Сорокін [393] та ін.) наукова дефініція «соціалізації» є доволі всеосяжним поняттям, у якому знайшли відображення нові ідеї та підходи до структури, змісту, функцій освітніх і соціальних систем, філософських, культурологічних концепцій, суспільно-політичних парадигм. Зазначимо, що інтерпретація цього поняття різниться залежно від того, як автори трактують сутність особистості, які ключові критерії беруть до уваги у процесі її становлення, яким науковим теоріям відводиться пріоритетна роль в їхніх дослідженнях тощо.

У ході дослідження з'ясовано, що переважна більшість трактувань поняття «соціалізація» ґрунтується на загальному розумінні засвоєння людиною соціального досвіду, виробленні системи цінностей, яка є

фундаментальною в управлінні її діями та суспільній діяльності. Утім підходи, ідеї, методологічне підґрунтя міркувань щодо змісту, засобів, структури, загалом засвоєння цього досвіду, формування ціннісних установок суттєво відрізняються. Крім того, процес соціалізації особистості – це, на наш погляд, багатогранна, різнорівнева система, що формує єдине ціле, а також динамічний процес, який перебуває в постійному розвитку й модифікаційних взаємозв'язках, що значною мірою впливає й на інтерпретаційні відмінності поняття «соціалізація». У контексті вищевикладеного слід наголосити на тому факті, що суспільні зміни й освітні трансформації сьогодення поряд із багатогранністю процесу соціалізації актуалізують потребу в аналізі, здавалося б, традиційного поняття «соціалізація» особистості крізь призму історико-педагогічного та компаративного підходів.

Отож, поняття «соціалізація» використовується як основоположна дефініція різними науками і в загальному контексті відображає процес становлення особистості та її входження до суспільства через наслідування загальних зразків поведінки та формування відносин між індивідами. Утім, варто акцентувати увагу на тому, що концептуальні основи процесу соціалізації дискутувалися багатьма науковцями, представниками різних галузей наукового знання, що призвело до неоднозначності трактування цієї дефініції. Розглянемо та коротко проаналізуємо найбільш істотні й ґрунтовні, на наш погляд, визначення цієї дефініції у суміжних із педагогічною наукових галузях.

У процесі опрацювання джерельної бази дослідження з'ясовано, що вперше термін «соціалізація» з'явився наприкінці XIX ст. у працях французького соціолога Г. Тарда (*Tarde*) [423] та одного із засновників американської соціології Ф. Гідінгса (*Giddings*) [523]. Так, на думку Г. Тарда, соціалізація особистості полягає у «взаємодії її свідомості з існуючими в суспільстві переконаннями, віруваннями; усвідомленні суспільних намірів і бажань, що відбуваються шляхом наслідування як головного механізму соціалізації кожної людини» [423, с. 75]. Автор також уважав, що процес

наслідування регулюється суспільством за допомогою соціальних інститутів, зокрема таких, як родина, освіта, громадська думка тощо. Важливим у контексті нашого дослідження є те, що саме освіті й вихованню Г. Тард відводив пріоритетну роль у створенні умов для успішного розвитку як особистості, так і суспільства загалом. Своєю чергою, Ф. Гідінгс наголошував, що «соціалізація особистості відбувається у процесі «стихійного» впливу суспільства на неї. Утім, ця «стихійність» побудована на свідомих планах соціуму щодо наслідування рис, знань і навичок, притаманних його культурі» [523, с. 22].

Упродовж наступних років поняття «соціалізація» викристалізовувалося у соціологічних дослідженнях зарубіжних і вітчизняних науковців. Фактично з-поміж найбільш вагомих праць 90-их р. ХХ ст., в яких увага приділялася аналізу окресленого поняття, виокремлюємо наукові розвідки М. Вебера (*Weber*) [54], Е. Гіденса (*Giddens*) [76], Е. Дюркгейма (*Durkheim*) [121], Т. Парсонса (*Parsons*) [316], П. Сорокіна [393] та ін. Зокрема, у контексті нашого дослідження цінними вважаємо напрацювання М. Вебера і Е. Дюркгейма щодо розуміння соціалізації особистості, як процесу соціальної дії та взаємодії, в якому ключова роль відводиться такому соціальному інституту, як освіта. Так, на думку М. Вебера [54], соціалізація особистості відбувається через вироблення соціальної поведінки, під якою автор розуміє «суспільно орієнтовані дії» людини, що є осмисленими з її боку та відповідають очікуванням суспільства [54, с. 493–495]. Водночас, автор підкреслює важливу роль соціальних інститутів, передовсім, сім'ї та школи, у виробленні певної моделі «суспільно орієнтованих дій», що впливають на формування особистості. Тобто, можемо констатувати, що освітні інституції виступають одними з рушійних чинників, певних «мотиваторів» соціального розвитку дитини. Своєю чергою, Е. Дюркгейм зосереджував головну увагу на питаннях виховання молодого покоління крізь призму соціального підходу та наголошував на тому, що виховання – це «постійне випробовування дитини тиском соціального середовища, що прагне сформувати його за своїм зразком»

[121, с. 13]. На думку автора, у цьому процесі ключова роль належить батькам і вчителям, як головним медіаторам репрезентованого соціуму. Відтак, за Е. Дюркгеймом, соціалізація – це постійний процес адаптації особистості у суспільстві, яке безпосередньо впливає на її становлення і розвиток, прищеплюючи ціннісні орієнтації та соціальний досвід своєї культури [121].

Інший американський соціолог Т. Парсонс пропагував ідею про формування в особистості самосвідомості та свідомості, як початку й основи соціалізації, а наслідком останньої вважав структурування сфери свідомості особистості під інформаційним впливом соціуму [316, с. 449–450]. Таким чином, соціалізація особистості відбувається через засвоєння суспільних норм і безпосередню інтеграцію до соціальних інституцій певного суспільства, власну активну соціальну діяльність. У цьому тлумаченні спостерігається перехід від «традиційного» розуміння соціалізації особистості, як процесу адаптації до суспільних норм, нової суспільної парадигми, в якій цінується вільний вибір особистості. У цьому вбачається своєрідний генезис особистості у соціумі.

Наголосимо, що сучасні соціологічні дослідження демонструють різноманітність видів соціалізації особистості – етичну, правову, культурну, політичну, ейкуменну, економічну тощо. Відтак, трактування поняття «соціалізація» значно розширилося та доповнилося з урахуванням реалій сучасного суспільного життя, а зміни, головним чином, були зумовлені розвитком нових наукових теорій у соціологічній площині. Такі позиції, зокрема, декларують В. Русскін [358] та В. Циба [450].

Так, у період з 1990-их по 2000-ті рр. у наукових дослідженнях простежується перехід до синергетичної теорії у процесі соціалізації особистості, що ґрунтується на важливості її індивідуального розвитку для суспільного блага, відкритості та саморегуляції суспільства, як цілісної системи. Підтвердження цієї тези знаходимо у праці А. Аніщук, як зауважує, що «освітнє реформування та модернізація в нашій країні віддзеркалюють досягнення держави, яка стала на шлях соціально-економічних перетворень та

зумовлюють впровадження освітніх інновацій у відповідності до сучасної світоглядної моделі соціального устрою. В основу цієї моделі покладено концепцію цілісного підходу, яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини і, перш за все, передбачає рівний доступ дітей з особливими потребами до здобуття якісної освіти» [13, с. 9].

Так, на початку 2000-их рр. соціологічні дослідження наукової дефініції «соціалізація» пов'язані, здебільшого, з ідеєю послідовності етапів соціального розвитку індивіда, які певним чином співвідносяться з його віковими змінами та мають логічну будову. Зокрема, сучасна дослідниця О. Дубовська зауважує, що соціалізація особистості – це «неперервний процес індивідуального розвитку, який також може відображати мінливість і нестабільність суспільного розвитку в цілому. Водночас у сучасному світі особистість є не лише продуктом свого розвитку, а й його суб'єктом, зазнаючи при цьому впливів різних соціальних чинників» [119, с. 151]. Згідно з таким підходом до розуміння соціалізації, саме особистість відіграє активну роль у різних соціальних процесах, що, своєю чергою, може впливати на її соціальний розвиток.

Доречно також зазначити, що нові соціальні умови відображають складність передачі соціального досвіду як головного чинника соціалізації особистості. Оригінальною видається думка М. Мід [261] щодо окреслення орієнтирів процесу соціалізації індивіда в сучасному суспільстві. Так, ще у 1988 р. М. Мід проголосила тезу, відповідно до якої в сучасних реаліях існує три основні варіанти передачі соціального досвіду:

1) постфігуративна культура – вертикальна модель, в якій головними прикладами передавання соціального досвіду молодому поколінню виступають дорослі. Така модель притаманна суспільствам із соціальною стабільністю та культурною однорідністю;

2) кофігуративна культура ґрунтується на горизонтальних способах передачі досвіду. Тобто кожне покоління орієнтується на своїх однолітків: дорослі – на дорослих, діти – на дітей. Окреслений тип культури є

характерним для індустріальних суспільств із високою динамікою соціального життя, культурним розмаїттям і численними міграційними процесами, які продукують значну кількість зразків поведінки;

3) префігуративна культура передбачає нову «обернену» модель передавання досвіду від дітей до батьків, яка, насамперед, тісно пов'язана зі швидким інформаційно-комунікаційним та науково-технічним розвитком суспільства [261, с. 329–332].

Отож, згідно з соціологічним напрямом, поняття «соціалізація», з одного боку, конкретизується й доповнюється, а з іншого – набуває ширшого значення. Так, у «Словнику прикладної соціології», це поняття тлумачиться, як «складний, багатогранний процес включення людини у соціальну практику, набуття нею соціальних якостей, рис, засвоєння соціального досвіду та реалізації власної сутності через виконання певної ролі у практичній діяльності» [386, с. 157]. Узагальнюючи сучасні соціологічні дослідження щодо інтерпретації поняття «соціалізація», український дослідник В. Рускін наголошує, що соціалізацію слід «розглядати як складне соціально-психологічне явище, яке одночасно виступає і як процес, і як відношення, і як спосіб, і як результат становлення особистості у діяльності та спілкуванні» [358, с. 78]. Фактично, автор виокремив основні характеристики поняття «соціалізації», які притаманні соціологічній науці. Йдеться, головне, про засвоєння соціального досвіду особистістю, врахування конкретних соціальних умов, у яких формується особистість, важливість соціальної взаємодії в її розвитку, ступінь засвоєння та відбору ціннісних суспільних норм, як поведінкових регуляторів.

Таким чином, можемо констатувати, що засвоєння особистістю соціального досвіду та конкретні історичні й соціальні умови є визначальними для соціалізації та впливають на засвоєння ціннісних норм. У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне наголосити на тому, що окреслені характеристики є безпосередньо дотичними і до педагогічного компоненту розуміння соціалізації особистості. Так, переважно саме через освіту

відбувається засвоєння дитиною соціального досвіду. І це не лише її пасивна участь в освітньому процесі, а передовсім активне включення до процесу формування соціальних відносин в учнівському колективі, вибудовування соціальної взаємодії з учителями, адміністрацією школи та допоміжним персоналом. Такі висновки покладено в основу і наступного твердження про важливість соціальної взаємодії, оскільки саме в шкільному оточенні відбуваються початкові спроби самоствердження особистості, її прагнення до схвалення власних дій оточуючими. Тобто, завдяки цьому етапові відбувається процес «унормування» дій дитини відповідно до очікувань інших представників суспільних груп і колективу загалом. І, звичайно, врахування соціальних умов у процесі формування особистості є однією із засадничих ідей у педагогічній науці, оскільки безпосередньо пов'язане з виховним процесом, формуванням у молодого покоління ціннісних орієнтирів і поведінкових норм.

Відповідно до тлумачення поняття «соціалізація» у філософії варто зробити акцент на його ширшій дефініції та інтерпретації. Обґрунтовуємо цей факт трактування поняття «соціалізація» у контексті ширшої філософсько-культурної й соціально-історичної перспектив, поряд із вивченням категорії «особистість», тлумачень понять «соціальне» й «індивідуальне». При цьому, оскільки філософський підхід передбачає плюралізм наукових теорій та методологій щодо аналізованого поняття, зупинимося на аналізі наукових праць найбільш репрезентативних учених у контексті проблематики нашого дослідження.

Поміж сучасних філософських підходів, у яких питання соціалізації особистості є ґрунтовно вивченим, виокремимо персоналізм, яскравими представниками якого є Е. Брайтмен (*Brightman*) [494], П. Дітс (*Deats*) і Р. Керол (*Carol*) [501], А. Кнудсон (*Knudson*) [550] та ін. Згідно з їхніми поглядами, особистість-персона як онтологічне поняття становить головний принцип буття, в якому її активність перебуває у тісному зв'язку з її існуванням, дає змогу особистості самоаналізуватися в соціумі. Утім

усвідомлення «персонального» неможливе без множинності пізнавальної орієнтації, тобто без групи осіб-персон, що формують певну суспільну групу, колектив, універсум. Водночас, відомий представник цього напрямку М. Бердяєв головну увагу звертає на «ідеї свободи особистості, її внутрішньої волі, котра здатна уникати маніпуляцій з боку зовнішніх чинників і навіть змінювати зовнішній світ» [27, с. 7]. Очевидно, що у цій концепції пріоритетного значення набуває гуманістична ідея, відповідно до якої самореалізація та неповторність кожної людини реалізується через організацію міжособистісних взаємин, а найвищою соціальною цінністю постає кожна окрема особистість.

У концепції Е. Фромма (*Fromm*) людина визначається як соціальна особистість, яка, утім, має свою волю та внутрішній світ, що може протистояти зовнішнім подразникам: «Людина – істота, яка заряджена енергією та структурована певним чином, істота, котра, адаптуючись, реагує специфічним і певним чином на зовнішні умови. Якщо б людина адаптувалася до зовнішніх умов, гнучко змінюючи свою природу, подібно до тварини, то була б здатною до життя лише за певних умов, до яких розвинула спеціальну адаптацію, вона досягла б глухого кута соціалізації, що є долею будь-якого тваринного виду, тобто зупинки історії. Якщо б, з іншого боку, людина могла адаптуватися до усіх вимог, не роблячи спротив тим, що противні її природі, вона ніколи б не мала будь-якої історії взагалі» [442, с. 26]. За Е. Фроммом життя людини у соціумі позначене специфічною динамікою до зростання та самореалізації у суспільстві. якщо ця енергія гальмується, то вона набирає деструктивного характеру [442]. Тому важливим чинником у процесі соціалізації є якомога повніша реалізація свого життя задля уникнення руйнівних сил [522].

У розвитку змісту соціалізації у філософському контексті важливу роль відіграли дослідження Ч. Кулі (*Cooley*) [220] та Дж. Міда (*Mead*) [260]. Так, у теорії «дзеркального-Я» Ч. Кулі розвиває ідею щодо набуття соціальних якостей індивідуальним «Я» в процесі комунікації з іншими представниками

соціальних груп, у комунікативній взаємодії з первинною групою, до якої відносить родину, найближче оточення, групи однолітків тощо. Своєю чергою, Дж. Мід під соціалізацією розумів міжіндивідуальну взаємодію особистості з іншими значимими для неї людьми, які впливають на її становлення через систему реакцій на вчинки і дії останньої. З наведених тезисів робимо висновок про те, що у прихильників зазначеної теорії соціалізація постає як система комунікативної взаємодії окремої особистості та суспільства, в якому людина вчиться дивитися на себе, саморозвиватися через споглядання інших на неї, через суспільне усвідомлення її індивідуальності. Цю тезу підтримує й А. Войтовська [62–64], на думку якої неприйнятною є така система освіти, в якій здобувачі «пасивно одержують академічні знання і не вступають в активну взаємодію із соціумом. Проблема соціалізації в загальноосвітній простір молоді з особливими освітніми потребами займає особливе місце і викликає багато суперечок і нарікань» [63, с. 23].

У цьому контексті, відповідно до синергетичного підходу, соціалізація постає складною структурно-організованою соціальною системою, якій притаманний відносно стабільний розвиток, з огляду на стійкі зав'язки між її елементами, що формують цю ж систему. Головним елементом у соціальній системі, на думку Ф. Власенка, є особистість, яка також «представляє собою цілісну систему, проте відкриту, нелінійну, що формується в процесі саморозвитку й самовдосконалення» [61, с. 139].

На основі опрацьованих джерел, можемо констатувати, що у сучасних філософських дослідженнях соціалізація тлумачиться у декількох ракурсах: по-перше, як процес безпосередньої взаємодії індивіда та суспільства, в основу якої покладено повторювальну діяльність особистості, що формує конкретно-історичний вияв її соціальності [270]; по-друге, як процес засвоєння і подальшого розвитку соціокультурного досвіду, що передбачає його передачу через зовнішні соціальні впливи суспільства та процес виховання особистості [12, с. 540]; по-третє, як процес становлення

особистості, засвоєння нею соціальних норм і суспільних цінностей, зразків поведінки, що характерні даному соціуму (групі, спільності, суспільству) у певний період свого розвитку [61, с. 137]; по-четверте, як процес набуття соціальних якостей особистістю, її включення в соціальну практику, де вона самореалізується через активну діяльність завдяки своїй соціальній ролі [76, с. 324].

Узагальнюючи філософські інтерпретації поняття «соціалізація», вважаємо, що вони ґрунтуються, передовсім, на розумінні соціалізації як процесу формування особистості, її індивідуальності крізь призму засвоєння соціального досвіду, практичної діяльності, суспільних цінностей, у процесі навчання й виховання, які дають змогу самовдосконалюватися та набувати власного досвіду, що сприяє людині ставати повноцінним представником суспільства. Отож, висновуємо, що у філософських дослідженнях соціалізація особистості – це формування індивіда, як соціальної особистості у процесі історичного розвитку як окремої істоти, так і цілих соціальних груп, і суспільства загалом.

Установлено, що поняття «соціалізація» широко висвітлене в наукових працях психологів у різні часові проміжки. Предметом особливого зацікавлення означене поняття стає в науковому полі соціальної психології, яка започаткована ще у 20–30-их рр. ХХ ст. в США (К. Левін, Д. Майєрс й ін.), починає активно розвиватися, завдяки фундаментальним працям таких видатних психологів, як Л. Виготський [68], З. Фройд (*Freud*) [520], а також їхніх послідовників у 60–80-их рр. ХХ ст. – Б. Ананьєва [8], І. Кона [202], Г. Костюка [211], С. Рубінштейна [354] та ін.

Так, зокрема, у працях Л. Виготського соціалізація розкривається як процес засвоєння людиною соціального досвіду, суспільних культурних здобутків, що усвідомлюється, переосмислюється, практикується кожною особистістю і згодом повертається в суспільну культуру крізь призму її персональних досягнень [68, с. 123]. Зауважимо, що його ідеї стосовно розвитку вищих психічних функцій особистості, в яких процес соціалізації

посідає одне із ключових значень, покладені в основу культурно-історичної теорії розвитку психіки особистості. У контексті нашого дослідження, зазначимо, що згідно з поглядами вченого соціалізація особистості безпосередньо пов'язана з її співдією з іншими носіями соціального досвіду та культурних надбань суспільства, за посередництва яких відбувається її становлення й «окультурення». Як видно, Л. Виготський пріоритетним у соціалізації та розвитку особистості вбачав виховний вплив суспільства [68].

Прихильником культурно-історичної концепції також був і відомий вчений-психолог Б. Ананьєв. У його розумінні соціалізація особистості полягає як у «передаванні соціального досвіду та головних надбань суспільної культури, що склалися історично, так й у формуванні індивідуальності людини через системні соціальні зв'язки», до яких науковець відносив спілкування в колі родини, між ровесниками, у школі, різних соціальних і професійних групах, з представниками різних соціальних класів тощо [8, с. 286].

Своєю чергою, І. Кон [202] та В. Паригін [317] поглибили знання про соціалізацію особистості в контексті культурно-історичної концепції, зосередивши увагу на аналізі рівнів соціалізації індивіда. Так, зокрема, І. Кон відзначав, що соціалізація особистості ґрунтується на «об'єктно-суб'єктних суспільних відносинах, які вибудовуються на різних рівнях соціалізації та безпосередньо залежать від лінії виховання, обраної представником конкретної культури, що передає досвід індивіду» [202, с. 101]. Зауважимо, що вчений виділив стихійний та організований виховний вплив на соціальний розвиток особистості, а також акцентував увагу на активній позиції особистості у процесі соціалізації.

У працях сучасного психолога Б. Паригіна поняття «соціалізація» розглядається як багатогранний процес, що інтегрує у собі декілька чинників:

- 1) біологічні передумови входження індивіда у соціальне середовище;
- 2) безпосереднє включення особистості до соціуму та її суспільне визнання;

- 3) оволодіння практичними навичками та поведінковими нормами;
- 4) комунікативна взаємодія з іншими представниками суспільства;
- 5) активна участь у перебудові навколишньої дійсності;
- б) здатність до самовдосконалення та саморозвитку у зв'язку зі зміною суспільних умов [317, с. 165–166].

Відповідно до поглядів О. Леонтьєва [229] соціалізація особистості відбувається в контексті комунікативної взаємодії, що виступає як механізм соціалізації. Її двобічний процес забезпечує єдність різноспрямованих чинників соціального життя суспільства, сприяє внутрішньому розвитку особистості, має безпосередній вплив на становлення тісних взаємовідносин між членами суспільства [229, с. 32]. Згідно з його теорією, соціалізація виступає процесом формування зовнішніх психічних чинників (феноменів) особистості, як цілісної системи, стрижнем яких є її відношення до об'єктів навколишньої дійсності. Ці відношення виявляються через особисту оцінку, персональне виокремлення об'єкту з-поміж інших, зацікавлення тощо.

У дослідженнях Є. Столбуна соціалізація є процесом «формування особистості як соціальної істоти, на який мають вплив усі соціальні чинники: оволодіння навичками, нормами поведінки, одержання знань, засвоєння цінностей, суспільної культури, самовиховання, самореалізація тощо» [405, с. 4]. У словнику психолога, С. Гловін наголошує на тому, що соціалізація може бути стихійною та цілеспрямованою [387, с. 635].

З огляду на вагомість психологічних досліджень для розуміння наукової дефініції «соціалізація» у таблиці 1.1 нами представлено «еволюцію» поглядів, презентованих у популярних довідкових психологічних виданнях (словниках, довідниках) в хронологічному порядку, починаючи з 1987 р. до 2006 рр.

Отже, узагальнюючи наведені трактування, можемо констатувати, що погляди науковців, представлені у довідковій психологічній літературі різняться лише певними несуттєвими ознаками, однак спільним у цих трактуваннях можна вважати те, що соціалізація розглядається як процес, на основі якого здійснюється перетворення соціального досвіду особистості в

індивідуальні установки, цінності, орієнтації, засвоєння нею соціальних норм, ролей, навичок тощо. Причому констатуємо, що кардинальних відмінностей з плином часу й трансформацій ідеологічних наративів у дефініціях не спостерігається. У психологічних наукових розвідках кінця ХХ – початку ХХІ ст. проблема соціалізації розглядалася в межах диспозиційної концепції регуляції поведінки, де представлена ієрархія диспозицій, які синтезують систему регуляції поведінки залежно від ступеня включеності в суспільні відносини.

Таблиця 1.1

Підходи науковців до розуміння сутності наукової дефініції «соціалізація» у психологічних словниках і довідниках у період з 1987 до 2006 року

№	Видання (мова оригіналу)	Автор	Рік	Зміст соціалізації
1.	Коллектив. Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий	Е. Кузьмин, В. Семенов	1987	Процес перетворення людини в члена сучасного йому суспільства, для якого характерно сприйняття та наслідування його цінностей, норм, культури, оволодіння «мовою і необхідними соціальними навичками, здійснення прав і обов'язків у різноманітних соціальних взаємодіях» [195, с. 99].
2.	Психология. Словарь	А. Петровский, М. Ярошевский	1990	«Процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду», що здійснюється в спілкуванні та діяльності [343, с. 373]
3.	Словарь-справочник практического психолога	Н. Конюхов	1996	«Процес входження індивіда в соціальне середовище, оволодіння навичками практичної і теоретичної діяльності, перетворення реально існуючих відносин в якості особистості [208, с. 178].
4.	Возрастная психология	В. Мухина	1997	Процес розвитку особистості у «діалектичній єдності всіх внутрішніх чинників, котра формується та розвивається в онтогенезі» [274, с. 178].

5.	Краткий психологический словарь	Л. Карпенко	1998	«Процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду», що здійснюється в спілкуванні та діяльності» [214, с. 359].
6.	Психологический словарь	В. Зинченко, Б. Мещеряков	1999	«Багатогранний процес засвоєння досвіду суспільного життя і суспільних відносин» [341, с. 364].
7.	Короткий психологічний довідник	Ю. Юсім	2001	«Процес перетворення людської істоти на суспільний індивід, утвердження її як особистості, включення у суспільне життя як активної і дієвої сили» [476, с. 137].
8.	Словарь психолога-практика	С. Головин	2001	Процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду, передовсім системи соціальних ролей [387, с. 771].
9.	Психология человека от рождения до смерти	М. Геркусова, О. Терехова	2002	Особливий процес включення дитини в суспільство, процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду [342, с. 645].
10.	Большой психологический словарь	Б. Мещеряков, В. Зинченко	2003	«Процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин», що передбачає активну участь в засвоєнні культури людських відносин, формування певних соціальних норм, ролей та функцій, набуття знань, умінь і навичок, необхідних для їх успішної реалізації [40, с. 522].
11.	Социальная психология: словарь-справочник	В. Крисько	2004	Двобічний «процес засвоєння індивідом, з одного боку, соціального досвіду того суспільства, до якого він належить», а з іншого – активного відтворення і нарощування системи соціальних зв'язків і відносин, в яких він розвивається

				[215, с. 480].
12.	Психологічна енциклопедія	О. Степанов	2006	Процес засвоєння індивідом суспільного життя та норм соціальних відносин у результаті спільної діяльності, спілкування з іншими людьми, навчання і виховання [344, с. 332].

Усі науковці підтримують думку, що на основі соціалізації особистість набуває свою індивідуальність шляхом засвоєння суспільного досвіду. У ході проведеного аналізу довідкової психологічної літератури (словники та довідники) з'ясовано, що у психологів превалює позиція про те, що соціалізація передбачає формування соціальних зв'язків, долучення до культури, розвиток самосвідомості, уявлень про себе, соціальне пізнання, засвоєння та програвання ролей, здійснення практичної діяльності та систем соціального орієнтування. До основних інститутів соціалізації вони відносять сім'ю, заклади освіти, починаючи з дошкільної, трудові колективи тощо. У процесі соціалізації індивід збагачується суспільним досвідом та формується, як особистість, що характеризується набуттям можливості та здатності виконувати функції суб'єкта соціальних взаємовідносин і діяльності, здійснюючи значущі перетворення середовища.

Зупинимось на короткому аналізі поняття «соціалізація», поданого у фундаментальних працях і наукових статтях. Так, дослідниця-психологиня Г. Андрєєва [9] визначає цей термін як «двобічний процес, що характеризується, з одного боку, входженням індивіда в соціум через оволодіння соціальним досвідом, а з іншого – активною участю особистості у його відтворенні в конкретному суспільстві, у певний часовий проміжок, у результаті практичної діяльності в соціумі, а також у процесі саморозвитку, становлення власної системи цінностей» [9, с. 176]. Цікавим для нашого дослідження, є розуміння авторкою процесу розвитку соціалізації особистості як індивідуального переходу на вищий рівень у ході засвоєння та перетворення соціального досвіду, що допомагає їй легше адаптуватися до

нових суспільних умов і соціальних ролей, саморозвиватися й самовдосконалюватися [9].

Аналіз сучасних наукових досліджень у галузі психології щодо розуміння дефініції «соціалізація» дає змогу виявити, що здебільшого вони ґрунтуються на вивченні процесуальних особливостей розвитку особистості, тобто певних стадій її розвитку, рівнів соціальної адаптації, особливостей взаємовідносин між представниками різних соціальних груп тощо. На підтвердження цієї тези, наведемо приклад суджень сучасних дослідників Ю. Приходька та В. Юрченка (2016 р.), які вважають, що соціалізація є процесом і результатом «засвоєння й активного відтворення індивідом установок, цінностей, ролей, очікувань, які властиві певній культурі або соціальній групі» [337, с. 171]. Погоджуємося з думкою авторів про освоєння дитиною соціального простору в ході реалізації власних прагнень і домагань, кінцевою метою яких є отримання позитивного схвалення своїх дій або вчинків певною соціальною групою. Тобто соціалізація сприяє розвитку особистості, її свідомості й самосвідомості, сприяє виробленню індивідуальних ціннісних орієнтацій, які ґрунтуються на суспільних і моральних нормах певного соціуму.

Цінним для нашого дослідження є тлумачення поняття «соціалізація», подане у науковій праці соціального педагога А. Мудрика, який акцентує увагу на виховному впливі середовища на соціалізацію особистості, яку «можливо визначити, як процес і результат її соціалізації, тобто засвоєння й відтворення культурних цінностей і соціальних норм, а також саморозвитку й самореалізації в тому суспільстві, у якому вона живе» [272, с. 3]. Крізь призму задекларованої нами проблематики варто наголосити, що з цього тлумачення постає логічний висновок про важливе значення соціального виховання особистості у процесі її розвитку, а соціалізація постає практично тотожним поняттям до розвитку індивіда.

Поділяємо позицію М. Лукашевича, який розуміє «соціалізацію», як «багатокомпонентний процес, під час якого крім засвоєння соціального

досвіду, системи цінностей суспільства та його відтворення у практичній діяльності, вибудовуються різноманітні зв'язки індивіда із суспільством, що мають як організований, так і стихійний характер» [234, с. 9–10]. У своєму дослідженні автор наголошує, що навіть на сьогоднішній день питання впливу виховання й освіти на розвиток особистості, її соціальну адаптацію не є достатньо вивченими.

Підсумовуючи вищенаведене, зазначимо, що у психологічній науці на початку ХХІ ст. поняття «соціалізація» розглядається у контексті різних методологічних підходів, що увиразнює специфіку певної наукової школи щодо його змістового тлумачення. Утім, вважаємо, що найбільш загальними дефініціями окресленого поняття «соціалізація» є такі:

– процес соціального становлення та виховання особистості, в якому ключову роль відіграють індивідуальні спонукання і бажання бути «позитивно» оціненими представниками суспільства;

– процес включення особистості до соціуму та оволодіння нею соціокультурним досвідом за посередництва комунікативної взаємодії;

– процес самоактуалізації особистості через суспільне сприйняття та схвалення;

– результат співдії суспільства та індивіда, в якій важливого значення набуває суб'єктивна та інтерсуб'єктивна інтерпретація персональних стимулів особистості під час безпосередньої взаємодії.

Як видно, в усіх дефініційних інтерпретаціях поняття «соціалізація» важливого значення набуває виховання та навчання, яким відводиться роль головних медіаторів соціального розвитку особистості, формування зав'язків і відносин із зовнішнім світом, передачі суспільного досвіду та культурних надбань. Це вкотре підтверджує думку про безпосередній вплив навчання і виховання на процес соціалізації особистості, її ефективну адаптацію у суспільстві.

Зважаючи на предмет дослідження, ґрунтовніше розглянемо погляди науковців-педагогів. Передовсім відзначимо, що у педагогічних дослідженнях

поняття «соціалізація» почало активно вивчатися тільки з середини 70-их рр. ХХ ст. Зокрема, як слушно зазначав В. Сухомлинський, педагогічний компонент соціалізації до цього часу був практично відсутній у педагогічних теоріях і практиці його сучасників, незважаючи на важливе значення учнівського колективу у становленні особистості школяра [412, с. 474]. Підкреслимо, що саме В. Сухомлинський був одним із перших педагогів на теренах сучасного пострадянського простору, хто в останній чверті ХХ ст. актуалізував практичну реалізацію соціальної складової виховання у науковій та практичній педагогічній діяльності.

Зазначимо, що в педагогічній теорії поняття «соціалізація» є найбільш висвітленим у наукових працях соціальних педагогів, котрі акцентують увагу саме на пріоритетній ролі навчання і виховання у процесі соціалізації особистості. Зокрема у дослідженнях сучасних науковців О. Безпалько [24], А. Капської [179], І. Рогальської [351], Н. Сейко [374], С. Товщик [431], Е. Фленегена (*Flanagan*) [514], А. Явловської (*Jawłowska*) [538], Дж.-М. Кемп (*Kamp*) [543] та ін. становлення особистості нерозривно вивчається у триєдності понять: соціалізація, виховання, розвиток. Зокрема, як зауважує С. Товщик, у соціальній педагогіці «соціальний розвиток розуміється, як результат соціального виховання – виховання в людині суб'єктної соціальності, що передбачає активність, ініціативність та самостійність індивіда. Соціальний розвиток людини можна визначити, як процес і результат її соціалізації, тобто засвоєння і відтворення культурних цінностей і соціальних норм, а також саморозвитку та самореалізації в суспільстві» [431, с. 167].

Фактично у соціально-педагогічному аспекті, як доводять фахівці [2; 22; 321; 399], соціалізація розуміється, як процес активного відтворення особистістю набутого суспільного досвіду, а також процес індивідуального саморозвитку у тісній взаємодії зі суспільством. Яскравим підтвердженням такої думки є тлумачення цього поняття І. Рогальською, яка досліджувала проблеми соціалізації дітей дошкільного віку. Вона зазначає, що соціалізація –

це «процес становлення дитячої особистості в її взаємодії із соціальним світом на основі порівневого входження дитини у систему соціальних зв'язків, активного освоєння соціокультурного досвіду через її суб'єктивне пізнання суспільного довкілля і конструювання образу соціального світу» [351, с. 17].

У контексті гуманістичної парадигми, поняття «соціалізація» обґрунтовано тлумачиться вітчизняною вченою Н. Сабат [360]. Зокрема, на думку авторки, соціалізація особистості дитини здійснюється, передовсім, через родину, освіту та виховання задля підготовки до подальшого життя, здобуття професії, встановлення успішних відносин з іншими членами суспільства, а також у ширшому плані – задля «олюднення» особистості, що забезпечує їй ефективне й гармонійне існування у соціумі [360, с. 45–46]. Підкреслимо, що дослідниця робить основний акцент на соціалізації особистості крізь призму її гармонізації в суспільстві через освіту й виховання, де структурними компонентами виступають ціннісні та пізнавальні конструкти.

Своєю чергою, А. Капська звертає увагу на особистісно-індивідуальну складову в змістовому наповненні поняття «соціалізація». Так, під соціалізацією авторка розуміє «індивідуалізацію особистості, набуття нею ціннісних орієнтацій для виконання певних соціальних ролей, під час яких відбувається її формування» [179, с. 6]. Цілком погоджуємося й з наступним твердженням А. Капської про те, що кожна особистість є унікальною, тому й не існує однакових процесів соціалізації, які у результаті формують персональний досвід кожної людини [178].

Цінним для нашого дослідження є інтерпретація поняття «соціалізація» українською вченою С. Савченко, яка її розуміє і як «процес (набуття людиною соціальних якостей, характерних конкретному суспільству), і як рушійну силу (активізація індивідуальних процесів перебудови власної свідомості відповідно до змін у суспільстві), і як процес соціальної ідентифікації типу особистості (формування внутрішнього світу кожної особистості на основі відбору суспільних цінностей і норм, характерних саме

для неї) [363, с. 61]. У контексті нашого дисертаційного дослідження, важливим у запропонованому визначенні вважаємо авторський підхід до розуміння соціалізації як адекватної системи взаємовідносин особистості з її соціальним оточенням та індивідуальної психічної адаптивності до зміни суспільних умов та власних соціальних ролей у видозміненому соціумі (когнітивний компонент).

Слід також зазначити, що у довідковій соціально-педагогічній літературі поняття «соціалізація» є більш узагальненим і відображає основні тенденції його розуміння й інтерпретації сучасними науковцями. Так, в «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» (за редакцією І. Звереві) соціалізація визначається як «процес входження людини в суспільство разом із її соціальними зв'язками та інтеграцією в різні типи соціальних спільнот, внаслідок чого відбувається становлення соціального індивіда. У процесі соціалізації формуються соціальні якості, цінності, знання, навички людини. Крім того, відбувається перетворення природжених, природних рис, а також засвоєння людиною елементів культури, соціальних норм і цінностей, які існують у суспільстві» [124, с. 79].

В «Енциклопедії освіти» (за редакцією В. Кременя) соціалізація розкривається з декількох перспектив, а саме:

а) «процес оволодіння особистістю певним набором якостей, притаманних конкретному суспільству і визначених певною соціальною ситуацією;

б) явище, основні ознаки якого формують суб'єкт-суб'єктну цілісність індивіда, тобто відображаються в одночасному засвоєнні й відтворенні набутих соціальних норм і цінностей;

в) соціокультурний феномен, який ґрунтується на неповторності психологічних механізмів, за допомогою яких формується особистість;

г) соціально-педагогічне поняття, у якому відображено процес соціального становлення особистості в певному соціокультурному середовищі» [125, с. 835].

Для повноти інтерпретації досліджуваного феномену у таблиці 1.2 представлено погляди педагогів і соціальних педагогів на сутність та зміст соціалізації, які висвітлені у науково-методичних і навчальних виданнях (підручниках і посібниках). Для зручності дефініції відображені у хронологічному порядку.

На основі поданих тлумачень висновуємо про різноаспектність підходів до визначення поняття «соціалізація», проте, виокремлюємо той факт, що прослідковується чітка спрямованість на пріоритетну роль навчання та виховання, як цілеспрямованого організованого процесу в соціальному розвитку особистості, формування системи цінностей, соціальних ролей, що сприяють її активній життєвій діяльності у соціумі, ефективній адаптації до суспільних трансформацій, самореалізації. У процесі соціалізації особистість націлена не лише на інтеграцію у соціальне середовище, а й на свій внутрішній світ, самоусвідомлення, самовдосконалення, самооцінку тощо.

Таблиця 1.2

**Характеристика наукової сутності дефініції «соціалізація»
з погляду педагогів (кінець XX – початок XXI ст.)**

№	Автори	Рік	Сутність та змістове наповнення й розуміння соціалізації
1.	А. Мудрик	1997	Розвиток і самореалізація людини протягом усього життя у процесі засвоєння і відтворення культури суспільства [271, с. 26].
2.	Ю. Василькова, Т. Василькова	1999	Процес, упродовж якого «людина усвідомлює себе в суспільстві як особистість»; залежить від діяльності дитини, її участі у праці, від того який вплив здійснює оточуюче середовище на розширення його світогляду, як турбується суспільство і держава про майбутнє покоління [53, с. 51–54].
3.	Г. Коджаспирова, А. Коджаспиров	2000	Процес засвоєння й активного відтворення людиною соціального досвіду, оволодіння навичками практичної і теоретичної діяльності, перетворення реально існуючих відносин в якості особистості; здійснюється під впливом цілеспрямованих процесів (навчання, виховання) в навчально-виховних закладах і під впливом стихійних факторів (сім'я, вулиця, ЗМІ). [192, с. 139]

4.	А. Капська	2003	Двосторонній «взаємзумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду, а також самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна, неповторна особистість» [398, с. 9].
5.	Н. Жигайло	2007	Історично зумовлений процес розвитку особистості, передачі та «засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки»; результатом є активне відтворення набутого соціального досвіду у своїй діяльності [130, с. 37].
6.	І. Богданова	2008	Історично зумовлений процес розвитку особистості, притаманний певному суспільству, що «забезпечує надання індивіду та засвоєння ним цінностей, норм, установок, зразків поведінки» у процесі життєдіяльності; результатом є активне відтворення набутого соціального досвіду у своїй діяльності та спілкуванні [34, с. 47].
7.	О. Безпалько	2009	«Процес послідовного входження індивіда в суспільне життя, що супроводжується засвоєнням і відтворенням соціального досвіду, внаслідок взаємодії людини зі стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя» на всіх її вікових етапах; містить, з одного боку, засвоєння соціального досвіду шляхом входження індивіда в соціальне середовище, з іншого – активне відтворення системи соціальних зв'язків за рахунок його діяльності [25, с. 17].
8.	Л. Мардахаєв	2011	Процес вивчення соціально-педагогічних можливостей пізнання на різних етапах вікового розвитку і використання цих знань під час діагностування, стимулювання, супроводу, корекції; визначає динаміку соціального становлення людини з урахуванням середовища життєдіяльності, самовиявлення і соціального виховання [249, с. 115].
9.	О. Безпалько, І. Зверева, Т. Веретенко	2013	Процес засвоєння та активного відтворення соціального «досвіду (знань, цінностей, норм, традицій, зразків поведінки, визнаних у суспільстві), внаслідок чого відбувається її становлення та розвиток як соціального індивіда»; відображає соціальну природу людини [400, с. 26–27].

Отже, результати виконаного аналізу та узагальнення дають можливість висувати, що з погляду психолого-педагогічної науки соціалізація – це процес, що має певні *ступені* (дошкільний, активне пізнання, завершальний) та *стадії* (первинна, вторинна; дотрудова, трудова, посттрудова), складається

з визначених *типів* (стихійна, відносно спрямована, спеціально-контрольована), *видів* (ейкуменна, мезосоціалізація, економізація, політизація, етнокультурна соціалізація) і *моделей* (стихійна, позашкільна, традиційна, селекційна, гуманістична), передбачає використання соціально-психологічних *механізмів* (імпринтинг, наслідування, ідентифікація, рефлексія, інтеріоризація, екстеріоризація), охоплює сукупність основних *чинників* (вроджених механізмів, соціальних умов, свідомого, спрямованого навчання, освіти і виховання) та *факторів* (мегафактори, макрофактори, мезофактори, мікрофактори). Докладна інформація про класифікаційні ознаки і характеристики складових феномену соціалізації подана у додатку А.

У контексті розгляду сутності основної дефініції нашого дослідження висновуємо, що «соціалізація» є достатньо широким, утім конкретним науковим поняттям, яке детермінується, здебільшого, двома різновекторними величинами. З одного боку, це відносно стабільний процес, оскільки йому притаманне становлення особистості у певний історико-культурний період, що зумовлює засвоєння нею тих ціннісних орієнтацій, що характерні конкретному суспільству, а з іншого – динамічною відкритістю, яка проявляється у здатності особистості адаптуватися до змін у суспільних реаліях, до модифікації соціальних ролей і форм соціалізації в онтогенезі.

1.2. Характеристика та наукові підходи до розуміння дефініції «діти з особливими освітніми потребами»

У контексті нашого дослідження доцільно подати характеристику та обґрунтувати наукові підходи до розуміння дефініції «діти з особливими освітніми потребами». У ході дослідження з'ясовано, що за останні десять років поряд із поняттям «інвалід» повсюдно використовуються такі наукові дефініції, як «особи з обмеженими фізичними можливостями», «особи з інвалідністю», «особи з обмеженими можливостями», «особи з особливими

потребами» тощо. Як наголошує А. Капська, «велику роль у перегляді позицій щодо інвалідності зіграв рух самих інвалідів за незалежне життя» [401, с. 294]. Отже, щоб методично грамотно перейти до інтерпретації наукової дефініції «дитина з особливими потребами», варто коротко зупинитися на психолого-педагогічному аналізі термінів «потреби» й «особливі потреби». Вважаємо, що такий розгляд буде достатньо інформативним і корисним для кращого розуміння поняттєво-термінологічного поля обраної нами проблематики наукового пошуку.

Отже, «Педагогічному словнику» С. Гончаренко визначив зміст терміну «потреба», як «стан живого організму, людської особистості, соціальної групи чи суспільства у цілому, що виражає необхідність у чомусь, залежить від об'єктивних умов життєдіяльності і є рушійною силою їхньої активності.... Педагогічне значення потреб ґрунтується на їхній ролі у розвитку особистості. Тому до бажаного результату «веде тільки такий педагогічний вплив, який правильно враховує потреби дитини, підлітка, юнака і спрямований на виховання цих потреб через різноманітні мотиви діяльності дитини» [82, с. 266].

У психологічному контексті, за А. Маслоу [255], В. Петровським [325] і Ш. Чхартішвілі [293], потреби є комплексною психофізичною реакцією на відповідність між позитивно сприйнятим предметом і негативним відчуттям відсутності чогось. Тобто потреби трактуються науковцями, як стани особистості, через які здійснюється регуляція поведінки, визначається напрям думок, почуттів і вольових зусиль.

У Філософському енциклопедичному словнику потреба розглядається як «властивість усього живого, що спонукає його до активності або викликає інші реакції, завдяки відображенню надлишку, недостатності чи відсутності чинників (речовини, енергії, інформації), які позитивно або негативно впливають на життєдіяльність організму, людської особистості, соціальної групи, історичної спільноти, суспільства загалом» [440, с. 505]. Тобто, у філософській інтерпретації потреби виступають відображенням діалектичної

суперечності двох протилежностей: відсутність чого-небудь та ідеальне утворююче, яке могло б цю відсутність повністю заповнити (задовольнити).

Однак, вважаємо, що найближчим до предмету нашого дослідження вважаємо трактування, яке подано в «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери». У цьому довіднику потреба тлумачиться «як нужда в чому-небудь, що необхідне для підтримки життєдіяльності особистості, соціальної групи, суспільства в цілому; як стан, що стимулює діяльність суб'єкта соціуму, спрямовану на усунення певного нестатку» [124, с. 68].

Щодо потреби дитини – це об'єктивний нестаток певних умов, які забезпечують її життя і розвиток. З огляду на це, потреби виступають як стимулюючий чинник, що спонукає дитину до активності. Поділяємо позицію науковців у тому, що соціально-педагогічна сутність потреб дитини зумовлена їх роллю в соціалізації та розвитку. Так, К. Ушинський наголошував на тому, що педагог має прагнути пізнати дитину з усіма її дрібними потребами й усіма великими духовними вимогами. Лише, знаючи увесь спектр потреб дитини педагог отримає реальну змогу черпати в самій природі дитини засоби ефективного виховного впливу [438; 490; 563; 583; 597].

У «Загальній декларації прав людини», ухваленій Генеральною Асамблеєю ООН у 1948 р. йдеться про те, що «кожна людина, як член суспільства, має право на соціальне забезпечення і на реалізацію необхідних для підтримки її гідності та для вільного розвитку її особистості прав в економічній, соціальній, культурній сферах за посередництва національних зусиль і міжнародного співробітництва та відповідно до структури і ресурсів кожної держави» [137, резолюція 217А(III)].

Зазначимо, що термін «особливі потреби» найчастіше вживається у різних нормативно-правових документах міжнародного та національного рівнів і безпосередньо пов'язаний з проєкцією на особистість, передовсім, на дитину в навчальній діяльності. Означений термін набув широкого використання у науковій літературі та законодавчих актах після проголошення Саламанкської Декларації у 1994 р. Зокрема, у ній зазначено, що особливі

потреби стосуються дітей та молодого покоління в цілому, «чиї потреби залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, пов'язаних із навчанням. Багато дітей мають труднощі в навчанні і, таким чином, мають спеціальні освітні потреби на певних етапах свого навчання в школі» [369, с. 9].

Розвиваючи ідею особливих потреб, у Міжнародній класифікації стандартів освіти увага акцентується на власне освітніх потребах таких дітей. Відповідно до цього документа, «особливі освітні потреби» – це потреби осіб, які вимагають залучення додаткових ресурсів, до яких можуть належати як матеріальні (засоби навчання), фінансові (бюджетні асигнування), так і людські (відповідний персонал) ресурси [532]. Згідно із Законом України «Про освіту» (2017 р.), особливі освітні потреби асоціюються з механізмами і ресурсами підтримки особливих дітей в освітньому процесі задля гарантування їм права на якісну освіту [140].

На нашу думку, очевидним є те, що у нормативно-правових документах «особливі освітні потреби» трактуються у широкому соціальному контексті, зміщуючи акценти від відхилень дитини, як таких, що були поза «суспільною нормою», у бік її потреб задля соціалізації. У цьому контексті поділяємо позицію Т. Борохвіної, яка наголошує на тому, що «нині в Україні можемо спостерігати за парадоксальною ситуацією, що характеризується наявністю законодавства, яке декларує права дітей з особливими освітніми потребами на всебічний розвиток, освіту, соціальне інтегрування, але водночас не дає практичних механізмів їх реалізації» [47, с. 167].

З психолого-педагогічної позиції термін «діти з особливими освітніми потребами» застосовують до тієї категорії школярів, навчання яких потребує додаткових ресурсів, адже їхні освітні потреби виходять за межі звичайних можливостей. Навіть на початку XXI ст. готовність до навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти є недостатньою. Як доводять Л. Головань [80], В. Кулик [221], О. Нагорна [275], Н. Заєркова [138], Н. Софій [395], невелика кількість учнів із особливими

освітніми потребами, що навчаються у загальноосвітніх школах пов'язана, передовсім, із недостатнім рівнем поінформованості населення щодо сутності, мети, завдань і змісту інклюзивної освіти. Чимало членів суспільства (громад) не усвідомлюють корисність такого навчання, яке полягає у тому, що учні з особливими освітніми потребами звикають комфортно жити в середовищі своїх здорових однолітків, беруть активну участь у житті закладу освіти, і таким чином мають змогу активно соціалізуватися.

Наголосимо на тому, що у науковій літературі термін «особливі потреби» також пов'язаний із задоволенням потреб особистості у сенсі її соціалізації. Проте, увага дослідників фокусується, насамперед, на розвиткові особистості під час організації навчання і виховання. Так, на думку французького вченого Ж. Лефрансуа «особливі потреби» – термін, що стосується осіб, у яких емоційна, фізична, психічна особливість вимагає спеціальних послуг та уваги з метою розвитку їхнього потенціалу [197, с. 29]. Подібних поглядів щодо розуміння особливих потреб дотримуються й сучасні вітчизняні науковці (В. Бондар [42], Н. Заєркова [138], В. Засенко [150], Ю. Івашина [161], С. Іноземцева [171], С. Калаур [173], А. Колупаєва [197], І. Малишевська [242], В. Тарасун [421], І. Садова [364]), які акцентують увагу на сутності особливих потреб, необхідності надання спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими потребами та впровадженні інклюзивного підходу в системі освіти. Крім того, за А. Колупаєвою, особливі освітні потреби мають особи, «навчання яких потребує додаткових ресурсів: психолого-педагогічних (фахівці, що надають допомогу в процесі навчання); матеріальних (різноманітні засоби навчання, в т.ч. допоміжні та корекційні); фінансових (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)» [310, с. 259].

Таким чином, результати аналізу терміну «особливі потреби» свідчать, що він нерозривно пов'язаний з такими ключовими категоріями, як дитина/особа й освіта. Відтак, поняття «діти з особливими освітніми потребами» містить у собі інтегрований складник терміну «особливі потреби»,

що дозволяє позиціонувати у законодавчій сфері осіб, котрі не можуть обійтися без «додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їхніх прав на освіту» [140, ст. 1]. У наукових працях сучасних українських учених початку XXI ст. також знаходимо подібні погляди щодо аналізованого поняття, а саме:

– «особливі діти, передусім, із порушеннями психофізичного розвитку, емоційних розладів, із соціально вразливих груп, яким слід надавати постійну чи тимчасову підтримку в освітньому процесі» (Н. Сабат, 2008 р.) [360, с. 45–46];

– «діти, які мають певні особливості розвитку та потребують додаткової підтримки у навчально-виховному процесі» (В. Дзоз, 2012 р.) [110, с. 17];

– «охоплює всіх дітей (вихованців, учнів), чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми» (Г. Олійник, 2020 р.) [304, с. 181].

Важливим для нашого дослідження є й інтерпретація поняття «дитина з особливими освітніми потребами». У цьому контексті наголосимо, що цей термін у Міжнародній класифікації стандартів освіти (International Standart Classification of Education) застосовують лише до дітей, навчання яких потребує додаткових ресурсів [310]. Натомість, в ході дослідження з'ясовано, що у вітчизняному законодавстві застосовуються різні підходи до визначення дефініції «особа з особливими освітніми потребами», залежно від декларованих освітніх потреб і механізмів їх задоволення. Так, у Законі України «Про освіту» (від 23.05.1991 р. № 1060–XII) законодавці визначали, що особа з особливими освітніми потребами – це «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі у житті громади» [141, ст. 23]. У новій редакції Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 р. № 2145–VIII) внесено правки та вказано, що особа з особливими освітніми потребами – «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту»

[140, ст. 1]. Отже, як бачимо, у новій редакції Закону України «Про освіту» відбулися зміни, визначення було суттєво скорочено та набуло чіткості й стосується лише освітнього процесу в закладі освіти.

Наведемо ще деякі трактування цієї дефініції, які позиціонуються у вітчизняній нормативно-правовій базі. Так, в Законі України «Про позашкільну освіту» (від 22.06.2000 р. № 1841–III) визначено, що особа з особливими освітніми потребами – це «особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на позашкільну освіту» [142, ст. 1]. У Законі України «Про вищу освіту» (від 01.07.2014 р. № 1556–VII) вказується, що особа з особливими освітніми потребами – «особа з інвалідністю, яка потребує додаткової підтримки для забезпечення здобуття вищої освіти» [139, ст. 1].

Детальніше розглянемо психолого-педагогічне трактування дефініції «особа з особливими освітніми потребами». Ми поділяємо наукову позицію А. Гордєєвої, котра зауважує, що при розгляді особливостей дитини крізь призму психолого-педагогічного контексту необхідно відштовхуватися «від людини взагалі, а не від норми, від людини з певними особливостями, які притаманні лише їй. Особливість передбачає відмінність, несхожість, можливо неповторність, індивідуальність, унікальність» [83, с. 41]. Крім того, авторка спробувала категоризувати особливі потреби дитини в освітньому процесі, класифікувавши їх відповідно до чотирьох основних груп: діти-інваліди; діти із психофізичними порушеннями; діти із соціальними проблемами; обдаровані діти. Зауважимо, що подібні ідеї характерні гуманістичній парадигмі розвитку сучасного суспільства, яка в освітній галузі націлена на врахування усіх особливостей, інтересів дитини задля її гармонійного розвитку й, водночас, у якому особливості кожної дитини стають перевагою та формують розмаїття соціальних груп.

У контексті визначеної проблематики слід акцентувати увагу на тому, що в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях поняття «діти з особливими освітніми потребами» вивчається через застосування

інклюзивного підходу до процесу навчання і виховання у сучасній школі. Як, зазначалося вище, ідеї інклюзії були закладені у Саламанкській декларації і дали поштовх до активного дослідження інклюзії в освіті та шкільній практиці. Для України ключовим моментом у впровадженні освітньої інклюзії стало прийняття у 2010 р. Концепції розвитку інклюзивної освіти (наказ МОН України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» від 01.10.2010 р. № 912) [280]. Зокрема, у Концепції, на основі міжнародних нормативно-правових документів, імplementовано досвід інклюзивної освіти за кордоном в українську освітню систему, а також узгоджено нормативно-правові механізми її організації та здійснення. Основні положення Концепції передбачають розв'язання двох основних завдань: по-перше, створення необхідних умов в освітній галузі для забезпечення дітям з особливими освітніми потребами рівних прав і вільного доступу до освіти; по-друге, зміну ставлення суспільства до дітей з особливими освітніми потребами, подолання стереотипів у контексті формування нової філософії освіти. У Концепції інклюзивне навчання визначено як «комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [280].

Нормативно-правові акти щодо організації освітнього процесу для учнів з особливими освітніми потребами у нашій країні почали активно ухвалюватися лише на початку XXI ст. Так, першими офіційними документами МОН України у цьому контексті стала низка наказів, як-от: «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» (від 11.09.2009 р. № 855) [284]; «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (від 01.10.2010 р. № 912) [280]; «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у

загальноосвітніх навчальних закладах» (від 09.12.2010 р. № 1224) [283]; «Про створення експертно-консультативної ради з питань аутизму» (від 28.05.2013 р. № 621) [288]; «Про організацію діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій» (від 04.06.2013 р. № 680) [281]; «Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів» (від 14.06.2013 р. № 768) [285] та ін.

Також наголосимо, що починаючи з 2011 р., Кабінет Міністрів України видав низку постанов, які стосувалися організації процесу інклюзивного навчання школярів з особливими освітніми потребами, а саме: «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (від 15.08.2011 р. № 872) [333]; «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» (від 21.08.2013 р. № 607) [334] та ін.

Як зазначено вище, «Концепція розвитку інклюзивної освіти» ухвалена в 2010 р. [206], і лише у 2014 р. на законодавчому рівні прийнято окремий Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (від 05.06.2014 р. № 1325–VII) [145]. У додатку Б дисертації нами подано перелік нормативно-правових документів, починаючи з 2009 р. по 2017 р. (Постанови Кабінету Міністрів України, Накази Міністерства освіти і науки України, Листи Міністерства освіти і науки тощо), які безпосередньо стосуються організації освіти та виховання учнів з особливими освітніми потребами і спрямовані на підвищення ефективності процесу їх соціалізації.

Ми повністю солідарні з вітчизняними вченими В. Биковим і Ю. Жуком стосовно того, що «сучасна освітня парадигма спирається на особистісно орієнтовану педагогіку, яка принципово передбачає аби в епіцентрі навчально-виховного процесу знаходився учень – той, на кого, в головному, спрямовані навчальні дії і заради якого, в інтересах якого, врешті-решт, здійснюється

навчально-виховний процес, створюються педагогічні системи і системи освіти в цілому» [29, с. 66].

Отже, узагальнюючи подану вище інформацію, можемо констатувати, що термін «особи з особливими освітніми потребами» застосовується до тих дітей, організація освітнього процесу для яких потребує додаткових кадрових, матеріальних, організаційних й інших ресурсів. З психолого-педагогічного погляду це поняття стосується широкої категорії дітей, а саме: «обдарованих дітей, дітей з порушенням психічного та фізичного розвитку, дітей з інвалідністю, різних соціально вразливих груп (безпритульних, сиріт)» [275, с. 5]. Як свідчить практика, в Україні поняття «особа з особливими освітніми потребами» є вельми звужене, і, зазвичай, його використовують при організації інклюзивного навчання дітей з порушенням психофізичного розвитку. Отже, беззаперечним є той факт, що наукова дефініція «особливі освітні потреби» безпосередньо пов'язана з термінами «інклюзія» та «інклюзивна освіта».

Нам імпонує визначення інклюзивної освіти, що подане у підручнику з соціальної педагогіки за авторства О. Безпалько, І. Зверєвої та Т. Веретенко [400]. У ньому науковці зазначають, що інклюзивна освіта – це «система освітніх послуг в умовах загальноосвітнього закладу, що ґрунтується на принципах забезпечення основоположного права для дітей на освіту та права виховуватись у родинному середовищі та навчатись за місцем проживання» [400, с. 181]. Також поділяємо позицію цих учених стосовно того, що одним із шляхів залучення дітей з особливими освітніми потребами до середовища інститутів соціального виховання, які уможливають успішну реалізацію процесу соціалізації, є інклюзія освіти, котра ними трактується як «постійний пошук оптимальних способів реагування на людську різноманітність, особливо надання можливостей для рівної участі людей з інвалідністю (фізичною, соціальною й емоційною) в загальній системі здобуття освіти» [400, с. 181].

Зазначимо, що інклюзивна освіта передбачає доступ до здобуття якісної освіти для всіх без виключення осіб. Утім, вона не є спрямованою лише на задоволення освітніх потреб учнів з обмеженими можливостями, а приносить користь усім учасникам освітнього процесу, незалежно від їхніх особливостей, неповносправності, походження, соціального статусу тощо, оскільки враховує потреби і потенціал кожної окремої дитини. «Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом» [13, с. 14].

Інклюзія також передбачає задоволення конкретних освітніх потреб обдарованих учнів, так званих, дітей-вундеркіндів, через застосування диференційованого підходу до їхнього навчання, зокрема завдяки введенню стимулюючих вправ і додаткових завдань ускладненого характеру. Отож, інклюзивна система освіти ґрунтується на різноманітності та, в широкому сенсі, спрямована не лише розуміння педагогами унікальності кожної дитини, а й передбачає застосування інноваційних підходів до освітнього процесу, використання різноманітних форм, методів і засобів навчання та виховання. Водночас, використання інклюзивного підходу передбачає неперервний процес трансформації теорії, практики, культури та відносин у закладах загальної середньої освіти, адже спрямований на те, щоб краще врахувати різноманітність реалій і потреб усіх без виключення школярів. Таким чином, можемо констатувати, що інклюзія в освіті ґрунтується на соціальній моделі та передбачає взаємозв'язок дітей з особливими освітніми потребами із суспільством, у нашому випадку, зі шкільним, учнівським колективом, з дотриманням принципу рівних можливостей та рівного доступу до освіти усіх

дітей. Сьогодні інклюзивний підхід до організації освітнього процесу в школі є одним із пріоритетних у державній політиці України.

Також необхідно наголосити, що у нормативно-правових документах деяких країн послуговуються визначенням поняття «особливі потреби», під яким розуміють потребу у забезпеченні спеціальних послуг здобувачам освіти.

Більшість європейських країн в освітній політиці використовує комплексну дефініцію, яка охоплює «ступінь і вид інвалідності». Ці країни ґрунтують власну політику щодо розвитку освіти, взявши за основу такі передумови, як «позаосвітня діяльність (реальна або прогнозована) й «об'єктивні причини» [226]. Загалом, традиційним є поділ видів інвалідності відповідно до категорій вад, які має людина. Сюди відносять фізичну інвалідність, сліпоту, глухоту та порушення розумового розвитку [226]. Наголосимо, що згідно з Декларацією ООН «Про права інвалідів» (1975 р.) інвалід – це особа, яка не може самостійно забезпечити повністю або частково потреби нормального особистісного і / або соціального життя в силу вади, будь-то вродженої або набутої, її фізичних або розумових можливостей [105]. Категорія «інвалідність», за визначенням Парламенської Асамблеї Ради Європи (1992 р.), – «це обмеження у можливостях, зумовлене фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дозволяють людині бути інтегрованою у суспільство та брати участь в житті сім'ї, держави на таких же умовах, як й інші члени суспільства» [322, с. 287]. Близькою до наведеної дефініції є позиція, яку декларує І. Іванова, розглядає «інвалідність як стійку соціальну дезадаптацію, зумовлену хронічними захворюваннями чи патологічними станами, що різко обмежує можливість включення дитини в адекватні до її віку виховні та педагогічні процеси, у зв'язку з чим вона постійно потребує догляду» і нагляду [160, с. 21].

Крім того, вважаємо за необхідне наголосити, що дитяча інвалідність суттєво відрізняється від інвалідності дорослих, а інвалід з дитинства – від людини, яка стала інвалідом у дорослому віці. Виходячи з цього, дитинство

особи з обмеженими можливостями, становлення особистості, реабілітація й адаптація в соціумі є ключовими для його долі, майбутнього життя, формування внутрішнього світу та власного «Я». Як доводить Ф. Мустаєва, «від рівня соціалізації цих дітей залежить й низка суспільних інтересів. А тому проблеми навчання, створення максимальних можливостей для цієї категорії громадян стоїть дуже гостро» [273, с. 323].

У процесі вивчення означеного кола питань з'ясовано, що в розвинених країнах освітня інклюзія поширюється як на осіб, що мають особливі освітні потреби, так і на осіб без інвалідності. Проте, до таких осіб відносять дітей-біженців, обдарованих і талановитих дітей (які також можуть мати деякі фізичні вади), а також тих, хто зазнає труднощів у навчанні, які пов'язані з недостатньою реалізацією освітньої парадигми (наприклад, безпритульні та працюючі діти, діти кочового населення, діти, які втратили батьків, внаслідок хвороби або громадянських війн, діти з мовних, етнічних або культурних меншостей та ін.) [226]. Тобто можемо констатувати, що до недавніх часів поняття «особи з особливими освітніми потребами» охоплювало виключно інвалідів та їхні сім'ї, і лише, починаючи з ХХІ ст. «перед суспільством постало питання: інвалідність – це нещастя однієї людини чи суспільний феномен»? [427, с. 147].

З вищенаведеного стає зрозумілим, що соціалізація дітей з особливими освітніми потребами складає інтегровану частину інклюзивного підходу до навчання й виховання у шкільному середовищі. Вважаємо, що розгляд соціалізації дітей з особливими освітніми потребами лише крізь призму інклюзивного підходу звужує його розуміння, адже процес соціалізації, як було зазначено вище, є динамічним і триває впродовж усього життя людини.

Результати аналізу напрацювань вітчизняних [89; 91; 115; 132; 322; 335] і зарубіжних [524; 527; 529; 533] дослідників, а також Рекомендацій ООН і ЮНІСЕФ свідчать, що на початку ХХІ ст. було загальновизнано: наукова термінологія не повинна призводити до поширення упередженого ставлення до дітей. З огляду на це, використання термінів із негативним семантичним

навантаженням створює заперечливу й травмуючу ситуацію для дитини й усієї родини, в якій вона виховується. Тому наприкінці ХХ ст. діти-інваліди та діти з порушенням у психофізичному розвитку виокремлюються у категорію «діти з особливими потребами». В основу такого трактування покладено принцип імпауерменту (empowerment) – «надання можливостей, підґрунтя якого складала ідея про те, що соціальні умови та соціально зумовлені ставлення через механізми сегрегації, ізоляції та вигнання перетворюють людину в інваліда» [545, с. 45].

Отже, на наше переконання, соціалізація дітей з особливими освітніми потребами є динамічним процесом поступового входження дитини в освітнє середовище, де відбувається як засвоєння і відтворення соціальних норм, цінностей, суспільної культури, так і набуття знань та формування практичних умінь і навичок завдяки активній комунікативній взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу та активній співучасті у практичній діяльності відповідно до стихійних або спеціально організованих умов життя на різних етапах розвитку.

1.3. Концептуальні засади соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)

Формування гуманних відносин у соціумі – ціль і духовно-моральна основа соціалізації особистості тих учнів, які мають особливі освітні потреби. У цьому контексті повністю поділяємо позицію У. Гласера (*Glasser*), який наголошував на тому, що «якщо особистісні потреби дітей не реалізуються дома, вони повинні реалізуватися в школі. Для того, щоб продовжити шлях до успіху, діти повинні отримувати в школі те, що їм не вистачає: добрі стосунки як із ровесниками, так і з дорослими... Школи володіють унікальною можливістю позбавити дітей від самотності, ... школа може забезпечити

головну складову для відчуття власної значущості: знання й уміння мислити» [79, с. 54].

У психолого-педагогічному контексті, як доводять О. Безпалько, І. Зверєва, Т. Веретенко, саме школа наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. розглядається як важливий інститут соціалізації особистості. Отже, «школу все частіше розглядають як соціокультурний феномен, самоорганізуючий соціальний інститут, відкрити соціально-педагогічну систему» [400, с. 247]. Як доводить Ф. Мустаєва, цей факт зумовлений тим, що загальноосвітні школи у контексті соціалізації учнів розглядаються як:

– «освітньо-виховні установи, що реалізують функції виховання через навчання учнів;

– організації, які здійснюють вплив на школярів на основі організації життєдіяльності учнів поза освітнім процесом;

– соціально-психологічні групи, вплив яких на учнів здійснюється в процесі вільного спілкування, яке не організовують педагоги» [273, с. 188].

У посібнику під авторством Р. Овчарової зроблено наголос на тому, що школа має бути гуманною, а в основу її діяльності мають бути покладені такі положення, як: «відсутність насилля і тиску на дитину; партнерство, демократичний стиль людських взаємин; безконфліктність відносин між учителем й учнями; оптимістичний настрій, радість, терпимість, взаємодопомога; тісні контакти з батьками і соціальним середовищем; виховання в дусі соціальної відповідальності; широкий набір програм з соціальної адаптації» [301, с. 133]. Поділяємо позицію вченої про доцільність дотримання ключової тези під час соціалізації учнів з особливими освітніми потребами: «Школа повинна стати місцем радості для дітей, світом спокою, терпимості та співпраці» [301, с. 133]. З огляду на це, соціалізація учнів з особливими освітніми потребами має бути зорієнтована на формування у школі належного духовного і соціального клімату.

Відзначимо, що соціалізація є багатограним складним процесом, що, з одного боку, передбачає становлення й розвиток кожної окремої особистості у

суспільстві, побудову відносин з іншими її представниками, а з іншого – є ключовим елементом в організації життєдіяльності спільноти на кожному окремому історико-культурному етапі. У цьому контексті поділяємо думку, що «з-поміж загальнонаукових заслуговують на увагу базові уявлення про основи наук, які сприяють розвиткові загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки й права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній, соціальній діяльності» [51, с. 73]. Соціалізація особистості передбачає поетапне засвоєння норм, правил, цінностей, культури суспільства задля повноцінної інтеграції до спільноти, активної взаємодії між її представниками. Погоджуємося із твердженням О. Варецької та М. Докторович, що «з огляду на прояв соціальної компетентності у різних сферах діяльності, розвиток людини упродовж життя, зміст якого змінюється відповідно до соціальних ролей, особливостей соціального досвіду, віку, знань, соціального замовлення, соціального середовища та ін., вона є більш глибоким» [51, с. 84], «багатофункціональним явищем, яке в змістовому аспекті характеризується засвоєнням соціальних норм і формуванням соціальних якостей, умінь і навичок; у процесуальному аспекті – взаємодією соціуму й особистості» [116, с. 25]. Слід підкреслити, що трансформаційні суспільні зміни накладають відбиток на процес соціалізації особистості, зміну її поглядів, поведінкових норм, ціннісних орієнтирів. Це, своєю чергою, провокує зміну суспільних уявлень, руйнування стереотипів, відхід від традиційних поглядів й може мати як позитивний, так і негативний вплив на розвиток суспільства.

З огляду на предмет нашого дослідження, феномен соціалізації особистості має інтегральний, міждисциплінарний характер, який відображає сучасні тенденції наукового знання, його тяжіння до всезагальності, комплексності для кращого усвідомлення обраної проблематики. Для нових наукових парадигм притаманними стають дослідження, у яких процес соціалізації набуває «суб'єктних» рис, реалізуючись через пошуки

індивідуального шляху розвитку особистості на основі ключових суспільних відносин, культурно-історичних цінностей і норм. Водночас, самореалізація особистості у суспільстві передбачає не лише орієнтацію на саму себе (внутрішні чинники), а й на розвиток зовнішнього середовища.

Нині, як доводять Н. Мельник [256], С. Пилюченко [327], соціалізація дітей з особливими освітніми потребами тісно пов'язана з демократизацією суспільства, переходом освіти на гуманістичну модель, удосконаленням існуючих та розробкою нових наукових концепцій і моделей соціалізації осіб з особливими освітніми потребами, їхнього навчання, адаптації у навколишньому середовищі, вибудовування відносин із іншими представниками суспільства тощо. Усі ці чинники пов'язані між собою та вимагають від науковців комплексного підходу до розроблення нових підходів і концепцій соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

У педагогічній науці соціалізація особистості вивчається у тісному взаємозв'язку процесу навчання і виховання, індивідуального психофізичного розвитку дитини, стихійного впливу зовнішніх чинників на її формування. Відтак, ключовими науковими теоріями, які покладені в основу нашого дослідження, є ідеї, концепції, моделі, запропоновані провідними вітчизняними й зарубіжними психологами, педагогами, філософами, іноді суперечливі між собою, утім, у яких соціалізація особистості розглядається на широкому дослідницькому полі. Варто зауважити, що сучасна наукова думка густо рясніє різноплановими дослідженнями окремих теоретичних аспектів обраної проблематики, тому зупинимось на аналізі найбільш значущих теорій, моделей і концепцій, котрі є знаковими при розгляді проблеми соціалізації особистості, передовсім дитини з особливими освітніми потребами.

Соціалізація особистості, як науковий феномен, найбільш репрезентативно представлена у працях психологів і педагогів кінця XIX ст. Беручи до уваги різні чинники, що впливають на формування індивіда, в наукових теоріях, випрацюваних впродовж майже півтора століття, нами зауважено, що соціалізація нерозривно пов'язана з теорією розвитку

особистості. Проаналізувавши значну кількість наукової літератури з цієї проблематики, можемо виокремити низку концепцій та теорій, які заслуговують на увагу у контексті специфіки дисертаційного дослідження. У них відображено плюралізм наукових підходів та ідей, притаманних сучасній логіці розвитку науки. Як зауважує сучасний український вчений М. Слюсаревський (2008 р.), «наближення до істини можливе лише завдяки взаємодії різних парадигм і теорій, що передбачає їх взаємодоповнювальність. Під таким кутом зору принцип методологічного плюралізму стає важливою умовою реалізації принципу об'єктивності наукового пізнання» [311, с. 59]. Утім, ми не можемо не звернути увагу на фундаментальні теорії розвитку особистості, що мали значний вплив на подальший розвиток проблеми соціалізації особистості.

У таблиці 1.3 подано інформацію про основні школи, представники яких розробляли засади теорії розвитку особистості та наведено ключові положення.

Таблиця 1.3

Теорії розвитку особистості (кінець XIX – початок XXI ст.)

Наукові теорії й концепції	Автори	Основні ідеї
Біхевіоризм	Дж. Б. Уотсон	Зосередження на спостереженні за поведінкою особистості; можливість її зовнішньої детермінації.
Необіхевіоризм	Дж. Кольман	Планомірний процес і результат розвитку особистості, що здійснюється на основі соціального навчання.
Теорія соціального навчання	А. Бандура	Формування поведінкових моделей особистості, шляхом спостереження за іншими представниками соціальних груп.
Марксистська теорія	К. Маркс	Соціальна спадковість відіграє ключову роль у соціалізації особистості на певному історичному етапі (для кожного покоління притаманна власна «соціальна програма»); головними є внутрішні детермінанти соціальної поведінки особистості, що сприяють її інтеграції в суспільство.

Психоаналіз	З. Фройд	Поведінка індивіда безпосередньо залежить від несвідомих імпульсів; соціалізація індивіда підпорядковується закону переходу від принципу задоволення до принципу реальності (концепція сублімації).
Теорія психосоціального розвитку	Е. Еріксон	Урахування впливу конкретного культурно-суспільного середовища на розвиток особистості.
Теорія «дзеркального «Я»	Дж. Мід, У. Джемс, Ч. Кулі	Особистість є похідною від соціально зумовленого «Я» людини; самосвідомість є наслідком соціальної взаємодії, що дозволяє дивитися на себе очима інших.
Генетична епістемологія	Ж. Піаже	Генеza ментальних процесів та знань особистості; взаємозв'язок пізнавальних процесів із навколишньою дійсністю задля оволодіння новими знаннями.
Психотерапевтична теорія	К. Роджерс	Я-концепція, що базується на взаємодії індивіда з навколишнім середовищем; самоактуалізація особистості у соціумі.
Гуманістична психологія	А. Маслоу, Г. Олпорт	Відкриття ідентичності кожної людини; перевага віддається унікальності життєвого досвіду особистості.
Генетична психологія	С. Максименко	Потреба як генетично-інформаційне вихідне положення формує особистість, відображаючи соціальну й біологічну сторони; структурна цілісність соціалізації полягає у поетапних змінах у розвитку особистості, а й в середині кожного структурного компоненту.
Соціобіологія	А. Гезелл О. Улсон, Е. Геккель	Генетичні чинники впливають на поведінку людини та її соціалізацію.
Когнітивна психологія	У. Нейссер, Г. Сімон	Вивчення когнітивних процесів отримання і збереження інформації, особливостей пам'яті; взаємозв'язок розумового й емоційного розвитку особистості.
Культурно-діяльнісна теорія	Л. Виготський, А. Леонт'єв	Загальний закон культурного розвитку особистості (психічні функції індивіда будуються спочатку у соціальному плані, а потім – у внутрішньому); вивчення впливу оточуючої соціальної практики на розвиток особистості.

Теорія екологічних систем	У. Бронфенбреннер	На розвиток особистості впливають різні взаємопов'язані екосистеми, що її оточують; зв'язки між особистістю й цими системами є взаємодоповнюючими та впливають один на одного.
---------------------------	-------------------	--

На підставі аналізу означених концепцій і теорій робимо такі висновки:

- по-перше, у переважній більшості теорій соціалізація відіграє пріоритетну роль у формуванні особистості;
- по-друге, менше одностайності у поглядах науковців спостерігаємо щодо питання зовнішніх середовищних впливів на розвиток особистості.

Це спричинено таким виділеним нами чинником як акцентуалізація дослідницької уваги на різних рівнях соціалізації особистості (від міжособистісних взаємин до соціокультурного впливу). Відтак, виявлення спільних і відмінних рис у запропонованих теоріях дає підстави виокремити п'ять основних напрямів у психолого-педагогічних дослідженнях соціалізації особистості, які превалювали наприкінці XIX – початку XXI ст. Слід також зауважити, що окремі з виділених напрямів практично не пересікаються, а інші – є продовженням наступних. Отож, до цих напрямів відносимо: психоаналітичний, соціогенетичний, когнітивний, культурно-еволюційний, індивідуально-центрований. Зупинимося більш детально на аналізі кожного напрямку крізь призму соціалізації осіб з особливими освітніми потребами.

Сутність психоаналітичного напрямку з погляду соціалізації дитини у процесі навчання та виховання полягає в її адаптації до реальності. За З. Фройдом (*Freud*), саме у навчанні реалізується закон переходу дитини від задоволення до реальності, коли власні бажання пригнічуються у бік усупільненого задоволення [520]. Саме суспільство виступає регулятором життєвих проявів особистості. В освітньому контексті, таким суспільним регулятором є педагоги та шкільна спільнота, які «нав'язують» дитині моральні, соціальні цінності, норми, моделі поведінки. Цікавою для нашого дослідження є й теорія сублимації З. Фройда, в основу якої покладено принцип

виховання й перевиховання особистості. Зокрема сублімацію розглядають як процес перетворення неприйнятних суспільством індивідуальних потягів особистості, як-то агресія, різного роду залежності, девіантна поведінка, у свідомо контрольовані форми свідомості, які позитивно сприймаються спільнотою. Наголосимо, що у цьому контексті головним постулатом виховання, відповідно до психоаналітичного напрямку, є перетворення несвідомого «Воно», що керує імпульсами особистості на «Я» – її свідомість, яка сприяє пристосуванню власних дій і вчинків до суспільної реальності. Водночас, важливим компонентом виховання виступає формування й розвиток «над-Я», що віддзеркалює систему моральних принципів, цінностей кожної особистості.

Послідовником теорії З. Фрейда, Е. Еріксоном (*Erikson*) в середині ХХ ст. розширено психоаналітичну концепцію, що дозволило розглядати процес соціалізації особистості у ширшому контексті. Зокрема дослідник розглядав процес виховання і навчання як «один із основних елементів передачі суспільних цінностей дитині» [512, с. 56–57]. Так, Е. Еріксон наголошував, що саме спосіб і стиль виховання, культурні традиції, що засвоюються дитиною у різних соціальних групах по-різному впливають на формування особистості, її соціалізацію, активну участь у суспільному житті. Відповідно до цього положення висновуємо, що освітнє середовище має визначальний вплив на розвиток дитини, оскільки саме у шкільний період відбувається найбільш активний процес дорослішання дитини, розвиток її пізнавальної й психофізичної сфер.

Відповідно до мети і завдань нашого дослідження, варто звернути увагу на погляди М. Кляйн (*Klein*), відомого педагога першої половини ХХ ст., дослідниці дитячої психології, послідовниці концепції психоаналізу. Вона наголошувала, що девіантна поведінка підлітків, втрата інтересу до навчання пов'язана з посиленням сексуальних потягів, які з народження консервувалися, нагромаджувалися і в підлітковому віці посилюються [188, с. 86]. Задля вирішення окресленої проблеми М. Кляйн на початку

рекомендувала застосовувати метод психоаналізу для вивчення підсвідомих психічних процесів у підлітків, що є причиною негараздів у навчанні й поведінці школярів. Науковець радила використовувати ігрову діяльність та малювання, як основні прийоми роботи з дітьми, у процесі вивчення їхнього психічного стану і розвитку пізнавальних інтересів. Погоджуємося із авторкою, що в активній ігровій діяльності вивільняються фантазії та реалізуються бажання дитини, які були заборонені в різні часові проміжки батьками чи представниками спільноти. У такий спосіб відбувається пізнання внутрішнього світу дитини, а також можна спостерігати психотерапевтичний ефект від гри, корегувати поведінку дитини тощо.

Очевидно, що психоаналітичний напрям розвитку особистості безпосередньо пов'язаний з виховним впливом на розвиток дитини. Водночас, окремі аспекти дозволяють брати до уваги її особливі потреби й освітні зокрема. Корекція девіантної поведінки, що є однією із «особливостей» дитини, входить до кола нагальних проблем. Відтак, урахування напрацювань представників психоаналітичного напрямку щодо соціалізації забезпечує можливість сприяти ефективнішій інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище.

Соціогенетичний напрям для нашого дослідження цікавий передовсім ідеями щодо теорії наuczіння, розробленої А. Бандурою (*Bandura*) [487] й Б. Скіннером (*Skinner*) [603], в основу якої покладено ідеї Дж. Уотсона (*Watson*) про зовнішнє середовище, як ключовий стимул у розвитку особистості. Підкреслимо, що у теорії наuczіння важливим компонентом виступає зовнішнє середовище, під впливом якого відбувається становлення особистості. Як відзначає Б. Скіннер, моральні норми, принципи, форми поведінки засвоюються особистістю в процесі навчання, тому власне останнє має всеохоплюючий характер, не обмежуючись лише стінами закладу освіти. Дослідником встановлено, що саме навчання соціальним діям, а згодом і соціальним ролям відбувається через спостереження за іншими та наслідування найкращих, на думку конкретної людини, моделей [603]. Відтак,

ці чинники формують унікальність кожної особистості, що має власний, відмінний від інших, досвід засвоєння соціального досвіду. Водночас, Б. Скіннер, як послідовник біхевіоризму, послуговувався схемою «стимул – реакція – підкріплення» задля розробки стратегії формування особистості, у якій виховання, як соціальний феномен, відграє пріоритетну роль. На його думку, поведінка особистості, що позитивно сприймається соціумом та має позитивні наслідки найімовірніше буде повторюватися, оскільки одержала позитивне підкріплення з боку представників спільноти. Якщо ж поведінка особистості не викликає схвалення серед інших чи несе нейтральний відтінок, то вона, найімовірніше, матиме тенденцію до зникнення. Відповідно негативна реакція спільноти на певні дії і вчинки особистості буде провокувати її до зміни поведінкових норм у бік схвальних реакцій соціуму [604]. Очевидно, що у теорії наuczіння Б. Скіннера особистість постає продуктом власної «історії» навчання, в якій соціалізація виступає головним чинником виховного впливу, а суспільна реакція визначає її моделі поведінки. У зв'язку з цим, можемо говорити про вироблення педагогічних технік цілеспрямованого впливу на формування особистості, що базується на схвальних реакціях вчителя на поведінку учня.

Продовження розвитку теорії наuczіння через модифікацію поведінки особистості у процесі виховання прослідковуємо у працях А. Бандури (*Bandura*). Автор наголошує на важливості спостереження особистості за моделями поведінки інших. Варто, щоб саме «позитивні» моделі домінували в оточенні особистості, особливо у період формування, тобто у дошкільному й шкільному віці дитини [486, с. 35–37]. Відтак, імітуючи дії інших, що викликають позитивну реакцію «контролерів», у нашому випадку вчителів, дитина буде моделювати власну поведінку у бажаному для них напрямі, щоб одержати позитивне «підкріплення». Водночас, автор зазначає, що повна імітація моделей притаманна дитині раннього віку. Згодом особистість виокремлює найбільш значущі моделі для неї самої, трансформує їх відповідно до соціальної ситуації, соціальних ролей, пережитого досвіду.

Отож, на нашу думку, такі «соціальні підкріплення» є базовими у процесі навчання й виховання та виступають свого роду «мотиваторами» для дітей, що переростають у вироблення соціальних норм і правил. Утім, важливо, щоб дії учителя викликали позитивні емоції в учнів, в іншому ж випадку, ця педагогічна техніка матиме негативний вплив на учня.

Для когнітивного напрямку розвитку особистості крізь призму педагогіки притаманними є ідеї, що окреслюють суть та специфіку інтелектуального розвитку особистості на різних етапах, внутрішніх мотивів до пізнання навколишньої дійсності, орієнтацій процесу навчання на пізнавальні й освітні потреби кожного учня. Зокрема, у концепції побудови когнітивних схем швейцарського психолога й педагога Ж. Піаже (*Piaget*) виокремлюємо такі ключові положення [326]:

– когнітивна схема складається з поведінки особистості (зовнішній прояв) і ментальної організації (внутрішня сторона), яка є базовою у набутті чи організації освоєних знань;

– ці схеми пересікаються, розвиваються, з часом модифікуються під впливом взаємодії двох процесів: асиміляції (коли нова ситуація, з якою стикається дитина, їй знайома, тоді вона в змозі інтегрувати її у вже існуючі схеми) та пристосування (коли нова інформація несумісна зі старим представленням, тоді відбудеться повторне, оновлене налаштування схем);

– через процеси асиміляції та пристосування до модифікації когнітивних схем, які спровоковані вищеназваними процесами, пізнавальні здібності дитини проходять низку змін. І коли відбулася достатня кількість змін, дитина переживає глобальну трансформацію особистих поглядів та подальших перспектив розвитку. Ці трансформаційні етапи Ж. Піаже назвав «етапами пізнавального розвитку» [326, с. 232–292].

Варто зазначити, що асиміляція репрезентує рух інтеграції зовнішнього середовища та індивіда, тобто яким чином він його сприймає, відчуває, уявляє. Проте, не завжди така пряма інтеграція є можливою, оскільки зовнішні подразники не можуть безпосередньо засвоюватися людиною, тому вона

повинна їх модифікувати, щоб пристосувати та/або інтегрувати у свою когнітивну сферу. Своєю чергою, пристосування йде після асиміляції, коли інтелект модифікує ці схеми, щоб підлаштувати їх до нової інформації. Як тільки процес пристосування завершений, він уможлиблює реалізацію інших процесів асиміляції, примножуючи життєвий досвід особистості.

На наше переконання, когнітивний напрям у процесі соціалізації дитини з особливими освітніми потребами дозволяє відшукати певний баланс в її інтелектуальному розвитку відповідно до соціальних умов, через пошук більш стабільних і послідовних рівноваг згідно з етапами її розвитку. Тобто, йдеться про надання допомоги дитині у пошуку стратегій адаптації до нових навчальних й соціальних ситуацій, шляхом роз'яснення асимілятивних процесів. Звичайно слід враховувати індивідуальні особливості кожного учня, його особисту реакцію на процес асиміляції, а згодом й адаптації.

Культурно-еволюційний напрям теорії розвитку особистості та її соціалізації найбільш яскраво представлений у поглядах Л. Виготського [68; 69; 70; 71]. Так, зокрема, видатний вчений доводить, що у психічному розвитку особистості домінуючу, визначальну роль відіграють вищі функції, які є продуктом її культурно-історичного розвитку, тоді як спадковість, тобто біогенетичні чинники, відображають елементарні функції (сприймання, відчуття та ін.) [71, с. 124–125]. Як наслідок, чим більш активна особистість у соціумі, тим менший вплив спадковості на її розвиток.

У цьому контексті зауважимо, що окреслений напрям повністю різниться з психогенетичними теоріями, у яких генетичні функції відіграють першорядну роль у розвитку особистості, відкидаючи на другий план соціальні фактори.

З огляду на предмет нашого дослідження, у концепції Л. Виготського виділяємо основоположні погляди, які сприяють розумінню соціалізації дітей з особливими потребами в освітньому середовищі. Зокрема, це такі теорії:

– теорія мовленнєвої діяльності, що полягає у безпосередньому взаємозв'язку мови, мовлення і мислення дитини;

– теорія зони найближчого розвитку (динамічний принцип), що, відповідно до навчально-виховного процесу, передбачає сприяння вчителя у пошуку і вибудовуванні дітьми навчальних стратегій, які ще є для них неосяжними через індивідуальні психофізичні особливості;

– теорія навчання і розвитку, що полягає в усвідомленні того, що названі явища мають різний характер і швидкість для кожної дитини;

– теорія «соціальної ситуації розвитку» особистості, підґрунтя якої формує ідея про специфічні відносини між навколишньою дійсністю й особистістю у певний віковий період.

За Л. Виготським, форми соціальної поведінки особистості повністю залежать від середовища, в якому вона перебуває, від характеру і стилю виховання, прийнятого у ньому [70]. Водночас, учений зауважує, що середовище здійснює й опосередкований вплив на розвиток особистості через «соціальні подразники», які викристалізувалися у ході історико-культурного розвитку суспільства. До таких подразників він відносить: моральні цінності, норми поведінки, правові аспекти організації суспільства, естетичні смаки та ін.

Для нашого дослідження визначальними є погляди та ідеї Л. Виготського про інтеграцію дитини з дефектами в соціокультурне середовище з метою нормалізації її розвитку. Він наголошував, що: «дитина з дефектом – ще не дефективна дитина.... часті дефекти не роблять ще носія їх дефективним... випадіння функцій викликає до життя нові утворення, які становлять у своїй сукупності реакцію особистості на дефект, компенсацію, як закон, що виникає у вигляді прагнень там, де є дефект» [68, с. 62]. Науковець неодноразово акцентував увагу на шкідливості антипедагогічності сегрегації дітей з порушеннями та закликав до інтеграції у соціум, адже, на його переконання, саме у колективі культурний розвиток може піти іншим шляхом, сприяючи їхній соціалізації та розвитку компенсаторних функцій. Водночас, він акцентував увагу й на питанні детального вивчення соціальної компенсації дефекту кожної окремої дитини, утім за умови її вільного соціального життя,

тобто інтеграції у соціум. Таким чином, можемо виснувати, що Л. Виготський вважав основою розкриття компенсаторних функцій особистості соціальне колективне життя, що спонукає її до подолання труднощів через активізацію різних психофізичних функцій, пошук інших обхідних шляхів вирішення проблеми. Наголосимо, що теорія Л. Виготського мала значний вплив на розвиток ідей інтеграції дітей з особливими потребами як в шкільне, так і загалом у суспільне середовище.

Індивідуально-центрований напрям, крізь призму нашого дослідження, ґрунтується на гуманістичних засадах і передбачає пріоритетним завданням – відкриття особистістю свого внутрішнього справжнього «Я». Причому соціальний контекст покликаний сприяти виконанню цього завдання через навчання, виховання, а згодом й ефективну інтеграцію, й активну участь у суспільному житті, де якомога краще проявляється кожна особистість.

Так, основоположник гуманістичної психології А. Маслоу (*Maslow*) [255], на відміну від ідей З. Фрейда, вважав, що кожній людині не притаманні вроджена агресія і жорстокість, а навпаки – інстинкт самозбереження свого виду провокує її на допомогу іншим. На думку вченого, розвиток суспільства безпосередньо залежить передовсім від самоактуалізації особистості («Я»-концепція), для якої ключовими є гуманістичні потреби. До таких належать: моральність, доброта, співчуття, доброзичливість тощо. Проте, для досягнення цих вищих гуманістичних потреб людині необхідно, передовсім, задовольнити власні нижчі фізіологічні потреби (в їжі, воді, відпочинку, захисті тощо). Розроблена автором ієрархія охоплює фізіологічні потреби, потреби у безпеці, прихильності й любові, потреби в оцінці та визнанні, потреби в самоактуалізації.

У теорії потреб А. Маслоу для нас цікавими є ідеї їх застосування в освітньому процесі з огляду на потреби кожної дитини, в тому числі й з особливими освітніми потребами. Дитиноцентрований підхід в освітньому процесі ґрунтується на врахуванні її інтересів, нахилів, здібностей задля її гармонійного розвитку, зокрема фізичного, емоційного, розумового,

соціального аспектів. У цьому ракурсі, на наш погляд, важливим є створення для кожної дитини безпечного доброзичливого освітнього середовища, в якому буде вільно відбуватися її розвиток. Відтак, задоволення потреби в емоційній і фізичній безпеці є метапотребою, зумовленою іншими більш вузькими, та не менш значущими потребами для розвитку кожної дитини.

На рис. 1.1 запропоновано модель фундаментальних потреб дитини в умовах освітнього середовища, в якій метапотреба у безпеці охоплює цілий комплекс потреб, а саме: фізіологічні потреби, здоров'язбереження, емоційну й когнітивну безпеку.

Водночас, наголосимо, що особливі освітні потреби дитини можуть викликати додаткові специфічні потреби, які слід враховувати в організації безпечного шкільного середовища, застосовуючи при цьому способи заміщення й трансформації.

Послідовником ідей А. Маслоу був К. Роджерс (*Rogers*) [593], який розвинув ідеї «Я»-концепції в контексті навчання й виховання особистості. Головним постулатом його теорії стала теза про індивідуальність та суб'єктивність світу, в якому живе людина. Відповідно до цього, Я-концепція відіграє пріоритетну роль у розвитку особистості, а не Я-реальне, з огляду на активну взаємодію з довкіллям, отриманням позитивної реакції на свої дії та вчинки з боку інших представників спільноти. Ці потреби постають у процесі соціалізації й можуть розглядатися крізь призму самоактуалізації [593, с. 230–232]. Варто відзначити, що відповідно до ідей К. Роджерса, девіантна поведінка дитини зумовлена конфліктом між Я-концепцією та безпосереднім досвідом індивіда. Тому, вважаємо, що педагог повинен виявити причини цього конфлікту задля модифікації поведінки дитини, яка буде позитивно оцінена у зовнішньому середовищі.

Цікавою для нашого дослідження є персоналістична концепція, розроблена відомим педагогом і філософом С. Гессеном, у якій поєднуються культурно-еволюційний та індивідуально-центрований напрями розвитку особистості, її соціалізації.



Рис. 1.1. Модель фундаментальних потреб дитини в умовах освітнього середовища (за А. Маслоу [255])

Відомий педагог наголошував, що «завдання будь-якої освіти – залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моралі, господарства, перетворення природної людини в культурну» [75, с. 36]. За С. Гессеном [75], сенсом діяльності людини в соціумі є не перетворення навколишньої дійсності, а зміна своєї особистості, у розвитку й удосконаленні моральної й духовної сутності через культуру, як вищу суспільну цінність. У теорії С. Гессена процес соціалізації особистості складається з трьох основних етапів, що відповідають віковій періодизації та пов'язані із отриманням знань про навколишній світ, процесом виховання та самоосвіти.

Отож, перший – дошкільний період – характеризується ігровою діяльністю, здебільшого процес соціалізації відбувається у колі родини; для другого – шкільного періоду – притаманне активне пізнання вимог життя, розуміння певних правил, вимог, заборон, що відбувається через взаємини зі шкільним середовищем та найближчим оточенням дитини; третій – пост-шкільний період, для якого характерною рисою є самоосвіта, самовдосконалення, сформованість життєвої позиції. Варто наголосити, що саме соціокультурне середовище відіграє ключову роль у формуванні світогляду особистості. Навіть на початковому етапі соціокультурні чинники закладають основу в розвитку особистості. Таким чином, констатуємо, що у теорії С. Гессена кожна дитина унікальна і неповторна. Її особистість вповні є об'єктом освіти, тому слід враховувати особливості, нахили, інтереси кожної дитини в освітньому процесі. Саме тому педагог уважав, що школа має бути багатогранною та різноманітною, в чому й полягають її переваги.

Підсумовуючи проаналізовані напрями та концепції розвитку особистості крізь призму соціалізації, відзначаємо, що всі вони безпосередньо чи опосередковано ґрунтуються на тезах про важливу роль освіти й виховання як соціальних феноменів у цьому процесі, на забезпеченні рівноправності та унікальності кожної дитини, врахуванні її особливостей в освітньому процесі; організації доброзичливого до дитини освітнього середовища. Саме вивчення останнього чинника, як успішної реалізації інклюзивного навчання, набув широкого висвітлення в сучасній науковій літературі.

Біоекологічний підхід до соціалізації особистості в умовах освітнього середовища ґрунтується на теорії екологічних систем У. Бронфенбреннера (*Bronfenbrenner*) [49]. Науковець виокремлює чотири системні рівні, які мають вагомий вплив на формування особистості як соціальної істоти:

- 1) мікросистема, що стосується, передовсім, відносин в середині сім'ї;
- 2) мезосистема – перша соціальна ланка, яка охоплює дитячі садки, школу, контактні ігри тощо. На цьому рівні відбувається активне залучення дитини до соціальних відносин, вибудовуються певні соціальні ролі;

3) екзосистема – передбачає створення зв'язків між різними контекстами, соціальними контактами, ситуаціями. Важлива роль у цій системі відводиться згуртованості соціальної спільноти, виробленню консенсусу щодо мети і завдань у кожному окремому контексті;

4) макросистема – узагальнює й впливає на решту систем через культурні норми та цінності, суспільні закони і правила, що є внутрішніми зразками цієї системи та завдяки яким здійснюється вплив на інші системи [49, с. 619–647].

Результати аналізу екологічних моделей У. Бронфенбреннера свідчать, що освітнє середовище охоплює мезо- й екзосистеми, які є засадничими у процесі соціалізації дітей з особливими потребами. Відтак, біоекологічний підхід в освіті спрямований на врахування контекстуального або ситуаційного характеру особливих потреб дитини, визначення соціальних умов їх появи, розвитку й інституційної ідентифікації. У практичному сенсі цей підхід спрямований на розвиток навчальних технік і прийомів, за допомогою яких реалізується соціалізація дитини з особливими освітніми потребами, відбувається її розумовий, фізичний, психологічний, емоційний розвиток в освітньому середовищі.

У контексті дисертаційного дослідження зазначимо, що екологічний підхід передбачає зосередження уваги на освітній ситуації, зокрема з метою створення умов, необхідних для розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Разом з тим, організація такого освітнього середовища має опиратися на конкретні вміння і навички дітей з особливими освітніми потребами, оскільки у такий спосіб легше відбувається їхня інтеграція до нового для них зовнішнього середовища.

Проаналізований підхід дає підстави стверджувати, що його головні положення заклали підґрунтя інклюзивної концепції розвитку освіти, адже її ключовими засадами є: рівний доступ до освіти усіх дітей; надання додаткової допомоги дітям з особливими освітніми потребами задля забезпечення успішності процесу навчання; урахування закладами освіти розмаїття учнів,

що передбачає узгодження видів і темпу навчання; розуміння того, що розмаїття є перевагою, а не недоліком у навчанні. Вітчизняний дослідник В. Бондар до переваг інклюзивної освіти відносить «розуміння суспільством проблем інвалідності, солідарність здорових дітей із їх ровесниками з особливими потребами, формування у дитини з вадами розвитку моделі здорового повноцінного способу життя, створення умов для соціальної адаптації та найбільш повного розкриття свого потенціалу дитиною з вадами в розвитку, зосередження уваги на можливостях і сильних сторонах особистості дитини, можливість усіх дітей жити разом із родиною, виховання у здорових дітей толерантності, комунікабельності, більш адекватної самооцінки, меншої агресії, вміння цінувати своє здоров'я, реальна інтеграція та суспільна адаптація» [41, с. 41].

Отже, з вищенаведеного робимо висновок про розмаїття теорій, підходів, ідей щодо розвитку особистості в процесі соціалізації, у тому числі дітей з освітніми особливими потребами, методологічний плюралізм наукових поглядів, міждисциплінарність досліджень, що сприяє ширшому висвітленню окресленої проблематики. У проаналізованих методологічних концепціях чітко простежується ідея про соціалізацію особистості, як надіндивідуальний феномен, що, з одного боку, відображає взаємини особистості й певної спільноти, а з іншого – є результатом цієї взаємодії. Тому в окремих теоріях соціалізація постає як структурно-системне утворення (когнітивна психологія, генетична епістемологія, гуманістичний підхід), а в інших – як комплекс біологічних чинників, що проявляються в зовнішньому середовищі у вигляді конфронтацій (психоаналіз, біосоціологія).

У сучасному теоретико-педагогічному дискурсі соціалізація дітей з особливими освітніми потребами відіграє пріоритетну роль і розглядається, як цілеспрямований виховний вплив на її розвиток. Водночас, процес соціалізації в освіті передбачає зміну соціального середовища відповідно до потреб дітей, а не пристосування дітей до нього. Завдяки такому підходові акценти з

відхилень, порушень особистості зміщуються на її взаємозв'язок із зовнішнім середовищем.

1.4. Ступінь дослідженості проблеми в історичній ретроспективі

Соціалізація як наукове явище привертало і продовжує привертати увагу дослідників різних галузей впродовж не одного століття. Різноманітність і багатогранність наукових праць з окресленої проблематики демонструє її значущість і на сучасному етапі розвитку освіти та педагогічної науки. Завдяки напрацюванням дослідників минулого стає можливим об'єктивне й неупереджене вивчення проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах освітнього середовища. Історіографічний аналіз як науковий метод дозволив виявити найбільш актуальні проблеми становлення спеціальної освіти, навчання та виховання дітей, що мають певні особливі потреби у різні часові проміжки, а також виявити недосліджені раніше питання з окресленої у нашій роботі проблеми з огляду на різноманітні чинники, як-то: культурно-історичні, суспільно-економічні передумови, розвиток спеціальних наукових галузей, глобалізація й інформатизація суспільства, гармонізація освітніх систем тощо.

Констатуємо, що питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами безпосередньо пов'язані з дослідженнями науковців різних галузей у різні часові проміжки, які ми виокремили відповідно до кількох напрямів. В основу такого поділу покладено такі характеристики, як: дотичність до вказаної проблематики, міждисциплінарність, розкриття її окремих аспектів, аналіз і розробка теоретико-методологічних засад та практичних шляхів соціалізації дітей з особливими освітніми потребами:

– дослідження загального характеру, у тому числі міждисциплінарні, в яких окреслена проблематика розкривається крізь призму розвитку особистості загалом;

– конкретні історико-педагогічні та загально-педагогічні дослідження, які, передовсім, стосуються проблеми становлення спеціальної освіти в Україні та за кордоном, окремих аспектів навчання дітей з порушеннями і вадами на різних історичних етапах;

– теоретичні та методичні дослідження, присвячені вивченню наукових концепцій, підходів, моделей соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти, розробленню дидактичних принципів, прийомів, технологій, методів навчання цієї категорії учнів на сучасному етапі.

Перший напрям в історіографії нашого дослідження представлений, насамперед, працями видатних педагогів, філософів, психологів, лікарів, чії наукові ідеї, теорії та положення стосувалися розвитку особистості, головно з особливими потребами, та торкалися різних питань та аспектів її соціалізації. Слід зауважити, що через значну кількість наукових теорій і концепцій про розвиток особистості та процес її соціалізації й, водночас, обмежені рамки викладу матеріалу дисертаційного дослідження, у цьому підрозділі ми зупинимося на аналізі наукових концепцій тих авторів, у яких питання соціалізації осіб з особливими освітніми потребами розкрито експліцитно.

Першими цілісними науковими теоріями щодо розвитку дітей з особливими освітніми потребами були дослідження Я. А. Коменського (*Comenius*) [201]. Так, у своїх працях чеський мислитель і педагог Я. А. Коменський, неодноразово відзначав необхідність навчатися дітям із порушеннями, передовсім йшлося про сліпих і глухих дітей, вказуючи на компенсаторну функцію інших органів людини, які допомагають їй навчатися та бути членом учнівського колективу [201, с. 334–335]. Зазначимо, що компенсаторна функція організму дає змогу сприймати й освоїти навчальний матеріал, але дещо по-іншому, ніж це відбувається у здорових дітей. Тому чеський педагог відводив важливе місце індивідуальному підходу до навчання дітей з порушеннями.

Наприкінці XVIII – початку XIX ст. найзнаменнішим педагогом-новатором, який займався проблематикою дітей, що мають особливі потреби був Й. Песталоцці (*Pestalozzi*). Так, учений у більш ширшому соціально-педагогічному контексті писав про необхідність прилучення дітей з вадами до освітнього процесу, як важливого чинника їхньої соціалізації [324]. Він наголошував на єдності фізичного, духовного та психічного виховання особистості. У його розумінні, діти з вадами повинні спільно навчатися з іншими та через духовний і фізичний розвиток не втрачати людяності й віру в себе, власні можливості, що забезпечить їм легший пошук роботи, тобто соціалізуватися.

Згодом, у другій половині XVIII ст. французький лікар і педагог Е. Сеген (*Séguin*) працював над розвитком терапевтично-педагогічної теорії з урахуванням медико-педагогічної допомоги дітям із важкими порушеннями, які мали навчатися у спеціальних закладах. В основу цієї теорії покладені положення про «важливість навчання й трудового та фізичного виховання дітей з порушеннями задля розвитку сенсорних і рухових функцій» [48, с. 15]. Необхідно додати, що такі його ідеї були новаторськими на той час, оскільки відкриття спеціальних навчальних закладів у Європі окресленого періоду не було звичним явищем. Окрім того, залучення до трудової діяльності дітей з відхиленнями не сприймалося схвально тогочасним суспільством.

У цьому контексті слід зауважити, що впродовж XIX ст. відбулося накопичення теоретичних праць і практичних розробок щодо виховання дітей з різними вадами, що дало поштовх до виокремлення нової, на той час, теорії – лікувальної педагогіки. Зазначимо, що вперше термін «лікувальна педагогіка» був використаний наприкінці XIX ст. німецькими педагогами Й. Георгенсеном та Г. Дейнхардом [276], головною метою якої було виховання дітей з порушеннями фізичного та розумового розвитку в спеціальних закладах освіти з метою їх подальшої соціалізації у певній спільноті. Фактично, в основу теорії закладено положення про надання спеціальної медичної

допомоги дітям із вадами психофізичного розвитку у поєднанні з педагогічно-виховним впливом через корекційну роботу, організовану педагогами.

На основі виконаного аналізу, робимо висновок про те, що у перших наукових ідеях щодо навчання та виховання дітей з вадами розвитку головну роль відігравали положення про інтеграцію дітей в освітнє середовище, спільне навчання з однолітками або ж у складних випадках – навчання у спеціальних закладах освіти, де акцентовано увагу на трудовому, духовному й фізичному вихованні.

Накопичення досвіду щодо теоретичного обґрунтування та практичної реалізації засад лікувальної педагогіки вплинуло на появу нової течії в педагогічній науці – експериментальної педагогіки. Завдяки теоріям представників означеного напрямку (О. Декролі, М. Монтесорі, І. Соколянський, В. Штерн та ін.) проблема соціалізації дітей з психофізичними вадами набула актуальності в країнах Європи й Україні. Коротко зупинимося на аналізі кількох, визначальних для нашого дослідження, теорій та ідей, зокрема А. Біне (початок ХІХ ст.). Цікавою видається характеристика А. Біне (*Binet*) вад розвитку особистості [30]. Він виділяв спадкові явища, тобто генетичні чи біологічні й умовно спадкові (залежності, антисанітарія, хвороби батьків тощо), які відніс до вроджених, і соціальних відповідно. Звідси висновуємо, що А. Біне одним із перших виокремив соціальні чинники, що призводять до вад дитини. Окрім того, педагог розглядав поняття «ненормальних дітей» у контексті спостереження за їхнім розвитком і зробив висновки про дві теорії життєдіяльності таких дітей. До першої він відніс дітей, в яких спостерігається відставання у навчанні через запізнення у своєму розвитку. Така дитина розглядається на рівні із «нормальною» з невеликою корекцією на «відставання» у віці. До другої групи А. Біне відніс дітей, які зупинилися у своєму розвитку [30, с. 16–18]. На його думку, факт відхилень у розвитку може бути викликаний кількома чинниками, з-поміж яких патологія та затримка розвитку, що призводить до його дисбалансу, є найбільш поширеними [30].

Варто наголосити, що поруч із розвитком експериментальної педагогіки, на теренах України широкого розповсюдження набув також й інший педагогічний напрям – педологія, яка найбільш яскраво втілилася у практичній площині через спостереження за дитиною задля виявлення її індивідуальних особливостей психічного, розумового та фізичного розвитку. З метою їх виявлення педагогами широко застосовувався метод психічної діагностики та методи експериментальної педагогіки, розроблені А. Біне [30].

Зважаючи на той факт, що у проблематика нашого дослідження обмежена історичними межами – кінець ХХ – початок ХХІ ст., зупинимось ґрунтовніше на здобутках психологів і педагогів тієї історичної доби.

У ході дослідження з'ясовано, що вагома роль у питаннях розвитку особистості з особливими освітніми потребами та її інтеграції й соціалізації відводиться науковій теорії діяльності видатного психолога Л. Виготського, що ґрунтується на інтегративному підході до навчання цієї категорії дітей. Він наголошував, що «спеціальна школа за своєю природою антисоціальна та виховує антисоціальність. Нам потрібно думати не про те, щоб якомога раніше ізолювати і виділити сліпих із життя, а й про те, як раніше і тісніше вводити їх у життя... необхідно створити систему, якій вдалося б органічно поєднати спеціальну педагогіку з педагогікою нормального дитинства» [68, с. 62–63].

У його концепції чітко прослідковується ідея про домінування соціальних чинників над біологічними, що, своєю чергою, безпосередньо пов'язується з усвідомленням ступеню дефектності й нормальності особи у суспільстві. Тобто, саме суспільна думка є ключовою у формуванні й визначенні особливих потреб (у сучасному трактуванні) особистості. Сприйняття і прийняття соціумом дітей з особливими освітніми потребами, як соціально повноцінних членів суспільства, виступає головною метою виховання. У його теорії знаходимо положення не лише про навчання дітей з особливими освітніми потребами, а й їхні взаємовідносини з суспільством, застосування інтегрованого підходу в освітньому процесі, розвиток гуманістичних ідей в педагогіці тощо [68].

Для нашого дослідження вагомими є провідні ідеї видатного українського педагога В. Сухомлинського [412], який розвинув гуманістичні засади виховання дітей з особливими освітніми потребами. Так, зокрема, у його концепції знаходимо твердження щодо навчання «дітей зі зниженою здатністю до навчання»: «Для навчання і виховання таких дітей потрібні особливі заходи, потрібний тонкий, делікатний індивідуальний підхід. Головне – не допустити, щоб ці діти переживали свою «неповноцінність», запобігти появі в них байдужого ставлення до навчальної праці, не притупити у них почуття честі й гідності. Вчити і виховувати цих дітей треба у масовій загальноосвітній школі; створювати для них якісь спеціальні навчальні заклади немає потреби... Гуманну місію школи і педагога ми вбачаємо в тому, щоб врятувати цих дітей, увести їх у світ суспільства, духовного життя, краси цілком повноцінними і щасливими» [412, с. 85]. Як видно, в його ідеях домінує думка про фізичні чи психічні вади, як певні особливості розвитку дітей, котрі повинні адекватно сприйматися шкільним середовищем задля їхнього гармонійного розвитку. Водночас, В. Сухомлинський дотримувався ідеї про необхідність розумового розвитку «дітей зі зниженою здатністю до навчання» крізь призму внутрішньошкільної та внутрішньокласної диференціації, що полягала, передовсім, в адаптації завдань відповідно до розвитку дитини з особливими освітніми потребами, виділенні часу на їх виконання, підтримці з боку вчителя у разі потреби. Зазначимо, що такі ідеї характерні для індивідуального підходу до навчання, що засвідчує прогресивність теорії видатного педагога.

Також слід звернути увагу й на положення у педагогічній теорії В. Сухомлинського щодо важливості процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища. Педагог зауважував: «Пізнаючи світ і себе як частку світу, вступаючи в різноманітні стосунки з людьми, стосунки, що задовольняють її матеріальні й духовні потреби, дитина залучається до суспільства, стає її членом. Цей процес прилучення особистості до суспільства, а отже, процес формування особистості, вчені називають

соціалізацією» [412, с. 474]. Відповідно до його поглядів, школа має стати тим суспільним інститутом, в якому ефективно відбувається процес соціалізації «особливих» дітей. Адже з раннього дитинства, відвідуючи дитячий садок, школу, училище, університет, особистість не лише здобуває теоретичні знання, а й вчиться вибудовувати стосунки зі своїми ровесниками, іншими дітьми, дорослими, вступає у різноманітні соціальні ролі, оволодіває суспільним досвідом загалом, у якому, за В. Сухомлинським, ключовими елементами виступають ідеали виховання [412].

З метою виховання важких дітей великий педагог організував у Павлівській школі спеціальну психологічну комісію, завданням якої був супровід таких дітей у навчанні й вихованні через надання фахової допомоги, в тому числі й медичної. Адже у складі згаданої комісії повинен бути лікар, а також декілька педагогів зі знаннями дитячої психології. На основі цього факту, робимо висновок про те, що В. Сухомлинський був одним із перших на радянському просторі, хто запропонував і впровадив психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі, замінивши ним такі попередні форми роботи, як-то: опікунство, домашнє навчання, сегрегацію.

У наступні роки гуманістичні ідеї В. Сухомлинського знайшли продовження у педагогічних ідеях і теоріях Ш. Амонашвілі [7] та В. Шаталова [459]. Зокрема, гуманна педагогіка Ш. Амонашвілі передбачає таку організацію навчання й виховання, що охоплює «педагогіку цілісного життя дітей і дорослих» на основі співробітництва учителів з дітьми, віри в дитину та виховання творчістю. Завдання школи, опираючись на всю повноту дитячого життя, – надати йому культурних форм саморозвитку, а шкільні заняття перетворити в «уроки щастя життя», дорослішання та пізнання [7]. Робота з дітьми, що мають особливі освітні потреби, ґрунтується на: засадах любові та цілковитому сприйнятті дитини такою, як вона є; створенні одухотвореного середовища для повноцінного розвитку її особистості, оптимістичному налаштуванні педагогів щодо навчання й виховання будь-якої

дитини [6]. У його концепції виділяємо специфічний метод допомоги дітям, передовсім з особливими освітніми потребами, який він називає психологією співробітництва. Цей метод ґрунтується на вивченні й застосуванні мотивів стимулювання навчальної діяльності для кожної дитини. При цьому, вчитель має добре знати особливості розвитку дитячого організму, дитячу психологію з метою виявлення певних гальмівних чинників та, відповідно, знайти те, що стимулюватиме освітній процес. Крім того, Ш. Амонашвілі, продовжуючи ідеї К. Роджерса [352] щодо створення вчителем «атмосфери полегшення в класі», коли кожен учень усвідомлює, що його цінують і поважають, наголошує на необхідності застосування гуманно-особистісного підходу у процесі навчання, створення шкільного середовища, позитивного і відкритого для кожного учня.

Педагогічна концепція Ш. Амонашвілі [6] сприяла розвитку теорії особистісно орієнтованого навчання, яскравими вітчизняними представниками якої наприкінці ХХ ст. були І. Бех [28] та О. Бондаревська [46], а на початку ХХІ ст. С. Гончаренко [81], О. Дубасенюк [117], В. Серіков [376], М. Чобітько [455] та ін. З-поміж зарубіжних науковців, прихильників особистісно орієнтованого навчання у період з кінця ХХ ст. до початку ХХІ ст., назвемо В. Давидова [100], Ч. Купісевича (*Kupisiewicz*) [224], Д. Мілікена (*Millikan*) [266], Р. Фрейджера (*Frager*) [441] та ін.

На основі аналізу праць вищеназваних науковців можемо сформулювати такі висновки:

- по-перше, відповідно до особистісно орієнтованої концепції, у центрі освітньої системи знаходиться особистість дитини, як унікальної та неповторної;
- по-друге, зміна взаємодії вчителя й учня, що передбачає орієнтацію на суб'єкт-суб'єктне рівнопартнерське співробітництво;
- по-третє, сприяння створенню довірливого освітнього середовища;
- по-четверте, суб'єкт-суб'єктні відносини під час освітнього процесу передбачають підтримку природного бажання дитини з особливими освітніми потребами навчатися;

– по-п’яте, створення індивідуальних алгоритмів педагогічної діяльності, спрямованих на задоволення освітніх потреб усіх учнів у класі.

Погоджуємося з думкою А. Аніщук, що «впровадження інтегрованого та інклюзивного навчання потребує створення відповідного освітнього середовища, забезпечення наукового супроводу, створення навчальних програм, навчального методичного забезпечення. Ключовим фактором розвитку інклюзивної освіти має бути відповідна підготовка педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами» [13, с. 5]. Оскільки йдеться про партнерські стосунки, то дитину слід розглядати як рівноправного учасника спільноти (сім’ї, школи, громади), що на рівні з іншими має право докладатися до її розвитку, використовуючи власні сили і можливості [541; 542]. «Завдяки такому внеску дитина автоматично стає партнером, з яким можна вести перемовини на різні теми, сподіваючись на повну взаємність і прозорість. Це справжня школа соціального співіснування та співпраці» [536, с. 106].

Отже, історіографічний аналіз праць окресленого напрямку дає підстави стверджувати, що практично у всіх ідеях видатних педагогів, психологів, філософів, особистість дитини з особливими освітніми потребами розглядається в контексті гуманістичної парадигми. Соціалізація, передовсім, в освітньому середовищі, є ключовим чинником для гармонійного її становлення та розвитку. Водночас, особистісно орієнтований підхід до навчання дає змогу цій категорії дітей розвиватися у міру своїх можливостей, утверджуючи їх рівноправними членами шкільного колективу.

До другого напрямку (історико-педагогічні та загально-педагогічні дослідження) відносимо, здебільшого, праці, в яких відображено як загальні тенденції розвитку корекційної педагогіки, навчально-виховних інституцій, закладів освіти різних типів в Україні й закордоном, так і спеціальні дослідження, в яких увагу науковців привертала проблеми навчання, виховання, соціального, психічного й розумового розвитку дітей з вадами на кожному конкретному етапі.

Цікавими у контексті історичної дійсності (кінець ХХ – початок ХХІ ст.), відповідно до теми нашої роботи, є дослідження К. Дорнбоса (*Doornbos*) [505], А. Колупевої [197], Н. Кравець [212], М. Малофєєва [246], М. Олівера (*Oliver*) [582], у яких комплексно висвітлено питання становлення й розвитку спеціальної освіти та навчання дітей з різними порушеннями в історичній ретроспективі. Так, у праці «Інклюзивна освіта: від основ до практики» А. Колупевої та О. Татарченко [167] представлено етапи становлення спеціальної освіти в Україні та Європі на основі хронологічно-проблемного підходу. Зокрема, авторами виокремлено п'ять періодів:

1) 996 – 1715 рр. – передумови формування системи спеціальної освіти, що позначився започаткуванням перших притулків для сліпих, розумово відсталих, калік;

2) 1715 – 1806 рр. – створення перших спеціальних шкіл для глухо-німих і сліпих;

3) 1806 – 1927 рр. – ухвалення у країнах Європи законів про загальну й початкову освіту, у яких відводилося місце питанням доцільності навчання дітей з розумовими вадами, сліпим і глухим;

4) 1927 – 1991 рр. – удосконалення вертикальної та горизонтальної структур системи спеціальної освіти, її диференціація;

5) 1991 р. – до нині – від сегрегативного навчання дітей з особливими освітніми потреби до інклюзивного навчання [167, с. 10–13].

На думку М. Малофєєва, створення першого світського притулку для сліпих у Баварії в 1198 р. стало переломним етапом у зміні суспільного ставлення до осіб із фізичними вадами, акцентуючи увагу держави на цій проблемі [246, с. 3]. У наступні періоди проблеми навчання дітей з вадами привертало увагу гуманістів епохи Відродження та Просвітництва. Завдяки гуманістичним ідеям таких видатних педагогів і мислителів, як Т. Мор, Я. А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, неприйнятність і презирство до «дефектних» осіб змінюється ідеями суспільного благодійництва, реалізуються ідеї індивідуального навчання.

Слід наголосити, що для третього етапу притаманними були спроби спільного навчання дітей з вадами зі здоровими однолітками. Зокрема, у резолюції II-го Всеросійського з'їзду з питань правої й соціальної охорони неповнолітніх зазначалося, що незрячі діти можуть вступати до загальноосвітніх шкіл, за умови якщо вони матимуть змогу виконувати ті ж самі вимоги, що й здорові однолітки [246, с. 69]. На наступних етапах, відбувся поступових перехід від сегрегаційної моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами до інтегративної, а в 1994 р. – до інклюзії.

Отож, можемо констатувати, що характерними рисами узагальнюючих праць щодо етапів розвитку ідей навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами, процес їхньої соціалізації в усі історичні періоди був безпосередньо пов'язаний з розвитком освіти та закріпленням цих тенденцій у законодавчих актах різних європейських країн. Водночас, зазначаємо, що на кожному еволюційному етапі суспільне ставлення до осіб, які належать до цієї категорії зумовлювалося культурно-історичними передумовами, суспільно-політичним устроєм, ідеологічними наративами, економічним розвитком конкретних країн. Усі перелічені чинники вплинули на формування суспільно-соціальних моделей навчання та виховання осіб з особливими потребами, специфікою розвитку спеціальних закладів освіти, а також особливостями професійної підготовки відповідних кадрів тощо.

До цього ж напряму ми відносимо й спеціальні праці, присвячені окремим аспектам навчання дітей з особливими освітніми потребами в історичній ретроспективі. Зважаючи на їхню чисельність й різноманітність, – від невеликих публіцистичних й інформативних заміток до ґрунтовних наукових праць – зупинимося на аналізі напрацювань найбільш видатних представників педагогічної і психологічної наук, у яких акцентовано увагу на досліджуваній нами проблематиці. Зокрема, яскравими прикладами теоретичних і практичних напрацювань у царині соціалізації дитини з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища є праці Софії Русової. Так, у праці «Дещо про дефективних дітей» [357], можна прослідкувати тенденції до

реалізації інтегративного навчання неповносправних дітей. На думку авторки, саме у соціальному колі «прокидаються» нерозвинені здібності такої дитини, перетворюючись на корисну діяльність. У педагогічній системі С. Русової наголошується на індивідуальному підході до навчання й виховання дітей, що мають особливості розвитку, як ключовому аспекті в досягненні ними навчальних успіхів. Водночас, вона також підкреслювала важливість зміни ставлення до дітей із вадами в суспільстві, адже «свідоміше робиться громадянство, коли з більшою увагою ставиться воно до виховання дітей, до забезпечення їм найкращих умов життя. Дитина взагалі уявляє з себе таку ніжну істоту, на яку впливають дуже тяжко усі несприятливі обставини життя, як фізичні, так і моральні» [357, с. 34].

Продовження ідей С. Русової прослідковується в педагогічній концепції М. Монтессорі (*Montessori*) [269], в основу якої покладено положення про вільне й індивідуальне виховання, про спостереження за дитиною як ключовий чинник в освітньому процесі. Відповідно до предмета нашого дослідження зауважимо, що М. Монтессорі наголошувала на необхідності врахування психофізичного розвитку особистості, а також вагомому впливу зовнішнього середовища на її формування, яке покликане задовольняти потреби й підтримувати дитину [269, с. 202–204]. Отже, педагог акцентувала увагу на важливому значенні соціалізації для психічного розвитку дитини. Водночас, можемо відзначити, що індивідуальний підхід і метод спостереження, у баченні авторки, дає змогу ефективно використовувати корекційні впливи з боку вчителя на формування дитини з особливими освітніми потребами.

У працях відомих дефектологів В. Кащенко [181; 182], Г. Россолімо [314], І. Сікорського [377], І. Соколянського [128] акцентовано увагу на ідеях лікувальної педагогіки, в яких поєднувалися медико-терапевтичні та корекційно-виховні принципи з метою ефективного й коректного впливу на розвиток особистості дитини з порушеннями. Водночас, усі вони наголошували на рушійному чинникові у розвитку дитини з особливими

потребами – соціальному середовищі, передовсім освітньому. Зокрема, В. Кашенко зауважував, що «чим більше вивчаєш різного роду дитячі недоліки і що більше набуваєш досвіду в їх виправленні, то вагомішою виявляється роль оточення у формуванні різноманітних дефектів дитини... Якщо ненормальне, потворне середовище калічить дитину, створює невдах, нервових людей..., то середовище здорове, яке пристосоване до особливостей дитини та бажає рахуватися з ними, здатне виховувати і перевиховувати її» [182, с. 10; с. 16]. Результати аналізу наукових праць слугують підставою для узагальнення, що у їхніх працях чітко прослідковується ідея щодо необхідності створення безпечного навчально-лікувального середовища для «особливих» дітей. Ці висновки вони зробили на підставі вивчення поведінки, навчальних досягнень, психофізичного розвитку дітей з порушеннями, на який значно впливало соціальне середовище і соціальні умови, в яких зростали ці діти.

У руслі досліджень проблем лікувальної педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ ст., варто виокремити праці австрійського педагога Р. Штайнера (*Steiner*) [469], який обґрунтував теоретичні основи і надав загальні практичні рекомендації, а також здійснив історичний нарис розвитку цієї нової на той час наукової галузі. У контексті нашого дослідження зазначимо, що його ідеї були доволі сміливими для свого часу, оскільки ґрунтувалися на положеннях про свободу особистості в освітньому процесі та гармонізації фізичних й емоційно-психічних сил дитини. Крім того, Р. Штайнер дотримувався поглядів, що «психофізичні порушення розвитку дитини не впливають на її внутрішній духовний світ і лише спостереження за кожною окремою дитиною, індивідуальна терапевтично-корекційна робота педагогів і лікарів призведе до позитивних результатів» [469, с. 33–34]. Зазначимо також, що австрійський педагог був одним із перших, хто теоретично обґрунтував важливий вплив мистецтва (живопису, музики, ліплення) на розвиток дитини. Згодом, у корекційній педагогіці цей прийом отримав назву – арт-терапія.

Таким чином, аналіз праць відомих вітчизняних і зарубіжних науковців доводить, що процес соціалізації дітей з особливими потребами через навчання й виховання є одним із найбільш оптимальних способів їхнього розвитку. Саме соціалізація сприяє корекції девіантної поведінки, розвитку дітей з психофізичними порушеннями, а виховання, як цілеспрямований вплив педагогів на формування внутрішнього світу дитини, відіграє пріоритетну роль у побудові соціальних контактів з іншими, створенні поведінкової системи суспільних норм і правил.

Дослідженням становлення та розвитку різних напрямів корекційної педагогіки займалися такі вчені, як: В. Барко (2015 р.) [21], В. Бондар (2004 р.) [43], І. Єременко (1973 р.) [126], В. Золотоверх (2002 р.) [158], М. Супрун (2008 р.) [409], О. Шевченко (2004 р.) [464]; Л. Вільсон та В. Ляудіс (1980 р.) [59], Т. Свиридюк, Т. Гроза (1999 р.) [373] (тифлопедагогіка); О. Таранченко (2007 р.) [417], Н. Климко (2014 р.) [186], М. Ярмаченко (1975 р.) [479] (сурдопедагогіка).

Установлено, що в історико-педагогічних розвідках сучасних дослідників увага концентрується довкола низки окремих питань, з-поміж яких виділяємо:

– дослідження психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами на різних етапах (І. Кузава [217], А. Маллер [245], Д. Шульженко [471], Р. Комт (*Compte*) [498] та ін.;

– становлення спеціальних закладів освіти та педагогічних системи для дітей з порушеннями (Н. Борякова [48], Г. Давиденко [98], Х. Замский [147], А. Колупаєва [198], В. Покась [329], О. Таранченко [418], М. Шов'єр (*Chauvière*) [495] та ін.;

– аналіз напрацювань відомих мислителів і педагогів різних епох, науковий доробок яких висвітлює питання процесу соціалізації дітей з вадами чи відхиленнями (С. Білецька та А. Відченко [32], О. Мартинчук [253], С. Миронова [264], С. Сисоєва [378], Е. Ходкінсон (*Hodkinson*) [529] та ін.

Перелічені вище праці цікаві для нашого дослідження з огляду на побудову логічних зав'язків між різними історико-культурними етапами в контексті розвитку ідей соціалізації особистості з особливими потребами, виявлення особливостей становлення та розвитку спеціальних освітніх інституцій, організації їхньої роботи, навчально-методичних засад, які сприяють об'єктивному вивченню нашої проблематики, особливостей науково-педагогічної діяльності відомих педагогів, лікарів, психологів, на ідеї, концепції та положення яких ми опираємося у роботі як задля ґрунтовного аналізу їхніх праць, так і виявлення їхнього впливу на розвиток психолого-педагогічних наукових напрямів, що безпосередньо пов'язані з предметом нашого дослідження.

Третій напрям в історіографії нашого дослідження є найбільш репрезентативним, що визначається актуальністю обраної проблеми з одного боку, а з іншого – її різноплановістю, деталізацією й специфікою з огляду на розмаїття поглядів, підходів, освітніх технологій в сучасній психолого-педагогічній науці. Варто також наголосити, що розвиток ідей та інституційне впровадження інклюзивної освіти актуалізує обрану нами проблему, а також сприяє широкому й багатоаспектному вивченню сучасними науковцями різноманітного кола проблем, пов'язаних з нею у тій чи іншій мірі.

Водночас, зазначимо що в більшості сучасних досліджень соціалізація дітей з особливими освітніми потребами розглядається крізь призму інклюзивного навчання. Інклюзивний підхід сьогодні є неперервним процесом трансформації практики, культури та відносин у закладах загальної середньої освіти, спрямованим на те, щоб краще врахувати розмаїття реалій і потреб усіх учнів. У цьому сенсі наголосимо, що інклюзія поступово набуває системного характеру й охоплює всіх учасників освітнього процесу – адміністрацію, вчителів, психологів, соціальних і медичних працівників, допоміжний персонал, учнів, батьків. Як зазначає сучасна українська дослідниця А. Колупаєва, «інклюзивна освіта повинна реалізовуватися через інклюзивну школу, яка, своєю чергою, адаптує навчальні плани, програми, методи,

прийоми і підходи до навчання, фізичне середовище, залучає батьків і необхідних фахівців відповідно до потреб кожної дитини, забезпечуючи сприятливий клімат в освітньому середовищі для всіх учасників освітнього процесу [196, с. 15].

Для реалізації будь-якої мети необхідно чітко бачити шляхи її реалізації й усвідомлювати тісну співпрацю різних інституцій на усіх рівнях. Зокрема, освітня політика держави щодо впровадження інклюзивного підходу передбачає залучення як відповідних міністерств та органів державної влади, так і директорів шкіл, вчителів, працівників ресурсних центрів тощо. Підтвердження цієї тези знаходимо у праці дослідників С. Єфімової та С. Корольок, які підкреслюють, що «сучасні школи стають більш інклюзивними, а відтак виникає потреба в директорах, які здатні чітко визначити та сформулювати місію, що охоплює цінності інклюзії та інклюзивну практику; сприяти створенню у закладі атмосфери, в якій усі учасники усвідомлюють, що школа дбає про успіхи і досягнення всіх учнів; управляти ресурсами та координувати їх використання для реалізації навчальної програми і викладання у спосіб, який підтримує інклюзію всіх учнів; здійснювати моніторинг та надавати підтримку розвитку і прогресу кожного учня; слугувати прикладом рефлексивної практики та наглядати за процесом навчання, аби постійно заохочувати та зміцнювати культуру інклюзії всіх членів спільноти, що навчається» [129, с. 19]. Зміна освітньої системи – це складне завдання, оскільки має ґрунтуватися на єдиних засадах і принципах, що «націлені на створення ефективної системи управління інклюзивною освітою, удосконалення навчальних програм, впровадження нових підходів для її реалізації» [56, с. 30]. Причому, ми погоджуємося з думкою О. Завальнюк, що «основною метою сучасної освіти є максимальна (наскільки це можливо) соціалізація дітей з вадами психофізичного розвитку» [134, с. 56].

З-поміж основних засад, які реалізуються у зазначеній площині в ХХІ ст. виділимо такі:

1) розбудова законодавчої системи з регулювання освітньої політики: передовсім, Міністерство освіти і науки має розробити планування, стратегію та залучити зацікавлені сторони до процесу впровадження інклюзивної освіти в Україні з чітким баченням кінцевої мети та шляхів її реалізації. Водночас, Міністерству освіти і науки слід також залучати до створення нормативно-правової бази інші органи влади, тісно пов'язані із захистом й охороною здоров'я дітей і молоді задля забезпечення права всіх учнів на одержання рівних освітніх можливостей;

2) колективні зобов'язання, які передбачають спільні дії місцевих органів влади, дирекції, педагогічної спільноти, батьків, громадських організацій для створення сприятливого інклюзивного середовища. Важливою складовою цього процесу є розроблення нових інклюзивних практик, зокрема створення партнерської мережі, до якої залучаються педагоги, різні фахівці у галузі медицини, психології, корекційної роботи, тренери, батьки задля ефективної реалізації інклюзивного навчання у своїй довготривалій перспективі;

3) кадрове забезпечення інклюзивної школи, що полягає у зміні підходів до підготовки вчителів в умовах інклюзивної школи. У цьому контексті слід звернути увагу на тісну співпрацю між закладами вищої освіти, де здійснюється підготовка майбутніх педагогів, та закладами загальної середньої освіти з метою гармонізації освітнього процесу, розроблення відповідних навчальних матеріалів, створення спеціальних центрів для проходження педагогічних практик для молодих фахівців тощо;

4) наукові розробки, передовсім, теоретико-методичні дослідження сучасних науковців, що спрямовані на обґрунтування освітніх стратегій інклюзивної освіти, вивчення перспективних шляхів її розвитку та очікуваних результатів.

Зокрема, в історіографії початку XXI ст. обраної нами проблематики виокремимо праці як монографічного й дисертаційного, так і навчально-методичного та статейного характеру. З огляду на різноманітність праць,

присвячених проблемам соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, аналізу порушень у дітей та їх корекції в освітньому процесі, організації освітнього середовища, що безпосередньо пов'язані із концепцією та вивченням предмета нашого дослідження, ми систематизували їх відповідно до кількох груп, що найбільш репрезентативно розкривають окремі аспекти наукової розвідки:

– теоретико-методологічні засади та категоріальний апарат проблеми соціалізації особистості з особливими освітніми потребами (Н. Андрійчук (2016 р.) [10], Н. Ашиток (2012 р.) [15], І. Ганжала (2014 р.) [73], А. Колупаєва (2014 р.) [196], Г. Нестеренко (2016 р.) [294], Е. Позднякова-Кирбят'єва (2007 р.) [328]);

– психолого-педагогічний супровід і соціалізація учнів з особливими освітніми потребами у сучасній загальноосвітній школі (А. Дашковська (2015 р.) [102], Г. Дегтяр (2015 р.) [103], В. Засенко (2017 р.) [148], Є. Клопота (2014 р.) [187], Н. Мельник (2017 р.) [256], Т. Скрипник (2013 р.) [382], Т. Стужук (2014 р.) [407]);

– навчання й виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища (С. Василюк (2015 р.) [52], І. Калініченко (2013 р.) [174], Н. Кравчук (2016 р.) [213], В. Маланчій (2014 р.) [239], І. Омельченко (2017 р.) [305], І. Садова (2020 р.) [364]);

– розвиток дітей з різними нозологіями та корекційно-педагогічна робота з ними (К. Зелінська-Любченко (2014 р.) [155], О. Колишкін (2016 р.) [194], Л. Лісова (2014 р.) [231], С. Лоза (2013 р.) [233], Н. Максимова (2011 р.) [238], Д. Шульженко (2010 р.) [472]);

– підготовка педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (О. Акімова, (2015 р.) [1], О. Волошина (2017 р.) [65], О. Карпенко (2005 р.) [180], З. Ленів (2014 р.) [228], І. Луценко (2017 р.) [235], Н. Савінова (2016 р.) [361], Д. Супрун (2018 р.) [408]; О. Рассказова (2012) [349].

У результаті проведеного аналізу, констатуємо їхню різноплановість та багатоаспектність, що уможливорює об'єктивне вивчення проблеми розвитку теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища. Утім, попри достатньо широку теоретико-методологічну розробленість загально-педагогічних і спеціальних засад проблеми розвитку особистості з особливими освітніми потребами, в тому числі в освітньому процесі, окремі питання, що стосуються підходів до її соціалізації з урахуванням суспільно-культурних змін, розширення мережі інклюзивних класів, зміщення акцентів на вивчення організації освітнього середовища та його впливу на процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, залишається недостатньо дослідженою проблемою.

Окрім того, результати виконаного психолого-педагогічного аналізу дозволяють стверджувати, що комплексне та системне дослідження процесу соціалізації, а також педагогічної підтримки дітей з особливими потребами в шкільному середовищі, специфіки міжпредметних зв'язків у межах інклюзивної освіти та взаємодії всіх інститутів (сім'ї, дошкільного закладу, школи, громадських організацій, міжнародного співтовариства, церкви, органів опіки, соціальних служб) щодо підтримки дитини з особливими освітніми потребами ще не проводилося. Відтак, усе вищезазначене актуалізує обрану проблему в сучасному педагогічному дискурсі та потребує більш ґрунтовного теоретико-методологічного узагальнення.

Висновки до першого розділу

У розділі «Соціалізація особистості з особливими освітніми потребами як науково-педагогічна проблема (кінець ХХ – початок ХХІ ст.)» проаналізовано категорійно-поняттєвий апарат дослідження соціалізації особистості; охарактеризовано дефініцію «діти з особливими освітніми потребами» та наукові підходи до її розуміння; висвітлено концептуальні

засади соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (кінець XX – початок XXI ст.); а також представлено результати аналізу дослідженості проблеми в історичній ретроспективі.

1. У ході дослідження встановлено, що поняття «соціалізація» використовується як основоположна дефініція різними науками й у загальнонауковому контексті відображає процес становлення та входження особистості в суспільство через наслідування загальних зразків поведінки і відносин між індивідами. Проаналізовано соціологічні, філософські, психологічні, соціально-педагогічні та педагогічні підходи до соціалізації. З'ясовано, що з психолого-педагогічного погляду соціалізація – це процес, що має певні ступені (дошкільний, активне пізнання, завершальний) та стадії (первинна, вторинна; дотрудова, трудова, посттрудова), складається з визначених типів (стихійна, відносно спрямована, спеціально-контрольована), видів (ейкуменна, мезосоціалізація, економізація, політизація, етнокультурна соціалізація) і моделей (стихійна, позашкільна, традиційна, селекційна, гуманістична), передбачає використання соціально-психологічних механізмів (імпринтинг, наслідування, ідентифікація, рефлексія, інтеріоризація, екстеріоризація), охоплює сукупність основних чинників (вроджених механізмів, соціальних умов, свідомого, спрямованого навчання, освіти і виховання) та факторів (мегафактори, макрофактори, мезофактори, мікрофактори).

2. Здійснено семантичний аналіз ключового поняття «дитина з особливими освітніми потребами» на основі інтерпретації термінів «потреби» та «особливі потреби». Поняття «діти з особливими освітніми потребами» містить у собі інтегровану складову терміну «особливі потреби», що позиціонуються у законодавчому полі як особи, що не можуть обійтися без «додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту». Проаналізовано нормативно-правові документи міжнародного та національного рівнів, що пов'язані з проєкцією на особистість дитини з особливими освітніми потребами. Термін «особи з

особливими освітніми потребами» застосовується до тих дітей, організація освітнього процесу яких потребує використання додаткових ресурсів. З психолого-педагогічної перспективи це поняття охоплює широку категорію дітей, а саме: обдарованийих дітей, дітей з порушенням психічного та фізичного розвитку, дітей з інвалідністю, представників різних соціально вразливих груп (безпритульних, сиріт тощо). Наприкінці ХХ ст. в Україні поняття «особа з особливими освітніми потребами» було суттєво звужено і використовувалося під час впровадження інклюзії. Беззаперечним є той факт, що наукова дефініція «особливі освітні потреби» безпосередньо пов'язана з термінами «інклюзія» та «інклюзивна освіта». У працях українських науковців початку ХХІ ст. ця категорія є дещо розширеною й асоціюється з дітьми, які, по-перше, мають порушення психофізичного розвитку, емоційні розлади; по-друге, яким надається постійна або тимчасова підтримка в освітньому процесі; по-третє, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі; по-четверте, освітні потреби яких виходять за межі загальноприйнятих норм.

3. Доведено, що плюралізм наукових поглядів і теорій щодо проблеми розвитку особистості в процесі соціалізації, у тому числі з особливими освітніми потребами, дозволив розширити дослідницьке поле за рахунок міждисциплінарних досліджень і різноманітних методологічних підходів. На основі виконаного аналізу теорій соціалізації особистості, виявлено різновекторність щодо її інтерпретації. З одного боку, соціалізація розглядається як набір біологічних чинників, що виявляються у вигляді конфронтацій у зовнішньому середовищі, а з іншого – як структурно-системне утворення, котре є одночасно як віддзеркаленням взаємодії особистості з іншими членами суспільства, так і результатом останньої, тобто оцінки іншими цієї особистості, відчуття власної приналежності до цього соціуму через засвоєння норм, правил, цінностей тощо. Проаналізовано концепції та наукові теорії, які пояснюють розвиток і соціалізацію особистості (біхевіоризму, необіхевіоризму, соціального навчання, діалектичного матеріалізму, психоаналізу, психосоціального розвитку, «дзеркального «Я», а

також генетична епістемологія, психотерапевтична, гуманістична психологія, генетична психологія, соціобіологія, когнітивна психологія, культурно-діяльнісна теорія, теорія екологічних систем). У ході дослідження окреслено процес соціалізації у площині психоаналітичного, соціогенетичного, когнітивного, культурно-еволюційного, індивідуально-центрованого напрямів крізь призму соціалізації осіб з особливими освітніми потребами.

4. З'ясовано, що процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами є складним і динамічним, триває впродовж усього життя, тому шкільне середовище є ключовим у цьому процесі, адже в ньому відбувається засвоєння і відтворення соціальних норм, цінностей, суспільної культури, життєвих навичок через комунікативну взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу й активну співучасть у практичній діяльності відповідно до стихійних або спеціально організованих умов життя на різних етапах розвитку особистості.

Історіографічний аналіз джерел і літератури дозволив констатувати багатогранність й актуальність обраної проблематики. Це, своєю чергою, сприяє об'єктивному вивченню проблеми соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища. Водночас, встановлено, що питання соціалізації дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням суспільно-культурних трансформацій, розширенням мережі інклюзивних шкіл і класів, зміщенням акцентів на вивчення організації відповідного освітнього середовища залишається недостатньо вивченим і потребує детального дослідження.

Матеріали розділу висвітлено в наукових працях автора: 17; 19; 21; 23; 30.

РОЗДІЛ 2

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ПРАКТИЦІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

У розділі «Соціалізація особистості з особливими освітніми потребами у практиці загальної середньої освіти зарубіжних країн» дослідницький інтерес сфокусовано на проблемі інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в середовище закладу загальної середньої освіти крізь призму міжнародної освітньої політики; характеристиці психолого-педагогічних аспектів соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в теорії і практиці загальної середньої освіти зарубіжних країн; виявленні особливостей організації освіти школярів з особливими освітніми потребами в зарубіжній загальноосвітній школі.

2.1. Інтеграція учнів з особливими освітніми потребами в середовище закладу загальної середньої освіти крізь призму міжнародної освітньої політики

Багатолітня боротьба з проявами будь-яких форм дискримінації у світі забезпечила формування й утвердження нової соціокультурної норми – поваги до розмаїття відмінностей між людьми – расових, етнічних, культурних тощо. Такі трансформації суспільної свідомості стали могутнім поштовхом до зміни ставлення до людей з особливими потребами, обмеженими можливостями, особливостями фізичного та психічного розвитку. Історія людства демонструє широкий діапазон позицій у ставленні держави і суспільства до таких осіб – від ненависті, агресії, зневаги до терпимості, підтримки, взаємодії.

Наголосимо, що процес утвердження гуманних поглядів і позицій щодо людей з особливими потребами чітко простежується в міжнародних

документах, починаючи з другої половини ХХ ст. Такими головними міжнародними актами, що сприяли визнанню осіб з особливими потребами, як рівноцінних членів людської спільноти, утвердженню їхніх прав на повноцінне життя в суспільстві, стали: Європейська соціальна хартія (1961 р.) [127], Декларація соціального прогресу та розвитку (1969 р.) [106], Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (1993 р.) [403] тощо. Важливим вважаємо те, що впродовж ХХІ ст. й надалі зберігаються позитивні тенденції, а тому сучасний період розвитку людства можна позиціонувати під гаслом: «рівні права – рівні можливості», що розкриває прагнення людства до максимальної інтеграції осіб з особливими потребами в суспільство, забезпечення їм рівних можливостей для активної участі в різних сферах суспільної життєдіяльності, створення умов для максимально самостійного, повноцінного життя.

У контексті трансформації ставлення суспільства до осіб з особливими потребами, наприкінці ХХ ст. відбулося переосмислення їхніх потреб, свобод, прав, в тому числі й одного із засадничих соціокультурних прав людини – права на освіту. Переконливим свідченням цього виступає Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти [203], яку було прийнято в 1960 р. та ратифіковано понад сотнею країн світу. Виходячи з права кожної людини на освіту, документ утверджує принцип неприпустимості дискримінаційних проявів у сфері освіти за будь-якими ознаками. Зокрема йдеться про недопущення надання переваг чи обмежень за фізичними, культурними, етнічними, релігійними, соціальними, матеріальними й іншими особливостями, що передбачає знищення або порушення рівності відносин у галузі освіти, як-от: обмеження вільного доступу до освіти; лімітування освітніх можливостей; неоднаковість рівня і якості надання освітніх послуг й ін.

Так, з метою ліквідації або попередження дискримінації, документ зобов'язує уряди країн, які його ратифікували, скасувати всі законодавчі постанови й адміністративні розпорядження, що містять дискримінаційні

положення, та «припинити адміністративну практику дискримінаційного характеру в галузі освіти», а натомість забезпечити умови для реалізації права кожної людини на якісну освіту, як передумову її успішної самореалізації в різних сферах життя [203]. Положення Конвенції обґрунтовують освіту не як привілей, а як засадниче право людини, а також підкреслюють зобов'язання країн світу щодо забезпечення безкоштовного й обов'язкового навчання, виключають будь-яку форму дискримінації та сприяють утвердженню рівності можливостей в галузі освіти. З нашого погляду, цей документ усебічно відображає положення про право на освіту та виступає потужним інструментом для забезпечення справедливої і якісної освіти для всіх без виключення.

Ключові позиції Конвенції про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти набули подальшого розвитку у Всесвітній декларації про освіту для всіх [65], ухваленої ЮНЕСКО у 1990 р. в Таїланді. У цьому важливому документі декларується зобов'язання – забезпечити отримання кожною дитиною і дорослим якісної базової освіти. Виходячи з цього, в її основу покладено принцип, що передбачає визнання незаперечного права на освіту для людини та розуміння освіти, як найважливішого чинника індивідуального добробуту і національного розвитку. Положення документу спрямовані на досягнення таких цілей:

- забезпечення доступності освіти для всіх;
- розширення освітніх можливостей для усіх;
- забезпечення безкоштовних базових освітніх послуг;
- підвищення грамотності населення;
- забезпечення гендерного паритету в освіті;
- підвищення рівня і якості освіти населення та ін. [66].

Так, п. 1 ст. 1 цієї декларації зобов'язує до надання усім людям – дітям, молоді, дорослим можливості здобуття освіти, задоволення їхніх базових освітніх потреб, необхідних для виживання, розвитку всіх здібностей, життєдіяльності в умовах дотримання людської гідності, всебічної участі в

розвитку, підвищення якості власного життя, прийняття зважених рішень тощо. Досягнення цієї мети, відповідно до положень документа, можливе лише в результаті вжиття ефективних заходів із забезпечення якості освіти та подолання нерівності в цій галузі. Особливі зусилля уряди країн мають докладати для ліквідації дискримінації в освіті, особливо щодо соціальних груп, обділених у забезпеченні освітніх послуг. Зокрема, бідні, безпритульні діти, мігранти, представники етнічних, расових, мовних меншин, біженці не повинні піддаватися жодній дискримінації в сенсі доступу до освіти. Нам імпонує той факт, що окрему увагу в декларації сфокусовано на проблемі освіти людей з особливими потребами, обмеженими можливостями, а також вказано на необхідність забезпечення рівного доступу до системи освіти для них, як невід'ємної складової сучасного цивілізованого суспільства.

Зазначимо, що в сукупності схарактеризовані вище міжнародні документи [66; 106; 203] проголошують право кожної людини на освіту, її здобуття без дискримінації в будь-якій формі та за будь-якими ознаками, незалежно від статевої, расової, релігійної, етнічної чи мовної належності, соціального походження, матеріального забезпечення, стану здоров'я, особливостей розвитку тощо. Саме їх положення заклали концептуальні й нормативні підвалини для забезпечення людям з особливими потребами доступу до системи освіти та задекларували умови для її здобуття.

У ході дослідження встановлено, що нормативні документи зазнали подальшого розвитку в низці сучасних актів і рекомендаційних матеріалів міжнародних соціальних, культурних, освітніх організацій (ООН, ЮНЕСКО, РЄ та ін.), які відображають консенсус країн світу щодо навчання й виховання осіб з особливими потребами в межах їхніх національних освітніх систем. Суть цього консенсусу сьогодні криється передовсім у залученні дітей з особливими освітніми потребами (з інвалідністю, обмеженими можливостями здоров'я, особливостями розвитку тощо) в освітній процес закладу загальної середньої освіти з метою їх оптимальної подальшої соціалізації й адаптації до суспільного життя. У цьому контексті поділяємо позицію О. Завальнюк про те,

що «... на сьогоднішній день дуже важливим завданням є забезпечення рівних можливостей для всіх особистостей, незалежно від психофізичного розвитку, віку, статі, стану здоров'я, соціально-економічного статусу. Для дітей з вадами психофізичного розвитку створення таких рівних можливостей означає, перш за все, право на життя, виховання та навчання. Тому цілеспрямована робота по залученню дітей цієї категорії у середовище здорових однолітків дозволить створити сприятливі умови як для розвитку таких дошкільників (у процесі соціалізації формуються соціальні якості, цінності, знання, навички, уміння дитини, що дозволяє їй стати дієздатним учасником суспільних стосунків, і є дуже важливим для розвитку особистості), так і збагатити соціальний та емоційний розвиток інших дітей» [134, с. 57]. Розуміємо, що таке залучення дітей не тільки до системи дошкільної, але й загальної середньої освіти матиме такий же ефект.

Наголосимо на тому, що вперше найбільш виразно ідея інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітньої школи окреслена в Саламанкській декларації про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами (1994 р.) [369]. Зокрема, у документі йдеться про потребу у невідкладному забезпеченні освіти для дітей, молоді та дорослих з особливими освітніми потребами в межах звичайної системи освіти та містить конкретні рекомендації щодо втілення цієї ідеї на практиці [369]. Вихідними положеннями документу є ствердження права кожної дитини на освіту, визнання унікальності її потреб, інтересів, можливостей, відмова від дискримінаційного ставлення, зобов'язання реорганізації систем освіти з метою задоволення освітніх потреб усіх дітей.

Крім того, Декларація містить чітке послання урядам країн щодо надання, з погляду політики та бюджетних асигнувань, найвищого пріоритету вдосконаленню їхньої системи освіти. Саме таке бачення дозволяє:

– охопити всіх дітей, незважаючи на індивідуальні відмінності або труднощі;

– прийняти у формі закону або політичної декларації принцип інклюзивної освіти, який передбачає відвідування школи всіма дітьми за відсутності серйозних ситуацій;

– розробити демонстраційні проєкти і заохочення обміну досвідом із іншими країнами;

– створити децентралізовані та спільні механізми планування, моніторингу й оцінювання освітніх послуг для дітей і дорослих з особливими освітніми потребами;

– заохочувати участь батьків, громад та організацій осіб з обмеженими можливостями до процесів планування й ухвалення рішень щодо задоволення спеціальних освітніх потреб;

– докладання максимуму зусиль до розроблення стратегій, що стосуються завчасного виявлення таких потреб, а також професійних аспектів інклюзивної освіти;

– гарантування укладання і впровадження програм підготовки вчителів для забезпечення освіти осіб з особливими освітніми потребами у звичайних закладах загальної середньої освіти [369].

Для виконання вимог і норм цієї декларації також ухвалено Рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (1994 р.) [368]. Керівний принцип, на якому ґрунтується цей документ, полягає в ідеї інтеграції у межах шкільного освітнього середовища всіх дітей без огляду на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовленнєві або інші особливості [368]. Такий підхід дає змогу змінити соціальну й освітню перспективу, побороти дискримінаційні погляди у суспільстві, зліквідувати освітні та соціальні бар'єри для осіб з особливими потребами й обмеженими можливостями, встановлені стереотипним зосередженням на недоліках, а не на їхніх потенційних можливостях.

Задля цього реформа системи освіти, спрямована на охоплення шкільною освітою усіх дітей, зокрема і з особливими потребами, має ґрунтуватися на сприйнятті відмінностей між людьми як норми та розумінні

необхідності адаптації школи і освіти до потреб дітей, а не пристосуванні дітей до заздалегідь встановлених норм і стандартів щодо організації та характеру освітнього процесу. Школа, зорієнтована на потреби дітей, їхні індивідуальні особливості та можливості дає змогу уникнути марної витрати ресурсів і краху надій, що часто є наслідком шаблонності освітнього процесу. Середовище такої школи є своєрідним прототипом орієнтованого на людей суспільства, в якому панує шанобливе ставлення до відмінностей та гідності всіх людей.

Тож цей документ пропагує реалізацію нового підходу до освіти осіб з особливими освітніми потребами, який забезпечує їх інтеграцію в традиційне освітнє середовище й абсолютну відмову від відчуження з огляду на труднощі та відмінності. На основі цього підходу робота школи має будуватися на визнанні й урахуванні різних можливостей і потреб учнів, забезпеченні різних видів і темпів навчання відповідно до їхніх особливостей, реалізації відповідної організаційної структури, стратегії навчання й виховання, наданні необхідної додаткової допомоги і підтримки. Відтак, підтримуємо думку Н. Ашиток, яка зазначає: «Стратегія розвитку національної системи освіти повинна здійснюватися у контексті сучасних інтеграційних і глобалізаційних процесів та відповідати вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, що забезпечить розвиток України в ХХІ ст., інтегрування національної системи освіти до європейського і світового освітнього простору. Одним із напрямів реалізації цієї стратегії повинна бути належним чином організована та втілена у практику інклюзивна освіта, яка в Україні повинна співіснувати із загальною і спеціальною» [15, с. 9].

За таких умов діти з особливими потребами можуть досягти найвищих результатів в освіті та соціальній інтеграції, порівняно з умовами спеціального закладу освіти, залучення до якого має бути винятком, рекомендованим лише в окремих випадках та за крайньої необхідності. Тут не можемо не погодитися із О. Завальнюк, яка наголошує, що внаслідок інтеграції «... у дітей формуються такі якості, як самостійність, самоконтроль, самооцінка. Також

зростає інтерес до навчання, діти мають змогу на рівних правах спілкуватися зі своїми однолітками та дорослими, вчатья долати невдачі, адекватно реагувати на зауваження чи помилки у роботі, вчатья розуміти їх та виправляти. Щоденне спілкування такої дитини з рештою дозволяє розширити її соціальний досвід» [134, с. 57].

«Рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами» укладені авторами у вигляді рекомендацій для планування заходів з метою становлення практики залучення дітей з особливими освітніми потребами до системи освіти, а також для розроблення національних концепцій, планів, програм розвитку освіти та забезпечення права на її здобуття для усіх бажаючих без виключення [368]. Документ має рекомендаційний характер і не може враховувати всього розмаїття ситуацій щодо освіти дітей з особливими освітніми потребами у різних регіонах і країнах світу, а відтак очікувалося, що національні програми мали адаптуватися й конкретизуватися залежно від локальних потреб та обставин. Поділяємо позицію про те, що вони повинні слугувати основою для укладання національних, регіональних і місцевих планів дій, що відображають політичну волю влади та прагнення держави і суспільства забезпечити освіту для всіх.

Важливим документом, що закріплює прагнення світової спільноти до соціалізації та максимальної інтеграції осіб з особливими потребами й обмеженими можливостями життєдіяльності, є Конвенція ООН права осіб з інвалідністю (2006 р.), положення якої декларують зокрема й їхнє право на освіту без будь-якої дискримінації [204]. Насамперед, у преамбулі зазначеного документа підтверджено загальність, неподільність, взаємозалежність і взаємопов'язаність усіх прав людини й основоположних свобод, а також необхідність гарантувати особам з інвалідністю повне користування ними без дискримінації; наголошено на важливості актуалізації проблем інвалідності, як складової відповідних стратегій сталого розвитку; визнано дискримінацію стосовно будь-якої особи за ознакою інвалідності ущемленням достоїнства й цінності, притаманних людській особистості; обґрунтовано цінний нинішній і

потенційний внесок осіб з інвалідністю у загальний добробут і багатоманітність їхніх місцевих товариств; оцінено сприяння повному здійсненню особами з інвалідністю своїх прав людини та основоположних свобод, як фактор зміцнення в них почуття причетності й досягнення значних успіхів у людському, соціальному та економічному розвитку суспільства тощо [204]. Тож загальною метою цієї конвенції є заохочення, захист і забезпечення повного й рівного здійснення всіма особами з інвалідністю всіх прав людини й основоположних свобод, а також у заохочення поважання властивого їм достоїнства [204]. Відповідно її засадничими принципами проголошено повагу до гідності людини з інвалідністю, її прав і свобод, відмову від будь-яких форм і видів дискримінації, рівність можливостей, повне й ефективне залучення та включення до суспільства.

Особливу увагу в документі приділено питанням здобуття освіти особами з інвалідністю. Так, зокрема, ст. 24 зобов'язує до абсолютного визнання права цієї категорії населення на повноцінну освіту та спрямування усіх зусиль на забезпечення повного розвитку їхнього людського потенціалу, а також почуття гідності і самоповаги, створення належних умов розвитку особистості, талантів і творчості осіб з інвалідністю, а також їхніх розумових і фізичних здібностей у найповнішому обсязі, надання особам з інвалідністю можливості брати активну участь у житті суспільства [204]. Реалізація права осіб з інвалідністю на освіту, відповідно до положень згаданої конвенції, передбачає відмову від їх виключення через інвалідність із системи загальної шкільної освіти, надання доступу нарівні з іншими до інклюзивної, якісної та безкоштовної початкової та середньої освіти в місцях свого проживання, забезпечення в закладах освіти розумного пристосування, що враховує їхні індивідуальні потреби; надання всередині системи загальної шкільної освіти необхідної підтримки особам з інвалідністю для ефективного освоєння знань і соціального розвитку [204].

У контексті питань освіти осіб з інвалідністю особливий акцент зроблено на забезпеченні можливості для їхньої повноцінної соціалізації,

зокрема підкреслюється важливість створення умов для засвоєння соціальних навичок, щоб полегшити повну й рівну участь людей з інвалідністю в процесі освіти та суспільному бутті [153]. Сьогодні спостерігаємо такі негативні явища, як те, що «людей з інвалідністю можна описати (принаймні у ЗМІ) як непомітну меншість, хоча велика кількість населення має фізичні чи ментальні вади і про них упродовж останніх років майже не згадують ЗМІ. Більше того, коли у ЗМІ з'являються чи згадуються люди з інвалідністю, вони майже завжди грають роль, що відповідає усталеним у суспільстві стереотипам» [19, с. 27]. На наше переконання, така ситуація потребує коригування. З-поміж заходів, які пропонується вжити для виконання вимог цього документа, визначено такі: сприяння засвоєнню абетки Брайля, альтернативних шрифтів, підсилювальних й альтернативних методів, способів і форматів спілкування, а також навичок орієнтації та мобільності; створення умов для засвоєння жестової мови і заохочення мовної самобутності глухих; забезпечення навчання осіб з різними типами інвалідності за допомогою найбільш оптимальних мов, методів і способів спілкування та у максимально сприятливій для засвоєння знань і соціального розвитку атмосфері [19].

Важливим міжнародним документом з питань інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в освітній простір загальноосвітньої школи є також розроблені під егідою ЮНЕСКО «Керівні принципи політики у галузі інклюзивної освіти» (2009 р.) [356]. Цей документ містить дві частини: перша – присвячена питанням актуальності проблем інклюзивної освіти в реаліях сьогодення, а друга – роз'яснює основні кроки на шляху до інклюзивності сучасної системи освіти.

Забезпечення інклюзивності освіти в документі розглядається як процес, спрямований на задоволення найрізноманітніших потреб усіх дітей, молоді та дорослих шляхом розширення їхньої участі в навчанні, культурній діяльності та житті спільноти, а також зменшення масштабів та усунення проблеми соціальної й освітньої сепарації осіб з особливими потребами, обмеженими можливостями, особливостями розвитку. Цей процес пов'язується,

передовсім, зі змінами та перетвореннями в змісті, підходах, структурах і стратегіях освіти, а його відмінною ознакою є ідея охоплення всіх дітей в межах системи загальної середньої освіти. Зокрема, у документі обґрунтовується доцільність забезпечення інклюзивного характеру освіти низкою незаперечних аргументів. Перший (освітній) передбачає забезпечення належних умов, засобів навчання й виховання для усіх дітей з огляду на їхні загальні та особливі потреби і можливості. Другий (соціальний) вимагає досягнення змін у поглядах щодо важливості різноманітності та відмінності людей, шляхом спільного навчання всіх дітей і створення таким чином основи для розвитку більш справедливого та недискримінаційного суспільства. Третій (економічний) декларує вигідність створення та підтримання звичайних шкіл, які забезпечують освіту для всіх дітей без винятку, порівняно із високою вартістю формування складної системи різних типів спеціальних закладів освіти.

Перебудова системи освіти на основі принципів інклюзивності передбачає, передовсім, зміну уявлення про те, що проблемою є дитина з певними особливостями і перехід до розуміння того, що проблема криється в самій системі освіти. Забезпечення інклюзивності освіти обґрунтовується у документі, як процес створення оптимального шкільного середовища, безпечного для здоров'я кожної дитини, сприятливого для її навчання, відповідного її рівню і потребам розвитку. Така освіта репрезентується в документі, як ефективна не лише з академічного погляду, а й погляду безпеки, особистісного й соціального розвитку дітей відповідно до їхніх специфічних рис, можливостей і потреб.

На основі результатів аналізу документу «Керівні принципи політики у галузі інклюзивної освіти» [356] висновуємо, що він пропагує та чітко прокладає шлях для розвитку інклюзивної освіти, як однієї з головних стратегій, спрямованих на розв'язання проблем маргіналізації та соціального відчуження осіб з особливими освітніми потребами, втілення в життя їхнього права на освіту, реалізацію потреб в активній участі в життєдіяльності

суспільства. Водночас, він підкреслює поступове і неухильне дотримання напряму руху до розвитку інклюзивності освіти, його системність та наскрізність для усіх рівнів і компонентів системи освіти.

Варто зауважити, що й у другій декаді XXI ст. освіта дітей з особливими потребами залишається актуальною. Ідея забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на освіту на засадах інтегрованого підходу також затверджена у положеннях Інчхонської декларації (2015 р.) [159]. Головна ідея документу – перетворення життя кожної людини, завдяки забезпеченню неперервної якісної освіти упродовж життя. В основу положень документу покладено гуманістичну концепцію освіти, яка передбачає усвідомлення значущості прав і гідності людини, соціальної справедливості, інклюзивності, захисту культурної, мовної й етнічної різноманітності. Так, Декларація визначає освіту суспільним благом, одним із основоположних прав людини й основою для забезпечення інших прав. Відповідно до її положень освіта є необхідною умовою для миру, терпимості, реалізації людського потенціалу та стійкого розвитку. Відтак, документ зобов'язує докладати максимум зусиль для забезпечення безперешкодного доступу, рівноправності й відкритості у галузі освіти, якості та результатів навчання впродовж усього життя.

Підґрунтя всіх перетворень у галузі освіти мають складати справедливість і соціальна інтеграція, відтак положення цієї Декларації пропагують відмову та рішучу боротьбу з усіма формами відчуження і маргіналізації, нерівноправності та нерівності щодо доступу, участі й результатів навчання. У документі наголошується на необхідності цілеспрямованих дій з боку держав щодо досягнення пріоритетної мети тисячоліття в освітній галузі – забезпечення рівного доступу до системи освіти для всіх бажаючих із акцентуванням пріоритетів стосовно дітей з особливими освітніми потребами [159].

Отож, здійснений аналіз міжнародних нормативних документів, прийнятих наприкінці XX – початку XXI ст. доводить, що ідея включення усіх

дітей, незалежно від їхніх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурно-етнічних, мовних та інших особливостей в єдину загальну систему освіти стала одним із ключових пріоритетів сучасної міжнародної освітньої політики. Її реалізація дає змогу дітям усвідомити здібності, таланти, відмінності й особливості один одного, розвивати соціальні контакти, формувати здатність взаємодіяти один із одним і зі світом навколо них. Саме такий підхід до організації освіти сприяє усвідомленню себе й інших незалежно від походження, стану здоров'я чи особливостей розвитку частиною соціальної спільноти та формуванню відчуття приналежності до неї. Він відкриває широкі перспективи для виховання толерантності учнів без особливих освітніх потреб, формування їхньої готовності до прийняття людських відмінностей та поваги до різноманітності, розвитку здатності допомагати один одному, а також сприйняттю особливостей і труднощів життя людей з обмеженими можливостями й особливим потребами. Натомість для дітей з особливими потребами ідея навчання в межах єдиної системи загальної середньої освіти створює умови для більш повної реалізації потенціалу розвитку, активної участі в житті шкільної спільноти, а у віддаленій перспективі й для зайняття гідної ніші в суспільстві та послаблення соціальної нерівності щодо них.

У контексті нашого дослідження доцільно зупинитися на аналізі тенденцій розвитку освіти осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти. Передовсім, відзначимо, що на початку XXI ст. міжнародна освітня політика чітко задекларувала незворотність реалізації права кожного на освіту, активно впроваджуючи антидискримінаційні заходи та забезпечуючи якісною освітою всіх дітей відповідно до широкого кола їхніх освітніх потреб в загальній системі шкільництва. Вагомим здобутком міжнародної освітньо-політичної діяльності на сьогоднішній день є цілий комплекс декларацій, конвенцій, рекомендацій щодо стратегій реалізації задекларованого права на освіту для всіх бажаючих, незалежно від походження, особливостей розвитку, стану здоров'я тощо, які виступають керівництвом до дій на національному та місцевому рівнях. Їх положення

задають загальні тенденції розбудови національних освітніх систем у більшості країн світу з метою забезпечення права кожного на освіту без дискримінації й утисків.

Вважаємо за доцільне виокремити таку тенденцію, як трансформація національних соціально-освітніх політик щодо осіб з особливими освітніми потребами. У ході дослідження з'ясовано, що сучасна соціальна політика більшості цивілізованих країн світу – це, передовсім, результат зміни ціннісної орієнтації громадськості та держави на перспективу визнання абсолютної цінності кожного члена суспільства і максимальної реалізації можливостей кожного, незалежно від індивідуальних особливостей, обмежень, вад та ін. Утвердження в суспільній свідомості значущості кожного для досягнення загального блага та рішуча відмова від звичних соціальних стереотипів й упереджень щодо осіб з особливими потребами і обмеженими можливостями дали могутній поштовх переосмисленню їхнього значення для спільноти та перегляду стандартів і механізмів їх соціальної підтримки.

У результаті теперішні соціальні стандарти та гарантії для людей з особливими потребами, порушеннями розвитку, вадами здоров'я на міжнародному рівні загалом і державному рівні більшості країн світу зокрема все частіше тяжіють не лише до соціальної підтримки, а й до забезпечення умов для їх оптимальної інтеграції в усі сфери суспільного життя. Основу державної політики кожної розвиненої країни світу щодо соціального захисту осіб з обмеженими можливостями й особливим потребами сьогодні складає не соціальне забезпечення, як пасивна функція соціального захисту, а гарантування для них належних умов і рівних можливостей для реалізації життєвих потреб і внутрішнього потенціалу.

Така зміна пріоритетів висуває на передній план проблему якісної освіти цієї категорії людей, як ключової передумови їхньої особистісної, професійної самореалізації та повноцінної життєдіяльності як членів спільноти. Відповідно стратегії освітньої політики більшості країн світу сьогодні спрямовуються на

руйнування будь-яких форм дискримінації осіб з особливими потребами й обмеженими можливостями, утвердження рівного ставлення щодо них, як і до усіх інших представників суспільства та, водночас, на створення належних умов для здобуття ними якісної освіти, з огляду на їхні специфічні потреби і можливості.

Інтеграція осіб з особливими освітніми потребами в межах загальної шкільної освіти сьогодні визнається міжнародною спільнотою найбільш дієвим механізмом їхньої підготовки й адаптації до вимог і норм суспільного життя. Входження дитини з особливими освітніми потребами в середовище закладу загальної середньої освіти – найкращий спосіб для її повноцінної соціалізації, набуття досвіду інтеракції з соціальним оточенням, що популяризується та пропагується деклараціями, концепціями, стратегіями, планами, програмами, рекомендаціями й іншими документами міжнародних організацій та інституційних структур у галузі освіти. З огляду на це, у багатьох країнах світу ведуться активні пошуки оптимальних й ефективних шляхів реалізації цього підходу в межах національних систем освіти.

Прямим втіленням вказаних ідей і стратегій соціально-освітньої політики зарубіжних країн стають численні державні концепції, національні плани, законодавчі акти щодо навчання, виховання та розвитку осіб з особливим освітніми потребами в межах системи загальної середньої освіти. Їхні положення визначають напрями реформування національних систем загальної середньої освіти для забезпечення рівного доступу до якісної освіти з урахуванням всього розмаїття особливих освітніх потреб й індивідуальних можливостей учнів в межах єдиного освітнього простору країни.

З огляду на таку спрямованість, відповідні розробки і напрацювання зарубіжних країн стають своєрідною «точкою кристалізації» багатьох інноваційних процесів у галузі освіти осіб з обмеженими можливостями, специфічними освітніми потребами, які сприяють кардинальним змінам усієї системи шкільництва, переоцінці її принципів і пріоритетів, трансформації її функцій та завдань. Руйнування будь-яких форм дискримінації в освіті,

визнання цінності кожної дитини, незалежно від її можливостей та досягнень, забезпечення рівних прав і можливостей, всезагальність здобуття освіти дітьми з особливим потребами та без них визначаються документами провідних країн світу ключовими завданнями на шляху подальшого поступу національної школи [533; 551; 579].

Не можемо оминати увагою таку міжнародну тенденцію, як реорганізація класичної системи спеціальної освіти дітей з особливим освітніми потребами. Докорінні зміни в концептуальній, нормативно-правовій базі освіти більшості зарубіжних країн, спрямовані на реалізацію нової гуманістичної та демократичної за ідеологічним характером суспільно-освітньої парадигми з метою подолання усталених соціальних стереотипів, медичних і дефектологічних рудиментів щодо освіти осіб з особливими потребами, зумовлюють поступове переформатування системи спеціальної освіти, що століттями слугувала чи не єдиною можливою формою забезпечення їх навчання і виховання у загальноосвітньому масштабі.

Беззаперечними перевагами та здобутками системи спеціальної освіти є, передовсім, гарантування особливих умов для навчання, виховання і розвитку осіб з обмеженими можливостями та специфічними потребами, зокрема завдяки матеріально-технічному забезпеченню, підготовці кваліфікованих педагогів відповідного профілю, розробці спеціальних освітніх програм, організації медичного, психологічного та іншого супроводу, створення яких на певному етапі розвитку зарубіжних держав стало можливим лише у форматі окремої спеціалізованої освітньої структури. Втім, очевидними для суспільства й урядів країн зарубіжжя є й суттєві прогалини та недоліки традиційної системи спеціальної освіти для осіб з особливими потребами, особливо її сегрегаційний характер, що суперечить постулатам сучасної антидискримінаційної політики.

Тож сьогодні у більшості країн світу спостерігається рішуча відмова суспільства та влади від звичного інерційного функціонування системи спеціальної освіти у традиційному форматі та застосування звичних підходів

до освітнього процесу дітей з особливим освітніми потребами, як пасивних об'єктів психологічних, педагогічних, корекційно-терапевтичних й інших впливів, абсолютизації їхніх дефектів і недооцінки можливостей на користь активізації інтеграції загальної та спеціальної освіти, поступового переходу від відповідних сегрегаційних освітніх практик до інклюзивних й інтегрованих.

Забезпечення якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами в межах єдиної загальної системи шкільництва – це перший крок на шляху від класичної системи спеціальної освіти в бік системи загальної освіти для всіх, що пропагує відмінності між людьми як цінність й акцептує кожного учня незалежно від специфічних можливостей і потреб як повноправного учасника освітнього процесу. Інтеграцію дітей з особливим освітніми потребами в єдиний соціоосвітній простір сьогодні можна розглядати як закономірний етап розвитку національної системи освіти в будь-якій цивілізованій країні світу, як першочергове соціальне замовлення зрілого суспільства, що досягло високого рівня духовно-морального, культурного, правового розвитку.

Втім широкий діапазон особливих освітніх потреб дітей, спектр їхніх відмінностей, порушень, обмежень – від тимчасових і відносно легких до комплексних і складних – на сьогодні все ще унеможлиблює абсолютну ліквідацію системи спеціальної освіти в більшості країн світу. У зв'язку з цим, реформи цієї ланки системи освіти спрямовуються переважно на її трансформацію у систему комплексної спеціалізованої допомоги та підтримки осіб з особливими потребами з суттєвим оновленням, розширенням функцій, запровадження таких нових механізмів, як психолого-педагогічний супровід, соціально-педагогічний патронат, корекційно-розвивальна підтримка, реабілітаційна допомога (соціальна, медична, оздоровча), професійна консультаційна допомога педагогам загальноосвітніх шкіл, сім'ям тощо. Такий підхід до реорганізації системи спеціальної освіти, з одного боку, сприяє збереженню традиційних, перевірених багатолітнім досвідом форм і способів допомоги особам з особливими освітніми потребами, а з іншого –

посилює її інноваційну спрямованість на масштабні актуальні виклики у сфері соціальної підтримки й освіти цієї категорії населення. Він не передбачає протиставлення систем загальної та спеціальної освіти, а забезпечує їх наближення, руйнування меж між ними задля реалізації права кожної дитини на освіту в загальноосвітній школі та на отримання необхідної спеціалізованої допомоги і підтримки відповідно до її особливих освітніх потреб [533; 551; 579].

У контексті нашого дослідження варто зупинитися на аналізі такої міжнародної тенденції, як забезпечення співпраці громадських структур, сім'ї, школи в питаннях освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами. У різних країнах світу ключем до успіху на шляху інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в єдиний освітній простір є передовсім тісна взаємодія громадськості, сім'ї і школи. Залучення громадськості до розв'язання проблеми навчання й виховання дітей з особливими потребами виступає своєрідним показником здорового суспільства та її важливості для урядів зарубіжних країн. Світова практика показує, що ініціативи включення дітей з особливими потребами в освітній процес закладів загальної середньої освіти нерідко є результатом зусиль громадських об'єднань, що захищають права та інтереси людей з обмеженими можливостями і вадами розвитку, професійних спільнот, що надають послуги у галузі реабілітації й освіти неповносправних осіб, приватних закладів освіти, що функціонують в експериментальному чи проектному режимах тощо.

Форми участі громадськості в забезпеченні освіти дітей з особливими освітніми потребами в межах загальної системи шкільництва у зарубіжних країнах сьогодні активно урізноманітнюються. Зарубіжні громадські структури все частіше переймають функцію просвіти й інформування широких верств населення, сімей з дітьми з особливими потребами, шкільних спільнот щодо можливостей та перспектив навчання цієї категорії учнів у межах загальноосвітніх закладів, проведення громадських кампаній, спрямованих на формування позитивного, толерантного ставлення суспільства

до дітей з обмеженими можливостями, порушеннями здоров'я, вадами розвитку тощо, сприяють залученню додаткових ресурсів (волонтерських, матеріальних, організаційних) для забезпечення навчання й виховання дітей цієї категорії в межах традиційного шкільного освітнього середовища [112; 113; 114].

Запорукою успішної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітньої школи у зарубіжних країнах проголошується тісна взаємодія громадських організацій та освітніх інститутів із їхнім родинним оточенням. Опрацювання літератури з проблеми дослідження дає можливість виснувати, що ключовими напрямками цієї співпраці здебільшого є оптимізація відносин сімей з дітьми з особливим потребами та громади; участь в організації соціально-педагогічного патронату та волонтерського руху; створення благодійних фондів; забезпечення професійного медичного і психолого-педагогічного супроводу; консультаційна підтримка щодо проблем дитини в межах психолого-медико-педагогічного консилиуму; залучення батьків до освітнього процесу, розроблення навчальних і корекційно-розвивальних програм тощо. Вся ця робота загалом спрямовується на упередження будь-яких виявів розгубленості чи безпорадності батьків щодо виховання дитини з особливим освітніми потребами.

Важливе значення надається налагодженню співпраці та координації зусиль загальноосвітніх шкіл і закладів спеціалізованої допомоги та підтримки в питаннях організації освіти дітей з особливим потребами, адже повноцінна їх інтеграція в традиційне шкільне середовище вважається у зарубіжних країнах можливою лише за наявності спеціального психолого-педагогічного супроводу [349]. Скоординована діяльність цих інститутів щодо проблеми освіти дітей з особливими потребами забезпечує чітке розуміння освітніх потреб кожної дитини, виявлення її специфічних індивідуальних проблем, визначення оптимальних способів корекції недоліків і вад, оптимізацію процесів навчання й виховання. Узгоджена взаємодія спеціальних і загальноосвітніх закладів є ключовою передумовою успішної соціальної й

освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами. Тож забезпечення повноцінної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, обмеженими можливостями, вадами здоров'я та розвитку в межах системи загальної середньої освіти розглядається в зарубіжних країнах як комплексна, багатоаспектна проблема, розв'язання якої неможливе без залучення зусиль як державних структур, так і приватних, громадських ініціатив. Відтак, створення та розвиток системи продуктивної взаємодії та співпраці всіх суб'єктів освіти осіб з особливими освітніми потребами, зокрема громадських організацій, сім'ї, закладів загальної середньої освіти та інститутів спеціалізованої підтримки і допомоги, є важливим кроком на шляху реалізації цієї проблеми [533; 543; 551; 579].

Ще однією виявленою нами міжнародною тенденцією є адаптація програмно-методичного забезпечення закладу загальної середньої освіти до особливих освітніх потреб учнів. Узятий розвиненими країнами курс на інтеграцію систем загальної та спеціальної освіти спричинив переосмислення усталених, складених упродовж тривалого часу уявлень щодо завдань сучасного закладу загальної середньої освіти. Реалізація антидискримінаційних та антисегрегаційних прагнень у питаннях соціальної й освітньої інтеграції осіб з особливими освітніми потребами зумовлює зміну цільових пріоритетів освіти загалом. Її ключова мета – забезпечення кожній дитині, незважаючи на наявні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні й інші особливості, можливість включення в загальний, єдиний, цілісний процес навчання й виховання, розвитку та соціалізації з метою нівелювання ризиків її сегрегації та ізоляції, з перспективою повноцінної самореалізації в особистісному, професійному, суспільному житті. Така постановка цілей сучасного шкільництва – показова ознака розвитку системи освіти кожної цивілізованої країни світу.

Світова освітня практика доводить, що інтеграція осіб з особливими освітніми потребами в єдиний, загальний освітній простір, незважаючи на усі труднощі, поступово стає реальністю. У розвинених країнах світу, незалежно

від соціального стану, фізичних і розумових вад розвитку, навчальних здібностей і нахилів, правильно організований педагогічний процес в умовах загальноосвітньої школи дає кожній дитині змогу задовольнити потребу в отриманні освіти відповідно до її індивідуальних можливостей. Правильна організація – це, передовсім, побудова освітнього процесу з опорою на індивідуальні та вікові психофізіологічні особливості учнів, створення спеціальних умов навчання і виховання відповідно до їхніх специфічних освітніх потреб і можливостей.

Відзначимо, що створення ефективних умов для навчання і виховання дітей з особливими потребами в закладі загальної середньої освіти визначається в зарубіжній педагогічній практиці ключовим завданням на шляху реалізації їхнього права на здобуття освіти. Інтеграція учнів з особливими освітніми потребами в освітнє середовище передбачає застосування особливих технологій і компонентів роботи школи, спрямованих на залучення усіх учнів до спільної навчально-пізнавальної діяльності, спільного шкільного життя на основі взаємної поваги, довіри, позитивних і приязних взаємовідносин. З іншого боку, вона вимагає організації поліваріантного, динамічного, гнучкого освітнього процесу, адаптованого до всього розмаїття специфічних потреб і можливостей школярів. Як доводить досвід цивілізованих країн, втілення в реальність таких умов можливе лише на базі адаптованих програм і планів загальної середньої освіти при одночасному забезпеченні корекційної спрямованості педагогічного процесу.

Сучасна світова освітня практика засвідчує активізацію процесу розроблення на базі типової загальноосвітньої програми адаптованих освітніх програм для кожної дитини відповідно до її специфічних можливостей і потреб. Структуру таких програм складають, зазвичай, три ключові компоненти:

- 1) освітній, що регламентує зміст та обсяги інформації для засвоєння в межах шкільних навчальних предметів;

2) виховний, що визначає напрями і форми виховної роботи в урочний і позаурочний час;

3) корекційний, що розкриває специфіку, методи, прийоми компенсації порушень. Вихідним моментом проектування цих компонентів є результати комплексного діагностування учнів з особливими освітніми потребами.

Адаптація освітніх програм і навчальних планів закладу загальної середньої освіти до особливих освітніх потреб учнів дає змогу структурувати та систематизувати процеси їхнього навчання, виховання й розвитку, сфокусувати навчально-виховну та корекційну роботу на їхніх специфічних особливостях і можливостях, спрогнозувати очікувані результати та провести моніторинг їхньої ефективності. Запорукою успіху в адаптації програмно-методичного забезпечення загальноосвітньої школи до особливих освітніх потреб школярів, з огляду на зарубіжний досвід, можна вважати злагоджену, системну співпрацю держаних структур, громадських об'єднань, науково-педагогічної, освітянської спільноти тощо, в основі якої – широкий та відкритий діалог, масштабні теоретичні й емпіричні дослідження, спільний пошук ефективних механізмів розв'язання проблем [533; 551; 579].

Нині назрілою є міжнародна тенденція удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Соціальна й освітня інтеграція учнів з особливими потребами в межах загальноосвітньої школи актуалізує специфічні вимоги до професійної компетентності педагогів [39]. Проблема неготовності (професійної, психологічної, методичної) учителів закладу загальної середньої освіти до педагогічної діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами, недостатній рівень фахових компетентностей та наявність психологічних бар'єрів і професійних стереотипів є доволі поширеним явищем у багатьох країнах світу. Це зумовлює посилену увагу до питань модернізації й навіть реформування системи педагогічної освіти крізь призму таких проблем.

Зазначимо, що реформи педагогічної освіти в країнах зарубіжжя сьогодні спрямовані, передовсім, на підготовку висококваліфікованих

педагогічних кадрів, що усвідомлюють соціальну значущість вчительської професії, володіють високою мотивацією до виконання професійних обов'язків, обізнані з розмаїттям специфічних освітніх потреб учнів та шляхами їх задоволення, здатні до конструктивної педагогічної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу. Основний пріоритет сучасної педагогічної освіти у планетарному масштабі – це підготовка до педагогічної діяльності з учнями з різними освітніми можливостями та потребами й урахування цього різноманіття в реалізації педагогічного підходу до кожного учня.

Зарубіжний досвід розв'язання окреслених проблем передбачає модернізацію освітньо-професійних програм підготовки вчителів на основі запровадження курсів зі спеціальної психології, спеціальної педагогіки, корекційної педагогіки тощо, що забезпечують освоєння знань, формування і розвиток умінь і навичок щодо організації педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Такі комбіновані програми педагогічної освіти забезпечують систематичний, цілеспрямований процес формування готовності педагогів до виконання комплексних професійних завдань та обов'язків відповідно до реалій і вимог сучасної школи.

Світова практика також доводить ефективність впровадження спеціальних освітніх програм професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими потребами. Головна мета цих вузькопрофільних, здебільшого магістерських, програм полягає в поглибленні та розширенні професійної підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів для роботи з особами з обмеженими можливостями, порушеннями розвитку, особливими потребами й освоєнні широкого діапазону видів і форм діяльності в загальноосвітніх, соціально-педагогічних, реабілітаційних системах.

Із метою забезпечення підготовки педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в межах зарубіжних систем педагогічної освіти пропонується також широкий спектр курсів додаткової, післядипломної підготовки, що докладно ознайомлюють педагогів зі

специфікою освіти осіб з особливими потребами, її нормативно-правовою базою, новітніми навчально-методичними розробками, педагогічними тенденціями в цій сфері, детально розкривають закономірності й особливості розвитку цієї категорії учнів, сприяють освоєнню ефективних інноваційних технологій навчання, виховання і розвитку дітей зі специфічними можливостями, дієвих способів взаємодії з батьками й іншими фахівцями. Тематика курсів сфокусована на дослідження проблемних питань, типових труднощів, що виникають у процесі педагогічної діяльності з учнями з особливими освітніми потребами.

Тож модернізація систем педагогічної освіти в зарубіжних країнах сьогодні спрямовується на пошуки оптимальних шляхів забезпечення якісної підготовки педагогічних кадрів до всього спектру професійних завдань та обов'язків відповідно до сучасних реалій освітньої сфери, динамічних вимог суспільства щодо навчання і виховання дітей та молоді, ключових орієнтирів державної соціально-освітньої політики. Серед цих шляхів соціалізація й інтеграція осіб з особливими освітніми потребами, обмеженими можливостями, вадами розвитку тощо в межах єдиного соціоосвітнього простору займає пріоритетне місце [533; 551; 579].

Підводячи підсумки розгляду світових тенденцій розвитку освіти осіб з особливим освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, можемо констатувати їх зумовленість соціально-політичними, економічними змінами, антидискримінаційними суспільними рухами та трансформаціями традиційних поглядів на освіту дітей з особливими освітніми потребами. Ґрунтуючись на міжнародних документах щодо реалізації права кожного на освіту без дискримінації, цей соціально значущий процес інтеграції усіх дітей, незалежно від специфіки їхніх освітніх потреб та можливостей, в межах єдиного соціоосвітнього простору передбачає масштабні перетворення в національних системах шкільництва, серед яких:

- 1) вдосконалення нормативно-правової бази;
- 2) реорганізація класичних систем спеціальної освіти;

3) взаємодія громадських структур, сім'ї, школи в питаннях освіти та виховання дітей зі специфічними потребами і можливостями;

4) адаптація усіх аспектів і компонентів освітнього процесу загальноосвітньої школи до особливих потреб учнів;

5) забезпечення професійної підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти тощо.

2.2. Психолого-педагогічні аспекти соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в теорії і практиці загальної середньої освіти зарубіжних країн

Ратифікація Україною Конвенції ООН про права дитини, Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей та інших міжнародних актів засвідчила її інкорпорацію до міжнародного співтовариства у питаннях, що стосуються розбудови демократичного суспільства та реалізації конституційних прав дітей з інвалідністю та особливими освітніми потребами. Важливим кроком у реалізації взятих на себе зобов'язань стало впровадження інклюзії у вітчизняну систему загальної середньої освіти. Долучення країни до світового досвіду соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, актуалізує питання вивчення кращого зарубіжного досвіду у цій сфері, зважаючи на відносно нетривалу історію інклюзивної освіти в Україні, складність соціалізації цієї категорії дітей та надзвичайну важливість окресленого завдання, з огляду на необхідність соціального включення та повноцінної участі усіх громадян у життя громади і суспільства. Використання досвіду інших країн щодо соціалізації дітей з особливими освітніми потребами дозволяє оминати можливі помилки, заощадити ресурси і збагатити вітчизняну модель інклюзії, що лише формується.

Повноцінне включення учнів з порушеннями психофізичного розвитку в суспільство залежить від рівня їхньої соціалізації: сформованості життєвих компетентностей, соціально-адаптивних навичок, особистісних, моральних, соціально-психологічних якостей, вмінь та навичок спілкування тощо. Для того, щоб жити і нормально функціонувати в сучасному динамічному і глобалізованому суспільстві, особистість має бути активною, відповідальною, морально стійкою, соціально адаптованою [3; 262; 332]. Застосування такого підходу формує нові вимоги до організації процесу соціалізації у закладах загальної середньої освіти і, передусім, тих, що здійснюють інклюзивне навчання. Саме їм відводиться ключова роль у соціалізації школярів з особливими освітніми потребами. Проте, аналіз особливостей впровадження інклюзії у вітчизняну систему загальної середньої освіти свідчить про несистемний характер такої роботи, недостатнє використання соціалізуючого потенціалу закладів освіти [410, с. 52]. Відзначимо, що складність соціалізації, насамперед, зумовлена «наявністю у дітей інвалідності і/або порушень у розвитку розумової діяльності, мови, сенсорних, рухових, емоційно-вольовий сфер, що неминуче обмежує їхню життєдіяльність, навчання, повноцінне життя в суспільстві, засвоєння суспільного досвіду» [462, с. 61]. Тут варто додати, що включення дітей з особливими освітніми потребами в систему інклюзивної освіти, спільне навчання з дітьми з нормотиповим розвитком потребує їхньої соціалізації в нових умовах. Тому важливо, щоб цей процес не супроводжувався негативними змінами у психофізичному розвитку, стані здоров'я, не викликав підвищення психологічної і фізичної напруги.

Соціалізація, як процес перетворення індивіда на соціальну особистість, яка володіє «прийнятними в суспільстві формами поведінки, необхідними соціальними нормами та ролями» [189, с. 234], «суспільною культурою та соціальними цінностями» [462, с. 21], нерозривно пов'язана з «освітою та вихованням, з адаптивними процесами, наявністю соціальних контактів, спілкуванням, самоусвідомленням, соціальною орієнтацією» [23, с. 8]. Поділяємо думку Р. Безлюдного [23], що соціалізація, як процес формування

особистості, відбувається в конкретному соціокультурному середовищі. Вона є водночас «процесом і результатом засвоєння й активного відтворення людиною соціально-культурного досвіду (знань, цінностей, норм і традицій) конкретного народу» [125, с. 834]. Тому при вивченні зарубіжного досвіду соціалізації дітей з особливими освітніми потребами потрібно розуміти та враховувати історичні аспекти імплементації і розвитку інклюзивної освіти, існуючі соціальні, економічні, політичні реалії країни, національні особливості й менталітет населення.

Аналіз історичних аспектів розвитку інклюзивного навчання свідчить, що в США, скандинавських і західноєвропейських державах воно пройшло такі основні стадії, як: десегрегація, розширення доступу до освіти, мейнстрімінг, інтеграція та власне інклюзія.

До середини 60-их рр. ХХ ст. навчання та соціалізація дітей з інвалідністю і психофізичними порушеннями розвитку здійснювалась у межах реалізації «медичної моделі». Відповідно до неї дитина чи доросла людина з особливостями розвитку вважалась «хворою і/або обмеженою у своїй життєдіяльності, що зумовлювало необхідність її лікування, забезпечення довготривалого догляду, навчання у спеціальних установах» [462, с. 77]. Процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами відбувався у спеціальних закладах освіти в умовах сегрегації й ізоляції від решти суспільства. Такий підхід, що концентрував увагу на недоліках і обмеженнях, а не на потенційних можливостях дітей, якщо не унеможлиблював, то суттєво ускладнював їх залучення до життєдіяльності суспільства після завершення навчання.

Розвиток у прогресивних суспільствах ідей демократії та прав людини призвели до формування нетерпимості до проявів дискримінації за будь-якою ознакою і, зокрема, за наявністю інвалідності чи порушень психофізичного розвитку, започаткувавши процес десегрегації. Його сутність полягає у подоланні «відчуженості як за психофізичними, так і культурними та соціальними ознаками». Проте, як зауважує Г. Давиденко, «розширення

доступу лише до освіти передбачає десегрегацію лише у сфері навчання, тому звужує соціальні можливості осіб з порушеннями у розвитку» [94, с. 78].

На початку 70-их рр. XX ст. у США, країнах Скандинавії і Західної Європи набула поширення концепція «нормалізації». Саме в її межах відбувався розвиток таких стратегічних підходів до надання освітніх послуг для дітей з порушеннями психофізичного розвитку, як «розширення доступу, мейнстримінг та інтеграція» [331, с. 259]. Головним недоліком концепції «нормалізації» була її орієнтація на стереотипні уявлення суспільства про відповідність певній нормі, що унеможлиблювало повне включення в освітній процес та повноцінну соціалізацію цієї категорії дітей.

Стратегія розширення доступу до освіти (*widening participation*), передусім, вищої, була спрямована на підвищення доходів та освітнього рівня «маргіналізованих груп, до яких належала і значна частина дітей з порушеннями у розвитку та їхніх сімей» [586, с. 113]. Мейнстримінг (*mainstreaming*) передбачав спільне проведення часу та спілкування дітей з особливими освітніми потребами з їхніми ровесниками через участь у позаурочних заходах культурно-дозвіллевого спрямування задля розширення мережі соціальних контактів, а не для досягнення освітньої мети [539].

Інтеграція (*integration*) забезпечила можливості для навчання у закладах загальної середньої освіти тих дітей з особливими освітніми потребами, рівень психофізичного розвитку яких «відповідав їхньому віку або був близьким до нього» [331, с. 260]. Тобто, навчання відбувалося «не спільно з ровесниками, а в спеціальних класах» [480, с. 88–89], що також накладало певні обмеження на процес соціалізації.

Як ми зазначали вище, головним поштовхом до розвитку інклюзивного підходу в освіті стало прийняття у 1994 р. Саламанкської декларації [368], яка задекларувала основний принцип інклюзивної школи – всі діти повинні навчатися разом в усіх випадках, коли це можливо, не дивлячись на жодні труднощі чи відмінності між ними. Важливим при цьому є врахування їхніх здібностей і сильних сторін, а не обмежень [519], надання їм відповідних

послуг і підтримки у класі, залучення до усіх аспектів життєдіяльності класу і громади [566; 567]. Реалізація такого підходу стала можливою завдяки переходу до біопсихосоціальної моделі розуміння інвалідності, яка зорієнтована на розуміння наслідків порушення для конкретної дитини та визначення шляхів забезпечення оптимального функціонального, соціального відновлення та залучення до життєдіяльності суспільства, у тому числі й через систему освіти. Отже, необхідність впровадження інклюзії у систему шкільної освіти була визнана у 1994 р. Організацією Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури (ЮНЕСКО), яка закликала до «розширення освітніх практик навчання і соціалізації дітей з інвалідністю поза системою спеціальної освіти» [570, с. 234].

Поділяємо позицію З. Шевців, що на «даний час інклюзія впроваджується як стратегія забезпечення доступності та відкритості освіти, її високої якості для усіх дітей, усунення дискримінаційних установок та настроїв, створення сприятливої атмосфери у громадах для розвитку інклюзивного суспільства» [462, с. 77]. У XXI ст. інклюзія як форма навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами стала світовою тенденцією і впроваджується у багатьох країнах світу. Проте, до країн, які мають тривалу історію та цінний досвід соціалізації дітей в умовах інклюзивного навчання можна віднести лише окремі з них, зокрема, США, Канаду, Федеративну республіку Німеччини, Італію, Скандинавські країни.

У межах аналізу особливостей соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у шкільних системах різних країн вважаємо за доцільне приділити увагу організації інклюзивної освіти, зважаючи на те, що саме її вважають першою й необхідною умовою соціалізації особистості.

Поділяємо позицію М. Захарчук [151; 152] стосовно того, що країною, яка має доволі тривалу історію соціалізації дітей з інвалідністю та порушеннями психофізичного розвитку у системі загальної шкільної освіти, безперечно, є Сполучені Штати Америки. Впровадження інклюзії у систему освіти в цій країні розпочалося у 1975 р. після прийняття Закону про освіту

для всіх дітей з інвалідністю (Education for All Handicapped Children Act), який забороняв їх дискримінацію, у тому числі і в галузі освіти, передбачав можливості для безкоштовного навчання дітей-інвалідів у державних загальноосвітніх школах, отримання додаткових освітніх послуг, участь батьків у прийнятті рішення про вибір типу закладу для навчання дитини, впровадження індивідуальних програм навчання (Individualized Education Program) для дітей з особливими освітніми потребами. У 1990 р. він був удосконалений та отримав нову назву – Закон «Про освіту осіб з інвалідністю» (The Individuals with Disabilities Education Act – IDEA). Нова редакція Закону давала стала більш прагматичною з погляду реалізації можливостей для забезпечення потреб цільової групи. Нововведення стосувалися також запровадження положень про проведення наукових досліджень у сфері навчання та соціалізації дітей з порушеннями у психофізичному розвитку, розробку допоміжних технологій навчання, впровадження спеціальних шкільних програм для підготовки дітей з особливими освітніми потребами до переходу у доросле життя та програм, які реалізувалися у шкільних округах на відміну від окремих закладів освіти, підготовку і розвиток персоналу, а також навчальних та інформаційних центрів для батьків [546, с. 8–9].

Закон «Про освіту осіб з інвалідністю» визначає порядок надання федеральними установами та закладами, що функціонують на рівні штатів, послуг раннього втручання, фізичної терапії, корекційно-розвиткових і транспортних послуг немовлятам, малюкам, дітям та молоді з інвалідністю віком від 3-х до 18-ти років (в окремих випадках до 21 року). У 2018–2019 н.р. понад 7,5 мільйонів осіб отримали послуги, передбачені цим законом [482].

Так, відповідно до федерального закону, право на отримання безкоштовної, належного рівня, освіти мають усі діти, незалежно від того, наскільки складними є порушення їхнього розвитку. Як зазначає Дж. Кауфман (*Kauffman*), деякі діти за медичними показниками не підлягають навчанню, проте школи повинні надавати їм освітні послуги та розробляти індивідуальні програми навчання (ІПН), що максимально

забезпечують їх соціалізацію, навіть якщо її зміст зводиться до користування кнопкою виклику допомоги чи використання технічних засобів пересування [546, с. 8-9].

Слід наголосити, що у США після прийняття Закону «Про освіту осіб з інвалідністю» немає чіткого розмежування між системами спеціальної та загальної шкільної освіти. Натомість існують різні можливості для отримання освіти, починаючи від звичайних класів у державних школах і, закінчуючи спеціальними школами, включаючи такі альтернативи, як приміщення для занять в «медичних закладах, реабілітаційних центрах, спеціальних класах у державних закладах загальної середньої освіти тощо» [546, с. 5]. Провідною є ідея, що «вся шкільна освіта, як загальна, так і спеціальна, може і повинна відбуватися в одному і тому ж місці» [547, с. 14].

Починаючи з 80-их рр. ХХ ст., при визначенні місця здобуття освіти американці керуються принципом вибору «найменш обмежувального середовища» (the least restrictive environment), згідно з яким діти з особливими освітніми потребами мають бути максимально залучені до системи загальної освіти, незважаючи на складність наявних у них порушень. Тому часто учні з важкими формами інвалідності частину навчальних занять, «які потребують використання спеціальних методик, технічних засобів чи обладнання, відвідують у спеціальних школах, а решту – у звичайних» [546, с. 5]. Такий підхід, при якому забезпечуються індивідуальні освітні потреби дитини та соціальне залучення до середовища ровесників, забезпечує умови для її повноцінної соціалізації.

Рекомендації щодо місця здобуття освіти надає мультидисциплінарна команда фахівців, до складу якої входять кваліфіковані фахівці за спеціальностями, що відповідають нозологіям дитини, шкільний лікар, психолог, директор школи та ін. Остаточне рішення приймається з урахуванням думки батьків. Діти, поведінка яких може становити небезпеку для інших учнів, зазвичай, навчаються в окремих класах. Решта учнів, навіть з важкими порушеннями, можуть навчатися у звичайних класах за

індивідуальними програмами навчання (ІПН), які містять чітко визначені цілі навчання дитини, його зміст, рекомендації щодо адаптації та модифікації навчального матеріалу.

У ході вивчення означеного питання було з'ясовано, що окрім навчальних цілей, ІПН може містити завдання, які стосуються розвитку навичок самообслуговування, соціальних умінь і навичок, профорієнтації тощо. На думку М. Гриньової та І. Калініченко, реалізація ІПН дає можливість дитині з особливими освітніми потребами бути максимально залученою до роботи класу та активно соціалізуватися у соціумі, шляхом освоєння знань, навичок спілкування, соціальних цінностей тощо [90, с. 178].

У класах, в яких навчаються діти з особливими освітніми потребами, поряд зі звичайним вчителем, працює спеціальний педагог, до функцій якого належить розроблення спільно з учителями-предметниками ІПН з урахуванням індивідуальних потреб дитини та її діагнозу, підготовка навчального та роздаткового матеріалу, домашніх завдань тощо [35, с. 96]. Використання командного підходу під час інклюзивного навчання дозволяє формувати ефективні партнерські стосунки між фахівцями різних спеціальностей, оптимально забезпечувати потреби дитини, інтегрувати її у соціальне середовище та соціалізувати у ньому.

Інклюзивне навчання забезпечує можливості для соціалізації усіх учнів, а не лише тих, що мають інвалідність чи порушення психофізичного розвитку. Через спільне перебування, навчання, участь у заходах учні навчаються розуміти індивідуальні відмінності, приймати їх, поважати людську гідність, дотримуватись принципу рівності прав, бути толерантними та відповідальними тощо. В американських школах практикується проведення зустрічей з людьми з інвалідністю – громадськими діячами, науковцями, письменниками, спортсменами тощо, під час яких вони розповідають про своє життя, досягнення, труднощі, з якими зустрічались, і як їх долали. Поділяємо позицію стосовно того, що «цікавим є досвід проведення заходів, які дозволяють здоровим людям відчути специфіку життя, навчання і відпочинку

учнів з особливими потребами, коли, наприклад, упродовж одного дня учителі та адміністрація школи пересувається виключно в інвалідних візках» [35, с. 96].

Зазначимо, що загалом соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в американській системі інклюзивної освіти відповідає «американському стилю соціалізації» [133, с. 38], який відображає унікальність культури, історії, етнічного складу цієї країни. Його особливостями, на думку О. Заболотної є: полікультурність, що передбачає засвоєння цінностей інших культур, взаємодії з ними на принципах діалогу, толерантності, взаєморозуміння, усвідомлюючи при цьому особливості власної етнокультурної приналежності; прагматизм, провідною ідеєю якого є «освіта з метою пристосування до життя»; індивідуалізм, як моральна позиція, світогляд, що є спадком протестантської етики та капіталізму, і підкреслює цінність особистості; демократичність, яка є однією з характерних ознак американського суспільства та важливим чинником стилю соціалізації, властивого для цієї країни; глобалізація, що є універсальною тенденцією і торкається усіх сфер життєдіяльності дитини, впливає на формування її особистості; конкуренція, як установка на випередження та отримання переваги над суперниками; та гуманізм, як аксіологічна установка гуманістичного характеру, що відображає віру у потенційні можливості дитини, ставлення до неї як до активного учасника процесу соціалізації, від якого залежить його успішність та ефективність [133, с. 10–12].

Як видно зі здійсненого аналізу, окрім навчання, значна увага в американській системі інклюзивного навчання приділяється питанням соціалізації. З одного боку, вона здійснюється через включення дитини в освітній процес та соціокультурне середовище, а з іншого – соціалізація дітей з особливими освітніми потребами забезпечується також через спеціалізоване навчання та підтримку, що відповідають особливим освітнім потребам дітей. Отже, аналіз американського досвіду соціалізації дітей з особливими

освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання свідчить, що його характерними особливостями є:

- 1) максимальне залучення до тих видів діяльності, що й учнів з нормотиповим розвитком;
- 2) планування завдань соціалізації та способів їх досягнення у ІІІ;
- 3) використання командного підходу до реалізації визначених завдань;
- 4) відповідність змісту та способів соціалізації соціокультурному середовищу американського соціуму.

У контексті нашого дослідження цікавим є узагальнення досвіду Канади, в якій питання навчання та соціалізації дітей з інвалідністю до початку ХХ ст. не належали до пріоритетних, як на рівні держави, так і громадянського суспільства. Такі діти «проживали та отримували необхідну допомогу, в основному медичну, у малокомплектних закладах або ж перебували на піклуванні родини чи під індивідуальною опікою» [289, с. 189].

Ситуація змінилася, коли у 50-их рр. ХХ ст. батьки, правозахисні організації, представники педагогічної спільноти й активні громадяни ініціювали рух за права дітей з порушеннями психофізичного розвитку, вимагаючи створення умов для їхнього навчання та професійної підготовки. Результатом стало розширення мережі спеціальних шкіл і спеціальних класів у звичайних школах, що загалом покращило ситуацію з доступом до освітніх послуг та наблизило навчання дітей з особливими освітніми потребами до системи масової освіти, проте, такі учні й надалі залишались ізольованими від своїх однолітків з типовим розвитком. Від них вимагалось засвоєння мінімального обсягу знань відповідно до стандарту освіти, який, як засвідчив практичний досвід наступних років, був недоступним для багатьох дітей з порушеннями психофізичного розвитку, які відвідували заклади загальної середньої освіти. Діти зі складними порушеннями розвитку були «виключені із системи освіти взагалі» [289, с. 190].

Упродовж 60-их рр. ХХ ст. відбулись кардинальні зміни у системі спеціальної освіти: проведено наукові дослідження та розроблено спеціальні

навчальні програми і методики викладання, розширено спектр корекційно-розвиткових послуг, педагогічні кадри отримали спеціальну підготовку для роботи з цією категорією дітей. Проте впровадження інклюзивного навчання у загальноосвітні заклади освіти здійснювалось повільно та рандомно [289, с. 190–191].

Активне впровадження інклюзивної освіти розпочалося на початку 80-их рр. ХХ ст., що було зумовлене «незадовільними результатами навчання та соціалізації дітей з інвалідністю у системі спеціальної освіти» [45, с. 17]. На сьогодні, як доводить Т. Боднар [44; 45], розвиток інклюзії у цій країні не є рівномірним, адже «існують певні відмінності в її імплементації у різних провінціях Канади, оскільки вони мають власне законодавство, що регламентує функціонування сфери освіти загалом та інклюзивної зокрема» [44, с. 11]. Так, наприклад, у провінції Нью-Брансуїк інклюзивною освітою охоплені усі діти без винятку, у той час як в Альберті функціонують дві відокремлені системи – спеціальна та інклюзивна [45, с. 17].

Супровід і соціалізація учнів з особливими освітніми потребами у більшості провінцій реалізуються завдяки «каскадній» моделі, що забезпечує континуум освітніх послуг у загальноосвітньому середовищі. Послуги, які отримує дитина, можуть бути доволі розмаїтими, починаючи з освітніх і, завершуючи спеціалізованими втручаннями вузькопрофільних фахівців залежно від потреб дитини. Як зазначає Т. Боднар, таких рівнів послуг може бути десять. Так, перший рівень «каскадної» моделі становлять послуги, які надаються усім учням класу. Вони мають універсальний характер і є ефективними для більшості учнів. Проте, зазвичай, учні, які мають особливі освітні потреби вимагають додаткової підтримки та допомоги у формі індивідуальних консультацій, додаткових завдань, адаптації чи модифікації навчального матеріалу. Такі послуги надаються не всім учням класу, а лише тим, які мають у них потребу; вони складають другий рівень «каскадної» моделі. На третьому рівні надається вузькоспеціалізована допомога, наприклад, логопеда, спеціального психолога, ерготерапевта, реабілітолога,

окуліста тощо. Фахівці працюють із учнями індивідуально або у невеликих групах упродовж нетривалого періоду часу щодня або кілька разів упродовж тижня. Послуги, що відповідають четвертому рівню цієї моделі, передбачають поєднання навчання у класі та додаткову допомогу в ресурсному кабінеті відповідно до потреб учнів. Наприклад, слабозорі або незрячі учні, навчаючись в інклюзивному класі, паралельно у ресурсному кабінеті вивчають шрифт Брайля, навчаються друкувати чи орієнтуватись у просторі. Ресурсні кабінети забезпечені необхідним обладнанням, пристроями та матеріалами, у них працюють фахівці, які мають відповідну підготовку й до функцій яких належить також координація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. П'ятий рівень передбачає навчання учнів упродовж неповного дня у спеціальному класі, шостий – повного дня у спеціальному класі, сьомий – навчання у спеціальній школі, восьмий рівень – у спеціалізованій школі-інтернаті з цілодобовим перебуванням. Дев'ятий (перебування у школі-лікарні) і десятий (влаштування дитини у лікарню або лікарняний центр) рівні у меншій мірі зорієнтовані на освітні послуги, концентруючись на лікуванні та соціальному захисті [44, с. 13].

Узагальнивши канадський досвід інклюзії, можна відзначити такі особливості соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, як постійний моніторинг навчальних та особистісних досягнень учнів, систематичний перегляд індивідуальних навчальних планів (ІНП), супровід освітнього процесу під час індивідуальних занять, у малих та великих групах, участь батьків і самої дитини у розробленні індивідуального навчального плану. Дані канадської статистики свідчать, що діти з особливими освітніми потребами, які відвідують інклюзивні школи, фізично й емоційно більш здорові; беруть участь у більшій кількості соціальних заходів; потребують доступу до меншої кількості медичних послуг, ніж діти, що навчаються у спеціальних школах, або лише частину навчального часу проводять в інклюзивних класах [570, с. 234–235].

Наголосимо на тому, що хоча в Канаді інклюзивна освіта сьогодні вважається найкращою практикою, а право дітей з особливими освітніми потребами навчатися у звичайних школах за місцем проживання закріплене у законодавстві практично усіх провінцій, канадська система шкільної освіти ще не знайшла універсального рішення щодо подолання відмінностей без створення соціального вакууму для «виняткових» учнів [44, с. 18]. Існує розуміння того, що інклюзивна освіта загалом має чимало переваг і, передовсім, щодо соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, проте забезпечення всіх індивідуальних потреб дітей є доволі складним завданням, над вирішенням якого активно працюють сучасні канадські дослідники і практики.

Варто зауважити, що відповідна практика притаманна й європейським державам. Так, з-поміж європейських країн провідна роль у впровадженні інклюзивної освіти належить Італії. Результатом боротьби проти маргіналізації, яка розгорнулася у цій країні в період «Гарячої осені профспілок» 1968 р., став масовий перевід дітей з інвалідністю зі спеціальних закладів освіти у загальноосвітні. Особливістю італійської системи соціалізації дітей з особливими освітніми потребами є те, що в Італії неповносправна особа, незалежно від віку, є під опікою суспільства та держави. У 1948 р. італійська конституція визнала за неповносправними право на працю і навчання. У 1977 р. юридично відрегульовано право неповносправних дітей навчатися у загальноосвітніх школах на різних рівнях. Завдяки активній участі в інтеграційних процесах органів місцевої влади та громад створено ефективну систему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у всій країні.

Вважаємо за необхідне підкреслити той факт, що важливу роль у досягненні ефективності системи інтеграції (інклюзії) відіграло італійське суспільство. Італійці, впроваджуючи інтеграційну освіту, вибрали шлях, в основу якого покладена суто італійська концепція: «Навчати через діяльність! Почати процес не знаючи, як його контролювати й підтримувати розвиток,

який буде відбуватися сам по собі» [491]. Як наслідок, в Італії у природний спосіб відбувається інтеграція учнів з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти. Тут уникають зовнішньої сегрегації, навчання школярів з особливими освітніми потребами відбувається в гетерогенній групі під керівництвом одного вчителя. Відповідно до законів Італії несеграційним навчанням неповносправних охоплені особи від дошкільного закладу до університету. Отже, в Італії статус неповносправної дитини отримує особа, особливі освітні потреби якої є результатом фізичних ушкоджень органів або психічних розладів. Висновок, щодо неповносправності робить спеціальна інтердисциплінарна комісія, завдання якої встановити діагноз, з'ясувати чи захворювання мають медичний характер чи соціальний (середовище).

З початку 70-их рр. ХХ ст. інтеграція осіб з обмеженими можливостями в освітню систему Італії реалізується відповідно до прийнятого законодавства. Зокрема, з 1971 р. відповідно до закону № 118, можливість здобувати обов'язкову освіту в звичайних загальноосвітніх школах отримали усі учні з особливими освітніми потребами за винятком тих, що мали тяжкі інтелектуальні чи сенсорні порушення [96, с. 65]. Закон № 571 від 1977 р. надавав право здобувати освіту інклюзивно усім учням з особливими освітніми потребами віком від 6 до 14 років, а з 1987 р. таке право, завдяки рішенням Конституційного суду, отримали усі діти, незважаючи на складність їхніх психофізичних порушень.

Установлено, що жодна державна, приватна чи муніципальна школа в Італії, яка отримала ліцензію на здійснення освітньої діяльності, не може відмовити в здобутті освіти учням з особливими освітніми потребами, навіть зі складними комплексними порушеннями. Наслідком такої відмови є кримінальна відповідальність для керівництва школи [96, с. 65]. Зазначимо також, що в Італії немає жодної інституції – медичної, соціальної чи освітньої, яка б вирішувала питання щодо того, чи є дитина придатною до навчання у школі, і яку школу – звичайну чи спеціальну – вона має право відвідувати.

Н. Ашиток зазначає, що воно акцентує увагу саме на соціалізації «особливих» дітей, у результаті якої вони повинні стати повноправними членами суспільства [16, с. 22–23]. Так, закон № 104 від 1992 р. визначає, що «метою впровадження інклюзії в школах є розвиток осіб з особливими потребами у навчанні, комунікації та соціалізації» [96, с. 66].

Зазначимо, що важливою умовою включення дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивний освітній простір є наявність «динамічного профілю» дитини, який розробляється на основі клінічного діагнозу, що встановлюється медиками й описує характер порушень дитини, та «функціонального», в якому команда фахівців у складі спеціальних педагогів, психологів, соціальних працівників тощо зазначає продіагностований рівень розвитку когнітивної, емоційно-вольової, комунікативно-мовленнєвої сфер дитини, потреби в соціалізації, її сильні сторони та потенціал, який потрібно активізувати. «Такий профіль відображає зміни у розумовому і фізіологічному стані учнів упродовж першого випробувального періоду інклюзивного навчання» [96, с. 66]. Обов'язковою умовою також є розроблення індивідуального навчального плану (ІНП), в якому визначаються навчальні цілі, а також завдання, спрямовані на забезпечення комплексної реабілітації та соціальної інклюзії дитини. ІНП розробляється фахівцями у кожній з галузей (така команда фахівців називається оперативною групою по роботі з дитиною з порушеннями розвитку) й узгоджується з радою вчителів класу щодо відповідності загальним вимогам навчальних програм Міністерства освіти. Зазвичай, ІНП учнів з особливими освітніми потребами є спрощеним та скороченим порівняно з міністерськими програмами [556].

Для виконання ІНП учні мають бути забезпечені усім необхідним: навчальними матеріалами, технічними засобами навчання, кваліфікованими кадрами, транспортними послугами тощо [554]. На основі аналізу праць Г. Давиденка [93–99], встановлено, що дітей із порушеннями зору навчає спеціальний викладач, який володіє шрифтом Брайля та спеціальними методиками навчання цієї категорії учнів. Слабочуючих учнів навчають

сурдопедагоги, а для учнів, які користуються слуховим апаратом, має бути створене спеціальне «магнітне поле» для мінімізації шуму внаслідок зовнішнього подразнення слухового апарату. Якщо слабчуча дитина немає слухового апарата і/або погано розмовляє, їй надається можливість працювати з дактилологом; використовуються також комп'ютери із «синхронним субтитруванням», які ретранслюють мовлення вчителя у письмове повідомлення. Діти, уражені спастичним паралічем, отримують послуги спеціалізованого викладача, й, у разі потреби – асистента з мобільності, який допомагає переміщуватись між класними кімнатами й туалетом, слідкує за зовнішнім виглядом учня та ін. У випадку, «якщо дитина нездатна керувати процесами дефекації та сечовиділення», їй допомагає асистент з особистої гігієни [96, с. 66–67]. Дитина з порушеннями інтелекту (синдромом Дауна, затримкою інтелектуального розвитку тощо) отримує відповідні корекційно-розвиткові послуги, дидактичні засоби для розвитку вербальної та невербальної комунікації, навчання математики, мови, інших предметів. Усі вчителі, залучені до освітнього процесу дитини з особливими освітніми потребами, повинні пройти дворічний спеціалізований курс навчання [96, с. 66–67].

Обов'язки із забезпечення інклюзивного навчання дитини необхідними ресурсами покладаються на органи місцевої влади. Вони забезпечують школи необхідними навчально-методичними матеріалами й обладнанням, оплачують роботу педагогів та асистентів, реабілітаційні послуги, професійне навчання, сервіси денних ігрових центрів, послуги транспортування учнів з особливими освітніми потребами тощо [557]. У старшій школі важливим засобом соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, особливо з порушеннями інтелектуального розвитку, є програми професійного навчання, які впроваджуються відповідно до тристоронніх угод між батьками або родичами учнів, школою або центром із професійного навчання та працедавцями. Саме школи, зазвичай, є ініціаторами реалізації подібних програм [556].

У ході дослідження з'ясовано, що італійське законодавство також передбачає імплементацію заходів із залучення учнів з особливими освітніми потребами до активної участі в громадському житті класу та школи. «З цією метою проводяться заняття із соціально-побутової орієнтації та адаптації, під час яких учні навчаються користуватися громадським транспортом, робити покупки у магазинах, користуватися побутовими приладами, готувати нескладні страви тощо. Часто у школах функціонують майстерні, у яких діти, що мають особливі освітні потреби спільно з їхніми ровесниками навчаються виготовляти керамічні вироби, малювати, грати на музичних інструментах тощо» [96, с. 67]. Прогрес у досягненні навчальних цілей ПІН оцінює рада вчителів класу; члени оперативної групи проводять періодичні перевірки досягнень учнів у кожній зі сфер. Незважаючи на те, що учні з особливими освітніми потребами навчаються за спрощеними програмами, вони також отримують оцінки за диференційованими критеріями, які враховують індивідуальні особливості учнів [556].

Після закінчення закладу загальної середньої освіти учні з особливими освітніми потребами складають державні іспити відповідно до змісту опанованих ними освітніх програм. Зазвичай, такі учні, за окремими виключеннями, не отримують атестату про середню освіту державного зразка, а лише свідоцтво із зазначенням усіх прослуханих навчальних предметів і досягнутих результатів. Такий документ надає їм право вступати на курси професійної підготовки, працевлаштуватись, безкоштовно відвідувати культурно-дозвілєві заходи для підтримки досягнутого рівня соціалізації та вмінь, здобутих під час інклюзивного навчання у закладі загальної середньої освіти [554].

Здійснений аналіз особливостей організації інклюзивного навчання в Італії свідчить, що воно розглядається як засіб досягнення трьох взаємопов'язаних аспектів:

1) освітнього – забезпечує освоєння знань, формування і розвиток умінь і навичок, передбачених освітніми програмами для учнів відповідного віку з урахуванням рівня порушень конкретної дитини;

2) реабілітаційного – спрямований на збереження і покращення стану здоров'я учня, адаптаційних можливостей організму, усунення, при можливості, наявних дисфункцій;

3) соціального – передбачає адаптацію дитини до інклюзивного освітнього середовища, розвиток практичних умінь і навичок, що забезпечують її соціалізацію та інтеграцію у соціум.

Не можемо оминати досвід Федеративної Республіки Німеччини у розвитку освітньої інклюзії та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, який викликає інтерес у контексті того, як країна у якій у 30-40-их рр. XX ст. панувала ідеологія фашизму з її людиноненависницькими переконаннями у меншовартості осіб з інвалідністю, їх соціального виключення та фізичного знищення, сьогодні впроваджує інклюзивні практики та розбудовує інклюзивне суспільство. Як зазначають науковці [97, с. 334; 445, с. 170], на законодавчому рівні імплементація інклюзивної освіти в цій країні розпочалася пізніше, ніж у більшості європейських країн, а саме на початку 70-их рр. XX ст. Так, у 1971 р. Німеччина підписала Декларацію ООН «Про права розумово відсталих осіб», у 1975 р. – «Про права інвалідів», у 1989 р. – «Конвенцію про права дитини», у 2006 р. – «Конвенцію про права людей з інвалідністю», а в 2009 р. ратифікувала Конвенцію ООН «Про права інвалідів». На виконання міжнародного законодавства на державному рівні німецьким урядом і парламентом прийнято низку нормативно-правових актів, які надавали батькам можливість вибору закладу освіти (спеціального або інклюзивного) та забезпечення освітнього процесу необхідними ресурсами.

Упровадження інклюзивної освіти в Німеччині здійснювалося за принципом «зверху донизу». Такий підхід значною мірою зберігся і до сьогодні, незважаючи на те, що відносини між державою та федеральними

землями побудовані за принципом децентралізації влади. Зокрема, існує чітке розмежування функцій між органами управління освітою у федеральних землях та державою, при цьому держава несе відповідальність за впровадження інклюзії, регулює з допомогою федеральних законів головні питання організації інклюзивного навчання, «фінансує витрати на оплату додаткових посад спеціальних педагогів та асистентів вчителя, закупівлю спеціального обладнання, утримання служб, які функціонують поза межами навчальних закладів – близько 75% усіх витрат на інклюзію в освіті оплачується з державного бюджету» [97, с. 338].

У Німеччині на сьогодні паралельно функціонують дві системи навчання дітей з інвалідністю та порушеннями психофізичного розвитку: спеціальна, послуги якої отримують в основному діти зі складними порушеннями, та загальна, що забезпечує можливість здобуття освіти на засадах інклюзії. Проте, норми законодавства «стосуються всіх учнів з особливими освітніми потребами», незалежно від того, чи навчаються вони у закладі загальної середньої освіти, чи у спеціальній школі. З цією метою «розроблені урядові рекомендації, що регламентують особливості навчання дітей з різними нозологіями, у яких важливе значення приділяється питанням фізичного, емоційного та соціального розвитку» [191, с. 170]. У цих документах, як зазначають Н. Хамська та Д. Матіюк [445], також висвітлено спеціальні правила, які забезпечують участь дітей з особливими потребами у здобутті освіти.

Варіант навчання для дитини обирають батьки за рекомендацією шкільного лікаря. «У складних випадках необхідним є отримання рекомендацій від шкільного психологічного центру» [191, с. 38]; можливим є залучення інших фахівців для надання консультацій. Однак, у будь-який час можна змінити один тип закладу освіти на інший, при цьому «нерідко дитина з особливими освітніми потребами початкову освіту здобуває у загальноосвітній початковій школі, а в середній школі переходить на навчання у спеціальну» [191, с. 38].

Основними критеріями вибору закладу освіти для дитини з особливими освітніми потребами є: наявність у школі умов для забезпечення індивідуальних потреб дитини; рекомендована інтенсивність освітнього процесу; необхідність додаткової підтримки; наявність супутніх заходів соціалізуючого характеру; потреба в переобладнанні закладу для інклюзивного навчання; існування інших чинників, які позитивно чи негативно впливатимуть на дитину. У випадку необхідності додаткового фінансування транспорту, обладнання, архітектурних модифікацій тощо для забезпечення доступу дитини до освіти, питання фінансування вирішується керівництвом школи та відділом соціальної підтримки й добробуту земель [513].

Встановлено, що нині будь-яка дитина з особливими освітніми потребами, незалежно від складності порушень, в умовах інклюзивного навчання має бути забезпечена психолого-педагогічним супроводом. Федеральні землі на власний розсуд вирішують це питання: подекуди освітні нормативно-правові акти надають школам можливість вводити у штат спеціальних педагогів та інших фахівців для надання необхідної допомоги дітям, а в інших – таких фахівців наймають на роботу як асистентів учителя [97, с. 334–335].

Психолого-педагогічний супровід забезпечується також педагогічними центрами, які функціонують у кожному регіоні на базі закладів освіти. Незважаючи на існування певних відмінностей, такі центри, зазвичай, надають різнопланову допомогу учням з особливими освітніми потребами: проводять з ними профорієнтаційну роботу, координують діяльність різнопрофільних фахівців [97], надають консультації батькам і педагогам закладів спеціальної та загальної середньої освіти тощо. Крім центрів, підтримку зазначеній категорії учнів, як з'ясував Г. Давиденко [97], надають «різні агентства – медико-соціальні служби, ресурсні центри, реабілітаційні установи тощо, які функціонують поза межами закладів освіти й утримуються за кошти органів місцевого самоврядування» [97, с. 335]. У всіх землях Федеративної

республіки Німеччина впроваджуються кооперативні форми організації освітньої діяльності спеціальних і загальноосвітніх навчальних закладів, які передбачають спільне проведення окремих навчальних занять, масових інформаційних, культурно-дозвіллевих, мистецьких заходів; при цьому спеціалізовані освітні та корекційно-реабілітаційні послуги учням з особливими освітніми потребами надаються у спеціальному закладі [97, с. 334].

У ході вивчення означеної проблематики встановлено, що на початку ХХІ ст. в кожній німецькій школі «діє шкільна рада кар'єри, яка проводить інформаційні заходи, співпрацює з агентствами з працевлаштування, надає консультації усім учням, у тому числі й тим, що мають особливі освітні потреби, у питаннях вибору професії, визначення навчальних предметів для вивчення» [191, с. 38]. З'ясовано, що соціалізація учнів з особливими освітніми потребами, окрім навчальної діяльності, здійснюється й під час позанавчальних занять. Так, наприклад, у німецьких школах практикують туристичні подорожі наприкінці навчального року, під час яких у процесі неформального спілкування, вирішення побутових проблем, спільного дозвілля учні краще згуртовуються, ніж під час освітнього процесу [191, с. 38].

Таким чином, підсумовуючи, можемо констатувати, що Німеччину у вирішенні питань організації інклюзивної освіти та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами вирізняє наявність спільних вимог на рівні законодавства до навчання дітей цієї категорії у спеціальних та загальноосвітніх закладах, чітка регламентація ключових питань організації освітньої інклюзії та варіативність способів їх вирішення на місцевому рівні, кооперація між закладами спеціальної та загальної середньої освіти задля забезпечення належних умов для соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Наголосимо на тому, що значний досвід інклюзивної освіти учнів з особливими освітніми потребами акумульовано Скандинавськими країнами. Так, у Норвегії освітня інклюзія є національною політикою у понад 30-річний

період. У 1992 р. в країні функціонувало 40 спеціальних шкіл, а на сьогодні з них діє лише половина, інші – реорганізовані в ресурсні освітньо-психологічні центри, яких налічується 285 [474, с. 64]. Учні з особливими освітніми потребами зараховуються до найближчої школи за місцем їхнього проживання, де отримують освітні послуги, адаптовані до їхніх індивідуальних здібностей та можливостей. Для досягнення ефективних результатів навчання та соціалізації учнів, надання необхідної допомоги та підтримки у Норвегії в 1993–1998 рр. проведено дослідження на національному рівні, результати якого покладені в основу розробленої системи заходів і послуг. Адже «ключовим принципом надання таких послуг є врахування потреб та можливостей учнів, а не їхніх обмежень» [607, с. 94].

Зазвичай, учні з особливими освітніми потребами здобувають освіту в загальноосвітній школі за місцем проживання. Лише окремі заняття з ними можуть проводитись індивідуально або у невеликих групах. Це дозволяє їм швидше інтегруватись у середовище однолітків, розвинути навички взаємодії з ними, вчитись виражати та контролювати свої почуття, самостійно вирішувати основні завдання власної життєдіяльності, орієнтуватись у ситуаціях, визначати адекватні до них моделі поведінки тощо. За необхідності, у старших класах діти, які мають особливі освітні потреби, можуть продовжити навчання у спеціальній школі, причому вони мають право навчатись на 2 роки довше. Це також стосується й учнів зі складними порушеннями зору та слуху, які здобувають освіту в загальноосвітніх закладах [474, с. 64].

Гнучка система підготовки учнів з особливими освітніми потребами до подальшого навчання або працевлаштування сформована в Данії. У спеціальній школі, де для соціалізації цієї категорії школярів існують менш сприятливі умови, зараховуються лише ті діти, чий особливі освітні потреби неможливо задовільнити в закладах загальної середньої освіти. При тому, навіть навчаючись у спеціальній школі, для учнів надається можливість вивчати окремі предмети в загальноосвітній школі, зокрема в інклюзивному або

спеціальному класі. У тих випадках, коли це можливо, перевага надається зарахуванню дитини до загальноосвітньої школи, однак, навіть навчаючись там, учень має змогу отримувати необхідні послуги у спеціальній школі. Таким чином, незважаючи на те, в який тип закладу освіти учень зарахований, він має можливість вибору навчатись в обох. Також у випадку необхідності підтримки інклюзивного навчання дитини в школу можуть бути скеровані фахівці, які працюють у муніципальних органах освіти. Досягнення і труднощі освітнього процесу та соціалізації дитини обговорюються під час шкільних педагогічних консиліумів [338, с. 91].

У Швеції доступ до якісної освіти для усіх дітей та молоді незалежно від статі, місця проживання, соціальних, економічних й інших чинників гарантується Законом «Про освіту», що прийнятий у 2010 р. У ньому зазначено, що освіта має забезпечити здобуття необхідних знань і вмінь та розвиток через співпрацю з сім'ями необхідних якостей для життя в суспільстві, як відповідальних громадян. Спеціальні школи функціонують лише для глухих і сліпих дітей, а також тих, які мають складні комплексні порушення. Навчання учнів з інвалідністю та особливими освітніми потребами у загальноосвітніх школах здійснюється за стандартними освітніми програмами та навчальними планами. Для їх опанування у процесі інклюзивного навчання учні цієї категорії можуть отримувати різнопланову підтримку відповідно до своїх потреб: послуги спеціального педагога, спеціальну технічну підтримку, адаптовані дидактичні матеріали тощо. Ще однією особливістю шведської системи інклюзивного навчання є відсутність розподілу учнів з особливими освітніми потребами по класах за схожістю діагнозів чи рівнем успішності. Навчання у старшій школі не є обов'язковим, але більшість учнів з особливими освітніми потребами відвідують її, за умови надання додаткової допомоги та підтримки. Вони мають змогу навчатися за однією з 18 національних навчальних програм, які найкраще відповідають їхнім інтересам [499; 607, с. 113–115]. «На відміну від загальноосвітніх шкіл, спеціальні пропонують для старшокласників лише 9 профілів, наприклад:

туризм, торгівля, мистецтво, промисловість та ін. Навчання за кожною із таких програм триває 4 роки» [474, с. 65].

Важливу роль у процесі навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у шведській системі освітньої інклюзії виконують спеціальні педагоги. Вони надають допомогу в соціалізації дітей, навчанні, подоланні труднощів, що виникають при вивченні математики, мови, читання, письма; спостерігають за роботою педагогів, «консультують та допомагають їм організувати роботу з дітьми, враховуючи психофізіологічні особливості учнів, співпрацюють з адміністрацією школи для створення сприятливого інклюзивного середовища у закладі» [11, с. 95]. Результати виконаного аналізу досвіду Швеції дають можливість висувати, що специфіка шведської системи інклюзивного навчання полягає в її універсальності, спрямованості на формування єдиних фундаментальних цінностей для усіх дітей, незалежно від їхніх розумових здібностей чи психофізичних розладів і за умов урахування їхніх індивідуальних освітніх потреб.

Наголосимо, що розвиток інклюзивної освіти упродовж останніх десятиліть став однією із важливих світових тенденцій реформування освітніх систем і має незворотній характер. На шляху її впровадження країни пройшли шлях науково-теоретичної концептуалізації сутності та розуміння інклюзії, законодавчої, інституційної, організаційно-фінансової діяльності з розбудови її як злагодженої системи. Ретроспектива реалізації інклюзивних практик соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у системах шкільної освіти різних країнах свідчить, що їхній розвиток відбувався під впливом традицій національної освітньої системи, культури суспільства, соціально-економічних умов, орієнтації на гуманістичні і наукові підходи. Імплементация інклюзивної освіти є основним чинником соціалізації дітей з фізичними, сенсорними й інтелектуальними порушеннями. Передумовою її впровадження є система нормативно-правових актів, у якій задекларовані права на вільний доступ до якісної освіти для усіх та механізми їх забезпечення. Однак, доступ до закладу освіти ще не є інклюзією та не забезпечує соціалізуючого впливу.

Учні з особливими освітніми потребами, які формально знаходяться в інклюзивному середовищі, можуть зазнавати ексклюзії, не отримати належних освітніх послуг або бути ізольованими від своїх однолітків у спеціальних класах. Не можна також автоматично ставити знак рівності між інклюзією та соціалізацією, оскільки формальне перебування дитини в інклюзивному закладі освіти без створення сприятливої психологічної атмосфери, належних умов для навчання та розвитку здібностей, формування особистісних якостей, не забезпечує процес соціалізації особистості дитини з особливими освітніми потребами та її готовності до життєдіяльності в суспільстві, як її рівноправного громадянина.

На основі аналізу результатів наукових досліджень [212; 247; 302] з'ясовано, що соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в більшості розвинених країн світу трактується як складний і багатофакторний процес, для успішного проходження якого необхідними є не лише зміна ставлення соціуму до дітей з порушеннями розвитку, а й надання матеріальної, фінансової та інших видів допомоги і підтримки, а також створення належних умов для навчання, розвитку здібностей й особистісних якостей, проходження соціально-побутової, психологічної та медичної реабілітації; забезпечення взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, всебічного розвитку і формування особистості.

Таким чином, аналіз зарубіжного досвіду соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти свідчить, що важливими чинниками успішності цього процесу є:

- 1) фізичний аспект – розміщення дітей з порушеннями психофізичного розвитку в одному класі з дітьми з нормотиповим розвитком;
- 2) соціальний аспект – побудова та налагодження позитивних, дружніх відносин з іншими учнями та педагогами;
- 3) освітній аспект – урахування в процесі навчання й виховання потреб, інтересів, можливостей учнів, визначених індивідуальною програмою навчання.

На основі аналізу зарубіжних практик соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти нами виділено ключові ідеї, які можуть бути використані для підвищення ефективності цього процесу й інклюзивного навчання загалом:

– надання можливостей учням зі складними порушеннями розвитку навчатись у закладах загальної середньої освіти із забезпеченням необхідної підтримки та допомоги (психолого-педагогічної, корекційно-реабілітаційної, інформаційної, соціальної, технічної тощо);

– упровадження в освітню практику гнучких альтернативних форм навчання та соціалізації дітей на основі поєднання різних варіантів здобуття освіти в інклюзивних та спеціальних класах загальноосвітніх шкіл або спеціальних школах;

– використання ресурсів (кадрових, організаційних, матеріально-технічних, навчально-методичних тощо) спеціальних закладів освіти для забезпечення інклюзії та соціалізації дітей у закладах загальної середньої освіти;

– визначення в індивідуальних програмах розвитку дитини змісту навчання на засадах його відповідності функціональними навичками, залежно до віку дитини та їх важливості для інтеграції й соціалізації у соціумі (соціально-побутові навички, навички безпечної поведінки, адекватної до ситуації, спілкування, самопрезентації тощо);

– максимальне залучення усіх дітей до спільних видів діяльності, використовуючи потенціал позаурочних занять і виховних заходів.

Реалізація зазначених ідей на основі розуміння й урахування існуючих соціальних, економічних, політичних реалій та менталітету населення сприятимуть подальшому розвитку вітчизняної системи освіти та всього суспільства на засадах інклюзії, демократії, прав людини.

Зважаючи на той факт, що вагоме місце у соціалізації відведено освітньому процесу, розглянемо особливості його організації в зарубіжних закладах загальної середньої освіти.

2.3. Особливості організації освіти школярів з особливими освітніми потребами в зарубіжній загальноосвітній школі

Ратифікація переважною більшістю країн світу міжнародних документів у соціальній та освітній сферах, що декларують право кожного на освіту без дискримінації, зумовила перегляд їхнього освітнього законодавства відповідно до міжнародних норм і стандартів та реорганізацію національних систем шкільництва. Впродовж останніх десятиліть уряди провідних країн світу доклали відповідні зусилля для законодавчого закріплення права на якісну освіту для усіх дітей, незалежно від індивідуального потенціалу і можливостей, рівня й особливостей розвитку, специфічних освітніх потреб у межах загальної, єдиної системи шкільництва та здійснили кардинальні реформи для забезпечення умов реалізації цього права.

Новизна та цінність зарубіжного досвіду організації освіти учнів з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти спонукає нас звернути увагу на напрацювання і здобутки у цій сфері, передовсім, тих країн, в яких відповідна практика використовується упродовж тривалого часу, набула значного поширення і вирізняється варіативністю моделей, унікальністю підходів, ефективністю результатів. Насамперед, розглянемо загальні особливості організації освіти школярів з особливими освітніми потребами в зарубіжній загальноосвітній школі. Так, у Західній Європі на початку ХХІ ст. спостерігається різке скорочення кількості спеціальних шкіл, натомість збільшується кількість спеціальних класів у звичайних загальноосвітніх школах. Як наслідок, «діти з особливими потребами починають навчатися разом із здоровими дітьми у загальноосвітніх школах в інклюзивному середовищі» [199, с. 12–13].

У психолого-педагогічному контексті, як доводять науковці [511, с. 72–74], інклюзивна модель організації освіти охоплює п'ять взаємопов'язаних груп факторів, а саме:

- прогностичні фактори – пов'язані з «включеними» учнями (враховуються вік, стать, сильні та слабкі сторони особистості);
- фактори освітнього процесу (шкільні та домашні вчителі; програми підтримки за межами школи, можливість зниження подразнюючих факторів);
- фактори змісту – охоплюють навчальний план та навчальну програму;
- фактори процесу – передбачають поведінку вчителя, «включеного» учня, однолітків, поведінку координаторів з інклюзії та взаємодію між ними;
- фактори результату – передбачають короткотривалий і довготривалий вплив на академічну успішність, поведінку, соціальні навички і статус учня.

У цьому контексті викликають інтерес досягнення таких провідних країн світу, як Федеративна республіка Німеччини, Австрія, Швейцарія, Данія, які можна вважати показовими у царині поєднання загальноновизнаних світових підходів і кращих національних традицій у розв'язанні проблеми організації освіти для школярів, що мають особливі освітні потреби.

Так, у Німеччині рішення щодо інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітньої школи погоджене і схвалене на Конференції міністрів освіти і культури федеральних земель – спеціального органу, що координує політику у сфері освіти та визначає єдині стандарти навчання і виховання на рівні усієї держави в умовах автономії федеральних земель з питань культури й освіти. Запропоновані загальні рекомендації щодо залучення учнів з особливими освітніми потребами до загальноосвітніх шкіл заклали підґрунтя для оновлення нормативних актів про освіту та впровадження необхідних реформ в усіх федеральних землях.

В Австрії проблема соціальної й освітньої інтеграції осіб з особливими потребами на загальнодержавному рівні регламентується схваленим урядом країни національним планом дій з реалізації міжнародних документів про

права осіб з особливими потребами, в межах якого окремий розділ присвячено забезпеченню їхніх прав на якісну освіту на основі інтеграції в єдиний соціоосвітній простір країни. Документ визначає єдині національні стратегії в розв'язанні цієї проблеми та зобов'язує владні органи федеральних земель на їх основі забезпечити рівні якісні освітні послуги для представників усіх верств населення на всіх рівнях національної системи освіти.

У Швейцарії загальнодержавні гарантії права на рівні освітні перспективи для представників усіх соціальних груп встановлені відповідною міжкантональною угодою про соціальну підтримку й освіту осіб з особливими потребами, в якій окреслено спектр найважливіших заходів із забезпечення їхньої освітньої і соціальної інтеграції в єдиний суспільний та освітній простір. Документ визначає, вироблені у результаті плідної співпраці делегатів від усіх кантонів конфедерації, загальні механізми й інструменти задоволення особливих освітніх потреб дітей і молоді у межах системи загальної середньої освіти та організацію їх супроводу в процесі шкільного навчання.

Цікавим є приклад організації освіти школярів з особливими освітніми потребами у Данії. Так, інклюзивна освіта у цій країні на початку ХХІ ст. була закріплена на законодавчому рівні. У цьому контексті створена національна стратегія її реалізації на основі керівного управління національного ресурсного центру. Інклюзивне навчання у Данії перебуває у підпорядкуванні цього управління, яке стежить за роботою муніципалітетів [67]. Головний акцент у Данії зроблено на формування у педагогів «інклюзивного мислення», яке допоможе їм поєднати теорію з практикою та навчити гнучко й оперативно реагувати на можливі виклики і непередбачувані ситуації, що виникають в інклюзивному класі. Наприкінці ХХ ст. Данія взяла курс на зниження кількості учнів в окремих спеціалізованих школах. Як наслідок, діти з особливими освітніми потребами отримали змогу навчатися у звичайних школах, де були створені належні умови для школярів та працювали кваліфіковані фахівці (психологи, логопеди, спеціальні педагоги). На початку ХХІ ст. у школах почали активно організовуватися педагогічні консиліуми, у

процесі засідань яких постала «реальна можливість обговорити проблеми реалізації стратегії інклюзивного навчання конкретної дитини» [212, с. 143].

Встановлення таких єдиних вимог і стандартів не обмежує можливостей для апробації різних підходів і моделей забезпечення навчання й виховання осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, що різняться не лише на рівні країн, а й регіонів та адміністративних одиниць однієї країни, як-от федеральних земель в Австрії і Німеччині чи кантонів у Швейцарії. Орієнтуючись на загальнодержавні норми і вимоги, органи та структури місцевої влади шукають власні шляхи і способи соціальної й освітньої інтеграції осіб з особливими потребами в середовище загальноосвітньої школи відповідно до локальних особливостей і можливостей.

Досвід організації загальної середньої освіти дітей з особливими потребами у Федеративній республіці Німеччини проілюструємо на прикладі досягнень федеральної землі Шлезвіг-Гольштайн, що стали взірцем для наслідування на території всієї країни. Ідея інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в шкільне середовище є обов'язковою до виконання нормою на території цієї землі, закріпленою відповідним положенням місцевого закону про освіту – діти шкільного віку, незважаючи на наявність чи відсутність особливих освітніх потреб, мають навчатися в межах закладів загальної середньої освіти з належними організаційними, матеріальними умовами та можливостями забезпечення, за необхідності, індивідуальної педагогічної допомоги [599].

Із метою реалізації положень цього закону розроблено нові єдині навчальні плани базової шкільної освіти, обов'язкові до впровадження в усіх початкових і середніх загальноосвітніх школах, що функціонують на території федеральної землі [559; 560]. Їхня головна ідея – забезпечити усім учням, без огляду на їхні індивідуальні особливості, можливість повноцінної участі в шкільному та суспільному житті, а мета організації освітнього процесу – розвиток розумових, духовних, фізичних здібностей кожної дитини, її

індивідуальних нахилів відповідно до природних задатків і потреб. Ці завдання базової шкільної освіти для усіх реалізуються у межах двох тісно пов'язаних напрямів освітньої роботи загальноосвітньої школи.

Перший напрям забезпечує формування ключових компетентностей учнів, які визначаються у навчальному плані як базові знання й уявлення, вміння та навички, які слугують основою повноцінної життєдіяльності, навчання і соціальної активності [559], тобто йдеться про фізичні, розумові, морально-поведінкові, естетичні, практико-технічні та соціальні вміння і навички, які є основою самореалізації в особистісному та соціальному житті. Другий напрям діяльності школи, спрямований на підготовку до життя з урахуванням реалій сьогодення, передбачає роботу з дітьми над ключовими міждисциплінарними темами в процесі вивчення шкільних дисциплін і проведення позаурочних заходів, які відображають основні проблеми сучасного життя [559; 560]:

1. Цінності: в межах роботи над цією темою у навчальному плані акцентується увага на формуванні у дітей сучасних ідеалів і цінностей людського життя та співіснування, якими є мир, права людини, життя у відкритому світі з широким розмаїттям культур, релігій, націй тощо.

2. Життя і здоров'я: навчально-виховна діяльність у межах цієї теми спрямована на освоєння дітьми знань про безпеку життєдіяльності, основи охорони здоров'я, особливості здорового способу життя, усвідомлення основних загроз для здоров'я і життя).

3. Наука і прогрес: опрацювання цієї наскрізної для різних шкільних дисциплін теми слугує усвідомленню школярами шансів і ризиків науково-технічного поступу, його впливу на людську життєдіяльність, оцінці наслідків щодо кожної людини зокрема та людства загалом.

4. Гендерна рівність: освоєння цієї ключової теми забезпечує учням розуміння важливості досягнення рівних прав людини між чоловіками та жінками в усіх видах відносин, зрівнювання їхньої ролі у суспільстві, подолання дискримінації за гендерною ознакою.

5. Соціальна інтеграція: педагогічна робота щодо цієї теми, відповідно до навчальних планів, передбачає усвідомлення школярами права і потреби кожної людини в активному соціальному житті, формування готовності брати в ньому участь, здатності поділяти відповідальність, боротися з дискримінацією за різними ознаками.

Досягненню завдання базової шкільної освіти у навчальних планах підпорядковується увесь перелік традиційних шкільних предметів і позаурочних заходів, що реалізуються у процесі початкової і середньої загальної освіти. Зокрема, в навчальних планах виняткова увага відводиться проблемам адаптації учнів з особливими освітніми потребами та без них до умов їхнього спільного шкільного життя і навчання. Так, у навчальних планах засадничими принципами успіху адаптації дітей визначено такі:

- забезпечення постійних контактів і діалогу між учнями з особливими потребами та учнями без них;
- роз'яснення правил і норм взаємодії та співпраці у шкільному середовищі;
- демонстрування способів і моделей конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій тощо.

Для додаткової підтримки дітей з особливими освітніми потребам у процесі навчання в межах загальноосвітньої школи також розроблено спеціальний навчальний план (СНП), як комплекс чітких рекомендацій і конкретних програм індивідуальної підтримки цієї категорії учнів, залежно від їхніх особливостей. Він є обов'язковим до впровадження в усіх типах закладів загальної шкільної освіти, що здійснюють навчально-виховну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами, незалежно від ступеня, рівня чи типу, та слугує основою для підтримки і супроводу таких дітей у формі індивідуальної допомоги на шляху їх інтеграції у звичне шкільне середовище та у процесі їхньої навчальної діяльності. СНП репрезентується як доповнення до попередньо розглянутих навчальних планів, а особливості його практичного впровадження визначаються ступенем та інтенсивністю порушень розвитку

школярів, спектром обмежень, формою вияву особливих потреб. Зокрема, у плані містяться цінні рекомендації та вказівки для організації навчання дітей із труднощами шкільної адаптації, порушеннями розумового, мовленнєвого, соціального, психоемоційного, фізичного розвитку, вадами моторики, слуху, зору, розладами аутистичного спектру в умовах загальної шкільної освіти. Специфіка застосування СНП зумовлюється індивідуальною ситуацією кожної дитини, її нагальними потребами, поточними можливостями, а відтак передбачає розмаїття варіантів його впровадження у практику.

Із метою забезпечення індивідуальної допомоги та підтримки дітей з особливим освітніми потребами у процесі навчання в загальноосвітній школі в межах СНП пропонується комплекс додаткових навчально-розвивальних програм, з-поміж яких:

- програма підтримки і корекції розвитку навчальних здібностей;
- програма підтримки і корекції емоційного та соціального розвитку;
- програма підтримки і корекції мовленнєвого розвитку;
- програма підтримки і корекції розумового розвитку;
- програма корекції фізичного розвитку і моторики;
- програма корекції розвитку сенсорики (слух, зір);
- програма навчання й виховання учнів з розладами аутистичного спектру;
- програма підтримки розвитку обдарованості.

Особливої уваги в межах нашого дослідження заслуговує програма підтримки та корекції емоційного і соціального розвитку дітей з особливими освітніми потребами, спрямована на подолання і попередження проблем соціально-емоційних порушень, сприяння їх інтеграції в учнівське середовище та повноцінній соціалізації. Її мета спрямована на забезпечення супроводу учнів з особливим освітніми потребами на шляху їх адаптації до шкільного життя та максимальної інтеграції в соціальне середовище загальноосвітньої школи. Програма передбачає надання індивідуальної допомоги таким дітям із засвоєння норм шкільної і соціальної поведінки. Доцільність її розроблення

зумовлена труднощами дітей з особливим освітніми потребами в процесі їх адаптації до умов шкільного середовища, непоодинокими виявами страху, пасивності, беспорядності, недовіри у взаємодії з однолітками, усамітненням тощо.

Аналіз освітньої практики свідчить, що програма підтримки та корекції емоційного і соціального розвитку забезпечує формування впевненості у собі учнів з особливими освітніми потребами, засвоєння норм і правил інтеракції з іншими, набуття ними власного досвіду встановлення і підтримання соціальних контактів, навичок співпраці з іншими учнями. Для цього в межах програми передбачено широкий спектр заходів, як-от: розмаїття ігрових форм (рухливі, рольові, імітаційні й ін.), творчих видів діяльності (малювання, конструювання, танці, спів тощо), спортивних занять (змагання, командні спортивні ігри та ін.).

Тож специфіка підходу влади федеральної землі Шлезвіг-Гольштайн до організації освіти дітей з особливими освітніми потребами в межах системи загальної шкільної освіти полягає у відмові від традиційної системи спеціальної освіти для таких школярів і реорганізації закладів спеціальної освіти в центри підтримки розвитку дітей, які надають додаткову педагогічну, психологічну, терапевтичну, реабілітаційну допомогу дітям з особливими потребами в сім'ї та школі або самостійно забезпечують освіту й виховання таких дітей в особливо складних ситуаціях і випадках. І така тенденція впродовж останніх років досить активно поширюється на території усєї Німеччини.

Здобутки Швейцарії у сфері інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в єдиний загальноосвітній простір продемонструємо на досвіді кантону Базель, практика якого відзначається виваженістю прийнятих рішень і систематизованістю організації відповідних заходів. У кантональному законі про освіту ідея відкритого простору загальноосвітньої школи для усіх дітей шкільного віку проголошується обов'язковою до реалізації: «Завданням загальноосвітньої школи є сприяння фізичному та розумовому розвитку усіх

учнів з опорою на результати сімейного виховання, з метою їх підготовки до повноцінного життя. Вона повинна забезпечити учням підтримку на шляху пошуку своєї особистої ідентичності у суспільстві, розвитку здатності до навчання упродовж усього життя та формування відповідальних поведінкових установок щодо себе, інших та навколишнього середовища» – говориться у ст. 3 відповідного документу [601]. Одним із інструментів втілення цієї ідеї та норми у життя законом визначено необхідність організації додаткових пропозицій щодо освіти і підтримки школярів з огляду на їхні індивідуальні здібності та таланти, а також обмежені можливості й особливі потреби. Таким чином, на рівні кантону Базель загальноосвітня школа сконцептуалізована як школа для всіх, яка охоплює шкільним навчанням і виховання кожную дитину відповідно до її освітніх можливостей і потреб [601].

Основою організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти кантону Базель є стандартні навчальні плани та програми базової школи, ціннісними установками яких визначено християнські, гуманістичні та демократичні ідеали, нейтральність щодо політики, релігій і конфесій, гендерна й соціальна рівність і справедливість. Стандарти та вимоги цих навчальних планів і програм є обов'язковими для усіх учнів школи, незалежно від їхніх специфічних потреб чи можливостей. У навчальний план базової шкільної освіти охоплює шість предметних галузей, які є соціально зумовленими й ґрунтуються на культурних та шкільних традиціях і нормах:

1. Мова – забезпечує розвиток мовленнєвих і комунікативних здібностей з рідної мови (німецької, французької, італійської, ретороманської), однієї з державних мов конфедерації як іноземної та ще мінімум однієї іноземної мови, зазвичай, англійської.

2. Математика – слугує розвитку аналітичного мислення, здатностей розуміти й оцінювати математичні факти та закономірності, здійснювати математичні дії й операції.

3. Природа, людина, суспільство – спрямована на ознайомлення із сучасним світом у його природних, технічних, історичних, культурних,

соціальних, економічних, етичних і релігійних вимірах та способами відповідальної життєдіяльності у ньому.

4. Мистецтво – формує здатність до естетичного світосприйняття, особистісно-ціннісного ставлення до мистецтва й уміння та навички творчої діяльності в різних видах мистецтва.

5. Музика – сприяє ознайомленню зі світом музики, здобутками національного і світового музичного мистецтва, розвитку музичних здібностей.

6. Рух і спорт – забезпечує підтримку фізичного розвитку під час освоєння різних видів спорту, формування умінь з фізичної культури та навичок здорового способу життя [502].

Прямим обов'язком кожного закладу загальної середньої освіти кантону Базель, окрім реалізації норм і стандартів базового навчального плану, є організація додаткової підтримки та супроводу учнів відповідно до їхніх специфічних освітніх потреб і можливостей. Ці завдання покладено на спеціально створені при кожній загальноосвітній школі так звані центри підтримки, функції яких передбачають різноманітні види діяльності, зокрема соціально-педагогічну, психолого-педагогічну, розвивальну, корекційно-терапевтичну, реабілітаційну, консультативну тощо на основі інтеграції зусиль широкого спектру фахівців – вчителів, спеціальних педагогів, психологів, соціальних працівників, лікарів тощо. У структурі центру передбачена діяльність спеціальної психологічної служби, функціями якої визначено психолого-педагогічне діагностування, вивчення соціальних, шкільних, позашкільних умов життя дітей, психолого-педагогічне консультування учнів, учителів, батьків, здійснення невідкладних психолого-терапевтичних заходів щодо дітей, сімей тощо.

На сьогодні спільними зусиллями вчителів шкіл і фахівців центрів розроблено цілий спектр додаткових заходів для допомоги учням, за умов наявності виникнення у них труднощів щодо виконання стандартних вимог

навчальних планів. Типовий комплекс послуг центру підтримки загальноосвітніх шкіл кантону Базель охоплює такі види допомоги:

- додаткові заняття з німецької мови для учнів-мігрантів;
- додаткові заняття з окремих предметів для відстаючих учнів;
- факультативні заняття для обдарованих дітей;
- логопедична корекція;
- корекція психомоторних порушень;
- корекція дислексії, дисграфії, дискалькулії та ін.

Ці види робіт забезпечують учням з особливими освітніми потребами відповідну підтримку та супровід для досягнення стандартних цілей у навчанні та вікових норм розвитку. Така робота здійснюється на основі індивідуальних планів роботи, які передбачають добір максимально ефективних форм, методів і засобів допомоги відповідно до виду труднощів, специфіки їх вияву, а також рівня інтенсивності.

Особливу увагу в межах нашого дослідження привертає програма комплексної (інтегрованої) шкільної допомоги базельських шкіл, укладена для учнів із труднощами адаптації до шкільного навчання й інтеграції в шкільний соціум. Вона спрямована на допомогу у подоланні труднощів, пов'язаних із звиканням до режиму школи, нової системи вимог, нового соціального оточення та визначає продуману систему дій і заходів, що дають учням змогу подолати наявні проблеми. Програма містить чітко структурований комплекс групових й індивідуальних, здебільшого ігрових, форм і видів діяльності, логічне та послідовне виконання яких допомагає учням засвоїти систему шкільних норм, вимог, правил, встановити контакт із іншими учнями та вчителями, побороти шкільну тривожність, подолати страх самотності й неприйняття іншими учнями тощо. Програма побудована на ігровому матеріалі, за допомогою якого діти пізнають явища шкільного життя, світ людських взаємин й утверджуються в новому для них середовищі. Програма містить ігри та вправи для загального розвитку дітей з особливими освітніми потребами, їхньої адаптації до шкільного життя і середовища, набуття досвіду

міжособистісної взаємодії тощо. Таким чином програма комплексної шкільної підтримки забезпечує попередження чи подолання дезадаптації до освітнього процесу та соціального середовища школи [606].

Отож, висновуємо, що за останнє десятиліття швейцарський кантон Базель створив і розвинув власну модель реалізації права дітей з особливими потребами на освіту в традиційних загальноосвітніх школах. Специфіка цієї моделі полягає, передовсім, у тісній інтеграції системи загальної шкільної освіти зі спеціальною та делегуванні значного обсягу функцій спеціальної школи загальноосвітній. Діяльність спеціальної школи натомість обмежується спрямованістю на особливо проблемні випадки і ситуації та складні порушення розвитку і важкі вади здоров'я дітей зі значними ризиками для їхнього життя та загрозами для благополуччя інших, робота з якими потребує умов і ресурсів, що не можуть бути реалізовані в межах закладу загальної середньої освіти.

На фоні досягнень Федеративної республіки Німеччини та Швейцарії у створенні безбар'єрного освітнього середовища для усіх дітей, незалежно від індивідуальних можливостей, особливостей і потреб, дещо вирізняється досвід Австрії у цій сфері. В країні на рівні кожної з федеральних земель діють закони, які захищають права дітей на освіту незалежно від раси, соціального походження, стану здоров'я, закріплюють право на свободу вибору дітьми і батьками типу закладу освіти. Наприклад, законом про освіту федеральної землі Кернтен гарантується створення належних умов для отримання якісної освіти та соціальної адаптації для усіх дітей, а також корекційна допомога на основі використання спеціальних підходів і методів, які передбачають урахування особливих освітніх потреб учнів [545].

Система шкільництва цієї федеральної землі Австрії, зрештою як і інших, є достатньо консервативною і гнучкою водночас, щоб швидко трансформуватися, втілюючи у практику нові тенденції у галузі освіти. Вона досить повільно проходить закономірний процес еволюції від традиції диференційованої освіти дітей, залежно від їхніх можливостей, особливостей

розвитку, вад здоров'я до інтегрованої, відкритої освіти для усіх бажаючих. Станом на сьогодні шкільне законодавство федеральної землі Керnten промовисто декларує право на якісну освіту без дискримінації, однак, все ще зберігає традицію паралельного функціонування загальної та спеціальної освіти [545].

Водночас, міжнародні тенденції не могли не позначитися на освітній практиці Австрії загалом та її федеральної землі Керnten зокрема. Чітко окреслена у законі про освіту цієї землі перспектива реалізації права осіб з особливими освітніми потребами на якісну освіту в межах єдиного освітнього простору все ж зумовлює інтенсифікацію взаємозв'язків загальної і спеціальної ланок системи освіти, максимального можливого наближення навчальних планів і програм загальноосвітніх і спеціальних шкіл, посилення їх взаємодії та співпраці щодо інтеграції навчальних і виховних процесів, позакласних і позашкільних видів діяльності тощо. Форми взаємодії загальноосвітньої та спеціальної школи на території цієї федеральної землі є достатньо різноманітними. Зокрема, сьогодні у загальноосвітніх школах активно практикується організація інтегрованих класів із залученням до освітнього процесу кадрів спеціальних закладів освіти, розроблення та впровадження на основі спільних зусиль спеціальних курсів для додаткової педагогічної підтримки школярів з особливими освітніми потребами, забезпечення індивідуальної корекційної допомоги учням із вадами і порушеннями розвитку педагогами відповідного профілю.

Можливості інтеграції дітей з особливими потребами в середовище загальноосвітньої школи на території федеральної землі Керnten залежать від характеру і ступеня вияву їхніх порушень, вад, труднощів, інтенсивності перебігу патологічних процесів, можливостей навчання і виховання в цьому типі закладів загальної середньої освіти без ризиків для свого здоров'я та загроз для благополуччя інших учнів, а також від матеріально-технічної забезпеченості, наявності необхідних кадрових ресурсів для надання

додаткової педагогічної підтримки, психолого-педагогічного супроводу та корекційної допомоги цій категорії учнів.

У ході дослідження з'ясовано, що додаткова педагогічна допомога учням з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі спрямована на їх супровід у процесі адаптації до шкільного життя та соціуму, корекцію, мінімізацію порушень, вад розвитку та загалом їх підтримку у процесі досягнення освітніх цілей і стандартів загального плану базової шкільної освіти, попередження можливих чи подолання наявних труднощів. Цей план визначає основним завданням освітнього процесу сприяння розвитку всього спектру природних здібностей і задатків дітей на основі загальнолюдських цінностей, відповідно до їхніх вікових й індивідуальних можливостей.

Гуманність, солідарність, толерантність, справедливість, екологічна свідомість тощо проголошуються ключовими ідеалами та ціннісними орієнтаціями суспільства, а відтак, їх освоєння і прийняття дітьми та молоддю формує передумову для повноцінної суспільної інтеграції і життєдіяльності [492]. У цьому контексті, у плані базової шкільної освіти акцентується увага на питаннях співжиття в межах єдиної спільноти з людьми з обмеженими можливостями, вадами здоров'я, порушеннями розвитку тощо та необхідності боротьби з упередженістю, необізнаністю, неадекватним співчуттям, відсутністю розуміння і страхом контакту з ними в усіх сферах життя загалом й освіти зокрема. У передмові до навчального плану, зокрема, вказується, що «школа має стати місцем зустрічі усіх дітей, незалежно від специфіки їхніх індивідуальних потреб і можливостей» [558].

Зазначеній меті навчальний план підпорядковує весь спектр шкільних предметів і курсів, усі види шкільних освітніх, виховних, розвивальних заходів. Крім того, у цьому документі визначаються норми і рамки обов'язкового в межах базової шкільної освіти соціального виховання – абсолютно рівноцінного за значущістю для озброєння учнів системою знань. У плані зазначається, що належна організація соціального виховання, створює

передумови для спільного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями, різним соціальним походженням, різними специфічними потребами тощо, а в подальшому і для їхнього гармонійного співжиття в єдиному суспільстві. Такими вимогами поступово створюється підґрунтя для розбудови єдиної, цілісної шкільної системи для усіх учнів, без огляду на їхні особливі потреби й обмежені можливості [558].

Загальні норми цього плану в адаптованій формі слугують основою для організації діяльності спеціальних закладів освіти федеральної землі Кернтен. Вони складають змістове ядро спеціальних освітніх програм і навчальних планів, узгоджуючись зі специфічними освітніми потребами та можливостями учнів спеціальних шкіл і доповнюючись відповідними корекційно-розвитковими елементами. Тож з метою забезпечення права на якісну освіту для усіх, зокрема й дітей з особливими освітніми потребами, суттєвих змін знає й робота спеціальних шкіл. Окрім адаптації, наближення їхніх навчальних планів й освітніх програм до єдиних, загальних стандартів шкільної освіти, спостерігається також модернізація інших аспектів їхньої діяльності, спрямована на подолання недоліків, ключовим з-поміж яких є соціальна сегрегація учнів. Шлях до розв'язання цієї проблеми на території федеральної землі Кернтен прокладається, передовсім, через тісну взаємодію і співпрацю закладів загальної та спеціальної освіти, розроблення і впровадження комплексу спільних, переважно позаурочних і позашкільних заходів, що забезпечують простір для постійних безпосередніх контактів учнів загальноосвітніх і спеціальних шкіл, наближення їхніх інтересів, взаємопізнання і взаємоприйняття. Спільні проєкти загальноосвітніх і спеціальних шкіл розцінюються, з одного боку, як ефективний спосіб розв'язання проблеми соціальної дезінтегрованості дітей з особливими потребами, а з іншого – як важливий крок на шляху до забезпечення якісної освіти для усіх в межах єдиного соціопростору.

Таким чином специфіка австрійського досвіду забезпечення соціальної й освітньої інтеграції дітей з обмеженими можливостями, вадами розвитку і

здоров'я в загальношкільне освітнє середовище, як показує приклад федеральної землі Керnten, полягає у виборі шляху контрольованого еволюційного розвитку, а не кардинальних революційних трансформацій, відмові від поспішних рішень і спроб досягти миттєвих результатів шляхом сумнівних радикальних змін, а збереження кращих традицій організації спеціальної освіти для осіб з особливими потребами в умовах сьогодення, свідчить про виваженість стратегій, дій і заходів у розв'язанні цієї актуальної проблеми. Унікальність підходу Австрії полягає у виявленні можливостей та способів взаємодії ланок загальної і спеціальної освіти, забезпеченні умов для взаємообміну досвідом і здобутками між загальноосвітньою та спеціальною школою, оцінюванні перспективи їхньої повної інтеграції задля реалізації права на освіту всіх без виключення у межах цілісного освітнього простору країни.

Як зазначає М. Чайковський [451], у Польщі, ще наприкінці ХХ ст. розпочалося активне розроблення спеціальних моделей інклюзивного навчання. Під час організації освітнього процесу, у психолого-педагогічній площині увага акцентується на налагодженні ефективної взаємодії всіх фахівців, дотичних до процесу соціалізації осіб з особливими освітніми потребами, а це: адміністрація, учителі, тьютори, батьки, соціальні педагоги, шкільні психологи. Описаний М. Чайковським досвід свідчить, що допомогу шкільним педагогам і батькам надають спеціальні соціальні фахівці, які готують електронні версії методичних матеріалів і методичну інформацію для вчителів, аналізують та розробляють спеціальні технології, що дозволяють долати порушення. Фахівці також розробляють індивідуальні програми для реабілітації дітей на основі використання сучасних технічних засобів навчання [451, с. 143–156].

Варто зазначити, що вітчизняні науковці досліджують досвід Ізраїлю. Так, Н. Кравець доводить, що на початку ХХІ ст. в Ізраїлі використовується практика раннього діагностування й інтервенції, що спрямовані на надання вчасної допомоги дитині з особливими освітніми потребами в ранньому

дитинстві, щоб вона мала змогу в шість років піти в школу [212, с. 141]. Причому авторка наголошує на тому, що ключовим завданням інклюзивного навчання є не освоєння знань із загальноосвітніх предметів, а прискорення темпу засвоєння навичок із письма, читання, комунікації, саморегуляції, соціалізації [534]. Так, запровадження інноваційних освітніх технологій в контексті інклюзивного підходу та моделей надання спеціальних освітніх послуг здійснюється шляхом забезпечення психолого-педагогічного і медико-соціального супроводу. Цей супровід передбачає налагодження доступу до соціального середовища та навчальних приміщень; розроблення навчально-дидактичних матеріалів і реабілітаційних засобів навчання [511, с. 69].

У методичній площині навчання в інклюзивному класі ґрунтується на трьох «П»:

- «прогноз» (конкретні характеристики учнів);
- «процес» (обробка завдань);
- «продукт» (кінцевий результат).

Причому особливістю цієї моделі є залучення до інклюзивного навчання координатора та консультанта, що забезпечують кваліфіковану допомогу. Зокрема, координатор з інклюзії – це фахівець, який має спеціальну освіту, а спектр його професійних функцій передбачає: супровід учнів, підготовку шкільного персоналу на основі проведення лекцій тощо. Натомість, консультант з інклюзії відповідає за розроблення програм з інклюзії, пропонує їх на розгляд й ухвалення родинам та надає інші послуги в системі освіти, керує координаторами та впливає на освітній процес.

Вагомим здобутком ізраїльської системи освіти учнів з особливими освітніми потребами на початку ХХІ ст. є чітка організація системи соціалізації. З цією метою у школах вводяться програми підвищення обізнаності дітей з типовим розвитком їхніх однокласників, що мають особливі потреби. Такі програми полегшують соціалізацію та допомагають учням легше увійти в учнівський колектив та стимулюють бажання інших дітей допомагати. Для підвищення рівня соціалізації, батьки дітей з

особливими освітніми потребами часто відвідують школу усією сім'єю, щоб учні усвідомлювали, що вони є звичайною родиною.

Як зазначалося вище, Сполучені Штати Америки є однією з країн, в якій тривалий час функціонує система надання якісної освіти учням з особливими освітніми потребами. Зокрема, починаючи з 1984 р., у США спеціальна педагогіка не зв'язана з місцем проживання дітей з особливими освітніми потребами, а лише з характером освітніх пропозицій, які можуть пропонувати заклади загальної середньої освіти. Право опіки над дитиною з певними вадами розвитку еволюціонувало від середини 80-их рр. ХХ ст. до кінця 90-их рр. ХХ ст. для того, щоб у цієї категорії учнів завжди шукати сильні сторони, на основі яких й розвивати якості особистості.

Для ефективної організації освітнього процесу в американських школах повсюдно були створені такі умови:

- запровадження безоплатної загально доступної освіти, яка сприяє учням з особливими освітніми потребами досягнути успіху (до трьох років – у сім'ях, з чотирьох до п'яти – в закладі дошкільної освіти, від п'яти до двадцяти одного – у школі);
- забезпечення недискримінаційного оточення;
- розроблення індивідуальних програм навчання;
- зменшення організаційних обмежень для учнів з особливими потребами;
- забезпечення права батьків та їхня активна участь в освітньому процесі.

Перша умова передбачає соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти, завдяки відмові від сегрегації у спеціальних школах. В основу другої умови покладена можливість скористатися освітньою пропозицією, незалежно від того чи учень має особливі освітні проблеми, чи ні. Адже, на думку американських учителів, оцінка ефективності розвитку кожної особистості має багато площин, тому їх пошук стосується різних аспектів сфер розвитку школяра. Важливим є той

факт, що проектування індивідуальної траєкторії учня з особливими освітніми потребами (завдання, пропозиції щодо вдосконалення програми, механізми реалізації) є важливою умовою її ефективності. Індивідуальна програма навчання розробляється за участі педагогічного колективу та батьків (зазвичай, це шкільна адміністрація, педагоги, психологи, реабілітологи й ін.). Програма щороку корелюється, залежно від перебігу і результатів освітнього процесу. Важливою є умова щодо організаційних обмежень учнів з особливими освітніми потребами, адже йдеться про юридичний аспект забезпечення умов навчання й виховання в умовах закладу загальної середньої освіти. Згідно з американськими законами й судовими рішеннями, перебування дитини з особливими освітніми потребами разом з тими, що їх не мають, є правом, а не привілеєм чи заохоченням. Це означає, що кожна дитина з особливими освітніми потребами має право навчатися як у закладі дошкільної освіти, так і в загальноосвітній школі. Якщо учень не встигає, тоді вчителі залучають асистента.

Ще однією важливою умовою інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в освітнє середовище закладу освіти є забезпечення прав батьків, які беруть повну відповідальність за свою дитину, тому без їхнього дозволу та згоди не дозволяється вжиття заходів. Зокрема, за участі батьків розробляється індивідуальна програма навчання, яку вони повинні схвалити, передовсім, критерії оцінювання, того що дитина має вивчати і де вона має вчитися. Педагогічний колектив без згоди батьків немає права вносити зміни до змісту освітньої програми. Останньою умовою, необхідною для підвищення ефективності навчання учнів з особливими освітніми потребами, є безпосередня участь батьків в освітньому процесі.

До 70-их рр. ХХ ст. у США функціонувала традиційна система освіти для дітей з нормотиповим розвитком і неповносправних учнів. У країні функціонувала широка мережа спеціальних шкіл, які були обмежені в ефективній підготовці учнів до самостійного дорослого життя. Педагоги та психологи звертали увагу на те, що учні зі спеціальних шкіл знаходяться в

ізолюваному від суспільства середовищі, тому не мають змоги комунікувати з іншими соціальними групами, передовсім, однолітками. Відтак, було зроблено висновок: замість того, щоб скеровувати учнів з особливими освітніми потребами в спеціалізовані заклади освіти, слід допомогти їм розвиватися у тому середовищі й у тих умовах, в яких вони будуть жити у дорослому житті. Це означає, що дитина з особливими освітніми потребами має навчатися разом із ровесниками, які вже в молодшому віці соціалізуються, відвідуючи заклади дошкільної освіти. При цьому інтегрування таких дітей в учнівський колектив має бути, таким самим, як і для інших.

Установлено, що в США донині діє своєрідна типологія неповноправностей, викликаних різними фізичними вадами та хворобами. До них належать функціональні порушення фізичної активності, слуху, комунікації, самообслуговування, самодіяльності, праці. Передовсім, це стосується мовної, інтелектуальної, зорової, слухової та рухової неповносправності; емоційних розладів; аутизму і травматичних ушкоджень мозку; інших проблем, пов'язаних зі здоров'ям.

У США кожен учень з особливими освітніми потребами у межах власної територіальної громади обслуговується групою, до якої входять педагоги, психологи, адміністрація школи, батьки. За необхідності до цієї групи можуть залучатись такі фахівці, як логопед, реабілітолог тощо. Вчителі, які працюють зі звичайними учнями й учнями з особливими освітніми потребами, підписують контракт на години додаткової праці з неповносправними дітьми і їх батьками. Система шкільних успіхів опирається на досягнення усіх учнів класу чи школи, натомість, якщо учні з особливими освітніми потребами не можуть ефективно розвиватися, то школа повинна їм запропонувати інші форми навчання.

Учитель, який працює з учнями, що мають особливі освітні потреби, може отримати допомогу через різні моделі підтримки. Найбільш поширеними є: допомога педагогічного колективу, який приймає рішення, планує характер підтримки терапевта, фізіотерапевта або спеціального

педагога. Інший тип підтримки є внутрішньо груповим, коли до вчителя, який проводить урок, може приєднатися вчитель, який підтримує учня на уроці музики, щоб забезпечити його рухову активність. У групі можуть працювати і два педагоги, які спільно можуть проводити заняття. Позакласний тип підтримки вчителя використовується, зазвичай, для спеціальних завдань або потреб оточення, наприклад, екскурсії або праця з учнем поза групою, з метою підготовки його до певної діяльності. Згідно з американським законодавством вже з чотирнадцяти років слід готувати учнів з особливими освітніми потребами до життя і це завдання необхідно реалізувати поза школою. Допомога і підтримка повинна бути настільки спеціальною, наскільки необхідною, але не більше ніж у цьому є потреба.

Американське правочинство у галузі освіти не акцентує увагу на структурі класу, або кількості учнів з особливими освітніми потребами та повносправних. Це питання вирішує школа або місцеві органи управління освітою. Кількість фахівців, груп, відповідальних осіб за учнів з особливими освітніми потребами, визначається відповідно до потреб. У США досить швидко ідентифікуються діти з неповносправностями, починаючи вже з педіатричної опіки. Фахівці у ранньому віці вже розробляють майбутню індивідуальну освітню програму для дитини. Головною ідеєю, що покладена в основу індивідуальної траєкторії учнів з особливими освітніми потребами у США є розвиток мереж природньої підтримки для учнів у природньому середовищі.

Схожий досвід демонструє Велика Британія, в якій так само як і США, організація освітнього процесу для школярів з особливими освітніми потребами не передбачає створення окремих спеціальних освітніх інституцій. Саме тому учні з особливими освітніми потребами навчаються у закладах загальної середньої освіти разом із учнями, які таких потреб не мають. Так, у ході вивчення праць британських учених [396; 416; 433] встановлено, що наукова дефініція «особливі освітні потреби» у Великій Британії безпосередньо відноситься до трьох груп дітей:

- 1) дітей, у яких наявний дефіцит розвитку (неповносправність);
- 2) особливо обдарованих дітей;
- 3) педагогічно занедбаних дітей.

В англійській системі освіти дітей з особливими освітніми потребами, окреслюються різні види неповносправностей у розвитку та методи соціальної допомоги. При фізичному розвитку дефіцит може стосуватися: рухової вправності, слуху, зору, мануальних дій [436]. В емоційному розвитку підкреслюється схильність до стресів або емоційних, нервових і фізичних розладів. Інші ознаки дефіциту розвитку стосуються комунікаційних, адаптаційних навичок, необхідних для навчання.

Забезпечення особливих освітніх потреб у Великій Британії регулюється Спеціальними методичними програмами (Special Education Needs Procedures. National Curriculum – CLEA). Найбільш яскравими елементами програми є такі: розмова з батьками дитини, щодо її ситуації; визначення обсягів і вироблення стратегій задоволення потреб дитини; встановлення критеріїв ефективності; окреслення термінів упровадження зазначених стратегій; фіксація поступу в розвитку дитини; оцінювання всього освітнього процесу тощо. У цьому контексті школи несуть відповідальність за ефективність роботи та задоволення особливих освітніх потреб учнів, що передбачає:

- залучення батьків як партнерів інтеграційного процесу;
- створення необхідного середовища, адаптованого до фізичних потреб учнів з особливими освітніми потребами (пандуси, шкільні меблі та інше приладдя);
- координація пропонованої допомоги та засобів реалізації зазначених стратегій;
- прийняття рішень щодо залучення під час реалізації програми інших фахівців (лікарів, реабілітологів, спеціальних педагогів, асистентів тощо).

Програма реалізується в три етапи: перший – відбувається безпосередньо у класі, де навчаються учні з особливими освітніми потребами, адже саме тут відбувається пристосування учнів до освітньої програми;

другий етап – полягає у співпраці вчителя з координатором програми навчання, а також вчителем, що спеціалізується на задоволенні особливих освітніх потреб й іншими педагогічними працівниками; третій етап – передбачає додатковий підбір фахівців, необхідних для допомоги неповносправним учням [436].

Важливу роль у забезпеченні ефективності освітніх програм для дітей з особливими освітніми потребами відіграють асистенти, яких до цієї ролі, зазвичай, готує школа, працевлаштовуючи їх, якщо в ній навчаються учні з особливими освітніми потребами. Достатньо часто цю посаду обіймають батьки дітей з особливими освітніми потребами (переважно непрацюючі матері таких учнів). Під керівництвом асистентів неповносправні учні навчаються за спеціальними програмами, розробленими фахівцями методичних центрів. Навчання відбувається у тому класі і в той самий час, коли навчаються учні без особливих освітніх потреб. Зазвичай, навчання відбувається за двома формами:

- всі учні опановують одну й ту саму освітню програму;
- учні, які мають особливі освітні потреби, реалізують модифіковану або індивідуальну освітню програму, а решта – опановує обов'язкову програму для цього класу.

Після кожного уроку асистенти обліковують всі види діяльності, завдання, реалізовані учнями з особливими освітніми потребами, фіксують прогрес (або його відсутність), а також надають пропозиції щодо наступного заняття. У британських школах особлива увага приділяється розвитку кожного учня. Так, старші учні часто опікуються молодшими школярами, під час перерви на обід вони можуть супроводжувати їх у їдальню. Очевидно, що педагоги розвивають у школярів почуття єдиної шкільної спільноти, культивують ідею солідарності, співпраці та допомоги. У холі та коридорах школи, де навчаються учні з особливими освітніми потребами, поруч з кодексом школи часто вивішують декалоги з текстами такого змісту:

«Спробуємо робити в міру своїх потреб і можливостей», «Будьмо щасливими разом», «Будьмо ввічливими і дружніми» тощо [483, с. 32].

Інколи у штат закладу загальної середньої освіти вводять посаду шкільного педагога, який поміж іншого відповідає за співпрацю з батьками. На підставі моніторингу якості виховної діяльності родинних середовищ педагог може запропонувати шкільній раді створити перед початком навчального року підготовчий клас для педагогічно занедбаних дітей, щоб компенсувати те, чого вони не змогли отримати в родинному середовищі. Йдеться про те, щоб навчити дітей вільно почуватися в шкільному середовищі та самостійно себе обслуговувати: прибирати за собою, користуватись туалетом, шанувати книги та приладдя, брати участь в різних іграх, спортивних змаганнях тощо. Цей етап є підготовчим до навчання у загальноосвітній школі. Крім того, діти з малозабезпечених родин отримують ще й соціальну допомогу.

Отож висновуємо: якщо раніше вчитель, що працював з учнями з особливими освітніми потребами, був один на один з учнями класу, то сьогодні в організації освітнього процесу йому допомагають фахівці різних спеціальностей. Ця співпраця може відбуватися у форматі, коли кілька осіб працює разом, щоб досягнути спільної мети в інклюзивному класі. У Великій Британії існує декілька видів такого партнерства, зокрема між соціальними педагогами й іншими фахівцями, які допомагають учням з особливими освітніми потребами навчатися у закладі загальної середньої освіти. До них належать: вчитель-консультант та вчитель кабінету (центру) допомоги. Вчитель, який реалізує в інклюзивному класі освітню програму, навчаючи учнів з особливими освітніми потребами та їх здорових однолітків, повинен володіти багатьма компетентностями, які притаманні всім фахівцям, що працюють у масових школах. Водночас, їхні знання і вміння можуть мати загальний або вузькоспеціалізований характер, тому більшість шкіл має в штаті також вчителя-консультанта (*curriculum specialist, master, itinerant teachers*) з окремих напрямів, спрямованих на розвиток мовлення, читання,

письма, математичних умінь, сенсомоторних навичок тощо. Зазвичай, такими консультантами стають фахівці високої кваліфікації, які мають досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та володіють знаннями, вищими ніж цього вимагає вчительський сертифікат. До функціональних обов'язків учителів-консультантів належить співпраця з фахівцями з інших галузей: лікарями, реабілітологами, дитячими психологами, соціологами тощо. Ці фахівці розглядають проблеми розвитку учнів з особливими освітніми потребами з погляду їх майбутньої перспективи. Слід зазначити, що кабінет (центр) допомоги учням з особливими освітніми потребами не перебуває у структурі закладу загальної середньої освіти, однак може знаходитися на її території або неподалік.

Незважаючи на те, що неповносправні учні навчаються поряд із здоровими ровесниками, вони можуть відвідувати кабінет допомоги з метою доопрацювання освітньої програми. Такий кабінет функціонує під керівництвом спеціального вчителя, який проводить з учнем індивідуальне навчання задля вирівнювання освітніх шансів. Така тісна співпраця вчителя кабінету допомоги з учителями-предметниками дозволяє школярам успішно реалізовувати освітню програму. У додатку В схематично подано типи індивідуальних навчальних планів для дітей з особливими освітніми потребами.

Підсумовуючи здійснений огляд зарубіжного досвіду забезпечення права на освіту для усіх без дискримінації у межах єдиного загального освітнього простору, можемо констатувати, що керуючись міжнародними нормами, кожна країна намагається створити, розвинути й удосконалити власну модель інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в єдиний освітній простір школи з огляду на властиві їй соціально-економічні умови, традиції, ціннісні орієнтації державних інститутів і суспільства, національну політику в галузі освіти тощо. На етапі впровадження у практику, ці моделі зазнають диференціації і трансформації на рівні окремих регіонів, адміністративно-територіальних одиниць і навіть громад, відповідно до їхніх

специфічних локальних умов, потреб і можливостей. Створена у результаті цього множинність варіантів реалізації права на освіту без дискримінації для дітей з особливими потребами в різних країнах світу розкриває потенційні можливості та перспективи для торування Україною власного шляху у розв'язанні цієї актуальної проблеми.

Висновки до другого розділу

У розділі «Соціалізація особистості з особливими освітніми потребами у практиці загальної середньої освіти зарубіжних країн» дослідницький інтерес сфокусовано на проблемі інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в середовище закладу загальної середньої освіти крізь призму міжнародної освітньої політики; характеристиці психолого-педагогічних аспектів соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в теорії і практиці загальної середньої освіти зарубіжних країн; виявленні особливостей організації освіти школярів з особливими освітніми потребами в зарубіжній загальноосвітній школі.

1. З'ясовано, що ідея інтеграції осіб з особливими освітніми потребами в межах єдиного освітнього простору упродовж десятиліть є об'єктом пильної уваги світової спільноти, проголошена в XXI ст. однією із пріоритетних у міжнародній освітній політиці та знайшла втілення у численних міжнародних документах нормативно-правового і рекомендаційного характеру. З середини XX ст. прийнято низку нормативних документів, з-поміж яких найважливішими є: Конвенція про боротьбу з дискримінацією у галузі освіти (1960 р.), Всесвітня декларація про освіту для всіх (1990 р.), Саламанкська декларація про принципи, політику і практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими потребами (1994 р.), Інчхонська декларація (2015 р.). Ці фундаментальні документи стали результатом продуктивної міжнародної співпраці та консенсусу різних країн щодо необхідності подолання

дискримінаційності у національних системах шкільництва стосовно осіб з особливими освітніми потребами та забезпечення їм права на здобуття якісної освіти відповідно до їхніх здібностей і можливостей. Отож, нормативні положення утверджують право осіб з особливими освітніми потребами на здобуття якісної освіти без будь-яких проявів дискримінації та визначають вектор рішень щодо створення ефективної системи освітньої інклюзії.

Нормативні й концептуальні документи в галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами зумовлюють загальні тенденції розбудови національних освітніх систем, а саме у напрямі: трансформації національних соціально-освітніх політик стосовно осіб з особливими освітніми потребами, що виявляється в розробленні державних концепцій, моделей, стратегій, планів, програм, законів щодо забезпечення освіти цієї категорії населення в межах систем загальної середньої освіти; реорганізації традиційної системи спеціальної освіти дітей з особливими освітніми потребами, зокрема її інтеграції з системою загальної середньої освіти, інтенсифікації взаємодії та співпраці цих двох систем, удосконалення функцій і завдань закладів спеціальної освіти; розширення співпраці громадських структур, сім'ї, школи в питаннях освіти й виховання дітей з особливими освітніми потребами, передовсім урізноманітнення форм участі громадськості в їх організації, надання допомоги сім'ям із дітьми з особливими потребами; адаптації програмно-методичного забезпечення загальноосвітньої школи до особливих освітніх потреб учнів, що зумовлює розроблення індивідуальних освітніх і додаткових корекційно-розвивальних програм; удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, що виявляється в модернізації цілей і змісту педагогічної освіти, впровадженні нових педагогічних напрямів, профілів і спеціальностей, розробленні спеціальних курсів у межах додаткової неформальної та післядипломної освіти.

2. У розвинутих країнах інклюзивну освіту розглядають не лише як засіб забезпечення рівності прав усіх дітей на здобуття освіти, а й як ключовий

чинник їх соціалізації, гармонійного входження у соціум. Проаналізовано досвід США, Канади, Німеччини, Італії та Скандинавських країн щодо соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Встановлено, що незважаючи на існування відмінностей у законодавстві, адміністративних, фінансових й організаційних підходах до організації інклюзивного навчання, спільними для них є забезпечення таких чинників соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, як: створення сприятливого психологічного клімату у класі та школі; максимальне задучення всіх дітей в освітній процес; надання корекційно-розвиткових послуг та психолого-педагогічного супроводу; високий рівень кадрового, матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення освітньої інклюзії; використання командного підходу при реалізації завдань інклюзивної школи.

Зміст і завдання соціалізації в розвинених країнах світу спрямовані на формування і розвиток у дітей з особливими освітніми потребами соціальних цінностей, умінь і навичок комунікації, самообслуговування, вибору адекватних ситуацій і моделей поведінки, здійснення професійної орієнтації тощо.

Вартими для запозичення у вітчизняну систему інклюзивної освіти є такі ідеї зарубіжної практики у сфері соціалізації, як: забезпечення необхідною психолого-педагогічною, корекційно-реабілітаційною, інформаційною, соціальною та технічною підтримкою; використання закладами загальної середньої освіти кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних й інших ресурсів, характерних для закладів спеціальної освіти; впровадження гнучких альтернативних форм навчання дітей на основі поєднання різних варіантів здобуття освіти в інклюзивних та спеціальних класах загальноосвітніх шкіл і/або спеціальних школах; визначення в індивідуальних програмах розвитку завдань щодо соціалізації цієї категорії учнів; максимальне залучення усіх дітей без виключення до спільних видів навчальної діяльності, використовуючи для цього потенціал як урочних, так і позаурочних занять.

3. Узагальнення та систематизація досвіду зарубіжних країн (Німеччини, Австрії, Швейцарії, Великої Британії, Італії, США) щодо організації освіти учнів з особливими освітніми потребами в межах єдиної системи шкільництва дають підстави констатувати, що, керуючись загальними стратегіями і підходами, кожна країна обирає власний шлях розв'язання окресленої проблеми з огляду на наявні національні освітні традиції та здобутки. Внаслідок цього відповідний зарубіжний досвід представлений розмаїттям підходів до освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами в шкільному середовищі, що передбачають різний рівень інтеграції – від часткової і тимчасової до повної та постійної. Моделі інтеграції дітей з особливими потребами у зарубіжній освітній практиці варіюють не лише на рівні країн, а й адміністративних одиниць та конкретних шкіл, даючи змогу кожній дитині відчувати себе повноцінним учасником шкільного життя відповідно до її індивідуальних потреб і можливостей та наявних ресурсів й умов.

Матеріали розділу опубліковано в наукових працях автора: 1; 20; 22; 24; 27.

РОЗДІЛ 3

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У розділі «Методологічні орієнтири соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи» охарактеризовано зміст аксіологічної, організаційно-педагогічної, психолого-педагогічної, соціальної детермінант; виконано аналіз методологічних підходів, що застосовуються у процесі соціалізації учнів з особливими освітніми потребами під час навчання в загальноосвітній школі; а також виокремлено стратегії організації навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти крізь призму моделей освітньої інклюзії.

3.1. Характеристика змісту аксіологічної, організаційно-педагогічної, психолого-педагогічної, соціальної детермінант навчання учнів з особливими освітніми потребами

Активне залучення дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу закладу загальної середньої освіти залежить від багатьох чинників, з-поміж яких чільне місце посідає визначення та поєднання головних детермінант цього процесу. Детермінанти, що складають підґрунтя процесу навчання, формують й увиразнюють його мету та завдання. Саме через аналіз ключових детермінант інклюзивного навчання можемо побачити й усвідомити як причини, що спонукають до розвитку інклюзії в освітньому середовищі, цілі кожного учасника освітнього процесу, наявні засоби для їхньої реалізації, так і виявити шляхи легітимізації інклюзії загалом [504, с. 230]. У цьому контексті слід звернути увагу, що тут не йдеться

виключно про учнів та їхні навчальні цілі, адже педагоги, дирекція, батьки, громада й органи управління освітою різного рівня повинні сприяти створенню відповідного інклюзивного освітнього середовища. Всі мають стати активними учасниками цього процесу, що має певні організаційно-змістові характеристики, які охоплюють аксіологічні, організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та соціальні детермінанти (див. рис. 3.1).

Продемонструємо детальніше взаємозв'язок між власне учасниками реалізації інклюзивних ідей у школі та названими вище детермінантами. Причини, що керують діями дорослих, зацікавлених у створенні та розвитку інклюзивного освітнього середовища, так, чи інакше, ґрунтуються на аксіологічних засадах, передусім цінностях і переконаннях, покладених в основу інклюзивного навчання.

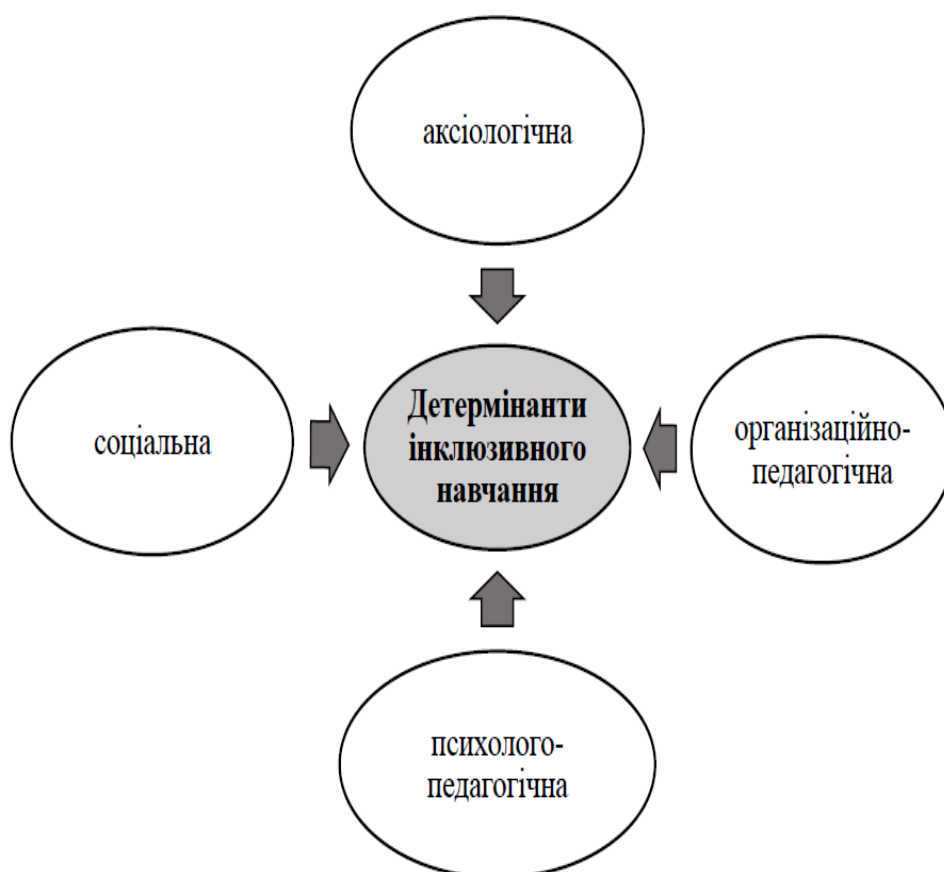


Рис. 3.1. Детермінанти змісту інклюзивного навчання
(авторське узагальнення)

Стосовно освітніх цілей, які переслідують ці ж суб'єкти, а також засобів їх реалізації, то вони поєднують організаційно-педагогічну та психолого-педагогічну детермінанти. Організаційно-педагогічна виявляється через добір відповідних методів навчання, стратегій, прийомів, підходів, що сприяють досягненню успіху кожного учня. Психолого-педагогічна детермінанта передбачає врахування індивідуальних психологічних особливостей кожної дитини та психосоціальної логіки групи. Своєю чергою, соціальна детермінанта є ключовою у процесі легітимізації інклюзивного навчання через взаємодію різних інституцій, які відповідають за правові аспекти її реалізації.

У контексті нашого дослідження варто коротко зупинитися на аналізі ключових понять, які краще розкриють суть окресленої проблематики. Окрім того, кожна наукова категорія у сучасному просторі є полісемантичним концептом, тому потребує додаткового висвітлення з проєкцією на конкретну проблему, у нашому випадку на питання організації освітнього процесу для учнів з особливими освітніми потребами.

Загальновідомо, що аксіологія – це наука про цінності, їхню природу, взаємозв'язок, особливості впливу на діяльність та вчинки особистості тощо. Утім цікавою, у нашому контексті, є дослідження М. Рокіча (*M. Rokeach*), який розглядає цінності крізь призму соціального підходу. На його думку, цінності – це стійкі переконання окремої особистості чи соціальної групи у тому, що конкретні поведінки є важливими або для однієї особистості, або для цілої групи і схвальними для більшості, аніж протилежні способи поведінки [594]. Вчений підкреслював, що стійкість цінностей формується в процесі соціалізації, проте на їхній розподіл в ієрархічній системі (від більш значущих до менш значущих) впливають групові й індивідуальні особливості. Відтак, він виокремив два типи цінностей: цінності-цілі та цінності-засоби. Останні виступають в ролі засобу збереження цінностей-цілей, які вважаються абсолютними [594].

Крім того, групові цінності значно впливають на формування індивідуальних цінностей, оскільки особистість їх засвоїла в процесі

соціалізації. Як слушно зауважує вітчизняна дослідниця аксіологічних процесів О. Невмержицька, у сучасному суспільстві матеріальні цінності домінують над нематеріальними, а сучасна криза цінностей негативно впливає на підростаюче покоління, що не має «міцного ґрунту» під ногами. Тому школа повинна стати оплотом у збереженні духовних цінностей дитини, адже «аксіологічне спрямування навчально-виховного процесу здатне сформувати у його суб'єктів цінність людини та освітньо-педагогічного процесу» [292, с. 28].

Щодо ціннісних орієнтації в освіті, то цілком погоджуємося із твердженням Т. Калюжної, яка зазначає, що «у філософії, психології та педагогіці феномен ціннісних орієнтацій спочатку розглядався в рамках поняття «відносини», які мають двомірну будову, будучи одночасно і відносинами суб'єкта до об'єкту, і міжсуб'єктними відносинами. Оскільки таким відносинам властива вибірковість і певний ступінь прояву, то початковим для визначення суті відносин може бути поняття «Спрямованість особистості». Саме спрямованість особистості фіксує і відображає найважливіші елементи внутрішньої структури останнього, що існує у вигляді динамічної системи потреб і мотивів, установок і намірів, інтересів і переваг, які і складають аксіологічну сферу особистості» [177, с. 42–43]. Як видно із наведених положень, ціннісні орієнтації регулюють не лише міжособистісні взаємини, а й суспільні відносини та є основоположними у виборі «життєвого кредо» кожної особистості.

У контексті інклюзивного навчання зауважимо, що аксіологічна детермінанта визначається філософсько-моральними цінностями та суспільно-особистісними переконаннями (установками). Так, до ключових цінностей наприкінці ХХ ст. науковці [584; 602] віднесли:

- багатоманітність і повагу до унікальності кожної дитини;
- взаємодопомогу;
- визнання альтернативності;
- морально-етичні цінності.

Беручи до уваги першу категорію зазначених вище цінностей, наголосимо, що вони повинні включати в себе такі пріоритетні характеристики, як визнання потреб кожної дитини, повага до інших та їхніх відмінностей, відповідальність за благополуччя кожної особистості тощо. Поділяємо позицію А. Шапіро (*A. Shapiro*) з приводу того, що «багатоманітність і повага до унікальності кожної дитини як цінність в освіті повинна покласти край стереотипному суспільному мисленню щодо неможливості навчання дітей з особливими освітніми потребами у звичайній школі» [602, с. 127]. Саме кооперативні види різноманітної навчальної діяльності та дії адміністрації школи й усього педагогічного колективу сприяють розширенню різноманітності, почуттю добробуту в освітньому середовищі, формуванню атмосфери підтримки для всіх, хто бере участь в освітньому процесі.

Взаємодопомога може проявлятися різними способами у межах шкільного колективу: від співпраці учнівської групи у реалізації спільного завдання (тобто кожен учень робить хоча б мінімальний внесок для досягнення визначеної вчителем цілі) до альтруїстичних вчинків, коли допомога іншим у розв'язанні певного завдання є безкорисливою, доброзичливою. Зазначимо також, що взаємодопомога у всіх її проявах сприяє становленню довірливих і дружніх відносин в учнівському колективі та позитивно впливає на формування моральних цінностей молодого покоління.

Визнання альтернативності крізь призму аксіологічного підходу розуміється як усвідомлення інакшості особистості, толерантне ставлення до неї та використання позитивного досвіду співпраці з нею для самовдосконалення. З іншого боку – альтернативність дає можливість відчутти приналежність кожного учня до шкільної спільноти. Адже пріоритетним завданням в учнівській спільноті є навчання долати індивідуальні відмінності, не за рахунок спроб оминати чи не помічати їх, а навпаки – «через інтеграцію у сам процес навчання і виховання, у якому вони використовуються для об'єднання громади» [584, с. 73].

Систему морально-етичних цінностей особистості формують, з одного боку, життєві ситуації, в яких вона була задіяна, а з іншого – духовний потенціал конкретного соціуму. Як зауважує А. Фурман, морально-етичні цінності особистості віддзеркалюють її гармонійність та цілісність в конкретний культурно-історичний період, визначають формат її життєвої активності у цьому соціумі, а також досягнення цілей та самореалізації у суспільстві [443, с. 97]. Відтак, морально-етичні цінності впливають на моральну практику як окремої особистості, так і суспільства загалом. Моральна практика складається з моральних відносин і моральної діяльності, які мотивують індивіда або певну громаду діяти так, а не інакше у конкретній життєвій ситуації. Слід зазначити, що саме на основі морально-етичних цінностей суспільства (громади) відбувається процес прийняття чи відторгнення інклюзивного навчання дітей в загальноосвітній школі, відтак прояв останнього є яскравою демонстрацією вразливості суспільства. Виключення зі шкільного та суспільного життя окремих учнів, що не порушили закон, але мають певні психофізичні відмінності, розглядається як вияв недостатнього рівня сформованості суспільства у морально-етичному вимірі.

До головних цінностей інклюзивної освіти початку XXI ст. в контексті аксіологічної детермінанти, на думку Т. Борохвіної, належать такі:

- «взаєморозуміння (дитина найважливіша цінність);
- толерантність (терпеливе ставлення до дітей з різними вадами розвитку);
- дитина є частиною суспільства;
- кожна дитина унікальна, тільки потрібно допомогти розвинути її здібності» [47, с. 168].

Очевидно, що наприкінці XX – початку XXI ст. інклюзивна освіта розглядається як «соціально-педагогічне явище, яке надає рівний доступ до якісної освіти та ґрунтується на ідеях гуманізму, людяності, рівноваги інтелектуальних, етнічних та фізіологічних компонентів» [241, с. 208]. Тобто,

нині в інклюзивній освіті неприпустимою є сегрегація, яка означає відокремлення дітей з особливими потребами від інших за різними ознаками.

Поміж суспільно-особистісних переконань, які найчастіше наводяться сучасними вітчизняними (А. Колупаєва [196], Н. Сабат [360], Т. Ткаченко [429]) та зарубіжними (Ф. Рево та Х. Стікер (Ravaud, & Stiker) [588], М. Шольц (Scholz) [600]) науковцями, прихильниками інклюзивної школи для всіх учнів, можемо виокремити такі:

- переконання, що загальноосвітня школа належить усім без винятку дітям, які у ній навчаються;

- інклюзивна школа – це школа, в якій кожен учень знаходить своє місце, відчуває свою цінність й унікальність, розвиває почуття своєї приналежності до шкільної спільноти;

- школа відіграє визначальну роль у побудові інклюзивного суспільства в усіх сферах; якщо ми хочемо інклюзивного суспільства, то школа, передусім, повинна бути такою;

- засоби шкільної адаптації або спеціальні методи навчання, що використовуються спеціальною освітою не слід вважати особливими техніками, аплікованими лише до дітей з особливими освітніми потребами, а скоріше як засоби наближення відмінностей одних учнів до інших;

- відмінності потрібно цінувати, адже вони є джерелом збагачення для будь-якої громади, в тому числі й шкільної спільноти.

Отож, аксіологічна детермінанта у змісті інклюзивної освіти є своєрідною зв'язною основою, без якої усі інтенції щодо створення ефективного інклюзивного середовища, включно з освітнім процесом, будуть не результативними, навіть навпаки, завдаватимуть шкоди усім його учасникам.

Побудова інклюзивного академічного середовища загальноосвітньої школи, що характеризується наявністю аксіологічної детермінанти неможлива без її тісного взаємозв'язку з організаційно-педагогічною та психолого-педагогічною детермінантами. Зауважимо, що психолого-педагогічна

детермінанта зорієнтована на вивчення активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії, у процесі якої відбувається ціннісно-смісловий обмін між учителем та учнем. Тому «предметом дослідження психопедагогіки виступає вивчення залежності психологічних феноменів від педагогічних форм організації освітньо-виховного процесу» [330, с. 66]. Зазначимо, що психологічні феномени, які беруться до уваги під час організації освітнього процесу можуть бути як індивідуальними (когнітивні процеси, емоційні стани, самостійність), так і груповими (особливості групової ідентифікації, групова взаємодія). Вони тісно пов'язані з педагогічними формами, з-поміж яких сучасний дослідник психопедагогіки С. Поляков виділяє:

1) «організаційні (часово-просторові, як-то урок, виховні заходи, позашкільні свята та ін.);

2) технологічні (власне педагогічні дії вчителя)» [330, с. 68].

Тобто можемо констатувати, що педагогічні форми ґрунтуються на педагогічній детермінанті та складаються з навчальних методів, прийомів, педагогічних технологій. Крім того, С. Поляков наголошує, що кожна з педагогічних форм має окремий психологічний зміст, тому будь-якому вчителю слід уважно добирати педагогічні технології відповідно до психологічних феноменів і явищ, що домінують у класі, враховувати психологічні стани учнів, передовсім, дітей з особливими освітніми потребами [330].

З погляду інклюзії, психопедагогічні чинники допомагають врахувати одночасно окремі індивідуальні та групові компоненти в освітньому процесі. Водночас, вони дають змогу краще зрозуміти та потім і застосувати переваги злиття спеціальної освіти із загальною, що своєю чергою, дозволяє створити цілісну освітню систему, спрямовану на розвиток потенціалу усіх учнів. Підтвердження цієї тези знаходимо у працях науковців: «за допомогою психопедагогічної детермінанти відбувається процес переходу традиційної системи освіти на якісно новий рівень, що враховує сучасний розвиток науки і

суспільства, його потреби, є гнучкішою та краще адаптується до індивідуальних потреб учнів» [507, с. 36].

Окреслені вище детермінанти сприяють також розробленню форм і методів корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами задля підвищення ефективності освітнього процесу й одержання відповідних результатів. Варто наголосити, що «корекційно-розвивальна робота – це комплексна діяльність різних фахівців, спрямована на поліпшення процесів розвитку і соціалізації дитини, послаблення або подолання її психофізичних порушень у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку особистості та підготовки до самостійного життя» [262, с. 71]. Реалізація такого виду роботи передбачає корекцію психосоматичних проблем дитини, розвиток соціально-моральних якостей, які необхідні їй не лише в шкільному середовищі, а й поза його межами, формування мотивації до навчання через поступове зміщення акцентів із зовнішнього фізичного інтересу дитини на емоційно-вольову та пізнавальну сфери тощо.

Водночас, важливо акцентувати, що для вчителя одним із ключових завдань у контексті психолого-педагогічної детермінанти інклюзивного навчання є розуміння формування наскрізних компетентностей кожної дитини, що відповідають за «уміння навчатися». Для цього необхідно опиратися на нейропсихологічний підхід щодо «пластичності та гнучкості» мозку, на якому ґрунтуються ідеї універсальної педагогіки. Наголосимо, що цей термін був уведений канадськими дослідниками Н. Руссо (*Rousseau*) та Л. Бержероном (*Bergeron*) на початку ХХІ ст. для характеристики педагогічного проєкту, необхідного «для підтримки роботи вчителя з урахуванням різноманітності учнів, характерної риси шкільної інклюзії» [510, с. 91]. Головні засади універсальної педагогіки ґрунтуються на концепції універсального навчання – своєрідному гнучкому підході до організації та процесу навчання, який можна підлаштувати під індивідуальні потреби кожного учня, врахувавши різноманітні критерії його розвитку.

У ході вивчення означеної проблематики встановлено, що в основу універсальної педагогіки покладено тезу про те, що «не варто приховувати індивідуальну різницю дітей, щоб наблизитися до норми, а навпаки – дітям слід повною мірою відчувати свої відмінності без необхідності їх змінювати задля прийняття суспільством, зокрема і шкільною громадою» [485, с. 68]. Відтак, універсальна педагогіка пропагує ідеї «денормалізації» школи, в якій ключовим моментом виступає не проблема розуміння відмінностей дитини з особливими освітніми потребами, а розширення суспільної свідомості щодо зміни розуміння поняття «відмінностей». Тобто, необхідно належним чином спроектувати характеристики всіх учасників шкільної спільноти задля усвідомлення того, що в класі є стільки різноманітних відмінностей, скільки у ньому навчається школярів.

Концепція універсального навчання ґрунтується на знанні механізму дії основних частин головного мозку, їхній специфіці включення в освітній процес. Тут слід розуміти, що кожна зона виконує іншу функцію у процесі навчання і відповідає за свій напрям у пошуку відповідей на навчальні завдання. Свого часу Дж. Бельє (*Belleau*) довів, що кора головного мозку відповідає за здобуття знань (**що** вчити?), лімбічна система – за афективну сторону навчання (**чому** потрібно навчатися?), прифронтальна кора – за навички, та вибір методів їх реалізації (**як** реалізувати на практиці здобуті знання?) [487].

На рис. 3.2 запропоноване схематичне зображення напрямів концепції універсального навчання, за допомогою якого розуміємо, яку функцію виконує кожна частина мозку у процесі навчання. Як видно з цієї схеми, в навчальному процесі слід враховувати та включати в роботу всі зони головного мозку для досягнення максимального успіху кожного учня.

Як свідчать наші напрацювання з проблеми дослідження, особливо ретельно слід підходити до організації навчання дітей з особливими освітніми потребами, якщо у них порушена робота однієї чи декількох зон головного мозку. Відтак, учитель повинен чітко планувати заняття з урахуванням цих

порушень, беручи до уваги компенсаторну можливість інших зон головного мозку, концентруючись на інтересах дитини, гнучко підходити до подання інструкції й оцінювання таких дітей. Зрозуміло, що такі завдання необхідно виконувати за наявності підтримки та консультування відповідних фахівців.

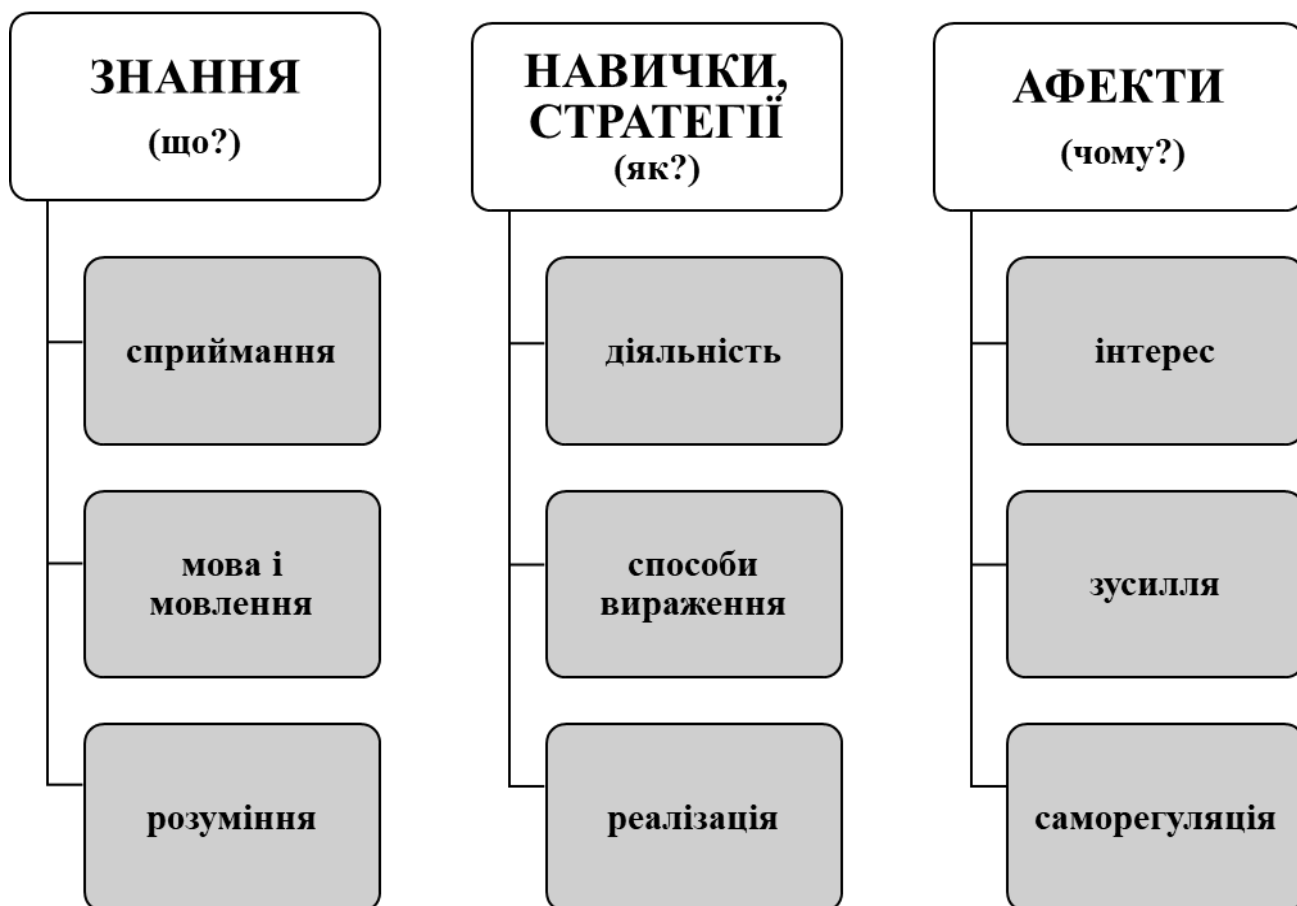


Рис. 3.2. Три напрями концепції універсального навчання та її ключові елементи
(за Дж. Бельє (Belleau) [487])

З наведеного положення чітко прослідковується тісний взаємозв'язок психопедагогічної детермінанти з організаційно-педагогічною, особливо щодо змісту навчання та стратегій формування компетентностей кожного учня. Так, наприклад, дитина з певними порушеннями, яка є інтегрованою лише фізично у звичайний клас, буде постійно відчувати свою меншовартість, оскільки не може справлятися із завданнями на рівні з іншими учнями. Чи учень, у якого відчувається брак уваги і концентрації, буде у нерівних умовах з іншими

дітьми. Вважаємо, що для усунення таких бар'єрів учитель повинен керуватися диференційним й особистісно орієнтованим підходами до процесу навчання, відповідно до яких розкриваються знання та вміння всіх учнів, але у різний спосіб.

Так, зокрема, серед різноманітних способів подачі знань на рівні сприймання інформації учнем, необхідно застосовувати різноманітні засоби для персоналізації інформації, які будуть скеровані на потреби кожного учня з урахуванням їхніх каналів кращого сприймання навколишньої дійсності. Наприклад, запропонувати інші способи презентації аудіоінформації для дітей, у яких слабкий слух чи відеоінформації для дітей із зоровими порушеннями. Для формування мови та мовлення, сприймання математичних символів необхідно дати більше чітких інструкцій щодо побудови мовної системи, застосовувати наочність, додатковий роздатковий матеріал. Необхідно також полегшувати розуміння великих текстових уривків, звертати увагу на логічність і послідовність викладу (слова-зв'язки, часові, просторові конектори, синоніми тощо). Щодо розуміння інформації, на нашу думку, важливо активувати вже існуючі знання з того чи іншого явища, виокремити найважливіші елементи, моделі чи структури, намагатися максимізувати відтворення нового матеріалу з подальшим його узагальненням.

У межах розвитку життєвих й освітніх навичок у школярів, які мають особливі освітні потреби, та побудови стратегій їхньої реалізації, видаються логічними рекомендації вчителям щодо використання виокремлених нами методичних прийомів:

- варіювати методи, які викликають реакцію учнів та спонукають до взаємодії, оптимізувати доступ до різних технічних й інформаційних засобів і навчального приладдя (на рівні фізичної діяльності);

- використовувати різну наочність і додаткові дидактичні роздаткові матеріали, розвивати мовленнєві компетентності через добре продуману педагогічну підтримку на практиці, у конкретні навчальній ситуації, наближеній до реального життя (на рівні міжособистісної комунікації);

– допомагати у розробці планування стратегій виконання поставленого завдання, полегшувати раціональне використання ресурсів і значної кількості інформації, покращувати здатність учнів виявляти свої успіхи (на рівні виконання та одержання кінцевого результату).

Щодо способів розвитку афективної зони головного мозку, яка відповідає за цікавість, допитливість і мотивацію учнів зазначимо, що у сенсі залучення дитини в освітній процес слід, передовсім, викликати у неї інтерес, оптимізувавши самостійний та індивідуальний вибір кожної дитини стосовно джерел отримання інформації, прийнятних способів реалізації завдань та ін. Поміж палітри засобів, які сприяють підтримці зусиль і наполегливості учнів під час засвоєння інформації, слід:

- акцентувати увагу на її меті та завданнях (чому і для чого потрібна ця інформація);
- сприяти співпраці та взаємній координації дій між групою чи усім колективом;
- для кращого засвоєння матеріалу активізувати повторювані дії або відтворення одержаної інформації.

За допомогою таких прийомів, як застосування значної кількості способів підтримки мотивації та дій, ефективних для кожної особистості, у яких вона досягла найбільш високих результатів, завдяки розвитку стратегій саморегуляції, самооцінювання та рефлексії відповідно відбувається саморегуляція навчальної діяльності.

Варто також наголосити і на організаційному аспекті побудови освітнього процесу. На нашу думку, освітнє середовище має бути пристосованим, як у сенсі просторової організації (архітектурні споруди й інфраструктура, організація класного та шкільного приміщення загалом, додаткові технічні ресурси), так і змістової наповнюваності (дидактичний матеріал, додаткові навчальні засоби, інформаційно-комунікаційні технології тощо) до прийому дітей з особливими освітніми потребами заздалегідь. Це не повинні бути спонтанні чи випадкові кроки педагогів у процесі навчання й

виховання. Успішна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами можлива лише за умови добре продуманих, наперед спланованих у довготривалій перспективі стратегій розвитку дітей в умовах інклюзивного освітнього середовища. До того ж відносимо й готовність вчителя до роботи з усіма дітьми в класі, реалізації різних освітніх ініціатив, спрямованих на те, щоб відповідати потребам різноманітності учнівського колективу. Так, наприклад, у цьому контексті В. Вертугіна [58] виокремлює передумови перебування дітей з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі закладу дошкільної освіти: «забезпечення індивідуально-диференційованого навчання дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням; занурення дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням в активну пізнавально-ігрову діяльність; взаємодія дошкільного навчального закладу і сім'ї у підготовці дітей старшого дошкільного віку із зоровим відхиленням до навчання в школі» [58, с. 103].

На основі опрацювання джерельної бази дослідження вважаємо, що організаційно-педагогічна детермінанта навчання дітей з особливими освітніми потребами визначає такі пріоритетні напрями освітнього процесу та соціалізації:

- відповідне фізичне облаштування освітнього середовища (інклюзивний освітній дизайн приміщень, меблів та інфраструктури);
- розроблення освітніх програм і навчальних планів крізь призму звичайного класу;
- надання спеціальних послуг без акцентуації уваги на відмінностях (порушеннях) дитини, а навпаки – підкреслюючи її як перевагу для учнівського колективу;
- застосування в освітній практиці диференційного й особистісно орієнтованого підходів;
- застосування різноманітних методів, стратегій та технологій, спрямованих на багатогранніше розкриття нових знань і формування практичних умінь і навичок кожного учня.

Ще однією важливою детермінантою у змісті інклюзивного навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами є соціальна детермінанта. У сучасному суспільстві впровадження ідей щодо рівності прав доступу до якісних освітніх послуг, повага до різноманітності особистості, включення усіх членів суспільства в його діяльність і розбудову є тими засадами, котрі детермінують рівень громадянського суспільства, стійкість їх етико-моральних переконань і цінностей, демократизації освітньої системи.

У контексті соціальної детермінанти, за баченням Т. Борохвіної, інклюзивній освіті у ХХІ ст. властиві такі основні характеристики:

- «всі діти мають право навчатися разом безперешкодно, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, що існують між ними;
- цінність дитини не залежить від її розумових чи психічних здібностей;
- заклади освіти не розмежовують дітей за їх розумовими чи психічними здібностями;
- діти з особливими освітніми потребами повинні отримувати додаткову допомогу для забезпечення успішності процесу навчання» [47, с. 168].

У сучасних дослідженнях теоретичних і методологічних основ, механізмів, психологічних чинників соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, аналізу умов їхньої адаптації в інклюзивний освітній простір, на початку ХХІ ст. неодноразово наголошувалося на тому, що «не існує однакових процесів соціалізації, індивідуальний досвід кожної особистості є унікальним і неповторним. Це набуття людьми ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей; засвоєння індивідом певної системи знань і норм, процес становлення його як особистості» [179, с. 7]. Відповідно до цієї тези можемо зазначити, що саме соціальні чинники відіграють пріоритетну роль в існуванні та життєзабезпеченні, у його широкому розумінні, кожного члена суспільства. Оскільки освіта є інтегрованою складовою будь-якого суспільства, де формуються стійкі життєві й ціннісні орієнтації, відбувається гармонійний розвиток,

самовдосконалення особистості, то вона однією з перших повинна реагувати на всі суспільні виклики. Таким чином, саме соціальна детермінанта змісту шкільного навчання й освіти загалом виступає яскравим показником готовності суспільства до змін, його відкритості до педагогічних інновацій, нових ідей тощо.

Відповідно до соціальної детермінанти варто звернути увагу на зміну підходів до самого визначення поняття «дитина з особливими освітніми потребами» та соціальних установок щодо її місця у загальноосвітній школі. Так, навіть у сучасному соціумі утвердилася думка про те, що діти з особливими потребами є доволі слабкою ланкою, що потребує постійної підтримки та допомоги з боку інших, а, відтак, їхні розумові здібності, фізіологічні порушення, поведінкові чинники не дозволяють їм інтегруватися в соціум і навіть можуть завдати шкоди оточуючим. На наше переконання, такі думки є стереотипними, сформованими у процесі еволюції суспільства, в якому основне завдання полягало у виживанні; йому характерна концентрація на матеріальних цінностях, обмеженість світоглядної культури та нехтування гуманістичними засадами.

В окремих наукових дослідженнях зустрічається дещо упереджене ставлення до цієї категорії дітей. Наприклад, Н. Сабат стверджує, що визначення терміну «дитина з особливими освітніми потребами» ґрунтується більше на медичному підході, в якому діти із певними особливостями розвитку потребують додаткової опіки і підтримки [360, с. 42–43]. Своєю чергою, В. Дзоз наголошує, що «відповідно до загальноприйнятої дефініції «дитина з особливими освітніми потребами» – це особа, освітні потреби якої не вписуються у загальноприйнятую норму, яка, до речі, формується під впливом суспільної думки» [110, с. 17].

Проте такі підходи до визначення терміну «дитина з особливими освітніми потребами» зумовлюють викривлене розуміння їхнього залучення до суспільного життя та освітнього процесу, зокрема. Як результат, навіть сам термін у контексті соціальної моделі залучення такої дитини в інклюзивне

освітнє середовище стає причиною багатьох особистісних негараздів та викриває недоліки сучасної освітньої парадигми, оскільки фокусується на дефіциті особистості, її порушенні чи обмеженні. Тому цілком погоджуємося з думкою сучасних зарубіжних науковців Т. Буса (*Booth*) та М. Айнскова (*Ainscow*) [493], які вдало, на наш погляд, використовують поняття «бар'єри у навчанні та діяльності», що зміщує акценти із самої особистості на об'єкти навколишньої дійсності [493, с. 7]. Вважаємо, що використання такого терміну є найбільш адекватним з погляду соціальної детермінанти змісту інклюзивного навчання.

Відповідно до соціальної детермінанти, бар'єри у навчанні та участі дитини у житті шкільного колективу можуть виникати через невідповідне фізичне середовище, а також у ході взаємодії між учасниками шкільного життя та їхнього соціального контексту, наприклад, зважаючи на соціальні, культурні, економічні чинники. Нараз, інвалідність також слід вважати перешкодою, особливо на рівні фізично-просторового середовища, так само як і дефіцити індивіда, викликані хронічними чи вродженими хворобами. Звичайно, така категорія дітей з функціональним дефіцитом потребує залучення додаткових інституційних, матеріальних, культурно-освітніх ресурсів для подолання труднощів у навчанні.

Таким чином, можемо констатувати, що аксіологічна, організаційно-педагогічна, психолого-педагогічна, соціальна детермінанти лише у XXI ст. почали максимально впроваджуватися та реалізовуватися під час організації навчання учнів з особливими освітніми потребами. Підсумовуючи, наголосимо, що інклюзивна концепція еволюціонувала і сьогодні актуалізує ідею забезпечення рівності прав, умов і можливостей для здобуття освіти для усіх дітей, незалежно від їхнього економічного чи соціального статусу. Вважаємо прогресивним у розвитку концепції інклюзивної освіти наприкінці XX ст. – на початку XXI ст. те, що серед іншого увиразнено взаємозв'язок між соціалізацією та навчанням дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах чи школах. Йдеться про те, що під час перебування у

загальноосвітній школі діти здобувають соціальний досвід й освоюють знання, що призводить до зменшення дискримінації, оскільки діти, перебуваючи поряд, навчаються спілкуватися один із одним, розпізнавати та сприймати відмінності в однолітків. Навчання в інклюзивних класах дає змогу дітям з особливими освітніми потребами рівнятися на здорових, що сприяє заохоченню, підтримці, допомагає повірити у власні сили й можливості, закріпити віру дітей у те, що їх не відкидають, а бачать у них особистість, незважаючи на їхні недуги чи фізичні вади. Тобто інклюзивна освіта розрахована на довготривалу перспективу, яка має зламати ексклюзивні устрої та сформувати нове цивілізоване, гуманне суспільство.

3.2. Методологічні підходи до соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у процесі навчання в загальноосвітній школі

Упровадження інклюзивної освіти в Україні передбачає, передовсім, зміну ставлення до осіб з особливими потребами, їхню інтеграцію в соціальний простір, гарантуючи при цьому захист їхніх прав й усебічну підтримку. У цьому ракурсі важливого значення набувають такі напрями у зміні освітньої парадигми, як надання якісної освіти та підготовка до життя в сучасному суспільстві дітей з особливими освітніми потребами.

Як свідчать результати аналізу публікацій фахівців [73; 92; 101; 175; 470], у розвитку освітньої інклюзії наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. ключову роль відіграли ідеї про навчання й виховання неповносправних дітей, їхню соціалізацію. Зокрема, йдеться про дослідження особливостей психофізичного розвитку дітей з особливими потребами та їхньої здатності навчатися (медична складова); здатність таких дітей сприймати освітню програму, набувати соціально-поведінкових навичок (психолого-педагогічна складова); особливостей функціонування призначених для них середовищ (медико-педагогічна складова).

Так, на початку ХХІ ст. вважалося, що найкращі умови для навчання неповносправних дітей мають гомогенні групи. Відповідно до такого поділу система навчання дітей реалізувалася як у загальноосвітніх школах, так і в спеціальних. Спеціальні школи, своєю чергою, диференціювали учнів відповідно до визначених типів неповносправності. Необхідно зауважити, що селекційне (сегрегаційне) навчання також передбачає інтеграцію осіб з особливими освітніми потребами у «нормальне суспільство», але проекти такої інтеграції є досить довготривалими та можуть реалізовуватись лише на основі сегрегаційного навчання. Своєю чергою, інтеграція поєднує рівномірне функціонування двох субсистем: сегрегаційну (селекційну) та інтеграційну. Діти з особливими освітніми потребами можуть, за певної підтримки, відвідувати загальноосвітні школи, а якщо інтеграція не дає ефективного результату, то дитина може повернутися до спеціалізованої школи.

У нашому баченні, саме інклюзія, як засаднича ідея успішної інтеграції переходить у нову, цілком відмінну за якістю форму. У цій системі освіти роль гомогенності вже не є домінуючою, а скоріше навпаки – тут провідне місце відводиться гетерогенності. Тобто прийняття гетерогенності, як засадничої риси інклюзивної освіти, охоплює зміщення акцентів в освітньому процесі з медико-корекційного на гуманістичний, відповідно до якого змінюється й методологічний аспект. Завдяки останньому, як доводять науковці [600], відбувається процес полегшення роботи вчителя загальноосвітньої школи, через те, що зникає необхідність засвоєння усіма учнями одного й того ж обсягу знань. Своєю чергою, це одна із основних причини ускладнень в роботі вчителя: зі зміною підходів, різномірність стає нормою, а інклюзія – цілком звичайним явищем у педагогічній практиці.

У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне, передовсім, розглянути методологічні підходи до соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у процесі навчання в загальноосвітній школі у період кінця ХХ ст. і до 20-их рр. ХХІ ст. Характеристика методологічних підходів, що застосовуються з метою соціалізації дітей з особливими освітніми

потребами, неможлива без всебічного аналізу їхніх характерних ознак. Отже, сучасні дослідження у галузі педагогіки, психології, корекційної освіти, соціальної педагогіки, медицини підтверджують застосування у світовій практиці, й Україні зокрема трьох основних підходів до соціалізації учнів з особливими освітніми потребами: десегрегаційного, інтеграційного та власне інклюзивного. У кожному з них можна виокремити особливі форми впровадження елементів інклюзії, що характеризуються застосуванням певних критеріїв, як-то рівень інтегрованості дітей з особливими освітніми потребами в учнівський колектив; кількісне співвідношення цієї категорії та звичайних дітей; специфіка їхніх порушень; часовий проміжок перебування в шкільному середовищі; а також мейнстрімінг та розширення доступу до освіти тощо.

Результати аналізу наукової літератури дозволили з'ясувати, що «десегрегація – це соціально-політичне й освітнє реформування суспільства, де панує нетерпимість за будь-якою дискримінаційною ознакою. Вона передбачає всіляке подолання відчуженості як за психофізичними, так і за культурними й соціальними ознаками» [99, с. 83]. Щодо питання застосування десегрегаційного підходу в освіті, то тут варто зазначити, що його використання розширює права доступу до освіти дітей з особливими потребами, проте він практично не спрямований на їхню соціалізацію. Своєю чергою, мейнстрімінг передбачає «включення осіб з особливими потребами до спілкування з однолітками у межах різних програм дозвілля, долучення спеціальних класів до класів загальної школи, розширення можливостей соціальних контактів тощо» [56, с. 269]. Як видно, мейнстрімінг ураховує соціальну складову у навчанні дітей з особливими потребами, утім лише частково. Передовсім, цей підхід ґрунтується на врахуванні інтересів усіх учнів, в тому числі й дітей з особливими потребами, проте, соціалізація відбувається у межах програми вільного часу, тобто під час різного роду виховних заходів поза навчальним середовищем. Власне тому не вважаємо доцільним його поглиблений аналіз.

Наголосимо, що в основу кожного зазначеного методологічного підходу до реалізації інклюзії покладено концептуальні ідеї характеристики поняттєво-категорійного апарату, системи освіти, визначення місця дитини в освітньому середовищі, ролі медико-педагогічного персоналу школи, способів адаптації дітей особливими потребами у шкільне середовище тощо. Встановлено, що найбільше дискусій у наукових колах (А. Колупаєва [196]; Т. Ткаченко [429]; М. Мюссе (*Musset*), Р. Тібет (*Thibet*) [578]; Г. Пелґрімс (*Pelgrims*), Ж.-М. Перес (*Perez*) [585]) викликає трактування інклюзивного й інтеграційного підходів, вивчення їхніх особливостей, спільних і відмінних рис. Так, якщо інтеграційний підхід передбачає пристосування дитини до освітнього середовища, то інклюзивний спрямований на пристосування освітнього середовища до дитини. Наголосимо на тому, що в основу інтеграційного та інклюзивного підходу покладено різні концепції про стадії розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Відтак, наскільки концепція інтеграції була предметом дебатів у різних країнах світу наприкінці ХХ ст., настільки ж на початку ХХІ ст. чітко увиразнюється тенденція домінування інклюзивної педагогіки.

Якщо поняття «інтеграція» асоціюється здебільшого з терміном «толерантність», то інклюзія вже пов'язується з таким поняттям, як «сприйняття». Відносно дітей з особливими освітніми потребами, беручи до уваги їх інклюзивність, мова йде про речі більш засадничі, а саме: сприйняття апріорі «свого ближнього», а не лише толерування неповносправної людини, якій створили умови для існування серед інших. На наше переконання, учень з особливими освітніми потребами має сприйматися без будь-яких застережень таким, яким він є. За такого сприйняття, не лише декларується, а й трактується учень з особливими освітніми потребами, як рівний іншим, тому він може розраховувати на всебічну підтримку. Допмагаючи цій категорії учнів, їхні здорові однолітки тим самим збагачуються, стають гуманними і толерантними. Надалі така поступова соціалізація особистості призводить до

якісного зростання етичної свідомості суспільства, а також кожного індивідуума, який бере участь у цьому процесі.

Між інтеграційним підходом та інклюзивним існує суттєва різниця. При реалізації інтеграційного навчання використовуються триступеневі класифікації: локальна інтеграція, суспільна інтеграція, а також функціональна інтеграція. Так, локальна інтеграція передбачає спеціальні класи для дітей з особливими освітніми потребами, які належать до середовища загальноосвітньої школи, при цьому неповносправні учні не контактують між собою та здоровими однолітками. Щодо суспільної інтеграції, то між двома групами діти здійснюють інтеракції через різні форми суспільної активності, однак більша частина спільно проведеного часу припадає на сегрегацію (поділ за формами неповноправності). У нашому баченні, функціональна інтеграція передбачає навчання дітей з особливими освітніми потребами у звичайних класах. Отже, можемо констатувати, що переорієнтація інтеграційного підходу на інклюзивний у системі навчання й виховання дітей та молоді з особливими освітніми потребами стала не просто зміною напрямку розвитку: адже, при інтеграції учень повинен пристосовуватися до школи, а це не означає, що школа повинна змінитися, щоб враховувати у власному функціонуванні гетерогенність учнів.

На противагу інтеграції інклюзія імплікує радикальну реформу освіти, зокрема у сфері оновлення шкільних освітніх програм, розроблення критеріїв оцінювання та створення учнівських груп, суспільного середовища. Такий підхід ґрунтується на сприйнятті різноманітності з огляду на стать, національність, расу, мову, соціальний статус, неповносправність тощо.

Водночас, зазначимо, що з боку інклюзивної педагогіки термін «особливі освітні потреби» тлумачиться крізь призму соціальної моделі, в якій вони сприймаються як свого роду труднощі, з якими стикаються учні. Натомість медична модель, що більш характерна для інтеграційного підходу, ґрунтується на сприйнятті «особливих освітніх потреб» як дефіциту, браку, певних обмежень самої дитини у процесі навчання. Отже, соціальна модель

передбачає подолання труднощів, які виникають у результаті взаємодії учнів з освітнім середовищем, різними культурами, адміністрацією, навіть навчальним матеріалом, а медична – акцентує увагу на «вадах» дітей, що заважають сприймати навчальний матеріал, «виділяють» їх з-поміж інших учнів тощо.

Своєю чергою, інклюзивний підхід передбачає визнання відмінностей, які існують між учнями, коли кожна дитина особлива зі своїми фізичними й психологічними особливостями, потребує поваги й розуміння з боку усіх учасників освітнього процесу. Такий підхід стає основоположним у сучасній освітній парадигмі, тому його розвиток передбачає комплексну орієнтацію на зосередження уваги до особистості в цілому, а не на окремих її аспектах. Наголосимо, що інклюзія передбачає зменшення перешкод у навчанні для всіх учнів без виключення. Інклюзивна освіта, у нашому розумінні, має на меті створення сприятливого та стимулюючого середовища як для учнів, так і для персоналу, в якому підтримка, допомога і взаємодопомога визначаються як види діяльності, що сприяють підвищенню здатності педагогів і адміністрації закладу загальної середньої освіти своєчасно реагувати на різноманітність своїх учнів.

Відзначимо, що в широкому сенсі, освітня інклюзія асоціюється з її трансформацією, реформуванням на усіх рівнях, а у вузькому – з певною реструктуризацією та розвитком школи відповідно до інклюзивного підходу, що передбачає створення відповідного освітнього середовища, корегування навчальних й організаційних умов для дітей з особливими освітніми потребами, врахування інтересів, здібностей і потреб усіх дітей без виключення.

На основі виконаного аналізу основних методологічних підходів до соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, що застосовувалися та продовжують застосовуватися в більшій чи меншій мірі на сучасному етапі, нами укладено порівняльну таблицю, що відображає специфіку організації

навчання дітей з особливими освітніми потребами та критерії, на основі яких виконано їхнє порівняння (див. таблицю 3.1).

Таблиця 3.1

Специфіка організації навчання дітей з особливими освітніми потребами

Критерії	Організація навчання дітей з ООП		
	<i>Сегрегація</i>	<i>Інтеграція-мейнстрімінг</i>	<i>Інтеграція-інклюзія</i>
Система навчання	Сегрегаційна	Інтегративна (фізична або соціальна), що ґрунтується на селекції	Інтегративна (педагогічна) і відкрита (синергетична)
Адаптивні стратегії навчання	Отримання певного обсягу начального матеріалу в спеціальних закладах освіти з огляду їх медичних та/чи навчальних потреб	Навчання, найбільш наближене до навчання у звичайній школі, співробітництво зі спеціальними закладами (проведення спільних уроків, позашкільної діяльності тощо)	Спеціальні освітні практики «нормалізуються», зосереджуючись на диференційному підході до навчання
Інституційні засади	Навчання у спеціальних закладах освіти	Стимулювання інтеграції (де це є можливим)	Школа для всіх дітей
Пріоритетна педагогічна модель	Терапевтична педагогіка: застосування спеціальної педагогіки відповідно до порушень дітей		Диференційна педагогіка: діти здобувають освіту відповідно до власних потреб
Роль педагогічних кадрів	Допомога дітям, що мають особливі потреби, одержати спеціальну освіту		Допомога вчителям та відповідному персоналу, які повинні адаптувати свою діяльність відповідно до різноманітності учнів
Модель включення дітей з особливими потребами в освітнє середовище	Включення дітей з особливими потребами у навчання звичайної школи не є обов'язковим і системним	Медична й допоміжна	Когнітивна й гуманістична

Як видно з таблиці, дослідження системи забезпечення навчання, а також процес соціалізації учнів з особливими освітніми потребами відбувалося й відбуваються через усвідомлення двох протилежних концептів – інклюзії, як процесу їх «включення» та «виключення», тобто неприйняття їхньої інакшості освітнім середовищем та суспільством загалом [176; 277].

Сучасна педагогічна інноватика покликана розглядати різноманітні моделі інклюзивної освіти крізь призму їхньої спроможності ефективно застосовувати «нові чи модернізувати наявні освітні технології, продукти, обладнання, навчально-методичне забезпечення і засоби навчально-освітнього профілю, структурні й інфраструктурні нововведення у сфері освіти» [205, с. 53].

У контексті розгляду методологічних підходів до соціалізації учнів з особливими освітніми потребами вважаємо за доцільне розглянути форми організації навчання, які на сучасному етапі є найбільш прийнятними і поширеними у шкільній практиці багатьох країн, зокрема вони притаманні інтеграційній та власне інклюзивній моделям організації навчання:

- інтегроване навчання у межах корекційних груп закладів загальної середньої освіти;
- комбінована інтеграція, що ґрунтується на наданні спеціальних освітніх послуг (передовсім реабілітаційного характеру) у звичайних класах;
- інклюзивне навчання.

Кожна з цих форм може варіюватися й доповнюватися, залежно від потреб кожної дитини, освітньої політики країни, інтенцій локальної громади тощо.

Як свідчать результати виконаного аналізу досвіду розвинутих країн світу, у методологічному контексті в світовій інклюзивній практиці виокремлюють три головні моделі, у межах яких співіснують варіанти спільного навчання звичайних дітей та дітей з особливими освітніми потребами. В основу їх поділу покладено територіальний принцип, тобто відповідно до впровадження та практичної реалізації тієї чи іншої моделі в окреслених територіальних межах.

Заслуговує на увагу американо-скандинавська модель, що передбачає розвиток різноманітних форм інклюзивного навчання з наданням рівного права на освіту усім дітям. Для цієї моделі характерним є відвідування усіма дітьми з особливими потребами дошкільних закладів освіти, їх широке представництво у закладах загальної середньої, професійної та вищої освіти. Практично усі школи пристосовані до потреб цієї категорії школярів. Крім того, як зазначають науковці, «в кожному штаті чи окрузі створені муніципальні центри дитячої реабілітації, покликані надавати допомогу батькам дітей з особливими освітніми потребами, а також педагогічному, медичному персоналу, соціальним працівникам» [568, с. 467–468]. Важливим елементом цієї моделі є створення багатофункціональної команди, яка працює на одержання максимально ефективного результату в навчанні та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами. До такої команди входять: вчителі, тьютори (асистенти вчителя), дефектологи, психологи, соціальні працівники, медичний персонал, реабілітологи, батьки, адміністрація школи. Водночас, недоліком цієї системи є те, що сам освітній процес у школах не модифікується (пристосовується) до індивідуальних потреб кожного учня, який має особливі освітні потреби, а лише охоплює адаптивні елементи, як-от: виділення більшої кількості часу на підготовку чи виконання завдань; зниження вимог до їх виконання; перегляд деяких критеріїв оцінювання та ін. Слід також наголосити, що в межах цієї моделі діють і спеціалізовані заклади освіти, покликані охопити навчанням дітей, неспроможних відвідувати загальноосвітню школу через стан здоров'я. З такою категорією працюють лише спеціальні педагоги й іноді залучаються соціальні педагоги.

У російській моделі, що сформувалася на теоретико-методологічних засадах сучасних дослідників М. Малофєєва [246; 248], М. Семаго [375], Л. Шипіциної [466], Н. Шматко [466] та ін., превалує інтегративний підхід до навчання дітей з особливими освітніми потребами. При цьому форми розвитку системи навчання варіюються залежно від критеріїв, що покладені в їх основу. Так, відповідно до класифікації Н. Шматко, інтеграцію в освітній процес слід

проводити відповідно до рівня відхилення дитини, її порушень [466]. У запропонованій класифікації авторка виділяє такі критерії, які слід брати до уваги під час інтеграції цієї категорії дітей у заклади загальної середньої освіти: діти, у яких не було діагностовано психофізичних чи сенсорних порушень і відхилень, та які навчаються як звичайні діти; діти з певними відхиленням, що навчаються у звичайному закладі загальної середньої освіти за бажанням батьків; діти, які навчаються у спеціальних групах, укомплектованих у закладі загальної середньої освіти з урахуванням відхилень їхнього розвитку; діти, що після коригувальної роботи дефектологів рекомендовані до інтегрованої роботи у звичайних класах закладу загальної середньої освіти [466].

Своєю чергою, Л. Шипіцина виокремлює дві форми застосування інтегрованого підходу, що ґрунтуються на часовому критерії:

1) часткова (тимчасова) інтеграція, яка передбачає інтелектуальне вирівнювання чи/та компенсаторне навчання дітей з незначними порушенням у спеціальних групах/класах;

2) комбінована інтеграція, в основу якої покладено ідею залучення до освітнього процесу звичайного класу дітей з особливими освітніми потребами через надання їм спеціальних реабілітаційних і корекційних послуг [300, с. 68].

Заслуговує на особливу дослідницьку вагу європейська модель, в якій превалює інклюзивний підхід з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку кожної дитини та надання їй доступу до навчання у загальноосвітній школі. Фактично, ця модель найбільш відповідає ідеям інклюзивної педагогіки, враховуючи при цьому як розвиток інклюзивного освітнього середовища, так і зміст навчання та виховання. Домінуючою рисою цієї моделі виступає готовність суспільства і школи до прийняття та тісної співпраці з дітьми з особливими освітніми потребами заради досягнення позитивних результатів.

Як видно, кожна з проаналізованих моделей опирається на ідеї якомога ширшого включення дітей, в яких є особливі освітні потреби, до освітнього процесу, їхньої соціалізації, активної співпраці з учнівським колективом. З іншого боку, реалізація певної моделі чи її елементів, вибір форм та їх ефективне системне впровадження, залежить від самої школи, зокрема активності адміністрації, підготовленості педагогічного колективу, наявності медичного та допоміжного персоналу, їхньої відкритості та готовності до змін.

У контексті дисертаційного дослідження, слід звернути увагу на праці сучасних канадських дослідників інклюзивної педагогіки Т. Бута (*Booth*) та М. Ейнскова (*Ainscow*) [493]. Ці науковці ґрунтовно висвітлили питання «тривимірної моделі» вдосконалення інклюзивної школи, в якій багатоманітність особистостей є перевагою, сприяє розвитку партнерських, довірливих відносин не лише у класі, а й поза межами закладу освіти. Зокрема, на основі аналізу згаданої праці, констатуємо, що в основу цієї моделі покладено три взаємопов'язані виміри: «розвиток культури інклюзивної освіти, розроблення політики інклюзивної освіти та розвиток практик інклюзивної освіти» [493, с. 9]. Така свого роду 3D-модель репрезентує необхідність зміни традиційного підходу до розуміння школи і демонструє шляхи її вдосконалення в контексті впровадження основних ідей інклюзії. На рис. 3.3 подано модель застосування інклюзії в школі за Т. Бутом та М. Ейнсковим [493].

Слід наголосити, що нехтування хоча б одним із цих вимірів призведе до викривлення розуміння та, як наслідок, несприйняття інклюзивного підходу як в освітньому середовищі, так і в соціумі загалом. Як показує практика, в сучасних українських закладах загальної середньої освіти мало уваги приділяється потенціалу культури освітньої інклюзії, що перешкоджає розвитку інклюзивного навчання й виховання, розвиває упереджене ставлення серед пересічних громадян до цього явища в цілому.

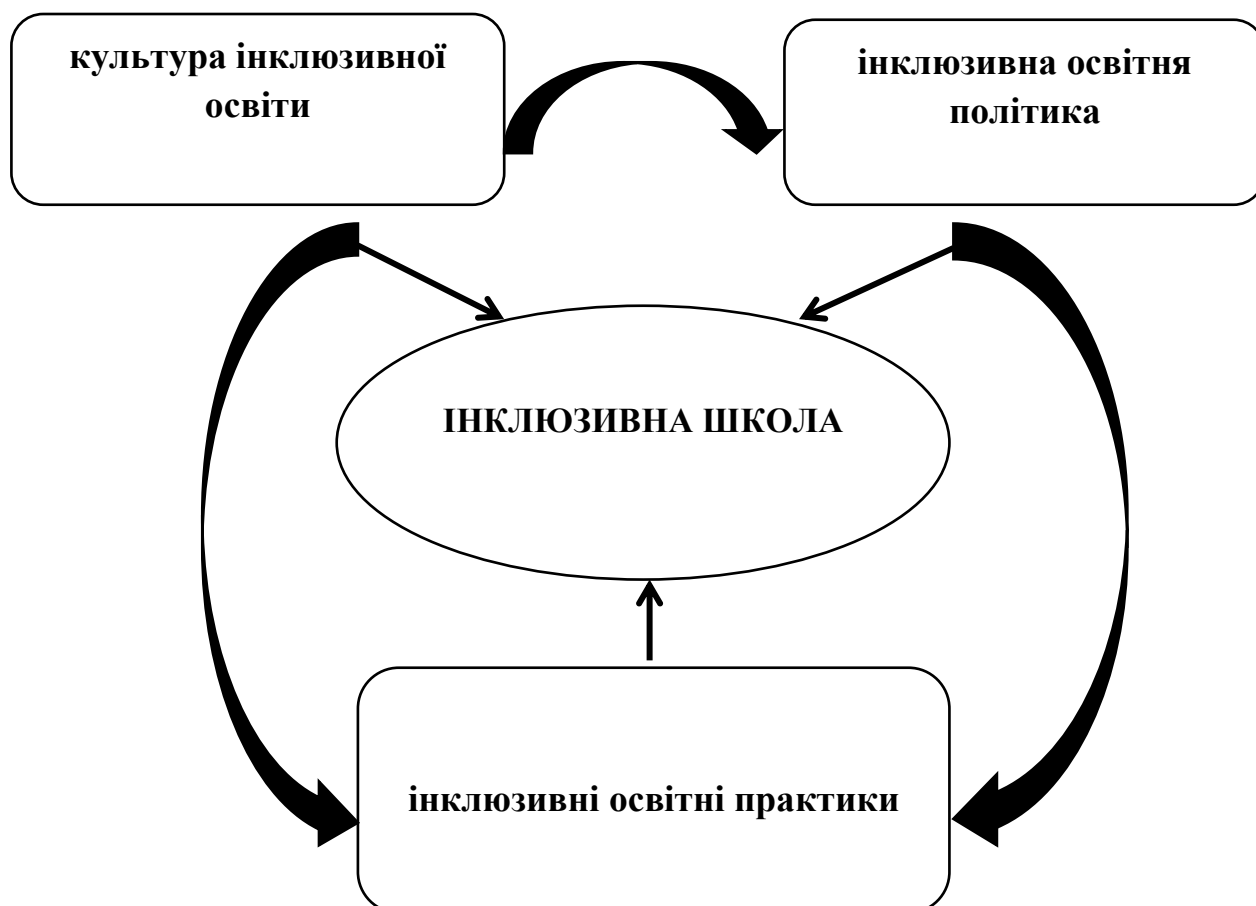


Рис. 3.3. Тривимірний модель застосування інклюзії в школі
(за Т. Бутом та М. Ейнсковим [493])

Зупинимося детальніше на аналізі кожного виокремленого виміру задля виявлення переваг інклюзивного навчання, як важливого засобу структуризації розвитку інклюзивної школи. Також зазначимо, що в кожному вимірі виділено декілька напрямів, які сприяють концентрації уваги на головних цілях підвищення рівня навчання й активного залучення дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу. Також така деталізація є корисною з огляду на проектування, планування та структуризацію інклюзивної школи, виявлення можливих перешкод у впровадженні інклюзивного навчання.

Перший вимір – культура інклюзивної освіти – передбачає створення безпечної, стимулюючої спільноти, яка тісно співпрацює та в якій усі члени однаково цінуються і сприймаються, що забезпечує підґрунтя для одержання

кращих результатів [493]. Фактично, вона зорієнтована на розвиток інклюзивних цінностей і принципів, котрі повинні бути впроваджені в шкільне інклюзивне середовище, супроводжувати усі політичні, адміністративні, організаційні й навчальні рішення, підтримуватися усіма учасниками шкільного й громадського життя.

Відтак, щоб розвивати культуру інклюзивної освіти на рівні загальноосвітньої школи, необхідною є організація діяльності за двома напрямками: побудова спільноти, відкритої до змін, а також формування інклюзивних цінностей. На наше переконання, розвиток культури інклюзивної освіти має на меті організацію шкільної громади, до якої належать не лише вчителі, дирекція, допоміжний персонал тощо, а й батьки, опікуни, члени громадських організацій задля обміну досвідом та спільного формування інклюзивних цінностей. До останніх слід залучити й розвиток соціальних цінностей, що сприяють переосмисленню соціальних уявлень, переконань і стереотипів про дітей з особливими освітніми потребами та їхньої ролі у суспільстві [596, с. 56–57]. Саме останні є важливим чинником усіх соціально-освітніх ініціатив із боротьби проти виключення дітей з особливими потребами з освітнього та суспільного життя громади. Соціальні цінності сприяють повноцінному розвитку інклюзивної школи і запровадженню трансформаційних змін у суспільстві, націленим на різнобічну підтримку осіб з особливими потребами.

Зазначимо, що завдяки високому рівню культури інклюзивної освіти ефективно відбувається процес прилучення нових членів громади до інклюзивного простору дітей з особливими освітніми потребами та їхніх родин, добір нових професійних медичних, соціальних і педагогічних кадрів, впровадження нових методів і прийомів з метою підвищення ефективності освітнього процесу тощо. І, відповідно, низький рівень культури інклюзивної освіти гальмує усі вище перелічені процеси та сприяє виключенню дітей з особливими освітніми потребами з освітнього й соціального простору кожної окремої громади.

Другий вимір – розроблення політики інклюзивної освіти, як доводять Т. Бут та М. Ейнсков, ґрунтується на інституційно-правових засадах усіх рівнів державного управління, що забезпечують рівні права та доступ усіх дітей до якісної освіти, «регулюють співпрацю різних інституцій задля ефективного впровадження ідей інклюзії, підвищують потенціал інклюзивної школи, щоб якомога ширше відповідати вимогам різноманітності своїх учнів, вибудовують тісні контакти між учнями та їхніми батьками, незважаючи на їх близькість чи віддаленість до інклюзивного освітнього середовища» [493, с. 10]. Варто також додати, що в ракурсі дослідження моделі застосування інклюзії в школі, політика інклюзивної освіти націлена на імплементацію інституційно-правових аспектів у конкретному освітньому інклюзивному середовищі, тому розробляється з урахуванням принципів «включеності» кожної дитини в освітній процес, а також усіх форм підтримки, взаємопов'язаних і вписаних в єдину інфраструктуру цього інклюзивного освітнього середовища. Вважаємо за необхідне підкреслити, що цей вимір ґрунтується на реалізації двох основних аспектів: розроблення освітньої політики інклюзивного простору та освітнього процесу, а також організації підтримки різноманітності осіб з особливими освітніми потребами.

На наше переконання, впровадження політики інклюзивної освіти повинно заохочувати всіх представників шкільної спільноти до участі у створенні безпечного інклюзивного простору, урахування як традиційних, так і новаторських підходів до організації освітнього процесу, форм роботи, дидактичних прийомів і технологій з метою мінімізації відчуження дітей з особливими освітніми потребами, їхньої підтримки й адекватного медико-корекційного, психолого-педагогічного супроводу. У фокус політики інклюзивної освіти потрапляють питання добору фахівців і педагогів відповідного кваліфікаційного рівня, їхнього неперервного професійного розвитку, підвищення майстерності, а також надання допомоги під час влаштування дітей з особливими освітніми потребами в школу, підтримка й супровід їхніх батьків чи опікунів.

Стосовно підтримки різноманітності, то тут слід наголосити на закономірності координації всіх форм підтримки дітей з особливими освітніми потребами (організаційної, психологічної, освітньої, виховної, медичної, корекційної реабілітаційної); підтвердження того, що всі педагоги володіють необхідними званнями, уміннями та компетентностями, які допомагають ефективно реагувати на різноманітність учнів (ліцензування); скорочення й усунення перешкод, що виникають в освітньому процесі; елімінації тиску з боку учнів і шкільного персоналу, що провокує виключення дітей з особливими освітніми потребами тощо. Важливим елементом ефективного впровадження політики інклюзивної освіти є відкритість вчителів до змін, їхнє розуміння цілей та завдань інклюзивного навчання, рівень їхніх інклюзивних компетентностей, які допомагають виробити та застосовувати відповідні підходи і стратегії в освітньому процесі.

Наступний вимір – розвиток практик інклюзивної освіти – сприяє розвитку різноманітних навчальних і виховних видів діяльності, котрі допомагають залученню дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу [493]. Водночас, цей вимір відображає ефективність розвитку інклюзивної культури та впровадження інклюзивної політики: чим більш відкритою є школа до змін і трансформацій відповідно до інклюзивного підходу, тим різноманітнішою є практична діяльність, що враховує різноманітність учнів, активно залучаючи їх до всіх видів роботи в урочний та позаурочний час. Слід також зазначити, що вся практична діяльність інклюзивної школи опирається на попередньо набутий досвід і знання учнів, котрі вони отримали не лише в школі, а й поза її межами. Як доводять Т. Бут та М. Ейнсков, саме «персонал школи визначає матеріальні та внутрішні ресурси кожного учня, їхніх батьків, громади, які слід залучити до освітнього процесу і які б допомагали його кращій реалізації з урахуванням учнівської різноманітності» [493, с. 10]. На основі виконаного аналізу висновуємо, що чітка мобілізація ресурсів також є одним із важливих аспектів розвитку інклюзивних практик. Для цього слід використовувати диференційований

підхід до процесу навчання й виховання, при якому відмінності між учнями становлять потенційний ресурс в освітньому процесі. Крім того, важливо заохочувати педагогічний колектив до використання матеріальних ресурсів громади та виявлення внутрішніх ресурсів кожного учня, розроблення авторських дидактичних матеріалів, що стимулюють успішний розвиток учнів.

У розвитку практики інклюзивної освіти ключову роль відіграє й уміння корегування освітнього процесу, що ґрунтується на засадах партнерства та бере до уваги інтереси й особливості кожної дитини. Як слушно зауважує Н. Черв'якова [453], у педагогіці партнерства «відносини всіх учасників педагогічного процесу будуються таким чином, щоб мотивувати учнів стимулами, притаманними самому процесу навчання, що потребує залучення всіх учасників до спільної праці і творчої взаємодії, спрямованої на освоєння навчальних предметів» [453, с. 289]. В основу партнерства покладено позитивний досвід взаємодії всіх учасників освітнього процесу, встановлення довірливих відносин, за яких кожна особистість є індивідуальною й унікальною, застосуванні різноманітних освітніх технологій і методичних прийомів, спрямованих на розвиток і досягнення успіху кожного учня.

З цієї перспективи, слід виділити такі головні напрями розвитку інклюзивних практик, як організація навчання, мобілізація ресурсів, координація та корегування освітнього процесу. Застосування цих трьох напрямів сприяє розвитку інклюзивних практик, спрямованих на досягнення успіхів у навчанні кожного учня. З'ясовано, що основою для їхнього розвитку є ідеї педагогіки партнерства та реалізація диференційованого підходу, як ключового у процесі навчання в інклюзивній школі.

На рис. 3.4 подано модель популяризування інклюзії в освітньому середовищі, що ґрунтуються на проаналізованих вище вимірах і які покладені в основу формування інклюзивної школи на початку XXI ст.

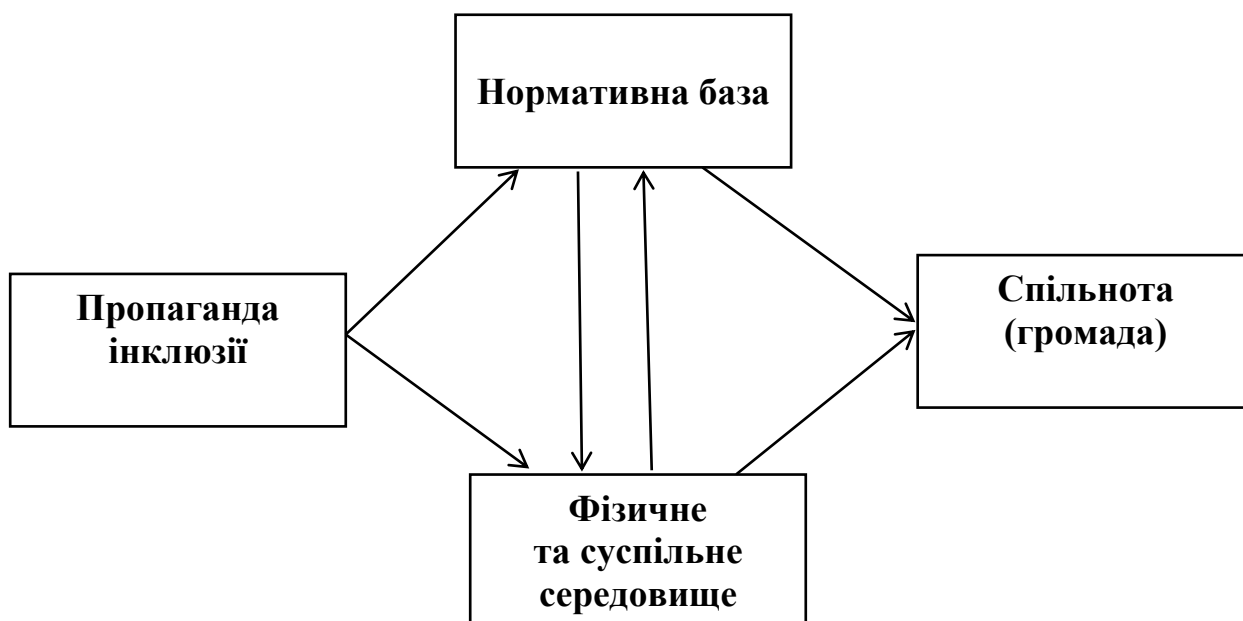


Рис. 3.4. Модель популяризування інклюзії в освітньому середовищі
(авторське бачення)

Отже, вважаємо, що застосування тривимірної моделі для розвитку системи навчання дітей з особливими освітніми потребами уможливило їх ефективне залучення до освітнього середовища, а згодом і до активного суспільного життя. Водночас, зазначимо, що проаналізована модель не є константною, сталою величиною. Вона може видозмінюватися й доповнюватися відповідно до потреб кожної окремої шкільної спільноти. Крім того, вона дає простір для використання інших ідей щодо розвитку інклюзивного освітнього середовища, застосування інноваційних практик, різних видів діяльності, котрі і є критеріями вимірювання прогресу як інклюзивної школи загалом, так і кожного учня зокрема.

З огляду на важливість висвітлених у підрозділі методологічних аспектів соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у процесі навчання в закладі загальної середньої освіти, вважаємо за доцільне ґрунтовніше

зупинитися на характеристиці стратегій організації навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах середовища загальноосвітньої школи.

3.3. Стратегії організації навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти крізь призму моделей освітньої інклюзії

Визначення та побудова ефективних моделей організації інклюзивної освіти є актуальним завданням не лише для країн, що перебувають у процесі її впровадження, а й для тих, де вона досягла високого рівня відкритості та доступу. Впровадження нових технологічних, культурних і наукових парадигм, пов'язаних із гуманізацією та глобалізацією людства з аксіологічної, культурної й інформаційної перспективи вимагає трансформації системи інклюзивної освіти. У цьому контексті, поділяємо думку Г. Давиденка, який стверджує, що «в умовах, коли змінюються потреби дітей та молоді з нозологіями, законодавство, фінансування, вона не може залишатись статичною, з чітко визначеними параметрами» [95, с. 419].

Розроблення моделі інклюзивної освіти є важливим засобом організації й удосконалення освітнього процесу в інклюзивному освітньому середовищі. На думку А. Вербенець, «формування та впровадження ефективних моделей інклюзивної освіти є домінантою у будь-яких часових рамках з огляду на зацікавленість громадськості та органів влади кожної країни у створенні найбільш оптимальних умов для включення осіб з порушеннями у розвитку в життєдіяльність соціуму» [55, с. 54]. Підтримуємо позицію І. Кузави щодо «вироблення нових підходів до освіти, які б більшою мірою задовольняли потреби розвитку дитини з особливими потребами, покращували процеси абілітації та реабілітації, формували адаптовану особистість» [218, с. 380].

Наголосимо на тому, що розроблення моделей інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами є важливим завданням і для України, зважаючи на «відсутність системного бачення та стратегії розвитку інклюзивної освіти» [87, с. 25]. При розробленні та імплементації вітчизняних моделей організації інклюзивної освіти у систему загальної середньої освіти важливо враховувати моделі, напрацьовані у світовій практиці.

Загалом, модель у методологічному й онтологічному аспектах представляє собою «спрощене наочне відображення складного процесу функціональних взаємозв'язків між його учасниками й елементами з метою отримання наочного уявлення, покращення розуміння та практичного застосування» [223, с. 277]. Як доводить Г. Давиденко, основними компонентами моделей інклюзивного навчання є «система фізичних умов, спеціальні підрозділи і служби для роботи з особами з інвалідністю за гнучкими психолого-соціальними технологіями та колектив безпосередньої взаємодії з ними (педагоги, асистенти, психологи), зорієнтовані на ефективність навчання, виховання, соціалізації й розвитку учнів» [95, с. 419].

Як зазначалося у другому розділі дисертації, впродовж останніх десятиліть у контексті соціально-політичних й освітніх реформ у північно-американських та європейських країнах сформувалось декілька моделей інклюзивної освіти. Їх розроблення здійснювалось на основі застосування таких підходів, як розширення доступу до освіти, десегрегації, інтеграції й, власне, інклюзії [94, с. 77]. Для нашого дослідження розгляд цих моделей є особливо важливим, оскільки дозволяє зосередити дослідницьку увагу на тих стратегіях, що зарекомендували себе як ефективні у процесі навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальної середньої освіти у високо розвинутих країнах.

У методологічному контексті моделі інклюзивної освіти виділяють за такими критеріями, як:

- рівень інтегрованості дітей у заклад загальної середньої освіти;
- тривалість перебування в інклюзивному освітньому середовищі;

– кількісне співвідношення дітей з нормотиповим розвитком і з порушеннями [94, с. 76].

Типологізація та характеристика моделей інклюзивної освіти, яка використовувалася наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. подана у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Типологізація моделей організації інклюзивної освіти відповідно до критеріальної бази та їх характеристика

Критерій класифікації	Типи моделей інклюзивної освіти	Коротка характеристика
Спосіб організації інклюзивної освіти на рівні держави	Одностороння модель	Усі учні з ООП навчаються у закладах загальної середньої освіти за умов надання необхідної підтримки і послуг.
	Двостороння модель	Учні з ООП навчаються у системі спеціальної освіти, а всі інші – в основній, загальноосвітній школі.
	Багатостороння модель	Поєднання можливостей навчання і надання корекційно-розвивальних послуг у межах загальної і спеціальної освіти.
Тривалість перебування учня з ООП в інклюзивному освітньому середовищі	Модель повної інклюзії	Учні з ООП, які можуть адаптуватися до навчання у закладі загальної середньої освіти, відвідують його в режимі повного дня самостійно або зі супроводом, не отримуючи спеціальної корекційної допомоги, окрім необхідної адаптації чи модифікації навчального матеріалу.
	Модель часткової інклюзії	Учні з ООП навчаються у закладі загальної середньої освіти частину навчального тижня.
	Модель тимчасової інклюзії	Учні з ООП відвідують заклад загальної середньої освіти декілька разів на місяць чи на свята, для прогулянок, ігор та ін.
	Модель комбінованої інклюзії	Учні з ООП, рівень порушень яких не складний, навчаються у закладі загальної середньої освіти, а необхідні корекційні послуги отримують у спеціальних школах.
	Модель зворотної інклюзії	Учні з нормотиповим розвитком включаються у середовище їхніх однолітків із психофізичними порушеннями.

Особливості організації процесу інклюзивного навчання дітей з ООП	Модель «навчання у звичайному класі»	Теми і завдання, зорієнтовані на усіх учнів класу; використовуються різні способи подання матеріалу, а при потребі для учнів з ООП може бути застосована адаптація або модифікація навчального матеріалу.
	Модель «командної роботи»	Учителі закладу загальної середньої освіти та спеціальні педагоги працюють разом під час уроків для забезпечення освітніх потреб усіх школярів.
	Модель соціальної інтеграції	До навчання та соціалізації дітей з ООП залучаються їхні ровесники з нормотиповим розвитком.
	Корекційна модель / модель «ресурсної кімнати»	Навчання у класі закладу загальної середньої освіти поєднується з наданням спеціалізованих освітніх послуг дітям з ООП індивідуально або у невеликих групах.

Вважаємо за доцільне зупинитися на характеристиці моделей, представлених у таблиці 3.1, оскільки вони визначають комплекс методологічних підходів, що застосовуються з метою соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. Так, беручи до уваги способи організації інклюзивної освіти на рівні держави та використовуючи узагальнення міжнародного досвіду (К. Мейджер (*Meijer*), В. Соріано (*Soriano*) та В. Воткінс (*Watkins*) [574, с. 7–11]), виокремлено три основні моделі організації інклюзивного навчання: односторонню, двосторонню та багатосторонню.

Відповідно до односторонньої моделі усі діти здобувають освіту в закладах загальної середньої освіти. Вона використовується у таких країнах, як США, Канада, Австралія, Китай, Італія, Португалія, Швеція, Греція та Норвегія – країнах, які ставлять за мету надання усім громадянам рівного доступу до освіти та впроваджують політику, спрямовану на залучення усіх учнів у систему загальної середньої освіти, з одночасним наданням відповідної підтримки особам із фізичними, сенсорними й інтелектуальними порушеннями [591]. У цьому контексті поділяємо думку Н. Горішньої, що саме «одностороння модель інклюзивної освіти відображає її сучасне розуміння, принципи і сутність» [87, с. 25], адже в її основу покладено

концепції рівності, соціальної відповідальності та свободи від дискримінації. Інклюзивна освіта в односторонній моделі протиставляється спеціальній освіті, як більш демократична, гуманна і перспективна парадигма розвитку систем освіти та суспільства загалом.

У ході дослідження з'ясовано, що імплементація цієї моделі, відповідно до реалізації політики, покликаної сприяти забезпеченню доступу до загальної середньої освіти учнів з інвалідністю та порушеннями психофізичного розвитку, містить ризики щодо їх ізоляції, коли інклюзія набуває формального характеру, а реальні потреби таких учнів не задовольняються [549, с. 175].

Двостороння модель передбачає навчання учнів з особливими освітніми потребами у системі спеціальної освіти (спеціальних школах або класах), а всі інші – в загальноосвітній школі. Зазвичай, ці типи закладів освіти підпорядковуються різним міністерствам або органам управління освітою. Така модель впроваджена у Швейцарії, Бельгії, Японії, Катарі, Бахреїні, Сінгапурі, Кувейті та ін. Так, наприклад, у Сінгапурі Міністерство освіти здійснює управління закладами загальної середньої освіти, в яких навчаються учні, що мають незначні, емоційні, поведінкові, сенсорні чи фізичні розлади, без встановленої інвалідності, а управління закладами спеціальної освіти для учнів з інвалідністю здійснюють неурядові організації [574, с. 5].

Нами з'ясовано, що головною особливістю багатосторонньої моделі є використання розмаїття підходів до організації навчання та надання послуг у межах загальної та спеціальної систем освіти. Ця модель впроваджена у Франції, Великій Британії, Данії, Фінляндії, Чехії, Польщі, Нідерландах, Ірландії та ін. Зокрема, в Ірландії, окрім можливості навчання в одному з двох типів закладів освіти, існують й інші альтернативні варіанти, як-от: спеціальні класи у загальноосвітніх школах, індивідуальне навчання в домашніх умовах тощо [569, с. 84–85].

Відповідно до цієї класифікації, модель інклюзивної освіти, що запроваджена на початку XXI ст. в Україні, є багатосторонньою. Згідно з цією моделлю діти з особливими освітніми потребами навчаються в інклюзивних та

спеціальних класах закладів загальної середньої освіти, спеціальних школах або в умовах індивідуальної форми здобуття освіти. Ця модель, як доводить Н. Горішна, «не є стандартом інклюзивної освіти в її ідеальному вигляді, проте не суперечить фундаментальному принципу освітньої інтеграції – свободі вибору місця навчання» [87, с. 25].

Очевидно, що впровадження зазначених моделей інклюзивної освіти має національні особливості, зумовлені соціально-економічною, політичною, культурною й історичною специфікою конкретної країни. Незважаючи на існуючі відмінності, головним завданням для усіх держав в їх імплементації є подолання невідповідності між політикою та практикою впровадження обраної моделі. На наше переконання, така імплементація є можливою, лише завдяки використанню виваженого системного підходу до розв'язання проблемних питань організації освітнього процесу для учнів з особливими освітніми потребами на всіх рівнях управління.

Наголосимо на тому, що представлена вище класифікація моделей інклюзивної освіти на основі такого критерію, як спосіб організації інклюзивної освіти на рівні держави, визначає загальні підходи до здійснення інклюзії дітей з психофізичними порушеннями у систему освіти на рівні держави, виходячи з керівних принципів її політики у цій сфері та стратегічних пріоритетів її розвитку.

Відповідно до критерію «Тривалість перебування учня з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі» варто охарактеризувати часткову, тимчасову, повну, комбіновану та зворотну моделі інклюзії. Так, модель повної інклюзії передбачає навчання усіх дітей з інвалідністю та психофізичними порушеннями, котрі можуть адаптуватися до навчання у закладах загальної середньої освіти. Такі учні відвідують школу в режимі повного дня самостійно або зі супроводом, не отримуючи спеціальної корекційної допомоги, окрім необхідної адаптації чи модифікації навчального матеріалу [94, с. 79; 216, с. 110]. Зазвичай, діти з особливими освітніми потребами зараховуються у класи, що відповідають їхньому віку, проте, у

певних ситуаціях вікові обмеження можуть не дотримуватися. Причому «кількість дітей з психофізичними порушеннями в одному класі, зазвичай, не перевищує трьох» [515, с. 13].

Щодо характеристики моделі часткової інклюзії, зауважимо, що вона забезпечує включеність учнів з особливими освітніми потребами упродовж певної частини навчального тижня, дня або окремих занять. Як зазначає Г. Давиденко, можливе також об'єднання учнів спеціальних класів із учнями звичайних класів для додаткових, зазвичай, позаурочних заходів. Тобто здебільшого «засвоєння основного навчального матеріалу відбувається у процесі індивідуальної роботи» [574, с. 79]. Висновуємо, що використання цієї моделі, у баченні автора, має сенс при невідповідності рівня розвитку дітей їхньому віку. Як було з'ясовано, тимчасова інклюзія дітей з особливими освітніми потребами передбачає їх об'єднання «з однолітками кілька разів на місяць, як правило, на свята, прогулянки чи для ігор» [216, с. 109]. Під комбінованою слід розуміти таку модель, за якої учні з особливими освітніми потребами навчаються у звичайних класах закладу загальної середньої освіти та мають змогу додатково отримувати корекційні послуги у системі спеціальної освіти [315, с. 108]. Ця модель, як і модель повної інклюзії, прийнятна для учнів з високим рівнем психофізичного та мовленнєвого розвитку. При реалізації комбінованої моделі для дітей підбирається звичайний клас, який максимально підходить рівню їхнього розвитку. У такому класі «навчаються від одного до трьох дітей з особливими потребами, причому доцільний рівень інклюзії визначає спеціальний педагог» [94, с. 79].

Модель зворотної інклюзії забезпечує залучення дітей з нормотиповим розвитком у середовище їхніх однолітків із психофізичними порушеннями. Її доцільно використовувати «для розвитку навичок соціальної взаємодії та спілкування дітей з психофізичними порушеннями або ж для їх підготовки до часткової інклюзії» [216, с. 110].

Порівнюючи моделі інклюзивного навчання, виділені на основі тривалості перебування дитини в інклюзивному освітньому просторі закладу

загальної середньої освіти, варто вказати на доречність вибору конкретної моделі залежно від рівня розвитку та складності психофізичних порушень дитини. Якщо часткова, тимчасова і зворотна моделі використовуються для більшості дітей зі складними порушеннями, то модель повної та комплексної інклюзії – для дітей з високим рівнем психофізичного й мовленнєвого розвитку.

Відповідно до критерію «Особливості організації процесу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами» розглядаємо організацію навчання дітей з особливими освітніми потребами на рівні окремо взятого закладу освіти або класу. Важливо пам'ятати, що реалізація цих моделей значно залежить від задекларованих на рівні держави положень про функціонування інклюзивної освіти, а також різновидів інклюзії дитини.

Йдеться про такі моделі організації інклюзивного навчання, як модель «навчання у звичайному класі» (learning in regular class model), корекційна модель / модель «ресурсної кімнати» (pull-out model / resource room model), модель соціальної інтеграції (social mainstreaming model), модель командної роботи (team teaching model), а також стратегії, що використовуються у межах кожної з них. Зупинимось на короткій характеристиці й опишемо позитивні сторони названих моделей.

Особливістю моделі «навчання у звичайному класі» є її зорієнтованість в однаковій мірі на всіх учнів класу. Тобто тема, яка розглядається, та завдання пропонуються для всіх без виключення учнів, однак, при потребі, для учнів з порушеннями може бути застосована адаптація, або певна модифікація навчального матеріалу. Реалізація цієї моделі навчання здійснюється через використання відповідних стратегій.

Зауважимо, що стратегію навчання вчені визначають як: сукупність процедур подання та роботи з навчальним матеріалом, що забезпечують:

– розвиток в учнів відповідних компетентностей [619, с. 28]; прийоми або техніки, які можуть використовувати учні з метою оволодіння знаннями [616, с. 316];

– певний набір дій, кроків, планів, процедур, що застосовуються учнями для отримання, зберігання, доступу та використання навчальної інформації [509];

– матеріалізовані та розумові дії, котрі суб'єкти навчання застосовують з метою розширення можливостей сприйняття навчального матеріалу [497];

– сукупність методів, які використовує вчитель, допомагаючи учням засвоїти зміст навчання та досягнути визначених цілей [484];

– загальна концепція навчання, яка ґрунтується на певних «психологічних і дидактичних принципах та реалізується на заняттях як метод або група методів навчання» [380, с. 120].

Науковці О. Малихін і А. Галла виділяють три класи стратегій навчання, які можуть використовувати педагоги під час реалізації моделі «навчання у звичайному класі», а саме:

– «метакогнітивні (стратегії, які допомагають планувати, організовувати й контролювати навчальну діяльність, аналізувати власні досягнення);

– когнітивні (свідомі способи організації навчання, наприклад, конспектування, вибір наукових джерел (використання словників й інших ресурсів), повторення для кращого запам'ятовування, проведення аналогій, заучування напам'ять термінів, ключових понять);

– соціально-афективні, (допомагають контролювати емоції, залучають до участі в парних і групових видах діяльності – навчання через взаємодію, обмін інформацією, розв'язання спільного завдання, консультації вчителя)» [240, с. 122].

Заразом, науковці констатують, що конкретний вибір стратегії безпосередньо залежить від цілей уроку, змісту навчального матеріалу, його цінності для учнів, їхніх пізнавальних можливостей, бажаного рівня взаємодії між ними, доступного часу, обладнання тощо [240].

Учні з особливими освітніми потребами можуть потребувати принципово інших стратегій навчання, ніж ті, які, зазвичай, використовуються у звичайних класах. Наприклад, деякі учні з вадами зору потребують

використання спеціалізованих технік, таких як шрифт Брайля, навчання орієнтації та забезпечення фізичної активності; учні з порушеннями мови і/або мовлення – мовленнєвої терапії; учні з фізичними порушеннями інтелекту – подання матеріалу невеликими частинами, навчання навичок самообслуговування тощо. У таких випадках використовуються спеціальні стратегії, які, залежно від їхніх загальних цілей науковці [542; 577; 565] поділяють на:

- профілактичні (соціальні історії; система обміну зображеннями PECS; візуальні графіки; організація навколишнього простору);
- підтримуючі (надання чітких інструкцій; інформаційні листи; використання графічних організаторів і керованих нотаток; диференційоване оцінювання; керування власною поведінкою);
- корекційні (додаткова й альтернативна комунікація; диференційоване підсилення поведінки, несумісної з проблемною; диференційоване підкріплення відсутності проявів небажаної поведінки; диференційоване зниження проявів небажаної поведінки; диференційоване підкріплення комунікативної поведінки);
- комплексні (прикладний аналіз поведінки; структуроване навчання з опорою на візуальну підтримку). Приклади таких стратегій подані у Додатку Г.

З'ясовано, що ефективними можуть бути й загальні стратегії, навіть якщо їх потрібно адаптувати для врахування різних когнітивних, емоційних і соціальних можливостей учнів. Як наголошують Д. Мітчелл (*Mitchell*) і Д. Сазерленд (*Sutherland*), «потрібне систематичне, чітке й інтенсивне застосування широкого спектру ефективних стратегій навчання, які підходять для всіх учнів» [577, с. 23].

До загальних стратегій навчання учнів з особливими освітніми потребами (див. Додаток Д), що використовуються в моделі «навчання у звичайному класі» та ефективність яких доведена результатами емпіричних досліджень, науковці [565; 577; 608] віднесли такі: «прямі інструкції» (*direct*

instruction strategy); стратегія когнітивного навчання (cognitive strategy instruction); формувальне оцінювання і зворотній зв'язок (formative assessment and feedback); саморегульоване навчання (self-regulated learning); мнемотехніка (mnemotechnics); повторення і практика (review and practice).

Зокрема, стратегія «прямих інструкцій» використовується для розвитку таких фундаментальних когнітивних навичок, як пошук, запам'ятовування, інтерпретація, розуміння та використання інформації тощо. Вона передбачає чітке структурування та ретельне планування навчальних занять, інтенсивний темп навчання для підтримки інтересу до теми, створення можливостей для застосування освоєних знань і вмінь на практиці, регулярний контроль й оцінювання навчальних досягнень. Дітям з особливими освітніми потребами надається психолого-педагогічна підтримка на усіх етапах освітнього процесу, побудованого з використанням цієї стратегії.

Щодо формувального оцінювання і зворотного зв'язку, то це комбінована стратегія, що дає змогу вчителю оцінювати на систематичній основі результати навчання, здійснити корекцію знань й умінь учнів, а також, при потребі, й стратегій навчання, які використовувались для їх опанування.

Стратегія саморегульованого навчання використовується для того, щоб допомогти учням навчитися визначати цілі навчання та обирати види діяльності на основі усвідомлення власних потреб, розробляти і впроваджувати плани досягнення цілей, контролювати власну поведінку, приймати рішення, діяти, оцінювати власний прогрес, здійснювати корекцію цілей та шляхів їх досягнення [525; 535; 598].

У контексті нашої наукової розвідки, дослідницький інтерес становлять стратегії мнемотехніки та повторення і практики, що використовуються здебільшого для розвитку пам'яті. Мнемотехніка спрямована на покращення запам'ятовування інформації, шляхом створення асоціативних зав'язків. Вона є особливо ефективною в роботі з учнями, що мають труднощі у навчанні, проте, як правило, не підходить для учнів зі складними інтелектуальними порушеннями, оскільки ґрунтується на володінні мовленнєвими навичками.

Використання стратегії повторення та практики дає змогу учням взаємодіяти з певними ідеями, концепціями чи вміннями декілька разів (від 2-х до 5-ти, залежно від здібностей учнів) у різних ситуаціях упродовж кількох днів для того, щоб вони закріпились у короткочасній та довготривалій пам'яті.

Особливе місце з-поміж стратегій, що забезпечують можливості для реалізації не лише цієї, а й інших моделей інклюзивної освіти, відводиться стратегії універсального дизайну для навчання (*universal design for learning*). Американський центр прикладних спеціальних технологій дає таке визначення: «Універсальний дизайн для навчання – це розроблення навчальних матеріалів і заходів, що дозволяє досягти цілей навчання особам, які мають труднощі з тим, щоб бачити, чути, говорити, рухатись, читати, писати, розуміти мову, відвідувати, організовувати, залучати та пам'ятати. Це досягається за допомогою гнучких навчальних матеріалів і заходів, змісту, цілей, методів та способів оцінювання і не обмежується ними» [576, с. 40]. Загалом «універсальний дизайн» розуміють як «проектування середовища, засобів, технологій чи послуг таким чином, щоб вони були в однаковій мірі доступні та зрозумілі усім, забезпечували можливість максимального спільного використання та у якомога незалежний і природний спосіб, бажано без необхідності їх адаптації чи застосування спеціальних рішень» [577, с. 262]. Відтак, стратегія «універсального дизайну для навчання» зосереджується на способах забезпечення когнітивного і фізичного доступу до навчальної програми, оцінювання та методів навчання. Основними принципами стратегії «універсального дизайну для навчання» дітей з особливими освітніми потребами, у баченні Е. Джонсона (*Johnson*) та К. Музата (*Muzata*) [540], виступають:

- надання інформації кількома способами – за каналом сприйняття вона може подаватись через аудіальний, візуальний та кінестичний канали; в адаптованих форматах, наприклад, у вигляді текстового супроводу зображень чи розмовної мови, збільшенні букв або зображень, голоснішого звукозапису тощо; через пояснення незрозумілих понять і символів; з допомогою різних

засобів (фотографії, відео, таблиці, графіки й ін., а не лише тексту); активізацію опорних знань учнів тощо;

- використання різних способів орієнтації у навколишньому середовищі – ця стратегія передбачає забезпечення можливостей виконувати фізичні дії з допомогою збільшених клавіатур, перемикачів тощо; спілкуватись із використанням альтернативних форм комунікації, наприклад, письма, малювання, музики тощо; реалізувати діяльність через надання допомоги у визначенні цілей, плануванні та виборі стратегій поведінки і контролю за нею;

- забезпечення різних способів взаємодії – здійснюється завдяки використанню різних способів стимулювання інтересу учнів, з метою їх залучення до освітнього процесу, актуалізації практичного значення змісту навчання, мінімізації подразників і відволікаючих чинників, заохоченню та визнанню старань й успіхів учнів.

Універсальний дизайн для навчання є багатокomпонентною стратегією, що вимагає застосування комплексного та системного підходу, які, з одного боку, ускладнюють її реалізацію, а з іншого – дають можливість досягти набагато більшої ефективності, аніж при впровадженні окремих її елементів.

Таким чином, підсумовуючи особливості організації освітнього процесу на основі моделі «навчання у загальному класі» зазначимо, що вона є найбільш універсальною, спрямованою на забезпечення освітніх потреб більшості учнів, включно з тими, що мають особливі освітні потреби. Проте, така її здатність не дозволяє реагувати на специфічні потреби цієї категорії дітей, що зумовлює необхідність використання інших, вузькоспрямованих моделей.

Модель командної роботи реалізується через тісну взаємодію в освітньому процесі вчителів загальної середньої та спеціальної освіти. Згідно з цією моделлю, учні з особливими освітніми потребами навчаються у звичайному класі за загальноосвітньою програмою та графіком, спільним для усього класу. Наголосимо на тому, що ця модель не обмежує застосування

необхідних адаптацій та модифікацій, для реалізації яких на заняттях формуються невеликі групи з двох-трьох учнів, утворені за рівнем підготовки. Така організація роботи допомагає забезпечити індивідуальний підхід до учнів, які мають особливі освітні потреби, не витрачаючи загальний час уроку. Наприклад, під час уроку математики одна група дітей може працювати над розвитком базових умінь, в той час як учні з високим рівнем знань мають змогу їх поглиблювати і розширювати.

Модель командної роботи забезпечує можливість об'єднувати зусилля та ресурси різних фахівців (учителів, спеціальних педагогів, психологів, асистентів учителів, логопедів, реабілітологів, ерготерапевтів тощо) з метою пошуку ефективних рішень і досягнення спільних завдань навчання та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. Така модель може реалізуватися через стратегії співвикладання, консультування, взаємодії з асистентом вчителя, асистентом дитини, іншими фахівцями та батьками.

Співвикладання передбачає спільну роботу вчителя-предметника та спеціального педагога з усіма учнями класу, а не лише з тими, хто має особливі освітні потреби. Стратегія передбачає спільне планування уроків (узгодження їхніх цілей та типів, змісту, методів навчання й оцінювання), а також процедур і технік контролю та регуляції проблемної поведінки учнів.

За допомогою консультування вчителі, які навчають дітей з особливими освітніми потребами, отримують фахову допомогу та пораду фахівців у галузі спеціальної освіти з питань, що стосуються різних аспектів навчання цієї категорії учнів, зокрема щодо адаптації навчальних програм, методик викладання й оцінювання, організації фізичного простору та психологічного клімату в класі тощо. Консультування є непрямомою моделлю надання послуг, оскільки консультант не працює безпосередньо з учнями, крім випадків, коли він демонструє використання певних методів, технологій, прийомів чи засобів навчання.

У контексті організації навчання учнів з особливими освітніми потребами вбачаємо доцільність у налагодженні взаємодії з асистентом

учителя, що підвищує ефективність соціально-педагогічного супроводу учня з особливими освітніми потребами через залучення та спільну роботу над розробленням і виконанням індивідуальної програми розвитку учня, з планування та реалізації навчальних і соціально-адаптаційних заходів, визначення змісту, обсягу та необхідності адаптації і/або модифікації навчального матеріалу, оцінювання навчальних досягнень учнів, динаміки їхнього розвитку. Залежно від специфічних потреб дитини корисною може бути співпраця з іншими фахівцями – психологами, лікарями, логопедами, ерготерапевтами, фізіотерапевтами, соціальними працівниками тощо [518; 552]. Проте, чи не найважливішою є співпраця з батьками дитини, які, зважаючи на їхню роль, володіють усією повнотою прав та обов'язків щодо навчання, виховання і розвитку своєї дитини. Вони є основним джерелом інформації, партнерами у розробленні та реалізації програм для своїх дітей, споживачами освітніх послуг, представниками та захисниками інтересів своїх дітей. Крім того, батьки чи опікуни також можуть потребувати підтримки у формі навчання, консультування чи надання психологічної допомоги.

Використання моделі командної роботи містить певні виклики для всіх учасників педагогічної взаємодії. Вивчення праць В. Нечипоренко [295] та Т. Шаповал [458] дозволили визначити найбільш гострі виклики та проблемні аспекти педагогічної взаємодії учасників інклюзивного освітнього процесу: по-перше, потрібний певний етап «притирання» один до одного, під час якого можливі конфлікти, зумовлені «накладанням» ролей; по-друге, виникають побоювання втратити автономію; по-третє, можливий дефіцит розуміння та відсутність навичок групової динаміки та ін. Подоланню цих труднощів може сприяти розуміння переваг, які надає зазначена модель не лише для учнів, а й для самих фахівців (можливість побачити процес навчання очима учнів; підвищити обізнаність в іншій сфері; відчутти приналежність до спільноти; досягти синергетичного ефекту). З метою успішної реалізації стратегії педагогічної взаємодії, усім її учасникам необхідно провести попереднє

планування спільної роботи, здійснити чіткий розподіл обов'язків з орієнтацією на співпрацю, взаємодопомогу та підтримку [489].

У контексті нашого дослідження науковий інтерес становить модель соціальної інтеграції, що ґрунтується на ідеї залучення до освітнього процесу та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами їхніх ровесників під керівництвом і наглядом педагога [572]. Іншою назвою цієї моделі, що часто використовується у науковій літературі, є модель тьюторства або наставництва.

Навчання за принципом «рівний-рівному» є потужним інструментом підвищення загальної ефективності освітнього процесу в інклюзивних класах, оскільки ґрунтується на «природних» соціальних відносинах. Модель соціальної інтеграції може бути використана при вивченні різних шкільних предметів – читання, математики, природознавства, фізичного виховання тощо, проте найкращим її застосуванням є сприяння взаємодії, шляхом відпрацювання або перевірки знань і навичок, а не як засобу опанування нового навчального матеріалу. При цьому, однокласники можуть частково виконувати роль «асистента» для дитини, допомагаючи їй у пересуванні під час перерв чи надаючи консультативну підтримку у процесі навчання.

Наголосимо, що активне використання моделі соціальної інтеграції сприяє не лише покращенню успіхів у навчанні, поведінці, а й зменшенню асоціальних проявів. Такі позитивні риси зумовлені тим, що модель соціальної інтеграції покращує загальний рівень навченості учнів з особливими освітніми потребами та психологічний клімат у класі та школі. Так, у межах цієї моделі можливе поєднання дітей у пари залежно від віку, рівня здібностей, тривалості навчання у школі тощо. Ключова ідея полягає у тому, що більш здібний учень («тьютор») навчає менш здібного учня приблизно такого ж або молодшого віку. При створенні пар вченими рекомендується дотримуватись таких положень: «групування має бути взаємовигідним для обох учнів; ретельний підбір пар на основі визначених критеріїв; отримання згоди батьків обох дітей; надання чітких установок і демонстрування способу виконання завдань, які ставляться перед «тьютором»; спостереження за роботою пари та надання

допомоги з боку вчителя у разі виникнення труднощів; постійне заохочення, схвалення та визнання значущості роботи учня-тьютора» [577, с. 58].

У методологічній площині реалізація цієї моделі містить низку переваг для усіх учасників освітнього процесу, до найвагоміших з них віднесено такі: учні, які отримують допомогу, також здобувають підвищену індивідуальну увагу, залучаються до спільної діяльності; існує реальна можливість практикувати виконання завдань на основі прямого зворотного зв'язку; важливою є підтримка з боку однолітків та виділення додаткового часу для виконання завдань; учні, які надають підтримку, мають змогу закріпити та розширити власні знання і навички, підвищити впевненість у собі та розвинути емпатію; педагог може підвищити рівень співпраці у класі та заощадити час для роботи з іншими учнями [500; 614].

Важливим аспектом цієї моделі є не лише покращення успішності, а й розвиток соціальних умінь учнів з особливими освітніми потребами. З цією метою застосовується стратегія навчання соціальним навичкам, яка безпосередньо спрямована на допомогу учням у встановленні та підтримці позитивної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу. Основний фокус стратегії безпосередньо зосереджений на змісті навчання та може бути реалізований за допомогою інших стратегій навчання.

Учні, в яких розвинуті соціальні навички (soft skills), здатні управляти своїм соціальним середовищем, розуміти й ефективно реагувати на певні ситуації та події. Цим учням притаманні такі особистісні характеристики, як:

- соціальна чутливість – здатність правильно визначати та розуміти соціальні явища, події, процеси та інститути, зокрема такі, як дружба, взаємність, прихильність тощо;

- розуміння і прийняття соціальних ролей, як моделі поведінки, установок та дій (наприклад, учителя й учня, батька/матері та дитини тощо);

- соціальне розуміння – вміння відчувати нюанси соціальної ситуації та розуміти те, що відбувається навколо, визначаючи особистісні характеристики та мотиви поведінки інших;

– морально-етичні судження – здатність оцінювати соціальні ситуації з погляду норм моралі;

– соціальне спілкування – здатність розуміти точне значення почутого, вміння висловлювати власні судження та передавати почуття, ефективно впливати на поведінку інших;

– вирішення соціальних проблем – «вміння ефективно розв'язувати конфліктні ситуації, розуміння того, як впливати на поведінку інших задля досягнення бажаних цілей [577, с. 70].

Більшість дітей досить легко формують і розвивають ці соціальні навички, проте окремі категорії дітей з особливими освітніми потребами як, наприклад, діти з аутизмом, емоційними та поведінковими розладами, тяжкими й комплексними порушеннями, мають значні труднощі із їх засвоєнням, а також із налагодженням дружніх взаємин. Тому метою стратегії навчання соціальним навичкам є опанування учнями широкого діапазону поведінкових стратегій, щоб у різних соціальних ситуаціях вміти обирати та реалізувати найвідповідніші з них.

У найбільш загальному вигляді ця стратегія передбачає навчання учнів визначенню цілей соціальної взаємодії, декодуванню та інтерпретації важливих сигналів на нюанси ситуації, використанню поведінкових дій, які найбільше підходять у конкретній ситуації, їх реалізації, з'ясуванню чи була поведінка ефективною для досягнення визначеної мети. Методи навчання, що використовуються при реалізації цієї стратегії, спрямовані на залучення учнів до аналізу змісту та складових елементів соціальних навичок, надання прямих вказівок щодо виконання певних дій, пояснення та моделювання їх виконання з використанням живих моделей, прикладів із фільмів, книг, заохочення бажаної поведінки, виконання у класі завдань для підвищення довіри, прийняття, обміну й взаємної підтримки між учнями тощо.

Таким чином, можемо узагальнити, що модель соціальної інтеграції забезпечує можливості для розвитку соціальних умінь учнів, а також сприяє підвищенню рівня соціальної взаємодії у класі, допомагає у формуванні та

розвитку емпатії, гуманістичних цінностей та має позитивний вплив на підвищення загальної ефективності навчання.

Особливістю корекційної моделі є поєднання навчання у звичайному класі закладу загальної середньої освіти зі спеціальним навчанням для задоволення певної категорії особливих освітніх потреб учнів. Так, залежно від індивідуальних особливостей учня (низька академічна успішність, проблемна поведінка, стан здоров'я тощо), що впливають на його навчання і соціалізацію, спеціальні педагоги можуть проводити групові або індивідуальні заняття в іншій обстановці у позаурочний час. Класи для таких цілей, обладнані необхідною технікою й укомплектовані відповідними навчальними матеріалами, зазвичай, називають ресурсними кімнатами; звідси й інша назва цієї моделі, що вживається у науковій літературі – модель ресурсної кімнати. З методологічного погляду метою цієї моделі є досягнення учнем здатності до самостійної навчання в умовах інклюзії. У цьому випадку, спеціальні педагоги допомагають учням впоратися з проблемами, що їх звичайні учителі не в змозі вирішити. У зв'язку з цим, навчання може бути зосереджене на розвитку вмінь комунікації, психологічних процесів (уваги, мислення, пам'яті, уяви, сприймання), корекції вимови тощо. Наприклад, для учнів, які демонструють низький рівень розвитку навичок мовлення, у ресурсній кімнаті щодня може проводитись окремий урок, спрямований на розвиток навичок читання, письма та говоріння. За необхідності та доцільності учень з особливими освітніми потребами може отримати в ресурсній кімнаті додаткову допомогу під час підготовки до складання тестів, іспиту, виконання контрольних робіт чи інших завдань, заданих учителями загальної та/або спеціальної освіти.

У ресурсній кімнаті спеціальні педагоги також проводять корекційні та реабілітаційні заняття, навчають учнів правильному використанню допоміжних засобів, таких, наприклад, як слухові апарати, інвалідні візки, протези тощо, розвивають навички соціальної та побутової адаптації. Інші функції цих фахівців у межах цієї моделі передбачають допомогу у розробленні індивідуальних програм навчання учнів, оцінюванні їхніх

результатів, поширенні та популяризації інформації про спеціальні освітні послуги, консультуванні педагогів, батьків тощо [515, с. 13].

Важливим елементом корекційної моделі є індивідуальні програми навчання (ІПН), які визначають унікальні потреби учнів, містять цілі навчання та соціалізації, показники їх досягнення, стратегії навчання, що сприяють задоволенню визначених потреб, адаптації й модифікації навчального матеріалу та необхідні для пристосування дитини до навколишнього середовища [567, с. 131].

У межах корекційної моделі використовуються різноманітні стратегії навчання, проте, зважаючи на необхідність задоволення специфічних потреб дітей відповідно до нозологій, необхідними є спеціальні стратегії, такі, наприклад, як додаткова та альтернативна комунікація, які передбачають використання підходів, методів і технологій для перетворення даних, отриманих за допомогою спеціальних приладів, у повноцінну інформацію [18, с. 263], що дає змогу учням зі складними порушеннями мовлення спілкуватися. Допоміжна комунікація використовується як доповнення до будь-яких існуючих методів спілкування. Наприклад, учень з аутистичними розладами або затримкою мовлення може використовувати для спілкування планшет або пристрій для вокалізації голосу. Альтернативна комунікація є спробою замінити втрачені засоби спілкування: учнів, які повністю втратили слух, можна навчити жестовій мові і вона буде використовуватись як їхній основний альтернативний спосіб спілкування. Ця стратегія передбачає здебільшого використання двох основних методик розвитку здатності учнів до ефективної комунікації: навчання спілкуванню з допомогою певних засобів або технічних приладів (системи графічних знаків, комунікаційні дошки, синтезатори та вокалізатори голосу) та без них (міміка, жести, рухи).

Зазначимо, що застосування цієї стратегії передбачає активне використання допоміжних технологій та навчання способів їх застосовування учнями з особливими освітніми потребами для досягнення кращих результатів навчання і забезпечення більшого рівня самостійності у школі та вдома. У ході

дослідження з'ясовано, що на початку ХХІ ст. в США під допоміжними технологіями мають на увазі будь-які предмети, обладнання або системи, які підтримують, збільшують чи покращують функціональні можливості осіб з інвалідністю; їх використання розглядається як складова індивідуальних програм навчання. У країнах Західної Європи допоміжні технології – це «пристрої або послуги, спрямовані на компенсацію функціональних обмежень, забезпечення самостійного виконання діяльності людьми похилого віку або особами з інвалідністю для реалізації їхнього потенціалу» [577, с. 214]. Прикладами допоміжних технологій є шрифт Брайля, ручні лупи, збільшувальні окуляри, пристрої для набору тексту та запису звуку, електричні візки, слухові апарати, Інтернет-технології, смартфони, програмне забезпечення (програми для розпізнавання голосу чи розширення скорочень) тощо. При виборі допоміжних технологій враховують такі чинники, як комфортне розміщенні на робочому місці, зір і зорове сприйняття, руховий контроль, когнітивні та мовленнєві навички та ін.

Таким чином, реалізація корекційної моделі вимагає тісної взаємодії та координації діяльності міждисциплінарної команди фахівців щодо планування і реалізації освітнього процесу дитини у загальноосвітньому класі та ресурсній кімнаті, вибору й опанування учнем з особливими освітніми потребами навичками користування допоміжними технологіями.

Отже, як свідчать результати аналізу наукових джерел з теми дослідження, на практиці застосовують різні типи моделей інклюзивної освіти, класифікація яких здійснена на основі використання таких критеріїв, як:

– спосіб організації інклюзивної освіти, виходячи з керівних принципів державної політики у цій сфері та співвідношення загальної та спеціальної систем освіти;

– тривалість перебування дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі, що зумовлена складністю її фізичних, сенсорних і/або інтелектуальних порушень;

– особливості організації процесу інклюзивного навчання дітей, у яких є особливі освітні потреби.

Усі презентовані моделі інклюзії, незалежно від типологічних відмінностей, виявлених на основі порівняння відповідно до заявлених критеріїв, сприяють соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та гуманістичному вихованню всіх учнів. Залучення дітей з порушеннями психофізичного розвитку до системи загальної шкільної освіти може мати значний вплив на їхній розвиток, зокрема, на підвищення рівня мовленнєвих і комунікативних навичок, інтелектуального рівня, збагачення досвіду соціальної та навчальної взаємодії з ровесниками. Проте, рівень й інтенсивність такого впливу у різних моделях є різними. Вибір оптимального для кожної дитини варіанту (моделі) інклюзії має здійснюватися, виходячи з її індивідуальних особливостей, потреб і потенціалу. Можливості вибору оптимальної моделі залежать від соціальної й освітньої політики держави, соціально-економічних умов, рівня розвитку демократичних процесів і гуманістичних ідей у суспільстві.

У підсумку, акцентуємо увагу на тому, що для успішного розвитку інклюзивної освіти має бути чітке розуміння вектору розвитку та ключових принципів її побудови і функціонування на рівні держави. Запропоновані у дослідженні варіанти моделей інклюзивної освіти є вихідним теоретико-методологічним конструктом у процесі її концептуалізації, проектування та імплементації у вітчизняну систему освіти загалом й освітній процес закладів загальної середньої освіти зокрема.

3.4. Потенціал фізичної культури та фізичного виховання у соціалізації учнів з особливими освітніми потребами

Поділяємо позицію науковців (В. Зозуля [157], Т. Ілляшенко [163], Н. Кулик [222], Ю. Пастухова [318], Г. Тазарачева [414]), що інклюзивну

освіту на початку ХХІ ст. розглядають як навчально-пізнавальний процес, до якого залучені всі, в тому числі особи з інвалідністю. Тобто у цьому контексті, інтеграція відображає спробу максимального залучення учнів з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітніх школах, а інклюзія передбачає пристосування закладів загальної середньої освіти та їхньої загальної освітньої філософії до потреб усіх учнів – як творчо обдарованих школярів, так і тих, що мають особливі освітні потреби.

Наголосимо на тому, що інклюзивну освіту забезпечує інклюзивна школа, яка адаптує освітні програми і плани, розробляє нові методи та форми організації освітнього процесу, налагоджує сприятливий психологічний клімат в освітньому середовищі та використовує всі наявні ресурси для забезпечення ефективного процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. Власне, головні напрями роботи спрямовані на створення безперешкодного доступу до освіти. Відзначимо, що робота у таких закладах освіти передбачає використання інноваційних підходів, які полегшують процес соціалізації й адаптації учнів з особливими освітніми потребами. Вважаємо, що одне із чільних місць у процесі соціалізації учнів, які мають особливі освітні потреби, належить фізичній культурі та фізичному вихованню. Коротко обґрунтуємо свою позицію.

Насамперед, наголосимо на тому, що в ХХІ ст. необхідність використання фізичної культури у процесі соціалізації учнів з особливими освітніми потребами є очевидною і беззаперечною. Сьогодні загальноновизнано позитивний терапевтичний вплив рухової активності, у тому числі фізичної культури та спорту на психічний і соматичний стан здоров'я людини. Рационально підібрана й адекватна фізична активність для учнів цієї категорії сприяє стимулюванню діяльності центральної нервової системи, дезактуалізації патологічних переживань, підвищенню соціальної активності й розвитку комунікативних здібностей. Як доводять О. Кізенко [183] та В. Мигалюк [259], активне використання засобів фізичної культури з метою медичної реабілітації дозволяє суттєво знизити частоту хронічних

захворювань. Авторами також відзначено терапевтичний й профілактичний вплив фізичної культури під час запобігання патологічних реакцій у стресоутворюючих ситуаціях. Саме у процесі фізичного виховання, шляхом багаторазового повторення рухів, відбувається активне вдосконалювання моторного та сенсорного орієнтування, тренування м'язів, поліпшується м'язово-суглобне відчуття, вдосконалюється орієнтування в просторі та часі, формується пам'ять на послідовність рухів, розвивається уміння виконувати рух за словесною інструкцією, активно проходить аналіз рухів за якістю їх виконання. З фізіологічного та медичного погляду, правильно підібрані та дозовані фізичні вправи виступають могутніми аферентаціями, які адресовані в різні відділи центральної нервової системи, що відповідають у корі головного мозку за співвідношення гальмівних та збуджувальних процесів. Саме тому фізична культура та фізичне виховання виступають ключовими компонентами комплексного впливу на учнів з особливими освітніми потребами й розглядаються вагомим чинником в їхній соціалізації.

У ХХІ ст. в світі спостерігається стійка тенденція до підвищення соціальної ролі як фізичного виховання, так і шкільного спорту у розвитку особистості. Важливим офіційним документом, у якому підкреслюється соціальна роль фізичного виховання є прийнята у 1978 р. «Міжнародна хартія фізичного виховання та спорту» [265]. Зокрема у статті 1 цього документу акцентовано увагу на тому, що «кожна людина володіє основним правом на доступ до фізичного виховання і спорту, необхідним для розвитку його особистості. Право розвивати фізичні, інтелектуальні та моральні здібності за допомогою фізичного виховання і спорту має бути гарантовано як в межах системи освіти, так і в інших аспектах суспільного життя» [265]. У хартії зазначено, що фізичне виховання сприяє збереженню й поліпшенню здоров'я, проведенню дозвілля, збагачує суспільні відносини та розвиває спортивний дух. Як доказ вагомості фізичного виховання для соціалізації учнів з особливими освітніми потребами наведемо висновки щодо соціальної ролі дитячого спорту відповідно до Європейського маніфесту «Молоді люди та

спорт» (1995 р.) [496]. У резолюції стверджується, що спорт у всіх формах повинен бути доступний для всіх молодих людей, не допускаючи дискримінації; необхідним є забезпечення рівних можливостей юнакам і дівчатам, акцентування уваги на спеціальних вимогах до кожної вікової групи та груп зі спеціальними потребами, адже фізична активність для молодих людей є природною формою руху, що ґрунтується на елементах гри.

Слід наголосити, що фізичне виховання і заняття спортом мають спрямовуватися на розвиток психічних, фізичних і соціальних якостей, формування етичних цінностей, справедливості, дисциплінованості, терпимості та відповідальності, виховання поваги до себе й інших людей та самоконтролю, формування позитивних якостей особистості та пропагування здорового способу життя [496]. Таким чином, на підставі аналізу міжнародних документів [265; 496] можемо стверджувати, що учні з особливими освітніми потребами не повинні бути обмеженими у питаннях залучення до фізичної культури і спорту, однак до них необхідно застосовувати диференційований підхід.

Отже, одним із перспективних шляхів залучення дітей з особливими освітніми потребами до соціального життя й активної соціалізації є створення сприятливих умов для їхньої фізичної, фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності. Розглянемо ці аспекти більш ґрунтовніше.

Фізична культура – це культура людини, тіла людини, культура рухів, культура психомоторних дій, а також культура мислення, культура почуттів та уяви [184]. Отже, фізичну культуру доцільно розглядати як складову загальної культури, що безпосередньо спрямована на зміцнення здоров'я, а також розвиток фізичних, інтелектуальних та морально-вольових здібностей для гармонійного розвитку особистості. Беручи до уваги той чинник, що вчитель фізичної культури в закладі загальної середньої освіти виступає ключовою постаттю в організації фізичного виховання, то логічно висувати, що він і є носієм фізичної культури. Професійна діяльність учителя фізичної культури не може і не повинна зводитися до володіння «ремеслом» та визначатися

базовими науковими знаннями і методичною підготовкою. На наше переконання, він має володіти високим рівнем професіоналізму. Поділяємо позицію І. Омеляненко, що «суспільним проявом фізичної культури є фізичне виховання» [306, с. 93]. У Законі України «Про фізичну культуру і спорт» (1994 р.) задекларовано, що фізичне виховання є напрямом «фізичної культури, який пов'язаний з процесом виховання особи, набуттям нею відповідних знань та умінь з використання рухової активності для всебічного розвитку, оздоровлення та забезпечення готовності до професійної діяльності та активної участі в суспільному житті» [144, ст. 1].

Як доводить О. Мозолев [267; 268] у процесі фізичного виховання відбувається удосконалення тих моторних функцій, які були порушені під час патологічних процесів. Поділяємо позицію І. Турчик, що під час заняття фізичними вправами та спортом проходить цілеспрямований процес компенсації дефектів і корекція вторинних порушень, які виникли в зв'язку з основним захворюванням [435]. Рухові вправи, окрім іншого, сприяють активізації обміну речовин, зміцнюють серцево-судинну систему, поліпшують загальний тонус організму, стимулюють інтелектуальні здібності дитини з особливими освітніми потребами.

У контексті дослідження, слід наголосити, що метою фізичного виховання є надання можливості учням з особливими освітніми потребами самостійно коректувати і компенсувати свої недоліки, а основне завдання – домогтися того, щоб вони, ставши дорослими, могли самі себе обслуговувати, виконувати в побуті й за можливості на виробництві спеціальні нескладні операції, орієнтуватися в навколишньому середовищі, мати достатній рівень фізичного розвитку й моторики. «Зрозуміло, що це завдання неможливо розв'язати без впливу фізичного виховання» [259, с. 21]. Відзначимо, що в основу фізичного виховання покладено корекційно-компенсаторні прийоми. Тобто незалежно від категорії учнів, під час фізичного виховання цілеспрямовано вирішуються загальні оздоровчі завдання, що передбачають організацію роботи таким чином, щоб позитивно впливати на загальний стан,

а також відновлювати функції організму, робота яких порушена внаслідок хвороби. Наголосимо на тому, що ці оздоровчі завдання спрямовані на фізичне оздоровлення, а також створюють належні передумови для загартовування та корегування соматичного стану (налагодження діяльності серцево-судинної системи, відновлення актів дихання, тощо).

Наші міркування суголосні із висновками, зробленими Л. Огорелковою, що виховні завдання фізичного виховання спрямовані на вироблення у дітей таких рис характеру, як воля, наполегливість, почуття колективізму, організованості, активності, орієнтації, сміливості, а також на забезпечення стимулювання психічного розвитку цієї категорії учнів (розвиток уваги, пам'яті, інтелекту) [303]. Зокрема, виховання у дітей з особливими освітніми потребами основних фізичних якостей (швидкості, сили, витривалості, спритності) наприкінці ХХ ст. вважалося недоцільним у зв'язку з панівною думкою про неможливість повноцінного пристосування до самотійного життя, їх повної соціалізації.

Як доводить О. Кізенко, фізичне виховання дітей з особливими освітніми потребами має свою специфіку: зміцнення здоров'я та загартування дитячого організму, забезпечення правильного фізичного розвитку, навчання руховим вмінням і навичкам має здійснюватися одночасно з розв'язанням корекційних завдань [184]. Тобто у фізичному вихованні учнів з особливими освітніми потребами вирішується низка спеціальних корекційних завдань, які, з одного боку, мають самотійне значення, а з іншого – тісно взаємопов'язані між собою. Це передовсім завдання, включені в компенсацію основного дефекту та спрямовані на корекцію вторинних порушень, зумовлених основним захворюванням, виконання таких рухових завдань, що розвивають орієнтування в просторі й часі, вдосконалюють м'язово-суглобне чуття, зменшують ступінь напруги та сприяють розслабленню м'язів, вдосконалюють пам'ять на послідовність рухів тощо. Правильно підібрані та дозовані, вони виступають могутніми аферентаціями, які адресовані в різні відділи центральної нервової системи, що цілеспрямовано змінюють

співвідношення процесів гальмування та збудження у корі великих півкуль, і тим самим можуть бути спрямовані на перебудову патологічних, умовних рефлексів.

У цьому контексті, О. Алексєєв [5] акцентує увагу на тому, що вчитель фізичної культури має вміти працювати з учнями, які мають особливі освітні потреби. Подібну позицію відстоює А. Сітовський [379], вважаючи, що педагог має активно використовувати індивідуальний та диференційований підходи під час фізичного виховання учнів, розробляти власні моделі фізичного вдосконалення для кожної дитини, вносити уточнення в програму виконання ними індивідуальних завдань.

Працюючи з учнями, що мають особливі освітні потреби, вчитель фізичної культури має володіти психолого-педагогічною компетентністю та мати сформоване педагогічне мислення. Науковці [183; 184; 379; 477] наголошують на тому, що важлива роль у професійній діяльності належить гуманістичній спрямованості особистості учителя. Зокрема, знання психології мотиваційних процесів дає змогу вчителю фізичної культури використовувати об'єктивний аналіз індивідуальної роботи кожного школяра в напрямі фізичного самовдосконалення, підкреслюючи його позитивні прогресивні здобутки, і таким чином віднаходити та використовувати дієві способи впливу для організації систематичної самостійної фізичної активності.

Важливою теоретичною основою в організації індивідуальної роботи учнів є не лише знання й урахування психологічних і фізичних особливостей та навчальних можливостей школярів, а й комунікативні взаємозв'язки між ними, спільні інтереси та цілі. У цій площині вчитель фізичної культури має змогу об'єднувати учнів у групи (секції), використовувати й удосконалювати їхні фізичні здібності та навички у спільно-груповій чи індивідуально-змагальній роботі. Активізація та мотивація індивідуальної роботи школярів уможливорює її трансформацію в додаткову систематичну самостійну позаурочну роботу учнів на основі сформованого інтересу до здоров'язбереження та фізичного вдосконалення.

У контексті дослідження доцільно зазначити, що з-поміж обмежень життєдіяльності, які найчастіше зустрічаються у дітей з особливими освітніми потребами є слабка (обмежена) здатність до пересування. Найчастіше, як наслідок патології кістково-м'язової системи, або інших систем виникає гострий дефіцит рухової активності, що в приносить до гіпокінетичної хвороби, в основу якої покладено гіпокінезію та гіподинамію [111]. Так, зокрема, гіпокінезія характеризується локальним характером м'язової роботи, низьким рівнем витрат енергії на м'язову роботу, а також їй притаманна спрощення координаційної діяльності й тривала фіксованість вимушеної пози, натомість гіподинамія передбачає абсолютне та відносне зниження обсягу й інтенсивності рухової активності дитини, що супроводжується недостатніми м'язовими зусиллями. Усе це призводить до негативних наслідків, що проявляються у таких основних реакціях, як: зниження тону м'язів, порушення надійності координації рухів; дегенеративні й трофічні зміни опорно-рухового апарату; детренованість м'язів живота, що має негативний вплив на функції травлення (атонія кишківника); порушення обмінних процесів і збільшення жирової тканини; зменшення обсягу циркулюючої крові, ослаблення тону судин і погіршення постачання клітин киснем; зниження сили скорочення серцевого м'яза та порушення серцевої діяльності; порушення дихання через зменшення життєвої ємності легень і легеневої вентиляції.

Ураховуючи описані порушення, слід наголосити на важливості профілактики гіподинамічної хвороби в учнів з особливими освітніми потребами. Крім того, оздоровча фізична культура, яка має позитивний вплив не лише на кістково-м'язову систему, а й покращує психологічний стан учнів. У цьому контексті, фізична культура і спорт, на думку дослідників [456; 457], є важливим засобом фізичної, психологічної та соціально-середовищної реабілітації, а також чинником соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в шкільному середовищі. Зважаючи на те, що фізична культура і спорт завдяки силі впливу, що активно діє на організм, суттєво підвищує

рівень фізичної підготовки, розширює коло спілкування, стимулює «дух змагальності» розглядається як оздоровче середовище, в якому відбувається соціалізація учнів з особливими освітніми потребами.

Саме як оздоровче середовище фізична культура складається з низки послідовних етапів, зміна яких не обов'язково проходить в кожному конкретному випадку. Це залежить як від фізичних, так і від психологічних задатків, а також від ступеню виразності реабілітаційного потенціалу. Визнано, що необхідним компонентом фізичної культури і, водночас, одним із перших етапів виступає фізичне виховання, яке виконує функцію систематичної фізичної підготовки дітей з особливими освітніми потребами до практичного життя. У ході фізичного виховання в учнів формуються особистісні властивості, загартовується воля, розвивається здатність переборювати труднощі й ін.

На жаль, недостатня розвиненість в Україні фізкультури і спорту для учнів з особливими освітніми потребами зумовлена низкою причин: по-перше, нерозробленість концептуальних підходів до розв'язання зазначеної проблеми; по-друге, відсутність спеціалізованих спортивних споруд і устаткування; по-третє, непідготовленість професійних організаторів, учителів фізичної культури та тренерів для роботи з цією категорією учнів; по-четверте, низький рівень мотивації педагогів до самовдосконалення у галузі фізичного виховання.

Поділяємо думку вчених і практиків [183; 184; 379; 457], що фізичне виховання як ефективний метод розвитку фізичного та морального потенціалу учнів з особливими освітніми потребами безпосередньо ще не є основним середовищем із погляду соціально-середовищної реабілітації. Відтак, оздоровлення дитини, завдяки використанню лікувальної фізкультури, ранкової зарядки, й інших індивідуальних методів впливу не можна розглядати у якості повноцінного оздоровчого середовища в закладі загальної середньої освіти. Для цього доцільним вважаємо додаткове введення чинників ігрового та змагального характеру, які мають позитивний вплив на розвиток

моторики і створюють належні умови для соціалізації дітей. Саме під час спортивних змагань та ігор створюються належні умови для максимальної самореалізації й самоствердження учнів, а також формується ґрунт для їхньої соціальної інтеграції. Оздоровчий вплив спортивних змагань та ігор позитивно позначається і на психологічному стані учнів.

Розв'язання освітніх завдань з формування рухових навичок у роботі з учнями з особливими освітніми потребами під час занять з фізичного виховання, найперше, сприяє природному процесу формування вікових моторних функцій. Однак, вчителю необхідно зважати на формування тих рухових умінь і навичок, що дитина через патологічні зміни рухової сфери самостійно не може освоїти. Як рекомендують вчені [5; 193; 379], основний акцент слід робити на такій практичній діяльності вчителя з учнями з особливими освітніми потребами, як:

- 1) планування індивідуальної роботи в напрямі систематичної фізичної активності та здоров'язбереження;
- 2) розробка стратегій фізичної активності з урахуванням існуючого рівня;
- 3) організація зворотного зв'язку з іншими учнями, що сприяє сепаруванню більш дієвих й оптимальних способів фізичної активності в командній роботі або під час організації змагань.

Повністю підтримуємо позицію В. Мигалюка [259] у тому, що лише завдяки показу певних рухів, багаторазовому повторюванню тренувальних вправ, демонстрування яких постійно супроводжується словесним поясненням, можна домогтися формування у дітей з особливими освітніми потребами конкретних нескладних навичок. Саме при багаторазовому вдосконаленні моторного і сенсорного орієнтування, ці навички поступово переходять у диференційований імпульс, так само, як і генералізована рухова реакція, яка є неоформленою. Тобто «плануючи заняття з фізичної культури, спортивні ігри, розваги, свята й інші форми роботи, необхідно брати до уваги дотримання оптимального навантаження на дитину» [259, с. 21].

У контексті нашого дослідження, присвяченого висвітленню специфіки соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, зупинимося на характеристиці конкретних форм, засобів і методів фізичного виховання, які використовувалися наприкінці ХХ ст. й надалі є популярними на початку ХХІ ст. під час занять з учнями з особливими освітніми потребами. Насамперед зазначимо, що для організації фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами педагоги широко використовують різні засоби системи фізичного виховання, які відповідають розв'язанню корекційно-компенсаторних завдань. Зокрема, як доводить Н. Рубцов [355], наприкінці ХХ ст. у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби, доволі часто використовувалися спеціальні вправи для корекції й компенсації порушень. Зокрема, з методичного погляду під час організації фізичного виховання учнів цієї категорії вчений виділив дві групи вправ:

1) загальнопідготовчі (загальнорозвивальні вправи, які використовуються в малих формах фізичного виховання, під час зарядки, фізкультхвилинки);

2) спеціальні (ходьба, біг, плавання та ін.) [355, с. 44–45].

На основі власного практичного досвіду висновуємо, що особливо важливими є вправи з відновлення здатності маніпулятивних дій, які призведуть до розвитку функцій кистей рук. Крім того, важливими є вправи прикладного типу, які містять комплексну систему розвитку і навчання ходьбі, як способу самостійного пересування. З метою підвищення впливу фізичних вправ на рівень фізичної підготовленості та функціональний розвиток організму варто використовувати під час індивідуальних занять різні тренажерні системи, пристосування та спортивні снаряди (еластичні, гумові бинти, гантелі, блокові системи, еспандери й ін.), що дозволяє створювати програми локального впливу на окремі групи м'язів і системи організму та суттєво полегшити завдання нормування фізичних навантажень.

Наш багаторічний практичний досвід в організації занять з фізичного виховання для школярів із розладами аутистичного спектру доводить

ефективність комплексу таких вправ: вправи для зміцнення м'язів стопи (профілактика плоскостопості); вправи на координацію і баланс; вправи для розвитку дрібної моторики; вправи з нейрокорекції (у Додатку Е подано навчальну програму «Фізичне виховання» для учнів 1–4 класів із розладами аутистичного спектру, співавтором якої є авторка дисертаційного дослідження).

Під час організації та проведення занять з учнями, які мають особливі освітні потреби, слід використовувати такі форми та методи:

1) індивідуальні (форми, що визначають можливість організації заняття педагога з одним учнем; методи підбираються індивідуально, з урахуванням особливостей, функціональних можливостей і потреб дитини); така форма і методика організації занять з фізичного виховання з учнями з особливими освітніми потребами є найбільш ефективною;

2) групові (форма, коли педагог працює з групою до 10 осіб; при цьому доцільною й навіть необхідною умовою є присутність асистентів учителя, котрі виконують допоміжні функції з організації заняття, встановлюють устаткування й інвентар тощо);

3) індивідуально-групові (форма, при якій заняття організує і проводить вчитель, а асистенти працюють індивідуально з учнями під його керівництвом); як свідчить практика, ефективність застосування такої форми організації освітнього процесу є достатньо високою, бо в занятті беруть участь відразу декілька учнів з особливими освітніми потребами, що формує у них навички спілкування в колективі та підвищує емоційний тонус заняття, створює позитивну психологічну атмосферу.

Під час систематичних занять з фізичного виховання учні з особливими освітніми потребами мають змогу достатньо швидко й ефективно оволодіти практичними навичками, а також набути оптимального функціонального стану. Поряд із поступовим ускладненням завдань педагогу слід збільшувати фізичне навантаження учнів, при цьому: регулювати величину фізичних навантажень, їх інтенсивність, темп виконання, тривалість відпочинку між

вправами, а також змінювати види діяльності відповідно до індивідуальних потреб учнів.

Наголосимо на тому, що наприкінці ХХ ст. фахівці з фізичної культури [193; 355; 406; 457] стали приділяти особливу увагу питанням використання індивідуальних і групових ігор під час організації фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами. Ними доведено, що у вихованні дитини, яка має особливі освітні потреби, саме гра виступає важливим засобом активізації фізичного, психічного і соціального розвитку та сприяє ефективній соціалізації. Зокрема, В. Страковською розроблені підходи до класифікації ігор, залежно від різних ознак, а саме:

- 1) функціональні (виконують розвивальні, навчальні, корекційні функції);
- 2) дидактичні (зосереджені на розв'язання навчальних завдань, що активізують навчально-пізнавальну діяльність і закріплюють певні вміння);
- 3) спеціальні (мають певне призначення: спортивні, пізнавальні, рекреаційні) [406].

З метою активного залучення дітей з особливими освітніми потребами до ігрової діяльності педагогові необхідно враховувати психологічні та вікові особливості. Так, наш досвід свідчить, що для учнів 1–4 класів з розладами аутистичного спектру на уроках фізичного виховання слід пропонувати такі ігри, як: «Будиночок», «Будь уважним», «Збери предмети однієї форми і змісту», «Розклади відповідний колір», «Сніжки», «Збери пазли», «Молекули», «День і ніч», «Вибивний» (детальніша інформація подана у Додатку Е). Практика роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру доводить, що педагогу необхідно враховувати психологічний стан дитини, а з метою стимулювання мотивації – організовувати ігри з яскравими і привабливими предметами. В ігровій діяльності педагог має поступово ускладнювати правила гри та її сюжет, а також розвивати та закріплювати кожен вдалий прояв наслідування, а також заохочувати будь-яку спробу комунікації з боку дитини.

Отже, у підсумку зазначимо, що фізична культура і фізичне виховання мають великі потенційні можливості, які сприяють успішній соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. Раціональна кількість фізичних вправ і варіативність їх виконання забезпечує активний підбір найбільш доцільних поєднань для кожного окремо взятого випадку. Саме це й зумовлює перевагу використання засобів, форм і методів фізичного виховання у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Принципово новим для теорії та практики занять з дітьми з особливими освітніми потребами є посилення педагогічного аспекту корекційного впливу, на основі врахування єдності біологічних, фізичних, психологічних і соціальних властивостей особистості дитини. Усе вище зазначене складає підґрунтя для ефективної організації фізичного виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи.

Висновки до третього розділу

У розділі «Методологічні орієнтири соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи» охарактеризовано зміст аксіологічної, організаційно-педагогічної, психолого-педагогічної, соціальної детермінант; виконано аналіз методологічних підходів, що застосовуються у процесі соціалізації учнів з особливими освітніми потребами під час навчання в загальноосвітній школі; а також виокремлено стратегії організації навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти крізь призму моделей освітньої інклюзії.

1. На основі виконаного аналізу встановлено, що залучення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес має на меті дві головні цілі: 1) соціалізацію через взаємодію з іншими учнями та педагогами, що сприяє формуванню у цієї категорії дітей соціальних навичок (soft skills) та

вміння самостійно вирішувати конкретні проблеми; 2) здійснення позитивного впливу на однолітків з нормотиповим розвитком, сприяючи формуванню нових цінностей в усіх учнів.

2. Результати аналізу змісту аксіологічної, організаційно-педагогічної, психолого-педагогічної, соціальної детермінант навчання учнів з особливими освітніми потребами дозволили констатувати їхній нерозривний взаємозв'язок в організації інклюзивного освітнього середовища. З'ясовано, що аксіологічна детермінанта передбачає формування ціннісних орієнтацій усіх учасників освітнього процесу (багатоманітність і повага до унікальності кожної дитини; взаємодопомога; визнання альтернативності; морально-етичні цінності). Організаційно-педагогічна детермінанта виявляється у фізичному облаштуванні освітнього середовища, розробленні освітніх програм і навчальних планів, наданні спеціальних послуг, застосуванні диференційного й індивідуально-орієнтованого підходів, доборі відповідних форм, методів і засобів навчання, застосуванні стратегій і методичних прийомів, які сприяють ефективному навчанню кожного учня в інклюзивному класі. Психолого-педагогічна детермінанта полягає в усвідомленні індивідуальних психологічних особливостей кожної дитини та передбачає розуміння психосоціальної логіки побудови освітнього процесу. Соціальна детермінанта виступає яскравим показником готовності суспільства до змін і відкритості щодо педагогічних інновацій, впровадження нових ідей, концепцій та стратегій, а також виповідає за взаємодію різних інституцій, головною метою яких є легімітизація інклюзивної освіти.

2. Проаналізовано методологічні підходи до соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у процесі навчання в закладі загальної середньої освіти. Встановлено, що сучасні підходи та форми розвитку системи забезпечення соціалізації у процесі навчання учнів з особливими освітніми потребами ґрунтуються на таких критеріях, як: рівень інтегрованості дітей з особливими освітніми потребами в учнівський колектив; їхня кількість у звичайному класі; часові параметри перебування в освітньому середовищі

тощо. Водночас, сучасні підходи до впровадження системи інклюзивної освіти передбачають такі моделі організації освітнього процесу: співпраця та/або інтеграція спеціальних і звичайних шкіл; створення диференційних класів; повна інклюзія. На основі характеристики системи навчання, адаптивних стратегій, інституційних засад і педагогічних пріоритетів виокремлено три підходи до організації навчання та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами: десегрегацію, інтеграцію-мейнстрімінг, інтеграцію-інклюзію. З-поміж основних положень освітньої інклюзії виокремлено: рівний доступ до освіти для усіх учасників освітнього процесу; активна участь усіх без виключення школярів в освітньому процесі; надання всебічної підтримки як дітям з особливими освітніми потребами, так і членам їхніх родин задля ефективного залучення до життєдіяльності у шкільному середовищі.

Встановлено, що освіта дітей з особливими освітніми потребами регулюється не лише вітчизняними нормативно-правовими актами в галузі освіти, а й законодавством про права осіб з інвалідністю, а також про права дітей. У XXI ст. спостерігається тенденція поступової відмови від закладів спеціальної освіти інтернатного типу та організації навчання учнів з особливими освітніми потребами на основі інтеграції й інклюзії. Нині система освіти цієї категорії дітей охоплює мережу спеціальних закладів (спеціальні школи і навчально-реабілітаційні центри) та інклюзію, яка передбачає створення спеціальних інклюзивних груп (класів) у закладах загальної середньої освіти.

3. З'ясовано, що у результаті соціально-політичних й освітніх реформ, наприкінці XX – на початку XXI ст. у північно-американських та європейських країнах сформувались різні моделі організації інклюзивної освіти, які забезпечують соціалізацію учнів з особливими освітніми потребами. В основу їх класифікації покладені такі критерії, як: 1) спосіб організації інклюзивної освіти на рівні держави (одностороння, двостороння та багатостороння моделі); 2) тривалість перебування дитини з особливими

освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі (моделі повної, часткової, тимчасової, комбінованої та зворотної інклюзії); 3) особливості організації процесу інклюзивного навчання (моделі «навчання у звичайному класі», командної роботи, соціальної інтеграції та корекційна). Рівень й інтенсивність соціалізуючого впливу у кожній з цих моделей є різними, що дозволяє обрати оптимальний для кожної дитини варіант освітньої інклюзії, залежно від її індивідуальних особливостей, потреб і потенціалу. У контексті моделей організації інклюзивної освіти виокремлено стратегії організації інклюзії: навчання у звичайному класі (метакогнітивні, когнітивні, соціально-афективні); спеціальні (профілактичні, підтримуючі, корекційні, комплексні); загальні (прямі інструкції, стратегія когнітивного навчання, формативне оцінювання та зворотній зв'язок, саморегульоване навчання, мнемотехніка, повторення і практика, додаткова й альтернативна комунікація).

4. Досліджено потенціал фізичної культури та фізичного виховання у соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. Зокрема, на підставі результатів аналізу міжнародних документів встановлено, що діти з особливими освітніми потребами мають право на всебічний розвиток, зокрема й фізичний, однак організація роботи з ними потребує застосування індивідуального і диференційованого підходів. У процесі фізичного виховання здійснюється формування й удосконалення моторних функцій, які порушені внаслідок патологічного процесу, відбувається компенсація основного дефекту та корекція вторинних порушень, що виникли під час захворювання. Проаналізовано мету, загальні, виховні та корекційні завдання, досліджено специфіку фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами. Вивчено основні причини, які вплинули на недостатню розробленість проблеми застосування фізичної культури і спорту для соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. Акцентовано увагу на практичній діяльності педагогів під час організації фізичного виховання з цією категорією дітей на основі вибору системи форм, методів, засобів, конкретних вправ і видів ігрової діяльності.

Матеріали розділу опубліковано в наукових працях автора: 2; 4; 6; 7; 10; 11; 13; 16; 25; 28; 29; 31; 32; 35; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45.

РОЗДІЛ 4

КУЛЬТУРА ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ТА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ У РОБОТІ З УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У розділі «Культура шкільного середовища та компетентність вчителя у роботі з учнями з особливими потребами» представлено науково-методологічну проєкцію культури шкільного середовища та змістову характеристику навчання й виховання як його елементів; висвітлено сучасну проблему агресивного учнівського середовища та учнів з особливими освітніми потребами у ньому; виконано аналіз сутності та змісту компетентності вчителя, що працює з дітьми з особливими освітніми потребами, а також його підготовки до роботи в умовах інклюзивної школи.

4.1. Науково-методологічна проєкція культури шкільного середовища та змістова характеристика навчання й виховання як його елементів

Шкільна культура є багатогранною і різновекторною системою та містить у собі ідеї, цінності, сенси, символи, ритуали, традиції тощо. У нашому баченні, культура школи відображає її надбання, що є результатом всього періоду функціонування, її місце у системі освіти, сформоване конструктивне академічне середовище, цінності, які культивуються в академічній спільноті, до якої належать учні, педагогічні працівники, адміністрація, батьки/опікуни, представники громади тощо. Тут варто відзначити, що до культури школи слід віднести й такі компоненти, як правила, традиції, норми. Шкільні правила, передусім визначають правила поведінки, а також пов'язані з гармонограмою (розкладом) занять, способами звертання до членів академічної спільноти, традиціями святкування, відзначення важливих подій, проведення урочистостей тощо. Норми окреслюють права й обов'язки усіх суб'єктів шкільної спільноти кожного конкретного закладу загальної середньої освіти,

встановлюючи внутрішні правила, що є обов'язковими до виконання усіма членами шкільного колективу.

Найперше, наголосимо на тому, що цінності відображають специфіку навчальної та виховної діяльності вчителів та учнів і становлять упорядковану ієрархію значимості. З перспективи психолого-педагогічної науки [78; 85; 88], у школах, як і в інших інституціях, крім задекларованих цінностей, реалізуються й традиційні цінності, які невідображені у жодному документі, проте яких дотримуються як педагоги, так і їхні вихованці. Вони співіснують разом із задекларованими, відображаючи специфіку діяльності закладу освіти. Причому, на наше переконання, важливими для школи у ХХІ ст. є ідеї та переконання, які становлять фундаментальну основу шкільної програми й організації освітнього процесу, а також виступають ідеологічною опорою цієї інституції, ґрунтуючись на визнаних (традиційних) і сучасних (інноваційних) концепціях навчання, виховання та розвитку, а також на наукових знаннях, акумульованих в історії шкільництва.

Дослідники Г. Хорнбі (*Hornby*), Є. Холл (*E. Hall*), С. Холл (*C. Hall*) [531] виокремлюють чотири змістові сфери, покладені в основу формування системи цінностей сучасної школи та розвитку її культури. До них відносять зв'язки школи з оточенням, міжособистісні взаємини, учнівську активність, знання. Власне, ці напрацювання покладені в основу дослідження культури шкільного середовища. На основі результатів виконаного дослідження [531], обґрунтуємо науково-методологічну проекцію культури шкільного середовища (див. рис. 4.1).

Отже, перша група змістової сфери, яка відповідає за зв'язки школи з оточенням окреслює функції та місію школи у суспільстві та локальному середовищі (територіальна громада, населений пункт тощо). Основним ідентифікатором школи є її статут, який визначає правове поле діяльності загальноосвітньої школи, незалежно від її юрисдикції (державної, приватної, територіальної тощо) та організаційних засад (залежить від диференціації шкіл

відносно структури, управління, прийняття рішень тощо), а також з огляду на світоглядні характеристики і головні завдання школи.

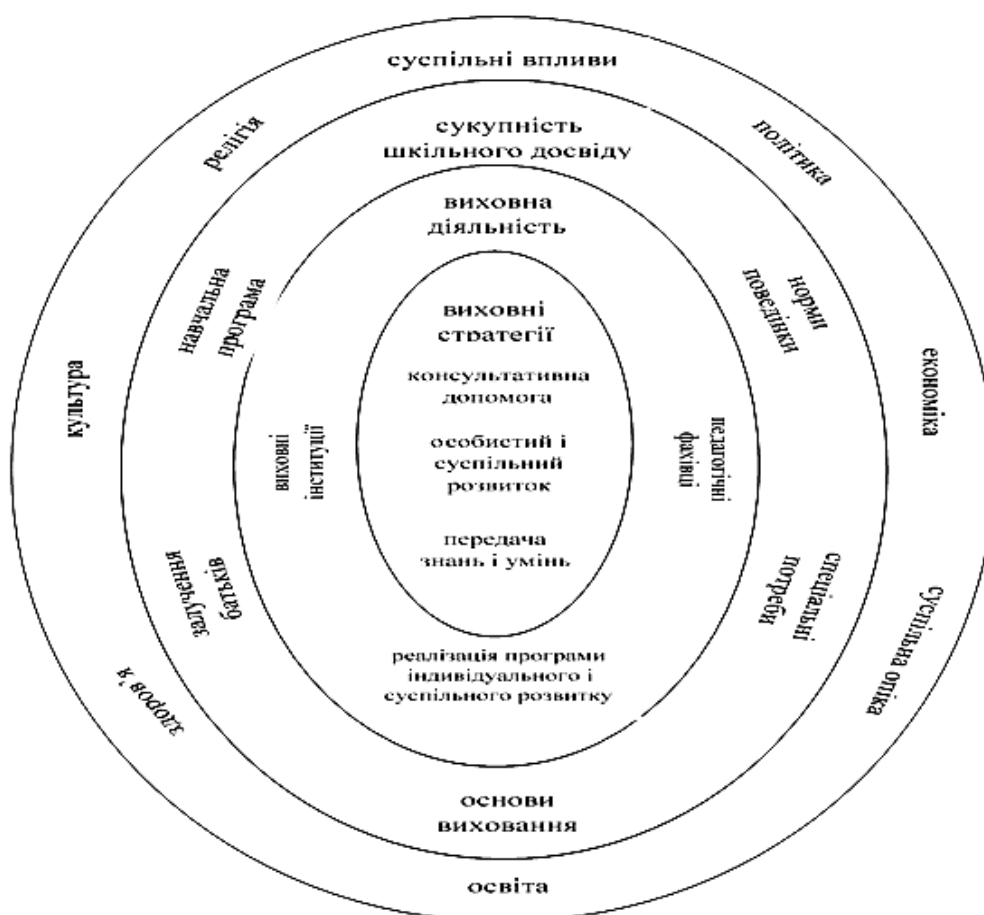


Рис. 4.1. Науково-методологічна проєкція культури шкільного середовища (за Hornby, Hall, & Hall [531])

Освітня програма школи виступає її індивідуальною ознакою, так званім увиразненням власної індивідуальності. Таким чином, школа декларує не лише свою самобутність, а й шукає адресатів, які поділяють її систему цінностей. У цьому випадку, школа балансує між власною візією цінностей, переконань, ідеології щодо майбутнього розвитку та необхідністю пристосуватися до очікувань, потреб споживачів освітніх послуг (інституцій, осіб тощо). До цього слід додати й певні обмеження, які можуть бути пов'язані з місцем праці, релігійними уподобаннями громади, а передусім з батьками, які вимагають певних змін у роботі школи. Це стосується і дітей з

особливими освітніми потребами, навчання та соціалізація яких вимагає особливого емоційно-виваженого підходу.

Розв'язання проблем, пов'язаних із функціонуванням школи як соціального інституту у зовнішньому середовищі не тільки впливає на спосіб її взаємодії з оточенням, а й на внутрішньо-шкільні відносини (наприклад, школи з батьками, адміністрації з учителями, вчителів із учнями, вчителів із допоміжним персоналом, вузькоспеціалізованими фахівцями тощо). У XXI ст., на думку вчених [168; 299; 430], можна виокремити заклади загальної середньої освіти, яким притаманні ієрархічний та демократичний підходи до управління й організації шкільної життєдіяльності. Перші – приділяють більше уваги статусу школи та структурі розподілу владних повноважень. Для них характерний формальний і безособовий спосіб контактів, односторонній та ієрархічний зв'язок комунікації (зверху донизу), тенденційність до вимог і очікувань щодо осіб, які займають певні позиції в організаційній структурі школи. Натомість, школи з демократичним підходом до управління й організації освітнього середовища культивують колегіальний формат прийняття рішень, поважають партнерські й особистісні стосунки, цінують індивідуальність у всіх її вимірах, виражаючи до представників шкільної спільноти симпатію, пошану й сподівання на кращу організацію освітнього процесу.

Школи з демократичним підходом до управління й організації освітнього середовища прагнуть налагодити якнайширшу співпрацю та співучасть у своїх локальних громадах. При цьому намагаються розвивати співпрацю, що передбачає активну участь усієї шкільної спільноти в освітньому і виховному процесі, наприклад, за допомогою розвитку й використання потенціалу учнівського самоврядування, роботи батьківських комітетів, наглядової ради тощо (див. рис. 4.2).

Проблеми, що стосуються учнівської активності залежать від візії компетентностей учнів, формування яких визначені школою серед пріоритетів власної діяльності. Тут учнів сприймають як відкритих до співпраці,

відповідальних членів академічної спільноти, що наділені повноваженнями діяти автономно, реалізовувати власне право на свободу творчості, при цьому не перешкоджаючи реалізації права на свободу інших членів академічної спільноти. Такий підхід надає можливість учням та педагогам розкривати власний потенціал і розвивати індивідуальні здібності.

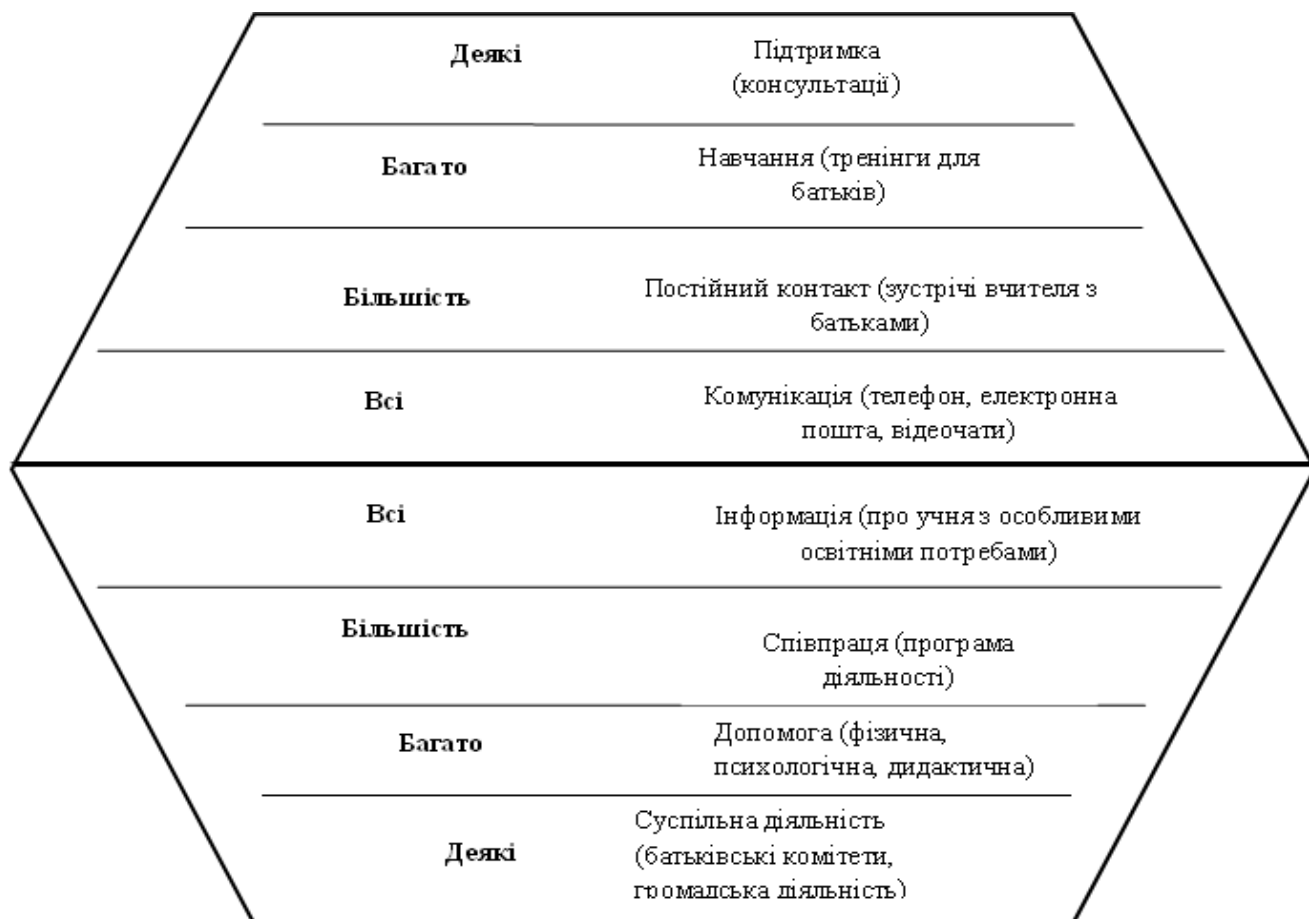


Рис. 4.2. Узагальнене розуміння шкільного соціуму (авторське бачення)

Особливе значення у культурі шкільного середовища відводиться знанням. Проте необхідно зауважити, що тут йдеться не тільки про знання, на освоєння яких спрямоване опанування освітньої програми, зокрема під час вивчення окремих предметів.

Маємо на увазі знання, якими повинна оволодіти сучасна людина для повноцінного функціонування у соціумі. Це, зокрема, знання традицій і звичаїв, притаманних суспільству, загальнолюдських цінностей, норм поведінки й комунікації тощо. У контексті нашого дослідження варто

підкреслити, що особливе місце у розвитку культури сучасної загальноосвітньої школи відводиться й урахуванню сучасних тенденцій розвитку молодіжної культури і субкультур та їх можливого як позитивного, так і негативного впливу на формування особистості учня. Тут для учнів важливо оволодіти навичками критичного мислення, прийняття виважених рішень на основі освоєних знань, розв'язання складних проблем, швидкого засвоєння інформації про світ, який динамічно розвивається, застосування сформованих компетентностей в умовах швидкоплинних змін та нових суспільно-економічних вимог, що визначає їх готовність до самостійної життєдіяльності після завершення загальноосвітньої школи.

Відповідно, культура академічного середовища, передусім, спрямована на реалізацію можливостей для розвитку навичок, необхідних для неперервного навчання та конструювання власної системи знань, що є неможливим без забезпечення достовірності знань та їх об'єктивності. Верифікація вище наведених міркувань дозволяє трактувати знання учня, освоєні під час навчання у школі, як загальнодоступні, отримані ним ззовні, однак у процесі засвоєння, у поєднанні із індивідуальним досвідом, вони формують його власну базу знань.

Важливим для створення сприятливої атмосфери в шкільному середовищі є комунікація. Тут доцільно зауважити, що мова виконує низку важливих функцій, без яких неможливо уявити освітній процес: комунікаційна, експресійна й ідейна. Комунікаційна функція є інструментом для порозуміння між людьми, експресійна – слугує для вираження власних думок, почуттів особистості, а ідейна – впливає на спосіб сприйняття дійсності та спосіб мислення. Слід наголосити, що перша функція демонструє інструментальний характер спілкування між учителем та учнем. Мова у середовищі учнівського класу виступає одночасно як засобом навчання, так і середовищем учіння. Хоча комунікацію науковці [580] трактують як процес обміну інформацією, її можна розглядати і як опосередкований чинник між психічними станами двох осіб, адже між мовою і мисленням існує тісна взаємозалежність. Тому середовище взаєморозуміння, яке панує в класі,

впливає на пізнавальний розвиток учнів, а також на перцепцію суспільних взаємин і набуття учнями культурного досвіду як з позиції реципієнта, так і з позиції перципієнта. З цієї перспективи розглядаємо комунікацію в академічному середовищі загальноосвітньої школи як один із важливих атрибутів культури шкільного середовища. В її основу покладені усталені шкільні, культурні традиції, які визначають особливості спілкування педагога та учнів.

Метою комунікації між педагогом та учнями є не лише подання навчальної інформації, але й взаємовплив, що реалізується через усвідомлені, а подекуди й неусвідомлені повідомлення, дії, які формують їх взаємні стосунки й очікування. Будь-яка діяльність учня та вчителя зазнаватиме інтерпретації іншою стороною, даючи у відповідь реакцію, яка вимагає розшифрування скритих за нею значень у невербальній поведінці: жестах, рухах, інтонації голосу, візуальних контактах тощо. На основі опрацювання публікації К. Тонза (*Tones*) та І. Гріна (*Green*) [613, с. 214] нами подане авторське бачення процесу переходу від комунікації до учіння (див. рис. 4.3).

З цього можна зробити висновок, що функція вчителя у ролі отримувача зворотного сигналу полягає в контролі й оцінюванні знань учнів, тому найбільш поширеними формами реагування для педагога стає покарання (критика) і нагорода (похвала). У шкільному середовищі оцінювання, яке окрім іншого має й виховний характер, тісно пов'язане з оцінюванням навчальних досягнень й увиразнюється як результат якості праці учня. Нагородою за успіхи можуть бути як добрі слова вчителя, так і невербальні дії. У процесі формування позитивного образу педагога, важливими є не лише кількість дій, які виражають схвалення з боку вчителя, а й їх пропорційність відносно дій, пов'язаних із критичним аналізом, який може сприйматися учнями, як покарання.

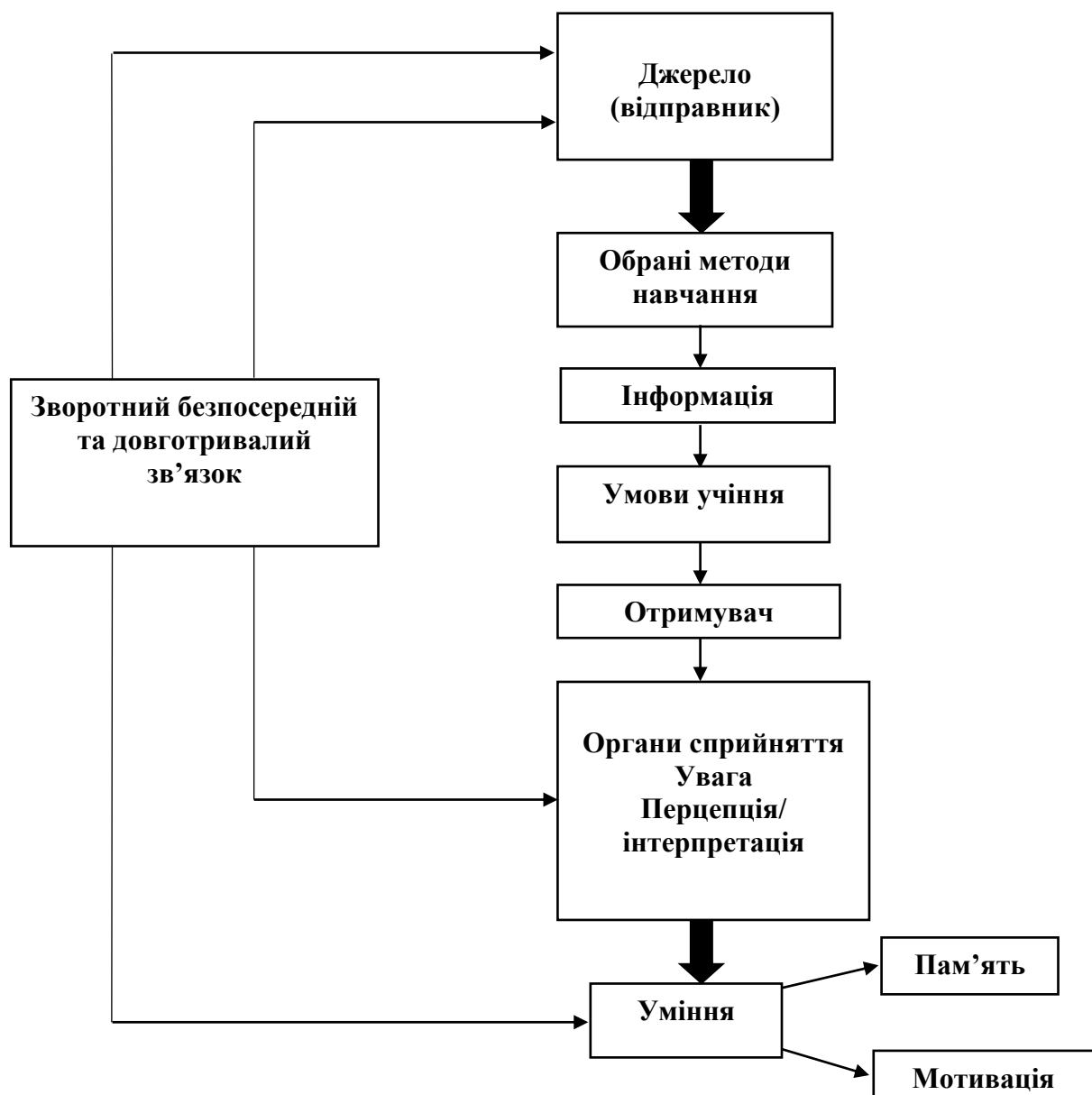


Рис. 4.3. Процес переходу від комунікації до учіння
(за Tones, & Green [613])

Проявами доброзичливості та симпатії можуть бути: посмішка, вираження жалю чи співчуття, приємний жест, турботливість, заспокоєння, підтримка віри у власні сили тощо. Прийнято вважати, що нагорода досить поширена у шкільній практиці, через те, що заохочує учнів до праці та викликає в учнів позитивні емоції. Однак шкільна практика свідчить, що це не зовсім так.

У цьому контексті цікавим є дослідження П. Каплан (*Kaplan*) [544], результати якого свідчать, що вчителі не часто використовують заохочення на різних етапах освітнього процесу в закладі загальної середньої освіти. Так,

наприклад, учителі гімназій лише у 10 % випадків правильних відповідей учнів використовували засоби заохочення, а похвалу за добру поведінку застосовували тільки у молодших класах. Проте результати цього ж дослідження вказують, що окремі вчителі позитивно відзначають учнів із нижчими навчальними досягненнями, інші – не зважають на навчальні здобутки школярів, а ще інші – стверджують, що учні з кращими результатами дістають більше схвальних відгуків і відзначень [544]. Водночас, слід зазначити, що нагорода у вигляді схвалення не завжди може бути ефективною, тому сучасні вчителі часто використовують метод позитивної характеристики навчальної діяльності учня без її оцінювання або пропонують учням самостійно оцінити власні досягнення.

Наголосимо ще на такому елементі культури шкільного середовища, як здібності. Так, з-поміж найвагоміших здібностей вчені виокремлюють такі: лідерські здібності, здібність до встановлення контактів із іншими, уміння розв'язувати конфліктні ситуації та суспільний контроль, який полягає в увирезненні та публічності проблем і почуттів, мотивів і турбот інших учасників освітнього процесу. Ці здібності й уміння мають вагоме значення для застосування в шкільних інтеракціях між педагогом та учнями та створюють емоційний клімат у класі. Отже, для того, щоб педагог міг компетентно керувати освітнім процесом і забезпечувати для цього належні умови, він має бути уважним отримувачем інформації від учнів, хоча здебільшого отримані ним сигнали від учнів стосуються оцінювання їхніх знань. У цьому контексті, А. Яновський (*Janowski*) в монографії «Соціальна психологія та питання виховання» називає це явище «учительським баченням світу», відповідно до якого «поведінка й риси характеру діляться на два виміри: добрий учень – поганий учень, вихований – невихований» [537, с. 142].

З нашого погляду, такий підхід надмірно спрощує образ учнів у свідомості учителя. Вчителі не завжди є уважними в отриманні учнівських сигналів (повідомлень), тому відповідно стають байдужими слухачами. Хоча

уміння уважно слухати є складовою комунікаційних навичок. Якщо вчителеві важливо, щоб учень орієнтувався в тому, що його не лише слухають, а й розуміють, потрібно щоб сприйняття інформації було активним. У цьому випадку важливим є те, щоб вчитель міркував разом з учнем, а не навпаки, коли він намагається аналізувати чи робити висновки замість учня, вважаючи, що самостійно це зробити останній не зможе. Такий спосіб сприйняття інформації вимагає від учителя перефразування й уточнення зворотної інформації. При цьому, перефразування полягає у повторенні власними словами сенсу розмови співрозмовника, а уточнення – у задаванні питань, суть яких у переказуванні думок й почуттів мовця. Звідси, метою отримання зворотної інформації є формування власних реакцій на отримання повідомлення від учнів, без їх обговорення.

Важливим для взаємодії вчителів та учнів є спосіб комунікації, зокрема йдеться про відкрите слухання з емпатією, коли педагог доброзичливо ставиться до почутого та переймається отриманою інформацією. Таке сприйняття інформації вимагає концентрації уваги не лише на відповіді учня, а й намагання зрозуміти його почуття й позицію. Відкрите слухання є свого роду форматом відвертої розмови, адже воно вільне від будь-яких упереджень і настанов. Найвищою формою відкритого слухання є слухання у повному обсязі з наступним його оцінюванням. Усвідомлене слухання має співвідноситися з відповіддю щодо вже відомих фактів, а також її спостереженням й слуханням у цілому. Отже, педагогічна комунікація є двобічним процесом: коли говорить учитель то очікується, що учні будуть слухати повідомлення (запитання), а потім відповідати; коли учні спілкуються з учителем (відповідають на запитання), то очікують на відповідну комунікативну дію.

Важливою складовою успішності функціонування будь-якої школи є її внутрішній порядок і дисципліна, які створюють поведінкову основу й регулюють активність учасників педагогічної взаємодії. Спосіб конструювання правил, ступінь їх формалізації, мова, середовище й ін. визначають етичну сутність академічного середовища закладу освіти, підкреслюють свободу та самодіяльність учнів. Те, в якій мірі вчителі реагують на бажані й небажані форми поведінки чи явища, що мають

місце у шкільному середовищі, дозволяє визначити загальний підхід школи до проблеми забезпечення порядку та дисципліни.

Проблема дисципліни може бути результатом поганого виховання, тому всі зусилля педагогів спрямовуються на усунення негативних наслідків. Наведення порядку у класі можна також розглядати як комплекс чинників, які уможливають якісне навчання та поведінку, що відповідає задекларованим правилам. Відповідно, дотримання дисципліни в класі виступає одним із чинників створення конструктивної робочої атмосфери, яка сприятиме навчанню та допомагатиме учням у розвитку внутрішнього контролю над власною поведінкою.

У дослідженнях [14; 22; 29; 175; 244], присвячених проблемам проектування шкільного середовища, вирізняють декілька підходів. Відповідно до першого підходу предметом дослідження є учень, тому основний акцент переноситься на виявлення причин його поведінки та напрацювання ефективних запобіжних стратегій, які рекомендуються вчителям для використання. Здебільшого, такий підхід передбачає налагодження співпраці із психологами, що надають консультативні послуги з метою виявлення проблем, покладених в основу поведінки учня, що суперечить загальноприйнятим правилам. До таких проблем слід віднести комплекс меншовартості, страх, відсутність самодисципліни, а також й інші причини десоціалізації, пов'язані, здебільшого, з проблемами, наявними у родині.

У центрі уваги другого підходу до розв'язання окресленої проблеми з поведінкою учнів організаційні та управлінські аспекти побудови конструктивного шкільного середовища. Тут предметом досліджень виступають стратегії, що застосовуються педагогами для налагодження співпраці з учнями, обговорення актуальних проблем виховного характеру.

Щоб зрозуміти, яким чином виникає різниця між класним середовищем, де домінує значна кількість учнів, які поводять себе негативно під час занять й середовищем класу, де випадків негативної поведінки є небагато, слід проаналізувати причини такої ситуації. Передовсім, це стосується ролі вчителя

під час проведення занять і рівня його психолого-педагогічної компетентності. Іншим важливим чинником є те, що вчитель має концентрувати увагу не так на поведінці учнів, як на техніках запобігання поганій поведінці учня під час уроку. Створюючи у класі позитивну атмосферу колективної діяльності, налагоджуючи доброзичливі стосунки між учнями, педагог створює відповідне середовище, що мінімізує зазначену проблему. З-поміж чинників, важливих у реалізації такого підходу, вчені виокремили спостережливість, ритм і темп роботи, рівномірний розподіл уваги, власне реагування на сигнали зі сторони учнів, запобігання негативним проявам поведінки, спостереження за діяльністю учнів тощо [22; 244]. Спостережливість учителя є необхідною умовою для ефективної організації освітнього процесу. Практика свідчить, що досвідчені вчителі завжди знають, що відбувається у класі, тому швидко локалізують негативні явища і в подальшому контролюють дисципліну школярів.

Наступний важливий чинник – ритм і темп роботи школярів під час уроку. Правильний підбір ритму і темпу уроку сприяє налагодженню освітнього процесу. Занадто сповільнений перебіг уроку викликає нудьгу й нетерпіння в учнів, натомість пришвидшений темп його проведення призводить до того, що одні учні вчасно виконують завдання і є вільними, а інші працюють повільно, із затримкою. У результаті – негативна поведінка учнів під час уроку, а відтак – сповільнення темпу уроку через дозування навчальної інформації, довгих пояснень і відволікання на інші теми, не пов'язані з уроком.

Важливою умовою забезпечення ефективності уроку є його плинність, коли вчитель проводить заняття без особливих відволікань на інші теми, дотримується плану та розкладу без різких змін. З-поміж найбільш поширених негативних дій, які можуть мати місце на уроці, виокремлюємо перевищення часу, дегресія, перехід із однієї теми на іншу, переривання заняття, з'ясування окремих питань, розмови, не пов'язані з темою уроку тощо.

Рівномірний розподіл уваги вчителя дозволяє педагогу одночасно виконувати кілька функцій, наприклад: розмовляти з одним учнем, слідкувати за тим, що роблять інші учні, спостерігати чи хтось не потребує допомоги тощо. Все це вчитель робить без переривання навчальної діяльності учнів, завдяки вчасному реагуванню на вербальні та невербальні сигнали, відсутність уваги в учня, прояв нудьги тощо. У цьому випадку вчитель має вчасно відреагувати, не перериваючи роботу інших учнів.

Для запобігання негативній поведінці учнів під час уроку застосовують різноманітні техніки і стратегії, як-от: спостереження за класом, для того щоб з'ясувати кого слід викликати до відповіді; наближення до учнів, які не уважні на уроці; підкреслення того, що наступне питання буде каверзним; прохання дати коментар на запитання вчителя чи відповідь іншого учня. Важливо заохочувати учнів слідкувати за перебігом уроку. Встановлення чітких правил педагогічної взаємодії вчителя та учнів під час уроку є своєрідною соціальною угодою між партнерами освітнього процесу, яка запобігає поширенню недопустимої поведінки учнів у різних її формах і проявах і водночас окреслює допустимі межі свободи дій.

Науково-методологічна проєкція культури шкільного середовища та змістова характеристика навчання й виховання як його елементів мають важливе значення для впровадження практики освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти, що, на наше переконання, є важливим завданням державного і суспільного рівнів і передбачає, насамперед, оцінку цінностей, принципів, переконань і ставлення педагогів до цього явища. Вивчення педагогічного досвіду вчителів-практиків, які працюють в інклюзивних класах, є важливим з огляду на формування позитивного ставлення інших учителів, у яких такий досвід відсутній. Диференціація моделей інклюзії має відбуватися на локальному рівні, на основі психофізичних особливостей учнів, які мають різні освітні потреби. При цьому, складність інвалідності та стану здоров'я дитини є тим визначальним чинником, який впливає на вибір моделі

інклюзії, програми підготовки вчителів до її впровадження, а також визначає соціальні ефекти інклюзії.

Досліджуючи освітню інклюзію як компонент освітньо-професійної програми підготовки вчителів початкової школи, О. Акімова стверджує, що «необхідно звернути увагу, що дисципліни, які в подальшому дали б підґрунтя реалізації інклюзивної освіти в країні, відсутні, лише фрагментарно в інших дисциплінах зустрічаються теоретичні аспекти інклюзивної освіти, що зумовлює необхідність якнайшвидшого запровадження їх у процес підготовки майбутніх педагогів початкової школи задля опанування засад інклюзивної педагогіки та створення інклюзивного середовища в школі» [1, с. 39].

Наголосимо, що учні з особливими освітніми потребами, потрапляючи у шкільне середовище, повинні бути сприйняті у ньому належним чином. Практика імплементації освітньої інклюзії доводить потребу у диференційованому підході до таких інновацій. У нашому баченні, стратегію та політику впровадження інклюзії слід розробляти відповідно до міжнародної практики та культурних, соціальних особливостей учнів, освітніх традицій країни, регіону, загальноосвітньої школи. Для цього слід використовувати досвід найбільш ефективних практик країн, де активно впроваджується інклюзія, зважаючи на низку особливо характерних чинників країни, де відбувається імплементація.

Соціальна ефективність створення інклюзивного освітнього середовища доведена практикою реалізації інклюзії у більшості розвинених країн світу. З-поміж позитивних соціальних ефектів, які мають бути впроваджені в шкільне середовище, варто виділити забезпечення соціальної позиції учнів із особливими освітніми потребами, формування позитивного ставлення до їх інтеграції в соціумі. Саме психолого-педагогічним аспектам навчання й виховання школярів з особливими освітніми потребами та впливу агресивного учнівського середовища на функціонування освітньої інклюзії в школі присвячений наступний підрозділ.

4.2 Учні з особливими освітніми потребами й агресивне учнівське середовище

Ефективна практика інклюзивної освіти залежить від стратегій навчання, організації та планування освітнього процесу, спрямованих на забезпечення адаптації учнів з особливими освітніми потребами. Як доводять науковці [516], диференціація освітніх процесів формує дослідницький простір в школі. Усі зацікавлені сторони повинні брати участь у забезпеченні ефективності інклюзивного освітнього процесу. Саме візія та бачення освітньої інклюзії визначає ефективність інклюзивних програм [581].

Одним із найскладніших завдань успішної інтеграції учнів з особливими освітніми потребами є їх співучасть в освітньому середовищі закладів загальної середньої освіти та взаємовідносини з учнями, які не мають психофізичних відхилень у розвитку. Слід наголосити, що термін «особливі освітні потреби» не означає, що ці потреби є якісь інші, тому лише з огляду на дисфункційний розвиток дітей внаслідок хвороби чи інших ситуацій, можна вважати їх обтяжуючими чи ускладненими.

Результати аналізу наукових праць (В. Бондар [43], Л. Будяк [50], Л. Дубейко [118] Т. Ілляшенко [164], Л. Туріщева [434], О. Холодій [449] та ін.) дозволили встановити, що на початку XXI ст. навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти розглядається як важливий крок у сенсі успішної інтеграції цієї категорії учнів у соціум і вдосконаленні процесу їх соціалізації. Водночас, з'явилися ризики щодо агресії до дітей з особливими освітніми потребами зі сторони однолітків, що доволі часто стає причиною несприйняття та призводить до такого негативного явища, як булінг.

Відзначимо, що наукова дефініція «булінг» має англійське походження (to bully). Кембриджський словник англійської мови [573] трактує значення дієслова to bully як ображати або залякувати когось, хто є меншим або менш впливовим, що досить часто передбачає примушування такої особи до

небажаних дій. В Оксфордському словнику *to bully* означає завдати шкоду, залякати або примусити до небажаної дії вразливу особу або особу, яка сприймається такою [564]. Отже, у семантичній площині, булінг передбачає навмисну та повторювану агресивну поведінку, в основі якої покладено нерівність фізичної сили чи соціальної влади.

Зазначимо, що у XXI ст. на законодавчому рівні в Україні відбулися серйозні зміни. Так, у 2018 р. Верховна Рада прийняла Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» [146], який набув чинності 19 січня 2019 р. У цьому законі подано дефініцію поняття «булінг», визначено шляхи та механізми протидії цьому негативному явищу, а також регламентовано процедуру захисту прав дітей та працівників закладів освіти, що постраждали від булінгу. Зокрема, булінг у цьому законі трактується як «цькування – діяння (дії або бездіяльність) учасників освітнього процесу, які полягають у психологічному, фізичному, економічному, сексуальному насильстві, у тому числі із застосуванням засобів електронних комунікацій, що вчиняються стосовно малолітньої чи неповнолітньої особи та (або) такою особою стосовно інших учасників освітнього процесу, внаслідок чого могла бути чи була заподіяна шкода психічному або фізичному здоров'ю потерпілого» [146]. Імплементация положень вище названого документа зумовила внесення змін до Кодексу України «Про адміністративні правопорушення» [206]. Як наслідок, у Кодексі зазначається, що булінг – це адміністративне правопорушення, яке передбачає несення адміністративної відповідальності, а приховування випадків булінгу будь-ким з працівників освітнього закладу передбачає накладення штрафу у розмірі від 50 до 100 неоподаткованих мінімумів доходів громадян. Також, як міра покарання, можливі громадські роботи строком від 20 до 40 годин. Зокрема, у разі вчинення правопорушення, а саме скоєння булінгу, дитиною чи підлітком, який ще не досяг 16 років, штраф зобов'язуються сплатити батьки [206].

Виокремлюють три типи агресії щодо однолітків, у якій беруть участь учні з особливими освітніми потребами:

- перший тип – винуватцем є учень без особливих освітніх потреб, а жертвою виступає учень, який їх має;
- другий тип – як винуватець, так і жертва є учнями з особливими освітніми потребами;
- третій тип – винуватцем є учень з особливими освітніми потребами, а жертвою учень, який їх немає.

Результати виконаного аналізу наукових джерел свідчать про таку достатньо поширену сьогодні думку, як переконаність у тому, що жертвами агресії стають здебільшого учні з особливими освітніми потребами. Набагато менше згадується про випадки, коли винуватець і жертва є учнями з особливими освітніми потребами. Одночасно, існують чинники, які можуть не залежати від проявів агресії до учнів з особливими освітніми потребами, як-от: відсутність друзів, незвичний спосіб спільної співпраці з групою учнів, недостатній рівень комунікації між батьками та вчителями та ін.

Більшість дослідників звертають увагу на підвищений ризик віктимізації (процесу чи результату перетворення на жертву) учнів з особливими освітніми потребами. Серед них науковці [517; 561] виокремлюють такий спектр розладів: розумові, емоційні, поведінкові, фізична неповносправність.

Жертвами агресії з боку однолітків у школі досить часто стають діти з певними неповносправностями. Як вчителі, так і учні підтверджують ці факти. Єдине чим вони різняться – це масштаби її поширення: учні називають таких випадків у рази більше, ніж педагоги. Це можливо пов'язано з тим, що вчителі здебільшого реагують на фізичне, видиме насильство, але не можуть розпізнати опосередкованого булінгу. Часто підкреслюється, що увиразнена фізична чи розумова неповносправність збільшує загрозу булінгу. Навіть самі учні з особливими освітніми потребами, які у певних ситуаціях агресивно реагують стосовно інших, нерідко трактуються як винуватці й водночас жертви (bully-victim) агресії, тоді як насправді намагаються захистити себе у

спосіб, який їм підходить. Таким чином, ті самі властивості, які характеризують учня як жертву, призводять також до стану винуватця. У випадку учнів з особливими освітніми потребами їх агресивність часто може бути реакцією на тривале перебування в ролі жертви.

Високий ризик віктимізації учнів з особливими освітніми потребами стосується не лише шкільного середовища, а й інших контекстів і ситуацій, як наприклад збирання коштів на потреби неповносправних дітей за їх участі на вулицях, вокзалах та інших публічних місцях. Розуміння явища булінгу серед цієї категорії учнів вимагає більше ніж простої дихотомії «повносправний – неповносправний», адже крім самої неповносправності важливе значення мають й інші чинники: її ознаки, ускладнення, шкільне середовище, рівень підтримки, індивідуальні властивості тощо.

Деякі фахівці зауважують, що учні з найбільш увиразненими неповносправностями мають менший ризик стати жертвою булінгу, ніж ті у яких неповносправності є скритими. Інколи дослідження показують, що причиною булінгу була не сама неповносправність, а інші чинники, зокрема емоційні та міжособистісні проблеми [589]. Відтак, реакція на вищезазвані проблеми, скоріш за все, є природним явищем у подоланні труднощів, з якими стикається дитина з особливими освітніми потребами.

Іншим, сьогодні надзвичайно поширеним, типом інформаційно-цифрової агресії стосовно дітей з особливими освітніми потребами є мережа Інтернет. Можливості для розширення комунікації значно зросли (комп'ютери, стільниковий зв'язок, планшети, гаджети), забезпечивши стабільний доступ до знань і можливостей пізнавати світ у доступний спосіб. Учнями з особливими освітніми потребами в комунікації та реабілітації найбільш активно використовується дидактично-пізнавальна частина цифрового контенту та допоміжні додатки (assistive technology). Однак, недостатньо вивченою ще залишається роль інформаційно-комунікаційних технологій з погляду використання вільного часу та застосування їх у соціальному вимірі.

Вчені наголошують [166; 210], що не слід забувати про значні можливості, шанси, надії, які пов'язуються з використанням учнями з особливими освітніми потребами сучасних цифрових технологій. Крім того, вони звертають увагу на необхідності захисту дітей від різного роду ризикованих ситуацій, пов'язаних із роботою в online режимі. У таблиці 4.1 подана порівняльна характеристика можливостей дітей з особливими освітніми потребами у звичайному та цифровому середовищі.

Таблиця 4.1

Порівняльна характеристика можливостей дітей з особливими освітніми потребами у звичайному та цифровому середовищі

Звичайне середовище	Цифрове середовище
відсутність почуття спроможності та контролю	відносно легкий спосіб щось змінити
довіра, легковажність	необмежена/невидима публічність
відсутність успіху	швидка нагорода (успіх)
слабкість/залежність	відчуття контролю сили (комп'ютерні ігри)
труднощі у використанні вільного часу	легкий спосіб провести вільний час замість нудьги
емоційна мобільність	схильність до прийняття ризикованих рішень

Дослідники проблем, пов'язаних з дитячим насильством зауважують [517; 562], що діти з особливими освітніми потребами є особами «подвійного ризику» в online світі, адже наражаються на небезпеку, пов'язану з впливом нових цифрових і медійних технологій. Особливо це стосується дітей, батьки яких не мають досвіду використання Інтернету, або дітей з девіантною поведінкою чи психічними захворюваннями.

Як доводять Т. Вовчок, Н. Степура, І. Даниленко та Т. Цюман [347], у XXI ст. явище булінгу є досить поширеним у шкільному середовищі та формує перед суспільством низку викликів, які необхідно враховувати задля їх запобігання в школі. Особливу увагу слід звернути на ту категорію учнів, які є найменш захищеними, до яких передовсім належать учні з особливими

освітніми потребами. Для цього у школі повинні бути розроблені профілактичні заходи, які забезпечують формування «приятного середовища» для учнів з особливими освітніми потребами. Ці заходи мають бути систематичними, цілісними, колективними, об'єднуючи не лише шкільну спільноту, а й позашкільне середовище (батьків, громадські організації, культурні та спортивні об'єднання тощо).

Як свідчить практика, діяльність педагогічного колективу школи з інклюзивними класами передбачає використання у цьому контексті таких методичних прийомів і механізмів, як:

1) інтеграція нового колективу через групову діяльність. Заняття слід організовувати таким чином, щоб учні працювали у диференційованих, невеликих, змінних групах, де могли б між собою входити у різні щоденні контакти під час спільного виконання завдань, використання однакових знарядь праці, іграшок, навчального приладдя, предметів побуту тощо;

2) формування відкритості стосунків у групі. Цей механізм є надзвичайно важливим компонентом публічності взаємин між членами групи, в якій перебувають одночасно ті, від кого виходить агресія (булінг), а також ті, що є жертвою агресії. Однак, найбільш важливою частиною групи є учні, очевидці цього явища. Одні школярі підтримують винуватця, інші – не втручаються та пасивно спостерігають, ще інші – готові допомогти жертві агресії. Останні дві категорії учнів часто не знають як правильно реагувати на те, що відбувається в класі. Важливо, щоб вони усвідомлювали: навіть якщо вони не можуть вплинути на винуватця агресії, то повинні у безпечний і вигідний для них спосіб поінформувати педагога про заподіяну кривду;

3) організація спільної діяльності з винуватцем агресії й учнем, який постраждав. Досить часто покарань зазнає винуватець агресії, хоча може бути й так, що він сам потребує допомоги, тому одним із методичних прийомів є налагодження співпраці між ними;

4) налагодження співпраці зі сім'єю. Для педагога важливими є дії, пов'язані із запобіганням агресії з боку однолітків і розв'язанням конфліктних ситуацій. У першому випадку йдеться про навчання батьків розпізнавати у своєї дитини симптоми, що свідчать про булінг проти неї, в іншому – йдеться про дотримання попередньо узгоджених з батьками запобіжних заходів у випадку виникнення кризисної ситуації;

5) навчання навичок соціальної поведінки передбачає розвиток асертивних умінь, розвиток почуття гумору, способів поведінки у складних соціально зумовлених ситуаціях, уміння тримати особисту дистанцію тощо. Реакція жертв агресії, зокрема дітей з особливими освітніми потребами, виникає здебільшого через пережиті раніше негативні щодо її особи дії, котрі сформували певну надвразливість і чутливість щодо проблеми й очікування негативних дій з боку інших;

6) насильство в учнівському середовищі вимагає від педагога застосування освітньо-профілактичних заходів. Учні повинні знати й усвідомлювати важливість і серйозність цього негативного явища та його наслідків, розуміти й уміти адекватно діяти у випадку проявів агресії та булінгу;

7) фіксація випадків агресії проти учня та їх контроль. Йдеться про ведення внутрішньої шкільної документації з вивчення ефективності прийнятих заходів щодо запобігання булінгу, діагностування явищ агресії, контроль за виконання прийнятих рішень.

Як уже зазначалося у попередньому підрозділі, однією з важливих проблем закладу загальної середньої освіти, який впроваджує інклюзію, є створення у школі середовища, чутливого до осіб з особливими освітніми потребами, особливо коли йдеться про завдання кривди таким учням. Вирішальне значення тут відіграє усвідомлення педагогічним колективом ризиків, пов'язаних із присутністю в школі учнів з особливими освітніми потребами.

На основі узагальнення праць вітчизняних і зарубіжних учених [120; 347; 503; 562] встановлено, що в програмах, які продемонстрували свою ефективність у запобіганні явища боулінгу, найчастіше використовуються такі дії:

1) швидке реагування педагогічного й учнівського колективу закладу загальної середньої освіти (наприклад, через інтеграцію у нову групу, клас; підготовку групи до появи учня з особливими освітніми потребами; ідентифікація «відкинутих» дітей та виявлення проблем, які їх непокоять; вживання невластивої мови у стосунках між ровесниками тощо). Поширеною помилкою для вчителів може стати запізніла реакція, коли агресія вже відбулася та можливості ефективної протидії є обмеженими;

2) створення зрозумілих і прийнятних норм, правил, індивідуального поведінкового комплексу (як учні повинні ставитися до самого себе), що уможливорює превалювання толерантної поведінки в шкільному колективі;

3) застосування ефективних заходів інтервенції, зокрема у вигляді підтримки з боку дорослих, особливо в тих місцях школи, де можуть перебувати учні без нагляду дорослих (роздягальня, коридори, туалети, спортивні споруди, ігрові майданчики тощо);

4) системне вивчення масштабів агресії у шкільному середовищі та моніторинг прийнятих рішень й адекватних дій.

З цією ситуацією тісно пов'язаний ще один аспект діяльності школи – діагностичний. Його суть полягає в оцінюванні рівня психологічного клімату у школі, який може бути показником існуючої у ній культури, що є сприятливою для учнів з особливими освітніми потребами, або несприятливою.

Досить цікавими, у контексті нашого наукового пошуку, виявилися результати дослідження, які проводили американські дослідники Дж. Гольцбауер (*Holzbauer*) і К. Конрад (*Conrad*) [530] за участі дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків. Так, на підставі отриманих результатів автори ідентифікували три типи шкільної культури:

- культура маргіналізації;
- культура приниження;
- культура залякування.

Ними з'ясовано, що агресія щодо учнів з особливими освітніми потребами притаманна усім цим типам культури. Зокрема, агресивні дії є різноманітними, починаючи від переслідування до відвертих проявів ворожості та завдання кривди (наприклад, зверхність, ігнорування, провокування, цькування, погрози, поширення пліток, перекривляння, уникання, крадіжки, побиття тощо). Фактично, висновок, зроблений на основі виконаного дослідження, стосується акцентування уваги «на постійному зростанні явищ відвертої агресії щодо учнів, які мають особливі освітні потреби, що, зазвичай, залишаються не завжди видимими проявами маргіналізації й актами приниження особистості» [530, с. 149–150].

Як наслідок, науковці [517; 530] радять при розробленні запобіжних заходів протидії насильству в шкільному середовищі керуватися загальноприйнятими положеннями статуту закладу загальної середньої освіти та, разом, рекомендують їх ранжувати з погляду складності проблеми. Основний рівень (запобіжний) стосується всіх, хто усвідомлює важливість цієї проблеми та знає, до яких наслідків це може призвести. Додатковий рівень стосується тих осіб, які знаходяться у зоні підвищеного ризику (наприклад, виявлення перших ознак булінгу). Анонсований рівень вимагає спеціальних знань, які стосуються складних ситуацій, пов'язаних із насильством ровесників, а також допомоги з боку різних фахівців у формі терапії, медійності, тренінгу, заміщення агресії тощо.

Результати аналізу праць іноземних фахівців [517; 530; 562] засвідчують, що на початку XXI ст. у зарубіжних країнах популярним є підхід під назвою «ціла школа» (whole school approach). Він передбачає, що дії окремого вчителя є недостатніми для розв'язання проблеми насильства, тому існує потреба в залученні різних груп зі шкільного середовища – дирекції, педагогічного і допоміжного персоналу, батьків і самих учнів.

Тобто вся шкільна спільнота повинна знати, як поводитися при виявленні проявів агресії і переслідування. Як наслідок, при фіксуванні випадків застосування булінгу від шкільного колективу і батьків має бути швидка й адекватна реакція щодо його припинення. Вчені застерігають, що не слід приховувати явище булінгу і робити вигляд, що його в школі не існує, адже рано чи пізно правда про скривджених стане відомою для всіх учасників шкільної спільноти і за її межами. Крім того, науковці рекомендують завжди повідомляти про такі випадки як батьків кривдників, так і батьків постраждалих учнів.

У психолого-педагогічній площині заклади загальної середньої освіти повинні використовувати у своїй діяльності кращі зразки практики спеціальних шкіл, особливо тих педагогів, які там працюють й мають відповідні знання та досвід. Для загальноосвітньої школи корисно мати у своєму педагогічному колективі фахівця зі спеціальної педагогіки, який би виступав експертом і наставником для учнів з особливими освітніми потребами. При аналізі явища булінгу педагогам слід з'ясувати, в яких обставинах виник той чи інший випадок, які чинники передували прояву агресивної поведінки щодо учня з особливими освітніми потребами (комунікаційна некомпетентність, обмеження, ізоляція, яка утруднює уникнення або вихід із ситуації кривдження, фізична і психологічна залежність дитини від опікунів, необхідність потреби бути акцептованим, улюбленим, посилення розладів, нетипова поведінка та ін.).

Педагоги, які працюють в системі інклюзивної освіти [448; 461; 462], доводять, що основним чинником віктимізації в школі є відсутність друзів. Так, зокрема, К. Роуз (*Rose*) [595] вважає, що важливою є підтримка дитини з особливими освітніми потребами з боку ровесників. Крім того, науковець виявив інші потенційні можливості для запобігання агресивним діям щодо дітей з особливими освітніми потребами у шкільному середовищі:

- швидке діагностування агресивної поведінки (насильства, переслідування, цькування тощо);

- систематичність (постійна готовність до реагування на ганебні явища);
- колективність (взаємодія всіх суб'єктів освітнього процесу щодо підтримки дітей з особливими освітніми потребами);
- профілактичні заходи виховного характеру, спрямовані на всіх учасників шкільної спільноти [595].

Учені наголошують, що не всі добрі наміри в інтересах дитини з особливими освітніми потребами є достатньо ефективними; інколи вони можуть мати зворотний ефект [530; 562]. До таких вони, зокрема, віднесли надмірну підтримку дітей з особливими освітніми потребами, яка може призвести до негативних наслідків. Наприклад, постійна присутність при дитині опікуна чи підвищена вразливість на трактування такої дитини ровесниками може призвести до надмірної суворості як до підозрюваних в агресії, так й інших учасників події. Інколи, щоб не провокувати ситуацій, пов'язаних із агресією, учень з особливими освітніми потребами намагається уникати місця великого скупчення дітей під час перерви (залишається у класі, бібліотеці й інших місцях). Це може призвести до негативних наслідків, адже учень взагалі не соціалізується, втрачаючи у такий спосіб навички ефективної комунікації у шкільному середовищі.

Як доведено науковцями [530; 562; 595], у XXI ст. поширеним інструментом із запобігання насильству й надалі залишається покарання кривдника, яке часто є недостатньо ефективним і не дає позитивних результатів. Іншою формою боротьби з насильством у шкільному середовищі є створення груп підтримки дітей з особливими освітніми потребами або їхніх родин.

Виконаний аналіз наукової літератури та шкільної практики показав, що особливі освітні потреби учнів не завжди становлять зону підвищеного ризику. Як підтверджують результати досліджень американських науковців С. Флінт (*Flint*) і М. Коллінз (*Collins*), що опубліковані у статті «Булінг та діти-інваліди» [517], учні, які мають обмежені можливості, можуть цілком

адекватно перебувати у взаємодії зі шкільним колективом і розвиватися в оптимістичний спосіб. Тобто, коли учень з особливими освітніми потребами демонструє адекватні для свого віку суспільні навички й усвідомлює себе як особистість, то зможе активно залучатися до шкільного життя. Відповідно, такий учень перестає перебувати в ситуації підвищеного ризику внаслідок булінгу та насилля з боку однолітків і дорослих.

Таким чином, без школи, яка спроможна інтегрувати учнів з особливими освітніми потребами, неможливе створення відкритого суспільства, чутливого до їхніх потреб. Для здорових учнів, що не мають відхилень у розвитку, заклад освіти має створити умови для опіки над слабшими, хворими, неповносправними, попередження проявів боулінгу та насильства. Натомість для учнів, які мають особливі освітні потреби, школа має забезпечити загальне відчуття того, що вони потрібні, важливі, мають свої сильні сторони, є цінними особистостями, які усвідомлюють свої права й обов'язки. Вважаємо, що замість зайвого сентименталізму, надмірної опіки та співчуття, у шкільному середовищі має панувати розуміння того, що школяр з особливими освітніми потребами, є унікальною особистістю, яка потребує всеосяжної соціалізації.

4.3. Сутність і зміст компетентності вчителя, що працює з дітьми з особливими освітніми потребами

У концептуальній площині насамперед доцільно конкретизувати термін «компетентність» та прослідкувати його інтерпретацію у науковій та довідковій літературі. Так, у словнику іншомовних слів поняття «компетентність» трактується як володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку, що передбачає поінформованість, обізнаність, авторитетність [388]. В Енциклопедії освіти компетентність розглядається як освоєння «знань не лише під час вивчення

предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища» [125, с. 408]. А. Маркова [131] зазначає, що компетентна особа є добре обізнаною та має достатні знання в конкретній галузі [250]. У баченні Л. Сохань, компетентний фахівець – це людина, яка має розуміти сутність проблеми, уміти практично її вирішувати на основі найефективніших засобів [131].

Аналіз численних дефініцій дозволив нам визначити компетентність учителя як здатність виконувати складні поліфункціональні види професійної діяльності в умовах закладу загальної середньої освіти в урочний та позаурочний час. Тобто компетентний вчитель має генерувати нові педагогічні ідеї та приймати нестандартні рішення, нести за них відповідальність, бути гнучким, мобільним, уміти інтегруватись у шкільне середовище та використовувати освоєні знання і досвід, як інструменти для розв'язання складних поліфункціональних завдань. Компетентний педагог, який працює у закладі загальної середньої освіти, має мати сформовані професійні компетентності, котрі передбачають загальну здатність мобілізувати знання й уміння та використовувати їх під час виконання конкретних педагогічних функцій.

Наголосимо на тому, що питання компетентності педагога, який працює з дітьми, що мають особливі освітні потреби, почали з'являтися у полі зору науковців наприкінці ХХ ст., однак фундаментальні праці були опубліковані лише на початку ХХІ ст. Так, у цей період захищено низку дисертаційних досліджень, зокрема: І. Демченко [109] – проаналізувала теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти; К. Косова [210] – вивчила практичні аспекти підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах інклюзивного навчання; І. Малишевська [244] – розглянула теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища; О. Рассказова [349] –

розробила технологію розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти; І. Садова [364] – з'ясувала тенденції розвитку інклюзії у закладах загальної середньої освіти України; Н. Софій [394] – визначила організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі.

Вагоме місце у контексті аналізу питань, пов'язаних із компетентністю вчителя, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами, належить монографічним дослідженням С. Миронової [263], а також підручникам під авторством Ю. Бойчук [37], І. Демченко [108] Г. Давиденко [93], А. Колупаєвої [310], Н. Стадієнко [402], О. Таранченко [417], З. Шевців [462]. У ході семантичного аналізу встановлено, що теоретичні та методологічні аспекти формування компетентності вчителя, який працює в інклюзивних класах, подано у публікаціях В. Бондар [41], Т. Гавлітіної [72] Н. Пахомової [320]. Не оминули науковці (Ю. Патик [319] та Г. Першко [323]) й професійні ролі соціального працівника у соціалізації дітей з ООП.

З'ясуємо сутність і зміст компетентності учителя, що працює з учнями з особливими освітніми потребами. Поділяємо позицію науковців (І. Демченко [109], Л. Заверткіна [136], О. Кузьміна [219], І. Хафізулліна [446], А. Чередник [454]), що фахова компетентність педагога інклюзивної освіти передбачає освоєння знань теоретичного, практичного і методичного характеру. На основі узагальнення їхніх наукових праць, нами виокремлено основний спектр положень, який має знати педагог, що працює з учнями з особливими освітніми потребами:

- національне законодавство у галузі інклюзивної освіти та державні підходи до організації системи інклюзивної освіти;
- основні категорії та положення загальної і спеціальної психології та загальної і корекційної педагогіки;
- особливості та закономірності розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами, затримкою в розвитку тощо;
- структуру і зміст державних стандартів й освітніх програм;

– способи адаптації та диференціації змісту навчальних програм шкільних предметів;

– диференційовані й індивідуальні методи, прийоми і засоби навчання;

– форми організації освітнього процесу в інклюзивному класі;

– методи роботи з родинами вихованців, батьками, опікунами, волонтерами, представниками громадських організацій та ін.

Отже, коли йдеться про компетентність вчителя, маємо на увазі не лише вимоги до його кваліфікації, підтвержені документом про здобуття освіти відповідного рівня, а й досвід, знання, уміння, особистісні риси, які проявляються в його діях й емоціях. Крім того, у педагога мають бути сформовані компетентності до роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби. У процесі дослідження встановлено, що у наукових працях, присвячених формуванню компетентностей фахівців з інклюзивної освіти, декларуються різні підходи. Так, науковці [508] виокремлюють базові, бажані, обов'язкові, інтерпретаційні, специфічні компетентності. Окрім того, науковці радять диференціювати ці компетентності на дві групи: морально-практичні та технічні. Зокрема, перша з цих груп містить інтерпретаційні, моральні, комунікаційні компетентності, а друга – стосується таких умінь учителя, як емпатичне розуміння інших та їх сприйняття; розсудливість у використанні конструктивної критики до діалогічного способу спілкування з іншими тощо.

В основу проблеми визначення комплексу компетентностей, якими має володіти педагог, що працює з учнями з особливими освітніми потребами, покладені підходи, задекларовані Р. Квасніцею (*Kwaśnica*) [553]. Так, зокрема, науковець основну увагу зосереджує на технічній групі компетентностей, а саме:

1) базові компетентності, що допомагають досягти цілей через приклад;

2) методичні компетентності (застосування традиційних й інноваційних форм і методів роботи, а також ідей, концепцій, стратегій і технологій навчання);

3) реалізаційні компетентності (уміння забезпечити необхідні умови для створення середовища, сприятливого для досягнення визначеної освітньої мети) [553, с. 295–296].

На основі узагальнення праць українських і зарубіжних науковців [455; 473; 478; 508; 553], встановлено, що в ХХІ ст. вчитель, здатний інтегрувати учнів з особливими освітніми потребами у шкільне середовище, має володіти комплексом організаційних, пізнавальних, терапевтичних і міжперсональних компетентностей. На рис. 4.4 представлено авторське розуміння зв'язку між цими компетентностями педагога й організацією процесу соціалізації учня з особливими освітніми потребами.

Дамо стислу характеристику виокремленим компетентностям учителя. Міжособистісні стосунки дітей один із одним, дітей і батьків, вчителів й інших фахівців сприяють відкриттю у педагога інклюзивного класу нових особистісних рис, умінь налагоджувати педагогічну взаємодію тощо, що належить до групи організаційних компетентностей. Ці компетентності характеризуються такими ознаками, як: терпіння; витривалість; розуміння; спокій; повага до інших; емпатія; толерантність; відкритість; чуйність та ін. Засвоєння та використання цих компетентностей, дозволяє вчителеві ефективно працювати з дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми однолітками з нормотиповим рівнем розвитку в умовах інклюзивного класу.

Пізнавальні компетентності передбачають сформованість знань (крім традиційних для вчителя) зі сфери спеціальної педагогіки, зокрема таких:

- дослідження різних форм неповносправності, їхні біологічні ознаки та прояви, задоволення спеціальних освітніх потреб тощо;
- забезпечення процесуально-правничого супроводу спеціальної й інклюзивної освіти, інтерпретація юридичних положень і норм;

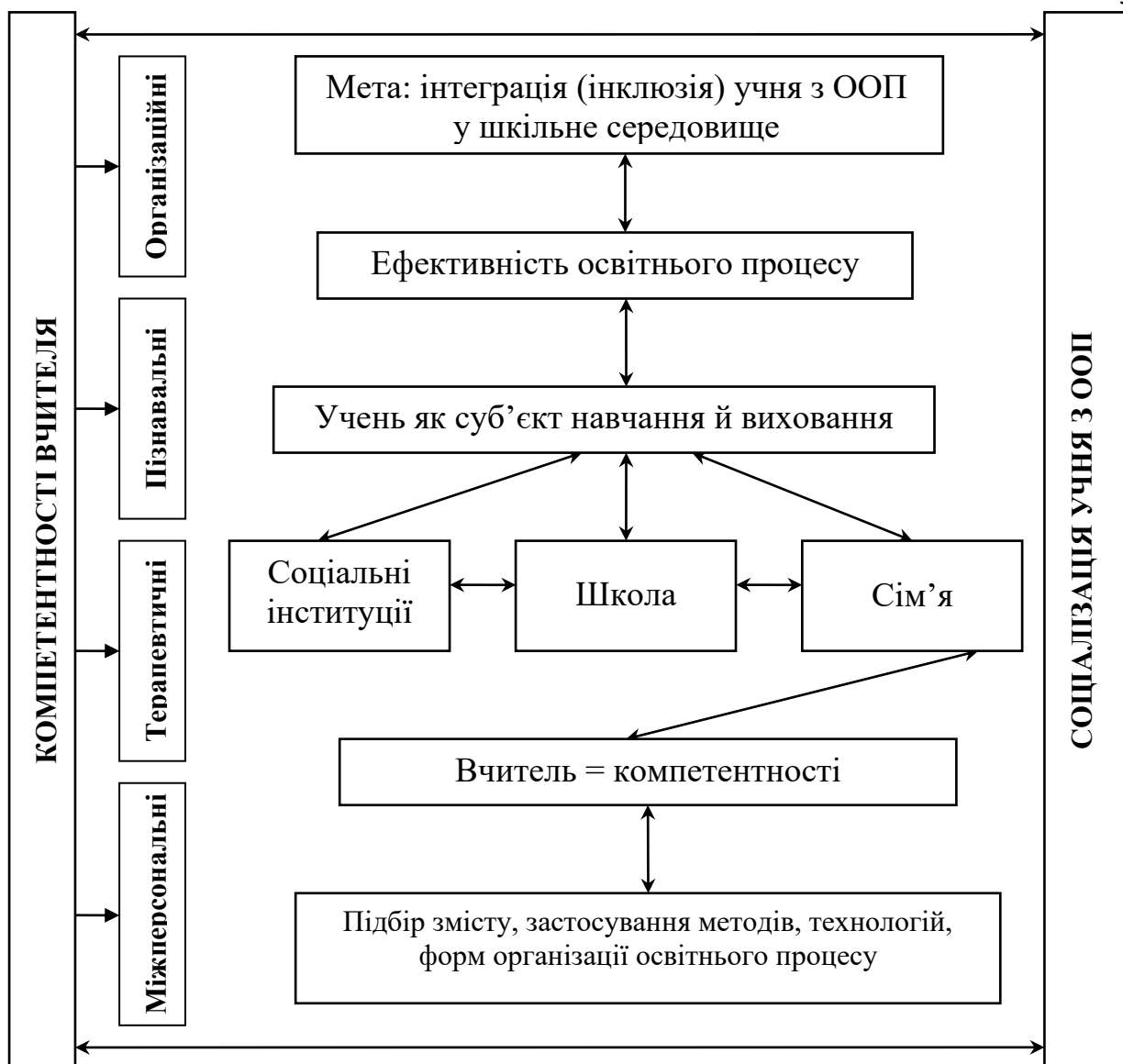


Рис. 4.4. Компетентності педагога та їхнє значення у процесі соціалізації учнів з особливими освітніми потребами
(авторське узагальнення)

– правильний підбір форм, методів, технологій і засобів, необхідних для роботи в інклюзивному класі відповідно до особливостей індивідуального розвитку дітей;

– психолого-педагогічний вплив й індивідуальний підхід до учнів з особливими освітніми потребами під час організації та здійснення освітнього процесу (зміст матеріалу, темп навчання, створення відповідних умов тощо);

– застосування методів, що сприяють кооперації, спільній діяльності дітей в інклюзивному класі, а також стимулювання групової активності під час реалізації спільних дій, проєктів, заходів тощо.

У сучасній школі вчитель не обмежується лише навчанням і вихованням дітей, його місія щодо соціалізації учнів постійно розширюється й поглиблюється, особливо коли йдеться про дітей з особливими освітніми потребами, адже у закладі загальної середньої освіти вони мають стати не «іншими», а «своїми», такими як решта учнів. Допомогти у цьому дітям з особливими освітніми потребами має, найперше, вчитель, який, здійснюючи освітню інтеграцію, стикається з великою кількістю проблем, як організаційного, так і компетентнісного характеру. Наголосимо, що найскладнішою постає проблема універсалізації знань, умінь і досвіду роботи, які стосуються інтеграції учнів з особливими освітніми потребами у шкільне середовище. Вчитель не може себе оточити вузькопрофільними фахівцями (фізіотерапевтами, спеціалістами з корекційної педагогіки, клінічними психологами, спеціальними педагогами та ін.), як це практикується в закладах спеціальної освіти, де працюють виключно з дітьми, які мають особливі освітні потреби. Тому володіння терапевтичними компетентностями дозволить вчителю правильно діагностувати й інтерпретувати діагноз інших фахівців, для того, щоб здійснювати організацію ефективного освітнього процесу в інклюзивному класі.

Терапевтичні компетентності передбачають сформованість у вчителя таких знань й умінь:

- діагностувати й конструювати педагогічний прогноз;
- розробляти й аналізувати індивідуальну програму навчання для учня з особливими освітніми потребами;
- конструювати зміст компенсаційної програми розвитку;
- застосовувати різні терапевтичні техніки (арттерапія, музична терапія, бібліотерапія, казкотерапія, альтернативна комунікація та ін.);

- уважно вислуховувати дитину з особливими освітніми потребами й розуміти її скриті емоції та наміри;
- використовувати відповідні невербальні сигнали інформації;
- дотримуватися таємниці у межах професійної діяльності;
- залучати інших фахівців і батьків для допомоги в організації та здійсненні навчання в інклюзивному класі, здійснювати комунікацію з усіма учасниками освітнього процесу;
- формувати позитивні соціальні зв'язки та налагоджувати міжособистісні взаємовідносини в інклюзивному класі, які спираються на толерантність, сприйняття та співпрацю.

Терапевтичні компетентності, як доводить С. Черкасова [455], для вчителя є надзвичайно важливими при здійсненні індивідуальної та групової роботи в класі та поза межами школи. На думку Ю. Бойчук, В. Коваленко, Н. Туренко, Н. Хребтова [38], які мають досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, у практичній площині існує безліч різноманітних бар'єрів, що ускладнюють здобуття вчителем широкого спектру терапевтичних компетенцій. Передовсім, це стосується фінансових труднощів, обмеженого доступу до різних форм навчання спеціалізованим дисциплінам і підвищення кваліфікації на базі закладів спеціальної освіти. Відповідно, інформаційна взаємодія між шкільним учителем і фахівцями (терапевт, психолог, корекційний педагог, соціальний педагог, практичний психолог, спеціальний педагог й ін.) закладів спеціальної освіти, інклюзивно-ресурсних центрів є недостатньою.

З огляду на наведені аргументи, постає гостра потреба в реконструюванні організаційних компетентностей вчителя. Це вимагає від вчителів фундаментальних знань і компетентностей, необхідних для ефективного інтегрування та позитивної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у шкільному середовищі. Своєю чергою, адміністрація, вчителі, учні, допоміжні працівники, батьки, представники громадського сектору мають усвідомлювати необхідність запровадження змін у діяльності

закладу загальної середньої освіти, який перестає бути «звичайною школою», а стає компонентом системи інклюзивної освіти.

Результати аналізу наукової літератури дозволив виокремити основні організаційні компетентності, які мають бути сформованими у вчителя інклюзивного класу:

– уміння комунікувати з різними інституціями (сім'я, школа, медична установа, заклад спеціальної освіти, інклюзивно-ресурсний центр та ін.) щодо визначення шляхів розвитку і соціалізації дітей з різними нозологіями;

– уміння укладати й удосконалювати програми (освітні, навчальних предметів, індивідуального навчання і розвитку) з урахуванням освітніх потреб учнів;

– уміння рівномірно розподіляти засоби, час й увагу між дітьми, в тому числі й для окремого учня з особливими освітніми потребами;

– уміння концентруватися на пізнавальному розвитку дитини та формуванні її суспільних навичок;

– уміння налагоджувати комунікацію з батьками та залучати їх до співпраці завдяки застосуванню новаторських підходів;

– уміння використовувати креативні ідеї, інноваційні методи, технології, засоби навчання, які стимулюють й інтегрують клас (дидактичні ігри, метод проєктів тощо).

Отже, задоволення особливих освітніх потреб учнів стає важливою справою й обов'язком для всього закладу загальної середньої освіти. Для того, щоб школа функціонувала, як єдиний механізм (навчання, виховання, управління, соціально-економічний розвиток тощо) вчителі повинні володіти організаційними компетентностями, які власне, можна набути завдяки щоденній практиці роботи в інклюзивному класі.

З'ясовано, що у XXI ст. освітній процес розглядається як важлива складова освоєння учнем теоретичних знань, розвитку практичних навичок і формування соціального досвіду. Середовище, в якому функціонує школа, як і вся система освіти, має значний вплив на учнів. Крім того, до таких

середовищ слід включити також політичні й економічні, характерні для тієї чи іншої країни. Адже від якості усіх рівнів системи освіти залежить добробут суспільства, рівень доходів населення, гідні умови проживання, доступ до медицини, соціальних гарантій тощо. Не викликає заперечень теза: якщо суспільство є заможним, має високі стандарти життя, якісні соціальні пакети, низький рівень безробіття тощо, то діти отримують якісні освітні послуги та забезпечені всім необхідним.

Звісно, найбільший вплив на виховання дітей у школі має вчитель. Нараз, мало хто звертає увагу на те, що педагог здебільшого виконує дві основні функції – дидактичну (навчання) та виховну. Відтак, ці функції можуть поєднуватися під час уроку, але пропорційність часу для них залежатиме від багатьох чинників: темпу пояснення нового навчального матеріалу, засвоєння, розуміння, відповідей учнів на запитання вчителя, об'єктивного оцінювання навчальних досягнень тощо. Для організації ефективного освітнього процесу вчителю важливо знати освітні потреби учнів і відповідно до них діяти. У додатку Ж подано схему диференціації освітнього процесу відповідно до особливих освітніх потреб, які мають учні.

Щодо виховної функції, тут більше часу йде на забезпечення дисципліни та порядку в класі під час проведення уроку. Чим краще підготовлений клас й немає необхідності вчителю робити зауваження, пов'язані з навчальною дисципліною, тим менше буде часу витрачатиметься на організаційні та виховні заходи. Для успішного проведення уроку в інклюзивному класі вчитель має звертати увагу на: утримання неперервного особистого контакту з кожним учнем; створення в класі атмосфери взаємної турботи та допомоги; систематичний контроль за навчальними досягненнями учнів; педагогічну взаємодію з учнями, забезпечення контактів з їхніми батьками, колегами, фахівцями вузькопрофільних спеціальностей; різнобічну підтримку і допомогу учням з особливими освітніми потребами та їхнім здоровим одноліткам.

Учитель краще розумітиме проблеми, що виникають в його учнів, якщо буде знати їх причину, а також проблеми особистісного розвитку. Принагідно зауважимо, що останнім часом все більше фахівців з різних галузей знань (педагогів, психологів, медиків та ін.) приділяють увагу дослідженням різних аспектів, пов'язаних із проблемами здорового способу життя дітей, умовами оптимізації цього процесу. Аналіз феномену здорового способу життя школярів у контексті формування в них ціннісних орієнтацій, дозволяє стверджувати про важливість використання особистісно орієнтованого підходу до навчання й виховання. Відомо, що стан здоров'я дітей і підлітків формується під впливом комплексу соціальних, біологічних та психологічних факторів. Такий висновок щодо розробки теорії факторів ризику дозволяє розглядати концепцію конструювання здоров'я, що передбачає втручання у процес його формування з метою подолання або зменшення дії факторів ризику.

У зв'язку з цим, як доведено науковцями [528], на кожному етапі освітнього процесу школярі повинні реалізувати, відповідно до свого розвитку, поставлені завдання і в такий спосіб підготуватися до того, що їх чекатиме в майбутньому житті та професійній діяльності. Учні, які успішно виконують ці завдання, будуть краще підготовленими до викликів, що чекатимуть їх у майбутньому, водночас інші, яким не все вдалося для цього зробити, не зможуть ефективно соціалізуватися. Так, з-поміж основних завдань, які впливають на розвиток і соціалізацію школярів, нами виокремлено такі:

- формування і розвиток фізичних навичок, необхідних для участі у різних іграх, спортивних змаганнях тощо;
- формування цінності здоров'я та розвитку навичок дотримання здорового способу життя і поваги до власного тіла;
- формування і розвиток навичок спільної діяльності (навчальної, ігрової, розважальної тощо) з ровесниками;
- засвоєння суспільних ролей відповідно до соціокультурних норм;

- розвиток усвідомлення моральних і загальних цінностей;
- виховання почуття особистої незалежності.

Зазначимо, що перші три завдання, спрямовані на формування навичок дотримання здорового способу життя у дітей з особливими освітніми потребами, можна успішно реалізувати у процесі занять з фізичного виховання. Погоджуємося з думкою Т. Завгородньої, що «кожна форма організації навчального процесу із проблем збереження здоров'я стимулює відповідні їй види пізнавальної активності учнів: самостійна робота з різними джерелами інформації, гра, конкурси з приготування їжі, вікторини на кращий рецепт національної кухні, спортивні змагання на місцевості, КВД з розробки порад «Як бути здоровим», екскурсії на природу, спостереження, бесіди тощо. При цьому особливої ролі на етапі формування культури здоров'я набувають методи, які стимулюють самостійну активність учнів, тобто інтерактивні технології» [135, с. 41].

Як свідчить практика реалізації завдань, спрямованих на забезпечення виховання потреби у здоровому способі життя, індивідуальному розвитку та соціалізації, у дітей з особливими освітніми потребами можуть виникати труднощі навчального характеру, зокрема з читання, письма, рахунків. З-поміж виховних проблем превалюють ті, що пов'язані з особистісним розвитком учня з особливими освітніми потребами (найбільше у вихованні незалежності, формуванні поваги до самого себе). Одними з найскладніших завдань для учнів з особливими освітніми потребами є формування вмінь вибудовувати гармонійні стосунки з однокласниками, ровесниками різної статі; виконувати суспільні функції; усвідомлювати емоційну незалежність від батьків й інших близьких дорослих; засвоювати систему цінностей, яка визначатиме життєве кредо; усвідомлювати свою самобутність (почуття власного «Я»); готуватися до сімейного життя і професійної діяльності та ін.

Поведінка учня з особливими освітніми потребами здебільшого залежить від проблем, які його особливо хвилюють. Вони можуть бути різними, залежно від особливостей вікового розвитку цієї категорії дітей,

умов родинного середовища, відсутності комунікаційних навичок, і викликатися відхиленнями медичного, психічного, соціального, педагогічного характеру. Науковці, які досліджують проблеми емоційного розвитку школярів [22; 103; 160; 238], звертають увагу на те, що діяльність вчителя, який уміє превентивно розпізнавати дитячі проблеми, зменшує кількість емоційних розладів у дітей з особливими освітніми потребами. На основі аналізу наукової літератури нами виокремлено найбільш поширені емоційні проблеми, які хвилюють учнів з особливими освітніми потребами:

– панічне відчуття страху, пов'язане з надмірними переживаннями або відчуттям неспокою та викликане тим, що залишається поза контролем дитини (такі прояви страху можуть викликати у дитини з особливими освітніми потребами головний біль, біль у животі, нудоту, головокружіння, подразливість, часте сечовиділення);

– депресійні розлади, пов'язані з частими змінами настрою (дитина стає сумною, замкнутою в собі, їй притаманні: низький рівень самооцінки, труднощі з концентрацією уваги та зосередженості на головному, відсутність апетиту, порушення сну, втрата зацікавленості, загальний стан пригніченості тощо);

– виникнення фобій, коли дитина уникає певних ситуацій, бо відчуває сильний страх, викликаний темрявою, глибиною, висотою, швидкістю, природними явищами (прояви страху супроводжуються потовими виділеннями, тремтінням, нудотою, порушенням мови та іншими симптомами).

Порушення поведінки дитини з особливими освітніми потребами також свідчать про біхевіоральні розлади. Така дитина часто порушує норми поведінки, зневажає права інших, відмовляється співпрацювати, вороже ставиться до присутніх. Проявами таких відхилень можуть бути фізичне насильство, нищення предметів, обдурювання, прояв ворожості, перекладання своєї провини на інших, надокучливість тощо. З-поміж емоційних розладів дитини може бути й надмірна психо-рухова активність з

дефіцитом уваги. Тоді дитина з особливими освітніми потребами стає імпульсивною, занадто рухливою, не може тривалий час концентрувати увагу, а характерними ознаками можуть бути вертіння, відволікання уваги, труднощі при виконанні доручень, неспроможність завершення поставлених завдань.

У ситуації, коли дитина зазнає фізичного чи психологічного насильства, її поведінка й зовнішній вигляд сигналізує про наявність проблем. На тілі дитини з особливими освітніми потребами можна зауважити рани, синці, вона стає замкнутою, інколи може бути й агресивною відносно інших. Практики свідчать, що у сучасних дітях з особливими освітніми потребами інколи проявляються розлади особистісного характеру, які свідчать про невластиві дисфункції у поведінці; до них належать крадіжки, безвідповідальне ставлення до обов'язків, непередбачувані дії, пов'язані з ризиком для життя, брехливість, узалежненість від іншої особи та ін.

Учні з особливими освітніми потребами часто можуть скаржитися на погане самопочуття, причиною якого може бути стрес, а не соматична хвороба. Проявами стресу є головні болі, шлункові розлади, неконтрольоване випускання сечі тощо. Одним із найскладніших емоційних розладів у дитини з особливими освітніми потребами можуть стати трагічні або драматичні ситуації, пов'язані з хворобою чи смертю близьких родичів або друзів, розлученням батьків та ін. У дитини в цей період з'являється депресія, неспокій, замкнутість, відсутність бажання вчитися, байдужість, вона скаржиться на соматичність окремих функцій організму.

У підсумку відзначимо, що працювати з дітьми з особливими освітніми потребами мають педагоги, які мають належний рівень сформованості усього спектру професійних компетентностей – організаційних, пізнавальних, терапевтичних, міжперсональних. Наголосимо, що ґрунтовний практичний досвід дозволить вчителю стати фахівцем своєї справи, який буде відповідати вимогам роботи в

інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти. Таким чином, задля реалізації суспільної моделі інтеграції (інклюзії), вчитель, який немає спеціальної освіти, що дозволяє працювати з дітьми з особливими освітніми потребами, повинен розпочинати з практики, отримуючи допомогу фахівців вузькопрофільних спеціальностей (лікарів, психологів, спеціальних педагогів та ін.), і лише після набуття певного досвіду, підвищувати свою кваліфікацію через систему формальної (перекваліфікація), неформальної або інформальної освіти. У цьому випадку він стає компетентним фахівцем у своїй галузі, який активно шукає альтернативні шляхи розв'язання проблем щодо організації освітнього процесу в інклюзивних класах, сприяє ефективній соціалізації школярів з особливими освітніми потребами як у шкільному середовищі, так і в майбутньому повсякденному житті та професійній діяльності.

4.4. Підготовка педагогів до роботи в умовах інклюзивної школи

Упровадження інклюзивного навчання в сучасний вітчизняний освітній простір передбачає надання різного виду допомоги дітям з особливими освітніми потребами, як-то психологічної, корекційної, розвивальної, педагогічної тощо. З прийняттям Закону «Про освіту» та внесенням до нього змін щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг (від 23 травня 2017 р., № 2053–VIII), в якому закріплено право на безкоштовне здобуття освіти особам з особливими освітніми потребами в усіх типах державних і комунальних навчальних закладів, постала нагальна проблема професійної підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної школи.

Слід наголосити, що в сучасних умовах система формування професійної компетентності та готовності майбутнього педагога до роботи в інклюзивній школі набуває неабиякої підтримки з боку держави, наукових

установ, закладів вищої освіти (передовсім педагогічних), громадських організацій та ін. Цей процес зумовлений соціальними запитами суспільства, реформуванням системи національної освіти, розробленням відповідної нормативно-правової бази, що ґрунтується на демократичних засадах. Утім, необхідно зауважити, що проведення освітніх реформ у зазначеній галузі ініціюється на державному рівні, тому передбачає кардинальні зміни політико-економічного, суспільного, адміністративного, науково-педагогічного характеру, які націлені на розвиток інклюзивної освіти. При цьому важливо врахувати різні чинники, які впливають на всі сторони суспільного життя.

Реформа в галузі вітчизняної освіти, становлення і розвиток освітньої інклюзії передбачає поєднання адміністративного, соціального, культурного, організаційного, педагогічного та виховного процесів. Відтак, навіть у XXI ст. впровадження інклюзивної освіти є надзвичайно складним процесом, в якому повинні брати активну участь усі суб'єкти освітніх реформ «згори – донизу», тобто від Міністерства освіти і науки, регіональних і місцевих органів самоврядування й до найменших за кількістю учнів закладів дошкільної та загальної середньої освіти, адміністрацій шкіл, педагогів, вихователів, медичних працівників, представників громадських організацій, батьків.

Відповідно до нових умов, підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти передбачає формування високого рівня професійної компетентності, що містить не лише фахову складову, а й методичний, психологічний, корекційний та практичний компоненти з урахуванням особливостей системи інклюзивного навчання. Відтак, професійна підготовка майбутніх педагогів має враховувати ключові аспекти інклюзії та бути спрямованою на розвиток перелічених вище компонентів. Водночас, слід підкреслити, що від готовності вчителя до роботи в інклюзивних класах безпосередньо залежить позитивна динаміка в соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Важливо зазначити, що в Україні підготовка майбутніх педагогів для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища донині немає системного характеру, не дивлячись на підтримку суспільства, державних і регіональних інститутів. На думку З. Удич, вітчизняні педагогічні заклади вищої освіти «сьогодні не достатньо володіють технологіями підготовки вчителів масової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти» [437, с. 173]. У цьому контексті слід наголосити, що донині в більшості закладів вищої освіти не здійснюється системної спеціальної підготовки майбутніх учителів-предметників до роботи в інклюзивному класі. Здебільшого підготовка майбутніх педагогів обмежується вивченням спецкурсів за вибором студента або закладу вищої освіти. Аналіз освітніх програм і навчальних планів більшості педагогічних закладів вищої освіти свідчить про використання в освітньому процесі оглядових спецкурсів на кшталт: «Основи інклюзивної педагогіки», «Інклюзивна освіта», «Педагогіка інклюзивної освіти», «Методичні основи організації інклюзивної освіти» та ін., на які відводиться від двох до трьох навчальних кредитів (60–90 годин). Кількість годин варіюється залежно від пріоритетів закладу вищої освіти, освітньої програми педагогічної спеціальності, наукових інтересів кафедр й окремих викладачів. Крім того, вивчаючи нормативні навчальні дисципліни психолого-педагогічного циклу, майбутні педагоги переважно лише поверхнево ознайомлюються з окремими проблемами інклюзивної педагогіки й організації освітнього процесу в інклюзивних класах.

Однак, як підтверджують результати аналізу нормативних документів, сучасної наукової літератури, освітніх програм і навчальних планів педагогічних закладів вищої освіти, підготовка вчителів для початкової школи у питаннях інклюзивної освіти має позитивну динаміку. Так, зокрема, Міністерством освіти і науки України розроблено і затверджено Концепцію «Нова українська школа» [298], де особлива увага відводиться організації інклюзивного освітнього середовища. На основі Наказу МОН України за № 693 від 25 червня 2018 р. «Про затвердження типової освітньої програми

спеціальних закладів загальної середньої освіти I ступеня для дітей з особливими освітніми потребами» [286] розроблено Типову освітню програму спеціальних закладів загальної середньої освіти I ступеня для дітей з особливими освітніми потребами, а також Типову програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи умовах інклюзивного навчання та ін. Також розпочато у підготовку окремої категорії педагогічних кадрів – асистентів вчителя, які беруть активну участь не лише в освітньому процесі та психолого-корекційному супроводі дітей з особливими освітніми потребами, а й розробленні індивідуальних навчальних програм, адаптації навчальних матеріалів під індивідуальні особливості пізнавальної діяльності учнів цієї категорії тощо.

Усі нормативні документи останніх років спрямовані на становлення і розвиток інклюзивної освіти в Україні, формування відповідних компетентностей майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. Так, відповідно до Концепції «Нова українська школа», передбачено не лише організацію та функціонування інклюзивного освітнього середовища, розроблення й удосконалення освітніх і навчальних програм, орієнтованих на освітні потреби кожного учня, критерії оцінювання, а й створення системи «гнучкої підготовки та можливостей неперервного професійного розвитку для викладачів, керівників шкіл та осіб, які ухвалюють рішення, й узгодження процесів управління на всіх системних рівнях» [298].

Виконаний аналіз теорії і практики дозволяє стверджувати, що проблема готовності випускників педагогічних закладів вищої освіти та практикуючих учителів до роботи в умовах інклюзивної школи є актуальною і потребує подальших наукових досліджень з огляду на відсутність системного підходу до її реалізації. До прикладу, лише на початку XXI ст. готовність педагогів до роботи в інклюзивному освітньому середовищі стала розглядатися як основний чинник успішності в професійній діяльності (С. Алехіна [3], Л. Лисуренко [230], В. Савула [362], Є. Самарцева [370] та ін.)

На основі результатів аналізу з'ясовано, що найбільше дослідницької уваги приділено формуванню готовності вчителя початкової школи до роботи в умовах інклюзивного навчання. Так, І. Оралканова [307] досліджувала процес формування готовності учителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. У наукових розвідках О. Акімової [1], О. Баранової [20], Т. Ілляшенко [163], І. Садової [364], Т. Сак [367], Н. Суховєєвої [411] проаналізовано особливості інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасної початкової школи та висвітлено проблеми готовності до неї педагогів. Така зацікавленість науковців і практиків пояснюється необхідністю реалізації положень Концепції розвитку інклюзивної освіти, унормованої Наказом Міністерства освіти і науки України за № 912 від 01 жовтня 2010 р. [280], Концепції «Нова українська школа» [298], однак на сьогодні це стосується передовсім початкової освіти. На сучасному етапі саме початкова школа є найбільш широко інтегрованою в процес створення й розвитку інклюзивного освітнього середовища, чого не можна сказати про середню ланку загальної шкільної освіти. На нашу думку, це зумовлено також і недостатньо сформованою інклюзивною компетентністю педагогів різних спеціальностей, невисокою якістю підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивної школи.

Як зазначає З. Удич [437], під час упровадження спецкурсів з інклюзивної освіти в освітній процес Тернопільського педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, авторкою виділено чотири основні перешкоди, які гальмують прогресивні зрушення у цьому напрямі:

- 1) відсутність теоретичних основ уведених навчальних дисциплін та їх практичної складової;
- 2) брак науково-педагогічних кадрів університету у галузі інклюзивної освіти;
- 3) небажання та ігнорування студентами проблем інклюзії у процесі вивчення курсів з інклюзивної освіти;

4) відсутність системи підтримки як студентів з особливими освітніми потребами, так і викладачів, які здійснюють підготовку студентів відповідно до психолого-педагогічного циклу [437, с. 173].

З наведених вище аргументів можна зробити висновок, що проблема готовності педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами криється безпосередньо в організації процесу такої підготовки у стінах університетів. У цьому контексті слід наголосити, що не завжди навчальні курси з інклюзивної педагогіки інтегруються в університетські освітні програми з підготовки педагогічних кадрів. Здебільшого вони розташовані у блоці вільного вибору студентів або ж пропонуються поза навчальним планом у вигляді різних майстер-класів, тренінгів, он-лайн курсів. Це, своєю чергою, призводить до поверхневого розуміння студентами усієї важливості освітньої інклюзії, браку знань з окресленої проблеми та особливостей впровадження освітніх реформ в умовах інклюзивної школи, укорінення стереотипних підходів до учнів з особливими освітніми потребами, їх здатності чи нездатності до засвоєння навчального матеріалу.

Водночас, зазначимо, що серед досвідчених педагогів проблема впровадження інклюзивного навчання є актуальною також з огляду на недостатність інклюзивної практики та відсутність цілісного розуміння функціонування системи інклюзивної освіти. На сучасному етапі задля підвищення інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх шкіл активно проводяться різноманітні курси, тренінги, воркшопи, веб-семінари тощо. Утім, як свідчить досвід, ці форми неформальної освіти ще не набули системного характеру та націлені передовсім на вдосконалення компетентностей вихователів закладів дошкільної освіти і вчителів початкових класів.

Однак, необхідно відзначити поступові позитивні зрушення у підготовці та підвищенні кваліфікації педагогів у контексті формування їхньої інклюзивної компетентності. Так, зокрема, З. Ленів [228], на основі сучасних вітчизняних наукових досліджень і практичної апробації результатів

розроблено «структурно-функціональну інтегративну модель підготовки фахівців, здатних працювати в умовах інклюзії, яка містить такі компоненти: I – пропедевтично-мотиваційний; II – змістовно-діяльнісний; III – інтегративно-практичний» [228, с. 122].

Проаналізуємо кожен із цих компонентів для кращого сприйняття особливостей структурно-функціональної моделі, запропонованої З. Ленів. В основу пропедевтично-мотиваційного компонента, на думку дослідниці, покладено усвідомлене розуміння студентами, майбутніми вчителями загальноосвітніх шкіл, проблеми інклюзії, її впровадження в шкільну практику; знання нормативно-правових аспектів інклюзивної освіти; знання особливостей психофізичного розвитку дітей на різних вікових етапах, знання основ корекційної педагогіки; усвідомлення студентами ролі вчителя у процесі інклюзивного навчання та значення інклюзії для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у суспільстві загалом. До структури змістовно-діяльнісного компонента належить опанування студентами більш конкретними знаннями з інклюзивної педагогіки, наприклад, про зміст інклюзивної освіти, механізми її реалізації (освітні технології, методи і прийоми навчання, форми групової й індивідуальної роботи); умови організації інклюзивного освітнього середовища; формування умінь командної роботи з різнопрофільними фахівцями (медичними працівниками, асистентом вчителя, дефектологом, психологом). Інтегративно-практичний компонент передбачає застосування майбутнім учителем освоєних знань й умінь у практичній діяльності; уміння використовувати спеціальні методики відповідно до освітніх потреб кожного учня, поширювати свої знання та практичний досвід серед колег і батьків учнів.

Як видно з проаналізованої моделі підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної школи, важлива роль в ній відводиться інтегрованому підходу до формування інклюзивної компетентності. Адже поєднання теоретичних знань з практичною діяльністю, встановлення міжпредметних зав'язків інклюзивної педагогіки зі суміжними науковими

галузями, поєднання і використання цих зв'язків в освітньому процесі, а згодом і в професійній діяльності, сприяє формуванню позитивного ставлення студентів до освітньої інклюзії, формуванню у них готовності до роботи з учнями з особливими освітніми потребами.

Як зазначено вище, сформований педагог уже має усталену життєву позицію, цінності, досвід професійної діяльності, а також певні стереотипи, упередження, моделі поведінки тощо. Водночас, у нього більш чітко виражені професійні інтереси, очікувані від курсів підвищення кваліфікації чи тренінгів. Крім того, формування та розвиток готовності до роботи в умовах інклюзивної школи, проходить в обмеженому часовими рамками освітньому процесі. Відповідно до цих чинників, потрібно проєктувати ефективну модель підвищення рівня сформованості готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, з урахуванням практичного спрямування, наближеного до реальних умов школи.

Цілком погоджуємося з твердженнями Ю. Найди та Н. Софій [278], авторками навчального посібника «Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів», які виокремлюють такі основні положення успішного навчання дорослих:

- залежність від мотивації; використання знань та досвіду;
- активне залучення усіх учасників у навчальний процес;
- створення атмосфери комфорту та взаємоповаги;
- самостійне керування процесом навчання;
- практичне спрямування на розв'язання проблеми;
- відповідність індивідуальним відмінностям учасників [278, с. 13–14].

Розглянемо детальніше кожен із зазначених положень. Отже, підвищення кваліфікації безпосередньо пов'язане з мотивацією учасників курсів чи тренінгів, що повинні відображати їхні інтереси та потреби. Крім того, слід постійно заохочувати педагогів до активної участі у роботі, підбадьорювати та вказувати на їхні успіхи. При плануванні курсів необхідно враховувати і власний досвід учителів, рівень їхніх знань й умінь. У такий

спосіб підвищується мотивація та самооцінка вчителів, відбувається постійний процес обміну досвідом, що може застерегти інших учасників від помилок і вказати на позитивні моменти у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Активне включення в освітній процес усіх учасників тренінгу сприяє формуванню інтерактивного навчання, спрямованого, передовсім, на розвиток практичних навичок, а не теоретичних знань. За допомогою різних технік і методів вчителі залучаються до ситуацій, наближених до реальних, у яких вони мають змогу обмінюватися досвідом, спостерігати, обмірковувати власну професійну діяльність. Тобто, кожен учасник подібного тренінгу або курсів підвищення кваліфікації ніби «пропускає крізь себе» нову інформацію, набуває досвіду через постійну саморефлексію та самооцінку.

Для досягнення позитивного результату на курсах слід створити атмосферу комфорту, взаємодії, взаємоповаги, використовуючи інтерактивні ігри, вправи, спрямовані на знайомство з групою (вправи-криголами, розминки, командоутворення тощо). Важливу роль у процесі створення доброзичливої професійної атмосфери відіграє акцентування на поясненні очікуваних результатів та характеристиці перебігу заняття. До того ж, слід постійно надавати позитивний зворотний зв'язок, вказувати на досягнення кожного учасника.

Управління освітнім процесом є однією з ключових ланок у підвищенні рівня готовності вчителів до роботи в інклюзивній школі. Слід чітко визначити потреби й очікування кожного з учасників, проводити обговорення методів і технік, які застосовуються під час різних видів діяльності, їх доцільності для практичної роботи, опиратися на досвід й знання задля полегшення засвоєння нової інформації щодо технологій інклюзивної освіти. Усі перелічені чинники сприяють створенню професійного клімату, в якому кожен може стати органічною частиною освітнього процесу та думка якого важлива при його плануванні.

Нараз, неформальне й інформальне навчання має враховувати індивідуальні потреби учителів, їхні очікування та професійні потреби, а також особливості засвоєння нових знань і розвитку практичних навичок. Йдеться про застосування як візуальних й аудіоматеріалів, так й інтерактивних технологій, рольових ігор, креативних методик та ін. Завдяки різним каналам сприйняття та зміні видів діяльності забезпечується успішність навчання педагогів особливостям створення у школі інклюзивного освітнього середовища.

Як видно, усі положення підпорядковані головній меті – набуттю практичного досвіду педагогами, тому, власне, навчання дорослих має бути практичним, реалізуватися за допомогою різноманітних практичних завдань і вправ, що відповідають реальним умовам інклюзивного навчання. Після кожного виду діяльності важливо отримувати своєрідний «feed back» та рефлексію щодо шляхів застосування освоєних знань й умінь у власній практичній діяльності.

У процесі підготовки педагогічних кадрів до роботи в шкільному інклюзивному середовищі важливою є проблема визначення закладу освіти чи освітньої інституції, що забезпечує неформальне навчання, де проходитиме підвищення кваліфікації вчителів. Передовсім, важливо звернути увагу на рівень професіоналізації та практичного досвіду викладачів курсів (тренінгів, майстер-класів). Задля цього, наприклад, на факультетах і кафедрах соціальної педагогіки, спеціальної освіти, корекційної освіти закладів вищої освіти чи в інститутах післядипломної педагогічної освіти постійно організовуються тренінги, семінари, науково-практичні конференції різних рівнів представництва, на яких викладачів ознайомлюють з науковим доробком сучасної інклюзивної науки, проводять практичні заняття, майстер-класи тощо.

Водночас, слід зазначити, що одним із ключових елементів успішної реалізації інклюзивної освіти є відповідне позитивне ставлення місцевої громади до освітньої інклюзії загалом та підтримка педагогів, які залучені до

інклюзивної практики, зокрема. Для цього необхідно проводити роз'яснювальну роботу серед населення, організовувати різноманітні масові культурно-просвітницькі заходи, роботу педагогів із батьками, налагоджувати підтримку родин, у яких виховуються діти з особливими освітніми потребами. Завдяки скоординованим діям педагогів, органів місцевого врядування, громадських і спеціальних організацій можливо змінити стереотипне, а подекуди й негативне ставлення людей до створення інклюзивних класів у звичайних закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

З іншого боку, підтримка громади та взаємодія педагогів із органами місцевого самоврядування і громадськими організаціями, що займаються питаннями освітньої інклюзії, відіграють важливу роль у формуванні готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної школи. Розуміння та підтримка місцевих органів влади інклюзії в школах сприяють створенню й організації відповідного освітнього середовища, розвитку інклюзивної компетентності педагогів крізь призму проведення як загальнокультурних, так і професійних заходів, тренінгів, семінарів, практичних занять тощо.

Своєю чергою, залучення педагогів і студентів до роботи в громадських організаціях сприятиме кращій підготовці та професіоналізації педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Такі громадські, благодійні, волонтерські організації можуть слугувати своєрідною практичною площадкою для навчання та практичної професійної діяльності майбутніх педагогів й інтегруючим елементом між школою та місцевою громадою задля покращення інклюзивного мікроклімату в суспільстві, що пропагує рівність і толерантність між усіма членами громадами, захищає права та свободи кожної дитини з особливими потребами.

На рис. 4.5 візуалізовано модель концептуальних засад інклюзивної практики педагогічних кадрів задля кращої ілюстрації вище поданої інформації. На нашу думку, реалізація саме такої моделі сприятиме ефективному формуванню готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивної школи.

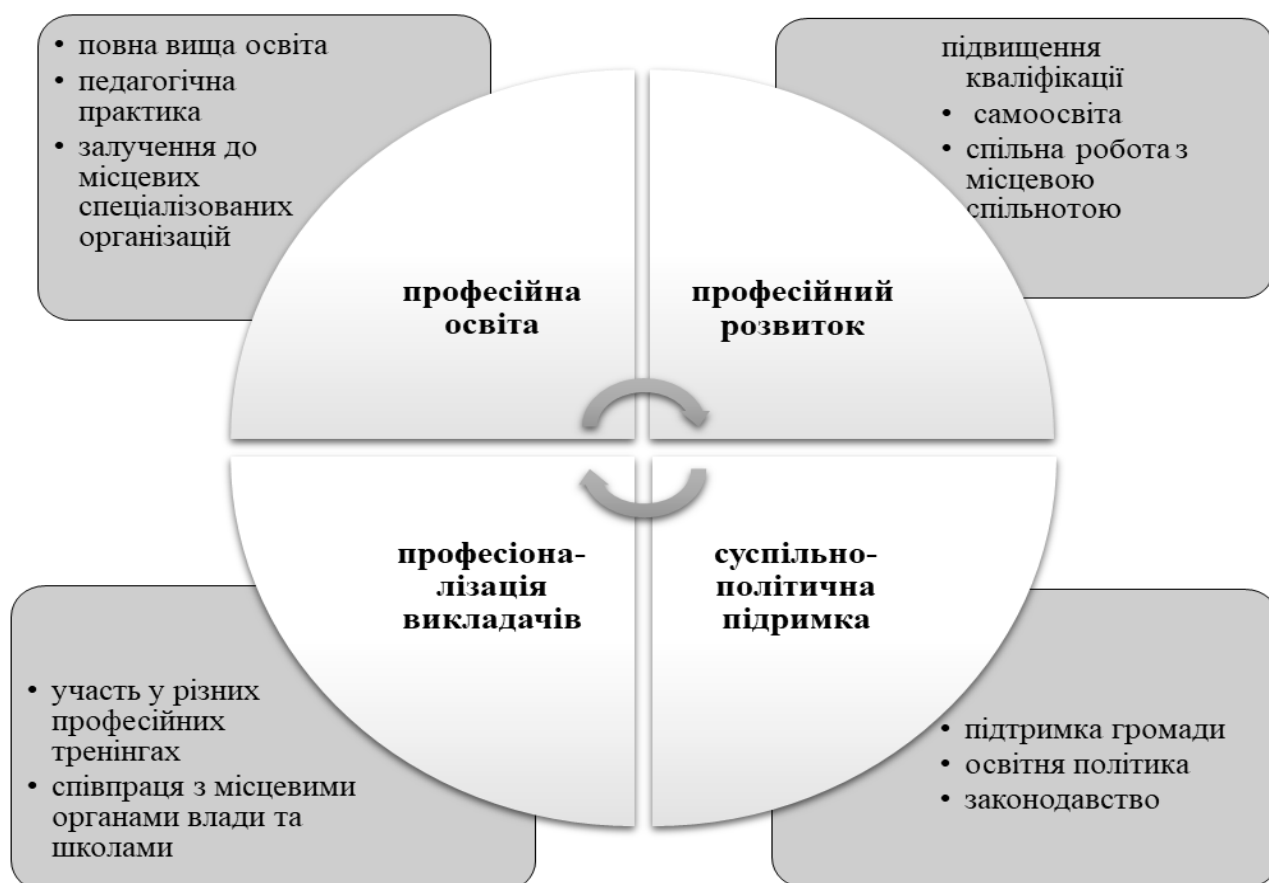


Рис. 4.5. Модель концептуальних засад інклюзивної практики педагогів (авторське узагальнення)

З наведеної моделі видно, що успішна реалізація інклюзивної освіти залежить від готовності вчителя до роботи з дітьми особливими освітніми потребами, його неперервного професійного розвитку, взаємодії всіх органів влади та закладів освіти, а також підтримки громади і громадських організацій.

У контексті дослідження слід звернути увагу на аналіз рекомендованого Європейським агентством з особливих потреб і інклюзивної освіти (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) нормативного документа «Профіль вчителя в умовах інклюзії» [610]. Відповідно до основних положень «Профілю», нами виокремлено основні положення, на яких повинна ґрунтуватися професійна підготовка і подальша робота вчителів в умовах інклюзивної школи:

– повага до різноманітності учнів: відмінності між учнями цінуються і складають головний ресурс й актив для освіти;

– супровід і підтримка всіх учнів: вчителі очікують високих результатів від усіх без винятку учнів;

– співробітництво з іншими вчителями та працівниками, що забезпечують супровід дітей з особливими потребами: командна робота – важливий елемент для всіх учасників педагогічного процесу, який сприяє створенню ефективного освітнього середовища для кожної дитини;

– постійний особистісний професійний розвиток: навчання – це діяльність, яка спрямована на постійне вдосконалення професійних якостей, тому вчителі повинні взяти на себе відповідальність за власне самоосвіту та підвищення професійної кваліфікації впродовж усього життя.

З вищенаведеного можемо зробити висновок про необхідність навчання впродовж життя усіх педагогів, формування й удосконалення у них відповідної інклюзивної компетентності, що ґрунтується на усвідомленні різноманітності й інакшості учнів, як головних переваг в освітньому процесі, тісної співпраці усієї команди закладу освіти, батьків і громади з метою створення ефективного інклюзивного середовища в школі. Усі ці чинники утворюють єдину систему інклюзивного навчання, покликаною забезпечити рівний доступ до якісної освіти усім учасникам освітнього процесу.

Очевидно, що підготовка вчителя та формування його готовності до роботи в інклюзивній школі ґрунтується на розвитку та сформованості професійних компетентностей. У цьому контексті погоджуємося з думкою І. Луценко, що «концептуальною основою підготовки фахівців у сучасній науці є когнітивний, системний, компетентнісний та інтегративний підходи, а передумовою освітньої інтеграції і створення інклюзивного навчального середовища – високий рівень сформованості ключових професійних компетентностей педагогів для роботи з розмаїтим контингентом учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу» [236, с. 8]. Своєю чергою, З. Шевців акцентує увагу на більш вузькоспеціалізованому понятті –

інклюзивній готовності вчителя початкових класів, під якою розуміється особистісна психологічна «готовність до соціально-педагогічної діяльності, зміст якої розкривається через комплекс особистісно значущих якостей та професійних компетентностей і компетенцій» [462, с. 68].

Отож, цілком очевидно, що готовність педагога до роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби, в умовах освітньої інклюзії передбачає сформованість ключових професійних і особистісних компетентностей, що сприяють ефективній професійній діяльності у царині інклюзивного навчання і виховання.

У ході дослідження з'ясовано, що проблеми класифікації й аналізу професійних компетентностей педагогів, зокрема в інклюзивному освітньому середовищі були предметом вивчення таких науковців, як А. Колупаєва [196], З. Ленів [228], І. Луценко [235], І. Малишевська [244], О. Мартинчук [252], І. Садова [364], З. Шевців [462] та ін. На основі аналізу праць вищезгаданих науковців, серед таких ключових професійних компетентностей, на нашу думку, слід виокремити:

- організаційно-педагогічну – здатність створювати інклюзивне освітнє середовище; розробляти навчально-методичне забезпечення, індивідуальні програми розвитку дітей з особливими освітніми потребами; уміння організувати та керувати учнівським колективом; застосовувати різноманітні форми, методи, технології інклюзивного навчання;

- соціально-корекційну – здатність до вдосконалення якостей кожного учня; створення відповідних умов для саморозвитку усіх учнів; уміння визначити та правильно реагувати на зміни поведінки учня з метою визначення способів подальшого подолання труднощів; уміння створювати умови для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами;

- діагностично-прогностичну – здатність виявляти труднощі та перешкоди в освітньому процесі всього учнівського колективу, в тому числі в інклюзивних класах; вивчати особливості комунікації та співпраці між учнями

в класі, впливу інклюзивного освітнього середовища на розвиток кожного учня; прогнозувати результати навчання та соціальної взаємодії учнів;

– соціально-профілактичну – здатність приводити в дію психологічні й юридичні механізми, спрямовані на виявлення та подолання негативних проявів, конфліктних ситуацій у класі; забезпечувати, у разі потреби, необхідну допомогу учням з особливими освітніми потребами, залучаючи до роботи відповідних вузькопрофільних фахівців;

– патронатну й охоронно-захисну – здатність сприяти встановленню тісних зв'язків із різними громадськими й спеціалізованими організаціями, закладами освіти, діяльність яких спрямована на надання якісних навчальних, виховних і соціальних послуг дітям з особливими освітніми потребами; здатність здійснювати психолого-педагогічний супровід цих дітей, виробляти стратегію захисту та толерантного ставлення до них.

У контексті дисертаційного дослідження зазначимо, що всі вище перелічені професійні компетентності взаємопов'язані між собою і виступають як інтегрований компонент загальної інклюзивної компетентності педагога. Ми суголосні із визначенням, запропонованим Ю. Бойчук, відповідно до якого інклюзивна компетентність педагога – це «цілеспрямована система дій, що базується на відповідних знаннях, навичках й уміннях, яка дозволяє ефективно здійснювати професійні функції в умовах інклюзивної освіти» [36, с. 114].

Однак, професійні функції вчителя інклюзивного класу мають певні відмінності від звичних функцій педагогічного працівника та передбачають урахування специфічних особливостей організації й організації освітнього процесу. На рис. 4.6 схематично подано головні функції педагога в умовах інклюзивного середовища загальноосвітньої школи.

Слід зазначити, що в умовах інклюзивного середовища загальноосвітньої школи функції педагога значно розширюються та набувають інтегративного характеру і глибшого змісту. Зокрема, навчальна й виховна функції спрямовані на виявлення особливостей навчання дітей з особливими

освітніми потребами, використання специфічних методів і навчальних технологій, впровадження різноманітних форм виховної роботи (благодійні акції, соціальні проекти, фестивалі, конкурси, змагання, майстер-класи) тощо.



Рис. 4.6. Функції педагога в умовах інклюзивного освітнього середовища школи
(авторське узагальнення)

Організаційна функція передбачає професійну діяльність педагога крізь призму планування, структурування, розподілу різних видів роботи, координації власних дій з іншими педагогічними та медичними працівниками, шкільною адміністрацією, місцевими органами самоврядування, громадськими організаціями та ін.

Корекційно-розвиткова функція покликана змінити й удосконалити якості дітей з особливими освітніми потребами, розвинути у них необхідні соціальні навички. Для соціалізуючої функції притаманним є соціальний розвиток дітей з особливими освітніми потребами відповідно до їхніх інтересів і суспільних вимог.

Гармонізуюча функція передбачає встановлення дружніх і довірливих відносин між учнями, формування толерантного ставлення до розмаїття учнівського колективу. Важливим компонентом діагностичної функції педагога є виявлення негативних проявів у поведінці учнів, їхніх стосунках. Для уникнення й попередження таких аномалій в учнівському колективі ключову роль відіграє попереджувально-профілактична функція.

Водночас, варто підкреслити, що вчитель закладу загальної середньої освіти не повинен перебирати на себе функції медика, соціального педагога, психолога чи асистента вчителя. Уся його професійно-педагогічна діяльність має бути спрямована на доповнення їхніх функцій з метою створення сприятливих умов для навчання усіх учнів класу, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами.

Отож, підсумовуючи усе вищенаведене констатуємо, що готовність вчителя до роботи в інклюзивній школі ґрунтується на адекватному позитивному ставленні до інклюзії загалом, формуванні професійної інклюзивної компетентності, готовності до подолання невдач і труднощів під час організації освітнього процесу в інклюзивному класі. Педагог має оволодіти фаховими та методичними знаннями, опанувати вміння діяти в нестандартних ситуаціях, а також виробити здатність до саморефлексії, самоосвіти; у нього має бути сформоване уміння навчатися впродовж життя, саморозвиватися та самовдосконалюватися. Крім того, готовність вчителів до роботи в умовах освітньої інклюзії визначається їх відкритістю та бажанням до освоєння нових знань, збагачення власного практичного досвіду педагогічними інноваціями, його обміном із іншими колегами, тісної співпраці з представниками органів місцевого самоврядування, громадських, благодійних, волонтерських організацій, закладів спеціальної освіти, інклюзивно-ресурсних центрів. Усе це допоможе педагогу якісно виконувати свої функції в інклюзивному середовищі загальноосвітньої школи та налагодити процес активної соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Висновки до четвертого розділу

У розділі «Культура шкільного середовища та компетентність вчителя у роботі з учнями з особливими потребами» представлено науково-методологічну проєкцію культури шкільного середовища та змістову характеристику навчання й виховання як його елементів; висвітлено сучасну проблему агресивного учнівського середовища та учнів з особливими освітніми потребами у ньому; виконано аналіз сутності та змісту компетентності вчителя, що працює з дітьми з особливими освітніми потребами, а також його підготовки до роботи в умовах інклюзивної школи.

1. Культура шкільного середовища є багатогранною і різновекторною системою, що містить ідеї, цінності, сенси, символи, традиції, норми тощо. Встановлено, що основним ідентифікатором сучасної школи є її статут, в якому визначається правове поле діяльності школи, незалежно від її юрисдикції (державної, приватної, територіальної й ін.). Освітня філософія школи є її індивідуальною ознакою, увиразненням самобутності як у минулому, так і в сучасності. У такий спосіб вона декларує не лише свою унікальність, а й здійснює пошук адресатів, які поділяють її систему цінностей. У цьому випадку школа ніби балансує між власною візією цінностей, переконань ідеології майбутнього розвитку та необхідністю пристосування до очікувань, потреб інших – суспільства, інституцій, окремих осіб. Передовсім йдеться про їх функціонування та взаємодію з локальним середовищем, місцевою громадою, батьками, які є активними учасниками академічного середовища, що постійно змінюється. Це стосується й дітей з особливими освітніми потребами, навчання й виховання яких вимагає своєрідного емоційно-виваженого підходу з боку педагогічного колективу школи.

2. Охарактеризовано педагогічну комунікацію вчителя з учнями, вчителя з батьками та вчителя з учнями, що мають особливі освітні потреби. Акцентовано увагу на інклюзивному освітньому середовищі класу та

виокремлено декілька підходів. Перший підхід полягає у тому, що учень є об'єктом дослідження. Цей підхід представлений клінічними психологами та спеціальними педагогами, діяльність яких пов'язана з наданням консультативної допомоги вчителям закладу загальної середньої освіти та батькам. У центрі уваги другого підходу перебуває клас і групові процеси, що відбуваються в ньому. Об'єктом дослідження тут виступають стратегії пошуку способів організації учнів для спільної навчальної діяльності під час занять.

На підставі аналізу праць українських і зарубіжних учених встановлено, що зважаючи на важливість цінностей, принципів, переконань і ставлення педагогів до освітньої інклюзії важливим завданням національного рівня є їх оцінка перед впровадженням у практику закладу загальної середньої освіти. З'ясовано, що вивчення та поширення педагогічного досвіду вчителів інклюзивних класів є важливим з огляду на формування позитивного ставлення педагогів, у яких такий досвід відсутній.

3. Досліджено особливості агресивного учнівського середовища в умовах школи, в тому числі й щодо дітей з особливими освітніми потребами. З'ясовано, що одним із найскладніших завдань успішної інтеграції учнів з особливими освітніми потребами є їхня активна співучасть в освітньому середовищі школи поряд із учнями з нормотиповим рівнем розвитку. Виокремлено найбільш характерні для дитячого і підліткового віку види агресії, які виходять від дітей з особливими освітніми потребами та їх здорових ровесників. Наведено приклади запобігання явищу булінгу у закладі загальної середньої освіти, де навчаються учні з особливими освітніми потребами, з-поміж яких: інтеракція нового колективу класу (групи); відкритість стосунків; спільна діяльність винуватця агресії й особою, яка постраждала; співпраця з родиною; формування навичок соціальної поведінки; профілактика та фіксація випадків агресії проти учня і їх контроль.

4. Виконано аналіз компетентностей вчителя, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі закладу загальної середньої освіти, з-поміж яких виокремлено: організаційні, пізнавальні,

терапевтичні та міжперсональні. З'ясовано, що функції педагога в сучасному освітньому процесі значно розширюються і мають інтегративний характер. Ключовими компетентностями сучасного педагога, з огляду на впровадження системи інклюзивного навчання, стають: здатність до адаптації; вміння координувати свої дії з діями інших членів педагогічного колективу, представників закладів спеціальної освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, громадських організацій та ефективно співпрацювати з ними; здатність налагодити допомогу та керувати проблемами, які виникають в інклюзивному освітньому середовищі; вміння оцінювати учнів відповідно до їхніх потреб і можливостей; здатність адаптуватись до нових освітніх реалій й уміти відповідно корегувати та вдосконалювати зміст навчання; здатність запобігати труднощам у навчанні, підтримувати залучення до освітнього процесу усіх учнів, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами; здатність поважати відмінності й особливості кожного школяра; здатність приймати етико-моральні цінності, пов'язані з педагогічною професією.

Матеріали розділу опубліковано в наукових працях автора: 3; 12; 14; 15; 32.

РОЗДІЛ 5

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ І МЕТОДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ШКІЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

У розділі «Інноваційні форми і методи соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища» висвітлено специфіку інноваційної діяльності педагогів з учнями, які мають особливі освітні потреби, схарактеризовано інноваційні методи соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища, а також визначено перспективи вдосконалення цього процесу у площині нових соціально-освітніх парадигм.

5.1. Специфіка практичної роботи педагогів з учнями, які мають особливі освітні потреби

Відвідування дітьми з особливими освітніми потребами закладів загальної середньої освіти ставить перед батьками, освітянами, медиками, представниками громадськості та державою в цілому низку викликів, найскладніші з яких безпосередньо торкаються учнів цієї категорії, які мають пройти адаптацію до умов шкільного середовища та постійно боротися зі своєю недугою. Це зумовлює необхідність тісної співпраці всіх тих, хто формує життєвий простір дитини з особливими освітніми потребами. Найбільше це стосується школи, де дитину будуть оточувати нові для неї люди – вчителі, однолітки, обслуговуючий персонал та ін. Відтак, зростає рівень відповідальності усього педагогічного колективу щодо залучення дітей з особливими освітніми потребами до повноцінного життя школи та налагодження ефективного процесу їхньої соціалізації.

Відповідно до результатів виконаного дослідження встановлено, що з-поміж дітей з особливими освітніми потребами найбільш кількесну групу складають діти з порушенням руху (моторики), спричиненими різними патологіями, зокрема: дитячі ураження головного мозку, пошкодження хребта, спинномозкова грижа, м'язова дистрофія й ін. Досить часто порушення рухової активності супроводжує дитину від народження, в інших обставинах у зв'язку з хворобою або нещасним випадком, що призводить до важких змін у житті дитини. У кожній подібній ситуації діти вимагають спеціального індивідуального підходу, який враховує психологічні особливості й можливості для їхнього розвитку.

Одними з найбільш поширених причин дитячих вад руху є ураження мозку, що здебільшого виникає у період вагітності, родів або післяродових ускладнень, викликаних порушенням нервової системи, зокрема ушкодженням рухових нейронів. Ураження дитячого мозку не є окремим захворюванням, а лише певним етіологічним синдромом прояву хвороби. Діагноз «ураження дитячого мозку» для вчителів мало що може пояснити. Дитина з ураженням мозку може бути: інтелектуально повносправною, маючи при цьому, лише проблеми з моторикою, різними захворюваннями, пов'язаними із сенсорними розладами, а також труднощами з м'язовими діями, або взагалі з їх відсутністю (дистрофія), що призводить до неконтрольованості рухів.

Педагогам, що працюють з дітьми з порушеною моторикою важливо знати тип і вид захворювання дитини, адже ураження головного мозку можуть бути різними. У своїй класифікації ці захворювання орієнтуються на локалізацію уражень, визначення типу захворювань, пов'язаних з руховими вадами, виявлення частини тіла, ураженої хворобою, або етіологічними факторами тощо. У дослідженні нами використана класифікація, запропонована Р. Міхаловичем (*Michalowicz*), який виокремив й описав шість видів дитячих уражень мозку: двобічний судорожний параліч, половинчастий

параліч, двобічний половинчастий параліч, дискінезія, атетоз, мозочкові ураження [575, с. 100–102].

Зазвичай судорожний параліч пов'язаний з дородовою патологією дитини і характеризується більшою кількістю ускладнень у нижніх кінцівках, ніж у верхніх. Тобто, у діти демонструють рухи голови і верхніх кінцівок, натомість спостерігається обмежена рухливість нижніх кінцівок. Дитина відчуває труднощі при вставанні на пальці, відчуває біль в колінах і бедрах. Залежно від спазматичних зусиль уповільнюється розвиток функцій вставання та ходіння, які можуть проявитись на другому році життя, тоді діти не можуть засвоїти ці рухи самостійно впродовж тривалого часу.

З'ясовано, що половинчастий параліч спостерігається у близько 30 % випадків, пов'язаних з ураженнями дитячого мозку. При цьому в дітей проявляється судорожний параліч однієї зі сторін тіла, який можна ідентифікувати достатньо виразно між 3 і 5 місяцем від народження. Симптоматика цього захворювання: постійне тримання дитиною однієї руки, стиснутої в кулак; тенденція схилитися на один бік; порушення координації руху (у період 5 – 8 років), нерозвиненість уражених паралічем кінцівок, що призводить до викривлення хребта, зміненої постави, спричиненої викривленням плечей. Однак, здебільшого, діти з цими патологіями самостійно рухаються та не потребують додаткового обслуговування.

Діти з двобічним половинчастим паралічем часто мають обширні й розсіяні ураження мозку. У таких дітей нижні кінцівки зазвичай зігнуті та нерухомі, на 6 – 8 місяці життя у них проявляється згинання підшви стопи. Більшість дітей з таким ураженням мозку не можуть пристосуватися до утримання тіла на ногах у повний зріст. До найбільш поширених рухових вад дітей з цим захворюванням відносяться: посилене напруження м'язів у верхніх і нижніх кінцівках, труднощі з рухами спиною назад. Через ураження м'язів, обличчя, ковтання і язик дитини мають часто обмежену міміку, труднощі з закриттям губ, смоктанням та вживанням їжі. Кожен дотик до губ зумовлює вивільнення рефлексу смоктання, тому розвиток мовлення у таких дітей

сповільнений. Причиною, вказаних вище симптомів, є ушкодження кори мозку та порушення нервових шляхів, які відповідають за довільні рухи.

Через дискінезію артикуляційних м'язів у дитини часто проявляються порушення мови, що може призвести до різного роду мимовільних рухів, які обмежують розвиток маніпуляційних і комунікаційних функцій. Зокрема, це можуть бути рухи, викликані захворюваннями нервової системою з такими ознаками, як швидкі некоординовані випрямлення кінцівок або дистонічні рухи, які включають головним чином м'язи плечей і тазу. Когнітивні можливості дітей з цією хворобою є достатньо високими, хоча у них часто проявляються емоційні розлади, спричинені ураженням лімбічних структур, а також виникають проблеми зі слухом.

Досить поширеними вадами, які впливають на моторику дітей, є захворювання, пов'язані з відділом головного мозку, що знаходиться у задній частині черепної коробки та називається мозочком. Діти з цим захворюванням мають такі симптоми: порушення рівноваги; труднощі у координації руху; неможливість зупинити рух у будь-який момент; незв'язність руху та постави, що не дозволяє утримувати тіло у стоячій позиції та ходити по прямій лінії; здригання тіла і тремтіння кінцівок тощо.

У практиці зустрічається чимало дітей, котрі мають симптоми не лише одного захворювання мозку, а й супутніх хворіб, які можуть бути неоднорідними й ускладнювати здоров'я дитини. До того ж, у дітей, які мають хвороби, пов'язані з ураженням мозку, ці супутні хвороби навіть можуть домінувати як клінічні прояви (епілепсія, розумова відсталість тощо). Тому вчителі, психологи, терапевти, які працюють з цією категорією дітей, повинні враховувати труднощі, спричинені їхньою хворобою. Деякі з них мають первинний характер або виникають безпосередньо через ушкодження центральної нервової системи, натомість інші, здебільшого, є наслідком труднощів, з якими дитина стикається у період свого розвитку, тому вони є вторинними.

До вад руху також можуть призводити: вроджене пошкодження нервового стовбура, зумовлене защемленням хребців; виникненням протрузій міжхребцевих дисків, спинномозкових гриж та ін. Основними причинами їх походження є генетичні чинники, інфекційні захворювання, метаболічні хвороби матері, токсини. Найлегшою формою захворювання у цій групі є защемлення хребта або відсутність міжхребцевих з'єднань. Інколи спостерігається відсутність ознак цього захворювання, тому дитина з хребцевою грижею зазвичай може розвиватись у здоровий спосіб, адже у більшості випадків спинний мозок і його корені не пошкоджені. Ці хвороби лікуються операційним шляхом, хоча патології спинномозкової грижі, у більшості випадків, спричиняють ускладнення в розвитку дитини.

Рухові можливості дитини залежать від висоти пошкодження хребта: чим вона вища, тим більше пошкодження. Діти з пошкодженням хребта можуть рухатись за допомогою спеціального ортопедичного обладнання, однак більшість із них користується інвалідним візком. Однією з найскладніших проблем для дітей з обмеженням руху, особливо тих, які користуються інвалідними візками, є задоволення їхніх гігієнічних потреб. Це стосується навчання дітей відчувати переповненість сечового міхура або кишківника, а також можливості зарадити собі чи попросити про допомогу. Нетримання сечі та кишківника може призводити до інфекції сечових шляхів.

Розумовий розвиток дітей, які мають дисфункції, зумовлені спинномозковою грижею, здебільшого нормальний (рівень IQ у межах 70%). Учитель, який працює з такими дітьми може стикатися з проблемами, пов'язаними з труднощами мовлення, а також розумовими розладами. Рухова неспроможність може бути викликана нервово-м'язевими хворобами, зокрема дистрофією, міопатією, нейропатією, хворобами клітин спинного мозку.

Для більшості нервово-м'язевих захворювань притаманні такі симптоми: ослаблення м'язів; в'ялість м'язів; відмирання м'язів різного характеру, залежно від типу дистрофії; контрактура, яка спричиняє обмеження руху в суглобах, інколи виникають болі та м'язові судоми. З-поміж нервово-м'язевих

хворіб найбільш поширеною є дистрофія м'язів, яка притаманна здебільшого хлопцям. Ця хвороба супроводжує дитину від народження, однак проявляється лише тоді, коли вона починає ходити самостійно: їй важко бігати, підніматися, гратися в активні ігри тощо.

Рухові дисфункції у дітей можуть бути викликані й іншими хворобами: черепно-мозковими ушкодженнями, травмами хребта, онкологічними захворюваннями центральної нервової системи, ревматоїдними захворюваннями, ампутаціями кінцівок та ін.

Діти, які мають порушення моторики та супутні хвороби й ускладнення, є обмеженими у формуванні когнітивних і соціальних компетентностей, формуванні м'яких навичок комунікативної взаємодії (soft skills) та розвитку різних видів активності. Тому завдання педагогів, психологів, лікарів тощо полягає у створенні умов, які зменшують або нівелюють наслідки хворіб, у формуванні освітнього простору дитини, її залученні до соціального середовища [468; 475]. Для цього слід організувати освітній процес так, щоб дитина мала змогу максимально використати та розвинути свій особистісний потенціал.

Під час роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, необхідно звертати увагу на те, що їхній емоційний розвиток може бути порушений через часті захворювання, загострення больових відчуттів, тривале перебування у лікарні або на реабілітації. Все це обмежує час дитини, який можна було б використати на навчання, ігри, контакти з однолітками та ін. Обмеженість комунікації для дітей з особливими освітніми потребами може призвести до відхилень у поведінці. Водночас, ця категорія дітей володіє різними позитивними якостями, які мають використовуватися вчителем для організації ефективного освітнього процесу в інклюзивному класі.

Умови навчання учнів з порушеною моторикою вимагають створення відповідного архітектурного й ергономічного середовища. Тут не йдеться лише про місце учня (парту), а й про приміщення класу та школи, які мають бути просторими, щоб дитина вільно пересувалася в інвалідному візку або з

допомогою ортопедичних засобів. Важливу роль відіграє також достатність природного та штучного освітлення, колір стін, наявність декоративних елементів, які сприяють позитивній атмосфері навчання.

Навчальне місце дітей з особливими освітніми потребами має відповідати певним медичним нормам. Зазвичай, цією проблемою повинен займатися фахівець із фізичної реабілітації. Приміщення, де навчається дитина з особливими освітніми потребами, має бути для неї безпечним, адже почуття безпеки дає їй впевненість у власних силах і віру в оточуючих її осіб – учителів, терапевтів, батьків, однолітків. При цьому важливо пам'ятати, щоб місце сидіння дитини мало відповідне поглиблення і висоту, а також було місце для опори ніг на підлозі. Ще однією умовою створення правильного навчального місця для дітей з вадами руху є столики, стільці та ніжки для них, які повинні бути пристосованими до потреб дитини та мати відповідні розмірні параметри. Окремі учні потребують додаткового обладнання для пересування: ручки, щоб вставати й підтримувати тіло, антиковзальні доріжки, обтяжувачі, які унеможливають падіння тощо.

Щодо організації навчання дітей з руховими вадами (онкологічні захворювання центральної нервової системи, захворювання зорового та слухового сприйняття, мінімальна мануальна вправність), то методи навчання для таких дітей потребують від вчителя спеціальних знань й умінь. Тут педагогу слід враховувати індивідуальні можливості й обмеження кожної дитини. Так, учнівське приладдя (ручка, олівці, фломастери, пензлі та ін.) має бути максимально пристосованим до розмірів рук дитини. Окремі візуальні фрагменти подання навчального матеріалу, а також їх експонування повинні контрастувати з тлом, на якому вони демонструються, позначення мають бути чіткими та виразними.

При навчанні рекомендується використовувати окремі аркуші паперу (формат А4) замість зошитів. Необхідно слідкувати, щоб дитина привчалася писати рівно, тому робочі аркуші слід пристосувати до розміру поля бачення рухів руки. У деяких дітей з ураженнями мозку існують труднощі

самотійного писання, тому їм рекомендується навчатися письму на комп'ютері з відповідно пристосованою клавіатурою.

Особливі труднощі для вчителів можуть виникнути під час навчання дітей з вадами руху. Через обмеження рухової активності дітям важко пізнати своє тіло та вивчити середовище, яке їх оточує. Здебільшого вони спізнюються в своєму розвитку та засвоюють елементи мислення на конкретних фактах, тому мають проблеми з розумінням причинно-наслідкових дій. Для такої групи учнів, навчання має розпочинатися з вивчення самого себе, власного тіла, середовища, таких понять, як розмір, час, вага, простір й ін. Важливою умовою під час навчання, наприклад, математики має бути використання конкретної діяльності, спостережень і досвіду, а також поєднання навчання математики з практичними проблемами щоденного життя, що, своєю чергою, дає учневі можливість для виконання різного роду діяльності – порівняння, підрахунок, передбачення, вимірювання. Для цього необхідно пристосувати темп навчальної діяльності та ступінь труднощів до психорухових можливостей учня.

Наголосимо на тому, що у XXI ст. постала гостра необхідність пристосування змісту, форм і методів навчання до умов інклюзивної освіти учнів з особливими освітніми потребами. Освітня інклюзія, наголошують українські науковці та практики [296; 308; 309], стала імперативом для всіх предметів шкільної програми. Це вимагає від учителів сформованих компетентностей та належного рівня готовності до роботи в інклюзивному класі. Крім того, вони мають бути креативними і відповідальними, адже більшість методик навчання дітей з руховими вадами розвитку постійно вдосконалюються.

З-поміж важливих проблем, які можуть виникати в учнів з особливими освітніми потребами, необхідно виокремити труднощі з комунікацією. Здебільшого ці проблеми стосуються дітей з ураженнями мозку, в яких виникають труднощі з артикуляційним апаратом, що впливає на їхнє мовлення. Ці захворювання можуть бути наслідком дисфункції центральної

нервової системи, або, інколи, спричинені поганим функціонуванням органів мовлення (дихання, параліч м'язів, ушкодження голосових зв'язок, утруднення руху губ і язика та ін.). Все це ускладнює дітям з особливими освітніми потребами налагодження контактів з однолітками, адже через брак комунікативних зв'язків вони не відчують у повній мірі надмір власної екзистенції. Тотожність дитини з особливими освітніми потребами значно залежить від різних контактів з іншими людьми та способу розуміння одне одного: «Я і сім'я», «Я й оточення», «Я і Я». Очевидно, що дитина з особливими освітніми потребами, її сприйняття довкілля, суспільна інтеграція й власна тотожність, значною мірою залежатиме від мови, якою вона послуговуватиметься у своїй діяльності.

В останні роки у різних країнах світу популярними стали альтернативна та підтримуюча комунікація (Augmentive and Alternative Communication – ААС), як ефективні форми навчання дітей з особливими освітніми потребами, що мають психоемоційні й соціоінтеграційні проблеми. Завдяки застосуванню ААС учні можуть отримати якісне навчання, а також освііти необхідні знання.

Альтернативна та підтримуюча комунікація охоплює різні типи невербальних методів спілкування, які можуть доповнювати мовлення або замінити його. Як зазначає Л. Вавіна [348], діти, які мають відхилення у мовленні, називаються дітьми з особливими комунікаційними потребами у спілкуванні. До цієї категорії належать діти зі складною інвалідністю, важкими вадами розвитку (церебральний параліч, пошкодження центральної нервової системи, аутизм) та ін. Користувачами альтернативної та підтримуючої комунікації можуть бути діти, які не розмовляють та ніколи не вчилися говорити або втратили цю функцію назавжди; діти, які обмежені в мовленні через недостатньо виражену артикуляцію тощо. Слід звернути увагу на те, що підтримуючу комунікацію слід реалізовувати з тими дітьми, які мають нечітке мовлення, натомість альтернативну комунікацію – з німими дітьми, як заміник мови.

Інша категорія дітей, яка частково підтримує словесну комунікацію, може використовувати різні засоби навчання – папір, ручки, пензлі тощо. Ще одна категорія дітей підтримує альтернативне спілкування через міміку, дотик, жест, символи, паралінгвістичні звуки (відстань, положення тіла, створення власного середовища). Педагогам слід знати, що йдеться про вибір двох невербальних методів комунікації – підтримуючої й альтернативної. Ідея першої полягає у виборі найкращого способу спілкування для дитини, яка не розмовляє, або має труднощі з мовленням. Ідея альтернативної комунікації передбачає можливість гальмування розвитку активного мовлення через заміщення техніки словесного спілкування на невербальне. Йдеться про так званий «мовний протез», який має замінити розвиток мовленнєвих операцій (навіть якщо їх рівень досить низький) на комунікацію умовних і писемних знаків. До них фахівці відносять такі: систему комунікаційних знаків; систему зображень ALADIN (словник комп'ютерної комунікації); піктографічні ребуси; піктограму письмових знаків в комунікації (Pictogram Ideogram Communication); дактилографію; жестикулярну азбуку Морзе; систему жестів MAKATON; систему жестів COGAMO; систему Брайля; комбіновані методи.

Вибір відповідної системи комунікації для дітей з особливими освітніми потребами залежатиме від багатьох чинників. Однак, існують й певні універсальні засади, апробовані педагогічною практикою. Попри індивідуальний характер вибору методики навчання, існує значний досвід практичних рішень, увиразнених у багатьох терапевтичних, реабілітаційних й психолого-педагогічних практиках. З-поміж них слід виділити раннє діагностування та підтримку різнобічного розвитку дитини з ООП особливими освітніми потребами через застосування допоміжних засобів комунікації з нею.

Зазначимо, що сучасні інклюзивні школи відвідують чимало дітей з розладами аутистичного спектру. На основі сучасних досліджень у галузі психології та медицини [312; 345] виокремлюють основні критерії діагностування аутизму в дітей з особливими освітніми потребами:

- клінічні, постійні відхилення у сфері поза межами суспільної комунікації та взаємодії, що проявляється через такі ознаки: яскраво виражений дефіцит вербальної та невербальної комунікації, який проявляється у суспільній взаємодії; відсутність суспільної взаємодії; брак досвіду й умінь підтримувати стосунки з ровесниками;

- обмежені, зазвичай, повторювані зразки поведінки й зацікавлень; активність, що проявляється через стереотипну поведінку (моторичну/вербальну або нетипову сенсорну діяльність); призвичаєність до постійної рутини та зразкової поведінки; обмеженість у зацікавленнях [313; 382; 618].

Зазначимо, що перші прояви хвороби аутистичного спектру, зазвичай, проявляються в ранньому віці (хоча інколи можуть не проявлятися у повній мірі), обмежуючи щоденне функціонування дитини. У нових версіях класифікації аутизму виділено аспект, пов'язаний з мовленнєвими розладами та комунікацією. Такий підхід мотивується тим, що цей аспект не є притаманний лише для розладів, які належать до аутистичного спектру і пов'язаний з труднощами мовленнєвого характеру, тому частина дітей з проявами аутизму (йдеться передовсім про високофункціональний аутизм і комплекс Аспергера), не відчуває труднощів, пов'язаних з мовленням.

Учені С. Мартиненко [251], Н. Клокар [258], О. Нагорна [275] акцентують увагу на діагностуванні таких ознак аутизму, як: когнітивні здатності (уміння виявлення й діагностування розумових розладів та їхнього ступеня) та мовленнєві навички (можливості відхилення у розвитку мовлення, а також супутніх захворювань). Крім того, з'явилася інша група розладів аутистичного спектру: неврологічні розлади, які зумовлюють розумову відсталість; мовленнєві розлади, які впливають на розвиток мовлення; специфічні розлади навчальних умінь і навичок (дислексія, дисграфія); моторичні розлади. Необхідно зазначити, якщо раніше при діагностуванні аутизму обов'язковим був критерій «віку, в якому з'явилися перші ознаки хвороби», то нині його замінено на «початок у ранньому дитинстві» [611].

Захворювання зі спектром аутизму є неврологічними розладами розвитку і повинні діагностуватися від віку немовляти або раннього дитинства, але вони можуть і не розпізнаватися у цьому віковому періоді. Водночас наголосимо, що розлади зі спектром аутизму та розумова відсталість є різними проблемами, подібність яких проявляється здебільшого у їх причині. Так, у деяких дітей із аутизмом спостерігається занижена розумова функціональність, крім того, частина дітей може мати важкі ушкодження центральної частини головного мозку, що проявляється у вигляді глибокої розумової відсталості.

З-поміж важливих пізнавальних функцій, які впливають на розумовий розвиток дитини, психологи [9; 22; 40; 69; 208; 214; 274; 325] виокремлюють пам'ять, увагу, уяву, мислення, сприймання й розуміння. Щодо дітей, у яких вищезгадані функції суттєво затримуються у розвитку, інколи діагностується розумова відсталість. Для дітей зі спектром аутизму пізнавальні функції мають інший характер, здебільшого вони не знаходяться на одному рівні розвитку: деякі розвиваються швидше, а інші – відстають, тому вони можуть характеризуватися проявами таланту та креативності у пізнавальному розвитку.

Робота з розумово відсталими учнями вимагає від учителя постійного спостереження та реагування на труднощі, які можуть виникати. Інклюзивному освітньому процесу, переконують фахівці-практики [149; 154; 169; 190], сприяє ефективна система позитивної підтримки навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами, яка уможлиблює підвищення рівня мотивації до участі у виконанні завдань, а також до активності на заняттях. Однак, достатньо важко привчити таких учнів до самостійності й автономії, адже вони часто потребують директивного стилю навчання. Завдяки цьому вони привчаються до самоконтролю, самообслуговуванню, а також допомагати собі самому або у складних ситуаціях просити допомоги в інших.

Реалізувати ці завдання з учнем, який має розлади, пов'язані зі спектром аутизму, на практиці доволі непросто, особливо беручи до уваги специфіку його щоденних звичок і діяльності. Така дитина потребує розуміння й сприйняття власної поведінки, що для оточення може видаватися дивною, а інколи й незрозумілою. Керівництво закладу загальної середньої освіти має забезпечити цій категорії учнів допомогу в реалізації їхніх індивідуальних потреб, бажань і можливостей, відповідно до обов'язкових розпоряджень щодо забезпечення психолого-педагогічним супроводом, а також постійної підтримки на уроках. Для таких учнів у школі бажано організовувати терапевтичні класи, проводити уроки, які розвивають їхні здібності, а також заняття навчально-вирівнювального, корекційно-компенсаційного, логопедичного та соціотерапевтичного змісту.

Важливим допоміжним чинником є індивідуальні заняття з логопедом, які сприяють вдосконаленню мовлення та комунікації через збагачення словникового запасу, корекції та побудови речень. Це стосується також фахівців із психологічного супроводу, соціальних педагогів і терапевтів. Такі заняття з вузькопрофільними фахівцями повинні спрямовуватися не лише на корегування труднощів, що виникають в учнів, а й таких, які сприяють розвитку позитивних якостей, мотивації до інтелектуального розвитку дитини з аутистичними розладами.

Педагогічний колектив школи має декларувати учням з особливими освітніми потребами свою зацікавленість, що ґрунтується на простих, знаних й улюблених для них діях. Поділяємо позицію А. Вільшанської [60], що у практичній роботі з дітьми-аутистами слід використовувати конкретно-візуальні матеріали, загальновідомі знання, поєднувати теорію з практичною діяльністю. Важливим для вчителя є налагодження комунікації з учнями, які не можуть користуватися вербальною мовою, а також робити добір відповідних методів, що можуть допомогти у побудові речень. Йдеться, передовсім, про словесну комунікацію, яка повинна складатися з простих коротких речень і бути зрозумілою для дітей з аутистичними розладами.

Головним завданням для вчителя є створення в інклюзивному класі відчуття безпеки та позитивної психоемоційної атмосфери. До учнів з особливими освітніми потребами не слід ставити занадто високі вимоги, формувати для них особливі критерії, позбавляти участі в освітньому процесі. Практика показує, що активізувати діяльність цієї категорії учнів можна через диверсифікацію та диференціацію завдань, які мають передбачати чіткі критерії та етапи, а їх виконання – винагороджуватися (похвала, відзнака, прихильність тощо). Фахівці у галузі інклюзивної освіти [366; 419; 452] наголошують, що до всіх дітей з особливими освітніми потребами необхідний індивідуальний підхід, а головною метою є їх підготовка до життя на рівні потреб, бажань і можливостей. На рис. 5.1 та в додатку 3 представлено авторське бачення школи, доброзичливої до дітей з особливими освітніми потребами.

Зазначимо, що крім освітян психолого-педагогічними та лікувально-реабілітаційними компетенціями мають володіти й батьки. Зокрема, йдеться про застосування виховних методів, інтервенцій при ускладнених ситуаціях тощо. Слід пам'ятати, що швидких результатів у навчанні дітей з особливими освітніми потребами очікувати не варто, адже це важка, відповідальна й довготривала справа, тому батьки повинні брати до уваги багато чинників, які впливають на розвиток дитини і, насамперед, створити доброзичливу родинну атмосферу. Про це у своїх працях наголошує Я. Кілін (*Kielin*) [548], керівник Центру «Середовище добрих емоцій». Співпраця з батьками може відбуватися у різних формах: обмін інформацією, консультації, суспільна підтримка, класні зібрання, тренінги, майстер-класи, заняття у групах підтримки тощо. Тісна співпраця з учителем, постійна комунікація щодо розвитку дитини дає батькам відчуття впевненості за її долю, а індивідуально підібрана програма навчання – шанс на успішну соціалізацію у шкільному середовищі.

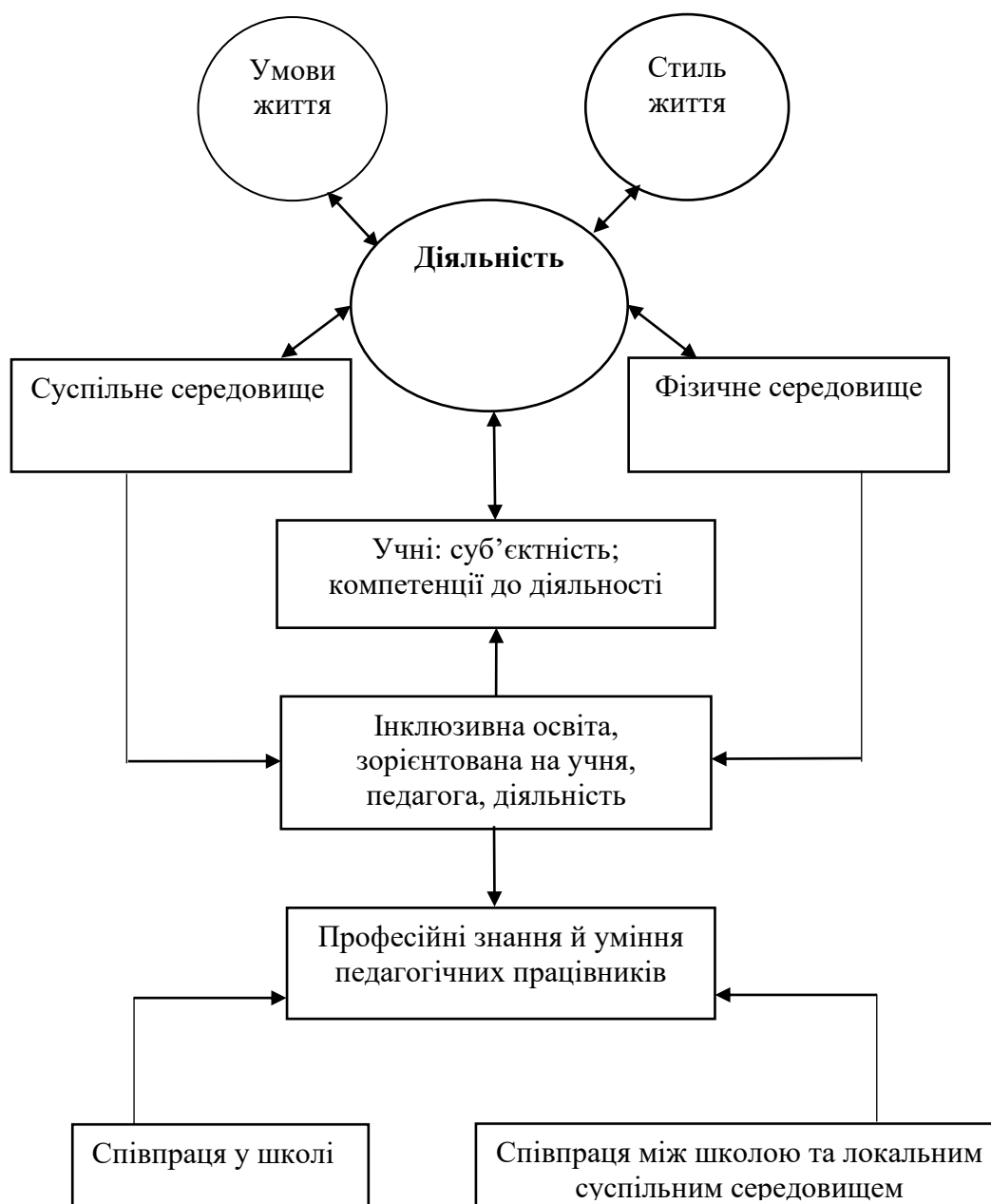


Рис. 5.1. Основні компоненти моделі «школи, доброзичливої до дітей з особливими освітніми потребами» (авторське узагальнення)

Отже, організовуючи практичну роботу з учнями з особливими освітніми потребами, учитель має усвідомлювати, що основна ідея інклюзивної освіти полягає у соціалізації таких дітей у школі, як першого етапу до соціалізації та життєдіяльності в суспільстві. Звідси, спільне навчання в інклюзивному класі має гарантувати право дитини з особливими освітніми потребами на взаємодію з іншими.

5.2. Інноваційні методи соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища

Упровадження інклюзивного навчання в українських школах відкриває широкі можливості для усіх категорій дітей, надаючи їм рівні права й можливості для отримання якісних освітніх послуг. Погоджуємося із думкою С. Алехіної, яка стверджує, що «впровадження у життя ідеї інклюзії, зміна освітньої практики відповідно до її принципів – завдання складне для всіх, хто включений у цю сферу. Принципи інклюзії визначають нову парадигму освітніх відносин та орієнтують на гуманістичний характер освіти. Ідея «включення» вимагає від нас не тільки «включити», а й «включитися» у процес взаємодії з іншими, навчитися бути відкритими для спілкування, бачити необхідність змін у собі, вміти прийняти особливості і відмінності інших людей. Саме ці психологічні завдання здаються нам найскладнішими при побудові інклюзивної культури освітніх організацій» [4, с. 6]. Заразом, інклюзивна освіта передбачає залучення дітей з особливими освітніми потребами до академічного середовища з метою формування базових умінь і навичок, необхідних для адаптації у суспільстві. Такі уміння повинні допомогти дитині з особливими освітніми потребами у подоланні неминучих життєвих труднощів, які виникатимуть упродовж життя, а отже – сприятимуть її успішній реалізації як повноцінного члена суспільства.

Зауважимо, що модернізація і розроблення різноманітних інноваційних засобів, методик, технологій та впровадження принципів навчання в інклюзивній школі стали предметом спеціального дослідження педагогів і психологів лише на початку XXI ст. Так, зокрема, В. Бондар [42], Т. Дегтяренко [104], В. Засенко [148], А. Колупаєва [197], Т. Скрипник [383], акцентують увагу на особливостях психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного середовища, наголошуючи на важливому значенні корекційно-розвиткових технологій для забезпечення їхнього цілісного розвитку. У ході вивчення цієї проблематики, з'ясовано, що

основні традиційні моделі, форми, методи та технології навчання в інклюзивній школі відповідно до індивідуальних потреб дітей з особливими освітніми потребами відображено у працях В. Гладуш та З. Бондаренко [77], Г. Давиденко (2014 р.) [92], Т. Ілляшенко [164], С. Іноземцевої [170], І. Садової [364], О. Таранченко [416], В. Тарасун [422], А. Шевцова [463] й ін.

Значна дослідницька увага до питань навчання дітей з особливими освітніми потребами, теоретичні та практичні проблеми використання інноваційних методів, зокрема, іпотерапії, пет-терапії, портфоліо розвитку, гіпотерапії, кінезіотерапії тощо, на нашу думку, сприяла висвітленню різноманітних аспектів їх використання. Зрозуміло, що подати вичерпну характеристику усіх інноваційних методів навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, які відомі на сьогодні неможливо у зв'язку із тим, що вони перебувають у постійному розвитку, удосконалюються на основі практичних досліджень та потребують застосування з урахуванням індивідуальних особливостей та потреб конкретної дитини. Ще однією їхньою особливістю є те, що у переважній більшості випадків вони застосовуються відокремлено від учнівського колективу. Оскільки у нашому дослідженні ми розглядаємо специфіку соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у середовищі загальноосвітньої школи, то доцільно охарактеризувати ті із них, які використовуються в учнівському колективі, до якого належать як здорові діти, так і діти з особливими освітніми потребами.

Вважаємо, що серед спектру інновацій слід надати перевагу методу драматизації, а також дослідити його виховний і терапевтичний вплив на розвиток особистості дитини з особливими освітніми потребами. З огляду на це, вважаємо необхідними зосередити увагу на теоретичних і практичних аспектах цієї інновації.

У цьому контексті звернемо увагу на проблему взаємодії особистості з соціумом, його вплив на формування її внутрішнього «Я». Так, досліджуючи ідентичність і вплив суспільства на формування особистості проаналізовано публікацію (G. Mead, H. Geist [571]). Інтерпретувавши її положення, нами

подано авторське бачення цієї проблеми у схематичному вигляді (див. рис. 5.2).

Можемо констатувати, що важливим чинником у формуванні особистості з особливими освітніми потребами є фізичне та психоемоційне середовище. Їхнє ефективне поєднання в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти відіграє одну з ключових ролей у задоволенні освітніх потреб дітей, які належать до цієї категорії. У таблиці 5.1 виділено фізичні та психологічні чинники сприятливого навчання у групі (класі).

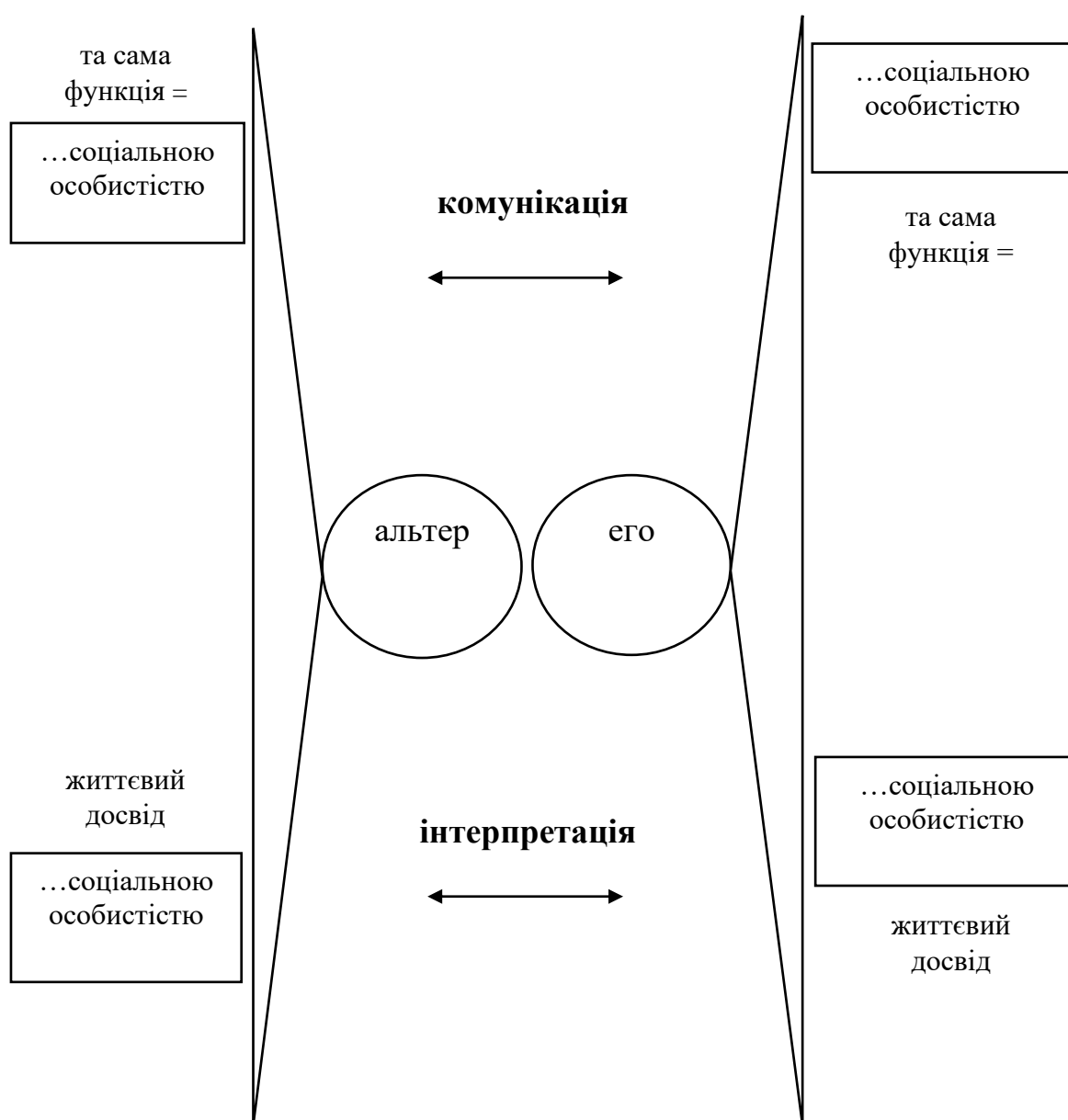


Рис. 5.2. Інтеракція та особистість (за G. Mead, H. Geist [571])

У цьому контексті варто розглянути потенціал методу драми та його можливості щодо організації навчально-виховної діяльності учнів з особливими освітніми потребами. З'ясовано, що термін «драма» має грецьке походження та означає «я дію» (грец. drao). Відповідно до такого розуміння терміну, можна припустити, що людина відіграє все те, що є поза нею і те, що відбувається з нею самою через власні емоційні та фізичні відчуття. Тому під час драми те, що людина собі уявляє, переходить в її дію, діяльність. У такий спосіб твориться взаємозв'язок між внутрішнім і зовнішнім світом людини.

Розглядаючи драму у філософському, психологічному, лінгвістичному й антропологічному контекстах можна зауважити, що її осердям є діяльність. Те ж спостерігається при організації освітнього процесу, де через діяльність здійснюється залучення учнів до цього процесу. Коли учень за власної ініціативи вчиться на власному досвіді, а його активність стає проекцією особистості – він стає сформованою, багатовимірною, цілісною людиною. У такому контексті драма може стати фундаментом процесу творчого навчання.

Таблиця 5.1

Чинники сприятливого клімату навчання у групі
(за Tones, & Green [613])

Назва чинника	Перелік складових
Фізичні	<ul style="list-style-type: none"> – приміщення, яке забезпечує комфорт й ізоляцію від зовнішніх перешкод; – розташування сидячих місць таким чином, щоб уможливити візуальний контакт зі всіма учасниками; – яскрава стимулююча обстановка, добре освітлення; – час для занять сприятливий для учасників і достатній для виконання завдань
Психологічні	<ul style="list-style-type: none"> – відповідний стиль керування групою; – уміння регулювати працю групи; – відповідна кількість учасників; – абстрагування учасників від щоденних проблем; – обговорення засад праці у групі; – чітке формулювання мети й очікуваних результатів; – постійне відстеження реакції учасників; – конструктивний переказ зворотної інформації; – доцільність використання елементів гумору; – високий рівень довіри й співпраці; – інтеракція між всіма учасниками; – вирішення конфліктів, які виникають у групі публічно

У психолого-педагогічних науках драму поділяють на три типи: драматичні вправи, драматичні ігри, театральна форма драми. Форми драми та технології її реалізації мають у своїй основі дві складові: театральну і терапевтичну. Як зазначає відомий американський психолог К. Роджерс (*Rogers*) [592], групова гештальт-терапія сконцентрована на пацієнті, який через безпосередній контакт із зовнішнім світом, тобто через інших учасників терапії та власні внутрішні переживання, може проєктувати й усвідомлювати навколишню дійсність.

Наголосимо, що здавна театральна складова драми реалізується через гру у вигляді діалогів, постановок окремих сцен, вибір персонажів, декорацій. Натомість драма як метод навчання з'явилася наприкінці ХІХ – початку ХХ ст. Її використання стало можливим завдяки новому підходу до процесу навчання й виховання, який увиразнювався у педагогіці «нового виховання», альтернативній щодо традиційної виховної моделі. Остання у своїй основі опиралася на освоєння учнями знань, відірваних від життя та ізоляції школи від суспільно-економічних, культурно-освітніх потреб розвитку країни.

Основною суттю теорії «нового виховання», поширеної наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст., було пристосування цілей, знань, умінь, методів навчання до індивідуальних потреб особистості – емоційних, інтелектуальних, фізичних, а також розвитку творчої експресії у процесі учіння через діяльність та гру з урахуванням можливостей особистості. Найвідомішими представниками теорії «вільного виховання» стали європейські та американські філософи, психологи, педагоги Г. Виникен, О. Декролі, Дж. Дьюї, Е. Клапаред, Р. Кузіне, Г. Літц, М. Монтесорі, П. Техеб А. Фер'єр, С. Френе та ін. У цей період визнано право дитини на навчання й виховання в атмосфері свободи, а саме: підкреслювалася роль ігор (О. Декролі) [179]; робився акцент на артистичні здібності учнів (С. Френе) [519]; декларувалася необхідність пізнавати й вивчати дійсність через власну діяльність (*Learning by doing*, Дж. Дьюї) [123].

Слід зазначити, що метод драматизації найбільшого поширення набув у США, Великій Британії та Скандинавських країнах. Спочатку його використовували для навчання різних предметів шкільної програми, передовсім, рідної й іноземної мов, історії, літератури. Так, у 1917 р К. Кук опублікував книгу під назвою «Спосіб гри», а згодом у Кембріджі в PearsSchool запровадив рольову гру як ефективний метод навчання шкільних предметів.

У ході дослідження означеної проблематики встановлено, що К. Роджерс в ігровій методиці К. Кука виокремив такі ключові положення [592]:

- в основу засвоєння знань покладено не аудіювання і читання, а діяльність, гру та досвід;

- ефективність у праці – це, здебільшого, результат спонтанних дій, в основу яких покладено автентичні зацікавлення, а не примусове навчання;

- спонтанна гра створює природне навчальне середовище для дітей.

Відповідно до цих положень, драма виконує функцію активізації творчих здібностей учня, а також сприяє його залученню до активної шкільної та позашкільної діяльності. Завдяки входженню учня у роль, він отримує реальний практичний досвід розв'язання власних проблем.

Наголосимо, що з часом драма перестала бути лише допоміжним методом навчання для різних навчальних предметів, а переросла у самостійну ефективну методику. Завдяки англійському педагогу П. Слейду (*Slade*) драма стала навіть окремим предметом навчання. У 1954 р. П. Слейд на основі власного досвіду видав книжку під назвою «Дитяча драма» [605] та став одним із перших педагогів, який розпочав використовувати театральні техніки з метою активізації діяльності учня для розвитку уяви, імпровізації, інтелектуальних, рухових, інтуїтивних умінь і навичок, а також для підготовки його до життя у такий креативний спосіб. Автор виокремлює у драмі дві основні форми гри:

- особиста гра (наприклад, полягає у русі – біг, стрибки, танці, пантоміма тощо);

- спроектована гра (наприклад, гра вчителя й учня, де основну роль відіграють розумові дії, уява, форми експресії через музику, читання, письмо).

Найбільшого поширення драма набула у британських школах, де й до сьогодні функціонує як митецька дисципліна. Драма забезпечує можливість для учнів відкрити способи вираження власних ідей, думок, почуттів, розвивати, з одного боку, власну особистість, з іншого – навчати акторському ремеслу. В умовах британської школи драма функціонує здебільшого як навчально-виховний метод, що використовується під час вивчення різних шкільних предметів. Вона є достатньо ефективною, коли учні навчаються висловлювати власні думки, робити припущення, захищати ідеї. Найчастіше її використовують у школах, де прагнуть створити освітнє дитиноцентроване середовище, сконцентроване на учневі, де він стає ключовим суб'єктом пізнання й учіння, а його права як особистості є захищеними [526].

Зазначимо, що метод драматизації ґрунтується на таких основних принципах: активної діяльності, колективної взаємодії, взаємного навчання усім видам діяльності. Ці принципи спрямовані на гармонійний розвиток дитини та допомагають «уникнути пасивності на уроках, роблячи їх більш ефективними й цікавими, спонукають до встановлення дружніх, довірливих відносин у класі» [237, с. 119].

Крім використання методу драми при вивченні окремих предметів освітньої програми, його також використовують як педагогічний вплив, що має навчально-виховну функцію. У цьому контексті, головною метою методу драматизації є підготовка учня до життя в соціумі, концентрування його уваги на актуальних проблемах суспільно-політичного та культурного життя. При цьому обговорюються різні проблеми, що потребують розв'язання з морально-етичного погляду стосовно таких явищ, як дискримінація за етнічними ознаками, фізичне і психологічне насильство, загроза здоров'ю особистості (залежність від психотропних речовин, алкоголю, тютюну тощо).

Поняття драми присутнє не лише у мистецькій, освітній, медичній сферах, а й у психотерапії. Формою драми у психотерапії є психодрама, яка використовується у багатьох терапевтичних практиках, тоді як у педагогіці драма є навчально-виховним методом. Психолого-педагогічна сутність психодрами полягає у тому, щоб відтворити через пацієнтів як «акторів» ті ситуації й дії, які стали причиною їхнього захворювання та допомогли у боротьбі з хворобою. Тому психодрама характеризується як діагностичний та терапевтичний метод, притаманний медичній сфері, відтак, матиме позитивний ефект й у роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби.

Драма у педагогічних науках може відігравати одну з ключових ролей, не обмежуючись лише дидактичною. Зокрема, йдеться про такі сфери педагогіки, як соціальна педагогіка, педагогіка здоров'я, педагогіка культури, а також інклюзивна педагогіка. У цьому контексті можемо говорити про загальнопедагогічний простір використання драми не лише з погляду методів і прийомів навчання, а й виховання майбутнього покоління, яке інтегрується в соціум, набуває досвіду міжособистісних і суспільних взаємин.

Зазначимо, що освіта, виховання, навчання, розвиток, соціалізація дитини є тими категоріями педагогічної науки, дослідження яких дають можливість екстраполювати ідеї, гіпотези та теоретичні розробки у реальну дійсність через суспільну форму комунікації, виявляти проблеми, про які учні «думають», які «переживають», зрозуміти їхній внутрішній світ, усвідомити взаємозв'язок із довкіллям, соціумом [592]. У контексті нашого дослідження зауважимо, що метод драми сприяє розвитку емоційної й психічної сфери учнів. Переживаючи реальну дійсність, вони навчаються регулювати та співвідносити власні дії з почуттями [506, с. 104]. У додатку II подано характеристику емоційного та психічного стану дитини, яка бере участь у навчально-виховній діяльності, організованій з використанням методу драматизації. Узагальнення власного досвіду та напрацювань теоретиків уможливили виокремлення комплексу правил роботи педагога, яких слід

дотримуватися під час використання методу драматизації з групою дітей, що мають особливі освітні потреби (див. таблицю 5.2).

За допомогою використання методу драми, учні, які мають особливі освітні потреби, готуються до дорослого життя, взаємодіють з ровесниками через колективну роботу у групах, де вони формують комунікативні компетентності, навчаються виконувати ролі підлеглих і керівників. Крім того, вони навчаються керувати своїми емоціями, виражаючи їх з повагою до інших. Як доводять дослідження С. Робінсона (*Robinson*) [590], саме у груповій взаємодії учні з особливими освітніми потребами навчаються критично мислити, звертаючи при цьому увагу на категорії справедливості чи несправедливості. Особливо важливими у драмі є акцентуація поняття цінностей, з-поміж яких С. Робінсон виокремив «турботу, повагу до інших, різних за релігійними, етнічними ознаками, неповносправних; повагу до самого себе; бережливе ставлення до довкілля; відкритість, правдивість, чесність у діях, почуттях, словах, вчинках» [590, с. 51].

Таблиця 5.2

**Комплекс правил роботи в інклюзивному класі
за умов використання методу драми**

Варіант 1	Варіант 2
Шануємо один одного	Активно беремо участь у заняттях
Не оцінюємо і не критикуємо інших	Ми всі відповідальні за результат роботи
Ми такі, які є (автентичні)	Ми пунктуальні
Ми себе поважаємо	Слухаємо один одного
Ми уміємо берегти таємницю	Говоримо по одному
Помагаємо один одному	Знаємо, коли припинити говорити
Розуміємо емоції інших	Не перериваємо розмову інших
Не перешкоджаємо іншим своєю поведінкою	Прибираємо після себе приміщення
Не хвилюємось та знаємо свої імена	Маємо право встановлювати нові правила

Достатньо поширеним в учнівських колективах є спосіб використання драми через театр, на сцені, за участю акторів і глядачів. Безпосередній процес

підготовки вистави, підбір акторів, виконавців головних ролей, робота з текстами, підготовка декорацій сприяють згуртуванню шкільного колективу та формуванню відповідальності за спільну справу. Учні з особливими освітніми потребами, відповідно до своїх індивідуальних особливостей розвитку, теж залучаються до підготовки вистави, адже йдеться про акторів-аматорів, які не мають досвіду акторської діяльності, відтак всі учні перебувають у рівних умовах.

Учні, як учасники драми, можуть використовувати техніку пантоміми, імпровізувати ситуації за допомогою рухів, звуків, використання різних предметів. Пантоміма, будучи видом сценічного мистецтва, передбачає використання для самовираження різних рухів, опирається на експресію обличчя, жестів, пластику тіла. Інсценізована форма імпровізації відбувається за наявності сцени, залу, акторів і публіки, а обов'язковими її елементами є: актор, середовище, сценічний рух, сценографія, костюми, театральний реквізит, музика, світло, шумові ефекти тощо. В основі театральної гри – сценарій з монологамі і діалогамі акторів. Роль режисера у шкільному театрі зазвичай виконує вчитель. Він розробляє концепцію мистецької інсценізації, а актори (учні) вивчають свої ролі й образи, які вони втілюватимуть на сцені. Вони вивчають тексти ролей, виконують сценічні постановки та відпрацьовують їх.

Використання драми в освітньому середовищі інклюзивного класу позитивно впливає на особистість учня з особливими освітніми потребами. Зокрема, метод драматизації позитивно впливає на розвиток мовленнєвої діяльності й емоційної сфери. Як зазначає А. Свиначук [372], під час підготовки до театралізованої діяльності «активізується словниковий запас дитини, вдосконалюється звукова культура мовлення, інтонація. Виконуючи роль, дитина зрозуміло, чітко промовляє текст, оволодіває літературним мовленням. У неї покращується діалогічне мовлення, його граматична будова» [372, с. 193]. Водночас, метод драматизації допомагає учневі з особливими освітніми потребами освоювати знання і вміння для гармонійного розвитку та

подальшої соціалізації у дорослому житті. Слід зауважити, що залучення цієї категорії дітей до театралізованої діяльності має розпочинатися з діагностування рівня їхніх пізнавальних можливостей, модифікацій та адаптації дидактичного матеріалу відповідно до індивідуальних особливостей. Отже, метод драми сприяє проведенню корекційно-розвиткової роботи серед дітей з особливими освітніми потребами і може застосовуватися як один із ефективних методів впливу на їхній розвиток і навчальну діяльність у закладі загальної середньої освіти. За допомогою означеного методу педагоги також можуть віднайти шляхи терапевтичного та навчально-виховного впливу цього виду мистецтва на особистість кожної дитини, її гармонійний психоемоційний розвиток, виявлення творчих здібностей тощо. Важливо підкреслити, що через драму відбувається постійна взаємодія дітей з особливими освітніми потребами із навколишнім світом, що є пріоритетним завданням у процесі їхньої соціалізації. Крім того, метод драми сприяє розвитку не лише емоційно-чуттєвої сфери, а й пам'яті, уваги, мислення, що ефективно впливає на пізнавальну активність дітей з особливими освітніми потребами.

Поряд із методом драми, наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. популярною технологією інклюзивної освіти стала арт-терапія. Доведено, що на основі арт-терапевтичних методик можна реально допомогти дітям з особливими освітніми потребами відчувати різноманіття навколишнього середовища, пізнати власне «Я», розкрити його й увійти в світ інтересів однолітків, повноцінно існувати та взаємодіяти в ньому. Як зазначають І. Гевко [74] та О. Таранченко [415], нині у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами все частіше застосовують різноманітні інноваційні технології та методики, які містять елементи арт-терапії.

У психолого-педагогічному контексті, наголошує О. Сорока [392], арт-терапію слід розглядати як вид особливої психотерапії та психологічної корекції, що передбачає використання мистецтва й творчості. Іншими словами, арт-терапія охоплює методи реабілітації, що передбачають широке застосування потенціалу художньої самодіяльності (казка, малюнок, музика,

поезія, танець, театральна гра, спів, риторика). Завдяки цьому поєднанню стає можливим безболісне вираження почуттів, тобто арт-терапія є безпечним методом зняття напруги без обмежень і протипоказань, бо передбачає використання мистецтва, як терапевтичного чинника. Поділяємо позицію українських науковців [165; 291; 415; 444] у тому, що арт-терапія – це природний шлях зцілення, коли завдяки мистецтву негативні емоції перетворюються в позитивні.

Встановлено, що лише в ХХІ ст. арт-терапія набуває все більшого поширення як самостійний напрям в психотерапії, хоча вперше термін «арт-терапія» з'явився ще в 1940 р. у США і Великій Британії, завдяки дослідженням, проведеним М. Наумбургом (*Naumburg*) і А. Хілл (*Hill*). У перекладі з англійської арт-терапія означає «лікування засобами художньої творчості» [209, с. 3]. Наприкінці ХХ ст. В. Беккер-Глош задекларував позицію, згідно з якою підгрунтя арт-терапії складає «художня творчість, у якій взаємодіють три чинники: експресія, комунікація та символізація» [26, с. 42–58]. Згодом, у ХХІ ст., позиція науковців дещо змінилася стосовно сутності та змісту арт-терапії. Зокрема, наведемо позицію О. Смілянець [390], яка стверджує, що арт-терапію доцільно розглядати як метод лікування за допомогою художньої творчості, адже вона володіє такими позитивними ознаками: сприяє вираженню агресивних почуттів у соціально допустимій формі; дає основу для інтерпретацій та діагностичної роботи в процесі терапії; дозволяє працювати з думками і почуттями, які здаються нездоланими; сприяє виникненню відчуття внутрішнього контролю та порядку; розвиває й посилює увагу до почуттів [390, с. 471–473].

З огляду на наведені вище аргументи, арт-терапію слід уважати ефективним способом соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами, спрямованим на подолання або компенсацію вад або порушень у розвитку. Арт-терапія особливо важлива для дітей, які в силу фізичних або психічних особливостей свого стану є соціально дезадаптованими й обмеженими у соціальних контактах. На основі арт-терапії учні в інклюзивних

класах отримують реальний досвід комунікації, розвивають нові навички й уміння, що дозволяє розширити діапазон соціалізації. Заняття арт-терапією має позитивний психолого-педагогічний вплив на категорію учнів, що мають особливі потреби, забезпечує їм можливість брати активну участь в житті учнівського колективу. Крім того, «застосування методів арт-терапії в роботі з дітьми з обмеженими можливостями сприяє розвитку їх творчості, вдосконаленню взаємодії дітей з навколишнім світом через наочні образи» [200, с. 218].

Важливо пам'ятати, що під час арт-терапевтичного процесу однією із ключових осіб є учень, особистість, що розвивається та намагається використати всі доступні ресурси й можливості. На думку І. Ільченко, учень з особливими освітніми потребами, «спираючись на «трансцендентні» властивості символів і власний творчий потенціал, здатен досягти самоцілення, а символічні образи несуть у собі способи вирішення внутрішньопсихічних конфліктів» [165, с. 20]. Тобто, творчість завдяки арт-терапії компенсує учневі з особливими освітніми потребами втрачені можливості, активізує життєву активність, допомагає налагодити спілкування і сприяє соціалізації. Встановлено, що арт-терапія має на меті гармонізацію психологічного й емоційного стану, тому її значення зростає, коли мова йде про дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Як зазначають С. Калаур та О. Сорока, через розвиток самопізнання і самовираження засобами художньої діяльності можна змінити стереотипи поведінки, підвищити адаптаційні можливості, відновити компенсаторні шанси дитини з особливими освітніми потребами, що дозволить їй успішно соціалізуватися [172].

Нині досліджено як позитивні, так і негативні сторони використання арт-терапії. До позитивних чинників використання арт-терапії в школі К. Зелінська-Любченко відносить:

- сприяння творчому вираженню, розвитку уяви, художніх здібностей;
- створення позитивного емоційного настрою й одночасне зниження негативних емоційних станів;

– підвищення адаптаційних можливостей дитини з особливими потребами до повсякденного життя;

– стимулює самопізнання і самовираження, мобілізуючи творчий потенціал і внутрішні механізми самозміни [155].

Щодо негативних чинників, то, на думку Л. Комарницької, «глибоко особистий характер виконуваної учнем з особливими освітніми потребами роботи може сприяти розвитку у нього нарцисизму і привести до занурення в себе замість того, щоб сприяти саморозкриттю і встановленню контактів з іншими дітьми. У деяких дітей з особливими освітніми потребами самовираження засобами мистецтва викликає сильний протест, хоча для більшості такі способи самовираження є доволі безпечними» [200, с. 218].

Чітке розуміння педагогом як позитивних, так і негативних чинників використання арт-терапевтичних методик в інклюзивному класі дозволить налагодити невербальний діалог з неконтактними або малоконтактними учнями за допомогою виконання спільних робіт творчого характеру, а також надавати їм підтримку під час індивідуальної творчої діяльності. Тому для дітей, які не можуть використати вербальні засоби для повідомлення інформації, арт-терапія може застосовуватись як альтернативний метод для вираження власних думок, емоцій тощо.

На початку XXI ст., як свідчать емпіричні дослідження психологів і соціальних працівників [84; 365; 439], з-поміж усього спектру арт-терапевтичних методик найбільш популярною у роботі з учнями, які мають особливі освітні потреби, є казкотерапія. Цей феномен, на нашу думку, пояснюється тим, що саме казка супроводжує людину в дитячому віці, а інколи і впродовж життя, допомагає ефективній соціалізації й успішному засвоєнню життєвих цінностей. У дитячому віці за допомогою казки дитина потрапляє в особливий світ, наповнений почуттями й емоціями. Так, зокрема, психологи трактують казкотерапію як «метод психологічної корекції особистості дитини за допомогою читання чи прослуховування спеціально

підібраних текстів народної фантастичної прози або літературних казкових творів; один із видів бібліотерапії» [439, с. 147].

Доведено, що казки здатні допомогти дитині адаптуватись у мінливому соціокультурному середовищі, глибше засвоїти народні традиції, перебороти страх перед дорослим життям і майбутньою самостійністю, а також розвинути почуття відповідальності [439]. Наприклад, І. Садова [365] для дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку рекомендує використовувати оригінальні терапевтичні казки М. Моліцької. На думку психолога Л. Хижняк, казкотерапія є дієвим засобом розвитку психічних властивостей школярів, тому вона пропонує такі прийоми, як: аналіз казок, розповідання казок, переписування казок, постановка казок із допомогою ляльок, малювання за мотивами казки, програвання епізодів казки, складання казок та ін. [447].

У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами В. Федорчук рекомендує використовувати такі види казок: терапевтичні, психотерапевтичні, релаксаційні, психологічно-повчальні [439]. Т. Зінчевич-Євстигнєєвою виокремлено певні архетипи казок, залежно від сюжетів, тобто послідовності подій, правильно переживаючи які дитина набуває духовної сили та досвіду. Зокрема, вчена, вивчивши 50 «універсальних» сюжетів казок, створила колоду метафоричних асоціативних карт (МАК), яку назвала «Майстер казок». Із практичного боку МАК належить до проєктивних методик, які визначають реакцію на ті чи інші життєві події або ситуації. Так, складаючи казку до відповідної карти, дитина одночасно займається самокорекцією та самотерапією. Карти з колоди «Майстер казок» дозволяють дорослим та дітям, починаючи з 7 років, розмірковувати про життя, значення різних ситуацій, зрозуміти, чого навчають ті чи інші життєві обставини, як діяти в певній ситуації на основі тих знань, які відкрилися в процесі роздумів після виконання завдань тощо [156, с. 5–9].

Ще раз наголошуємо, що сьогодні арсенал педагогічної науки представлений значною кількістю різноманітних методів, що можуть

використовуватися у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами з метою їхньої соціалізації в академічне середовище загальноосвітньої школи, а також організації освітнього процесу. Нами представлено тільки деякі із них, зокрема, метод драми, арт-терапії, казкотерапії, проте необхідно зауважити, що їх використання потребує застосування творчого підходу, адже їх використання та модифікація залежатимуть від нозологій учнів з особливими освітніми потребами, наявних ресурсів, обставин тощо. Отже, оцінюючи перспективи впровадження методів драми й арт-терапії, можемо констатувати, що вони продовжують активно розвиватися та широко застосовуватися в інклюзивній освіті, адже мають позитивний вплив на розвиток і соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами.

5.3. Перспективи вдосконалення процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у площині нових соціально-освітніх парадигм

Насамперед наголосимо, на тому, що «представляючи собою найбільш важливу світову тенденцію, реформування освіти осіб з інвалідністю та особливими освітніми потребами за останні кілька десятиліть та загалом інклюзивна освіта стала незворотною тенденцією» [587, с. 236]. Впровадження в Україні інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку пов'язане не лише з прагненням країни відповідати світовим стандартам, але й є ще одним кроком до «забезпечення реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту, виховання, ефективну соціалізацію» [16, с. 24]. Поділяємо позицію І. Татьянчикової про те, що «подальше впровадження інклюзивної освіти, спрямованої на реалізацію прав дітей та молоді з психофізичними порушеннями на якісну освіту, повноцінне спілкування, різнобічний розвиток, участь у культурному та творчому житті є важливим напрямом розвитку сучасної освітньої парадигми» [425, с. 366].

Одне з основних трактувань інклюзивної освіти опирається на концепцію соціалізації, відповідно до якої залучення дітей з особливими освітніми потребами до суспільного життя можна розглядати як «процес і результат засвоєння ними соціальних норм, цінностей, відносин, способів спілкування з духовною та матеріальною культурою суспільства» [425, с. 366]. Інклюзивна освіта є основним шляхом соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, що забезпечує нерозривну єдність процесів навчання, виховання та розвитку. Успішність соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку, з одного боку, залежить від розвитку інклюзивної освіти, а з іншого – впливає на ефективність цього процесу. Погоджуємося з тезою, що «успішність соціалізації, розвитку соціального досвіду дитини з порушеннями психофізичного розвитку є основним критерієм ефективності інклюзивної освіти. Від успішності соціалізації залежить не тільки розвиток суспільних відносин, а й комфортність життєдіяльності осіб з порушеннями у психофізичному розвитку у нових соціальних умовах» [425, с. 366].

Ключову роль у впровадженні інклюзивної освіти відіграють заклади загальної середньої освіти. Вони ж є унікальними агентами соціалізації, здатними забезпечити дієвий вплив на усі аспекти та прояви цього процесу, зважаючи на їх навчальну, виховну, розвиваючу й інтегруючу функції. Сучасна школа зобов'язана підготувати учнів до повноцінного функціонування у суспільстві, орієнтуючись на їхні індивідуальні можливості та перспективи розвитку. Вона має відкрити для дітей з обмеженими психофізичними можливостями нові, більш ефективні шляхи інтеграції в суспільство через створення інклюзивного освітнього середовища, оскільки без отримання досвіду навчання у загальноосвітній школі, яка є провідним інститутом соціалізації дитини, людині з проблемами здоров'я складно і майже неможливо досягнути максимального розвитку соціальності [349, с. 328].

Для успішної соціалізації учнів у школі має бути створене відповідне освітнє середовище. Характеризуючи роль і значення освітнього середовища у

процесі соціалізації особистості, зазначимо, що під ним розуміють «сукупність умов, що впливають на формування та функціонування особистості у суспільстві, на її предметно-просторове оточення, потреби, інтереси, здібності та свідомість» [384, с. 47–48]. Інклюзивним є середовище, в якому створені необхідні умови для «розвитку базових умінь і навичок для оптимального залучення до реальних соціальних умов життєдіяльності дітей з особливими освітніми потребами» [244, с. 49]. Зміст розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти може бути розділений на два напрями: внутрішньошкільний та зовнішньошкільний. Перший – передбачає сприяння розвитку соціальності учнів у школі в цілому та у класі (внутрішнє середовище), а другий – залучення усіх суб'єктів соціалізації (сім'ї, громадських організацій, спеціальних навчальних закладів, соціальних і соціально-медичних установ) до активної співпраці задля забезпечення освітніх, соціальних й інших потреб учнів з особливими освітніми потребами, популяризацію ідей інклюзивного навчання, створення позитивної громадської думки та сприятливого соціокультурного простору (зовнішнє середовище) [349 с. 451–452].

Складовими внутрішнього освітнього середовища є:

- фізичне оточення (архітектура та дизайн шкільних приміщень, розмір, просторова структура й облаштування класних кімнат та інших приміщень у закладах освіти тощо),
- людський фактор (соціальні відносини між суб'єктами освітнього процесу, особистісні характеристики й успішність дітей, розподіл статусів та ролей учнів і педагогічного персоналу тощо),
- навчальні програми (структура та зміст навчальних планів і програм навчання, стиль викладання, характер соціально-психологічного контролю, форми навчання тощо) [481, с. 170–171].

Зовнішнє середовище відображає зв'язок закладу загальної середньої освіти із сім'ями учнів, закладами, що надають діагностичні, корекційні, розвиткові, соціальні й інші види послуг і підтримки дітям з особливими

освітніми потребами та їхнім сім'ям. На основі вивчення праць О. Рассказової [349], С. Шацкого [460], В. Шинкаренка [465] та В. Ясвіна [481], нами представлено модель взаємодії внутрішньошкільного та зовнішньошкільного середовищ у процесі соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (див. рис. 5.3.).

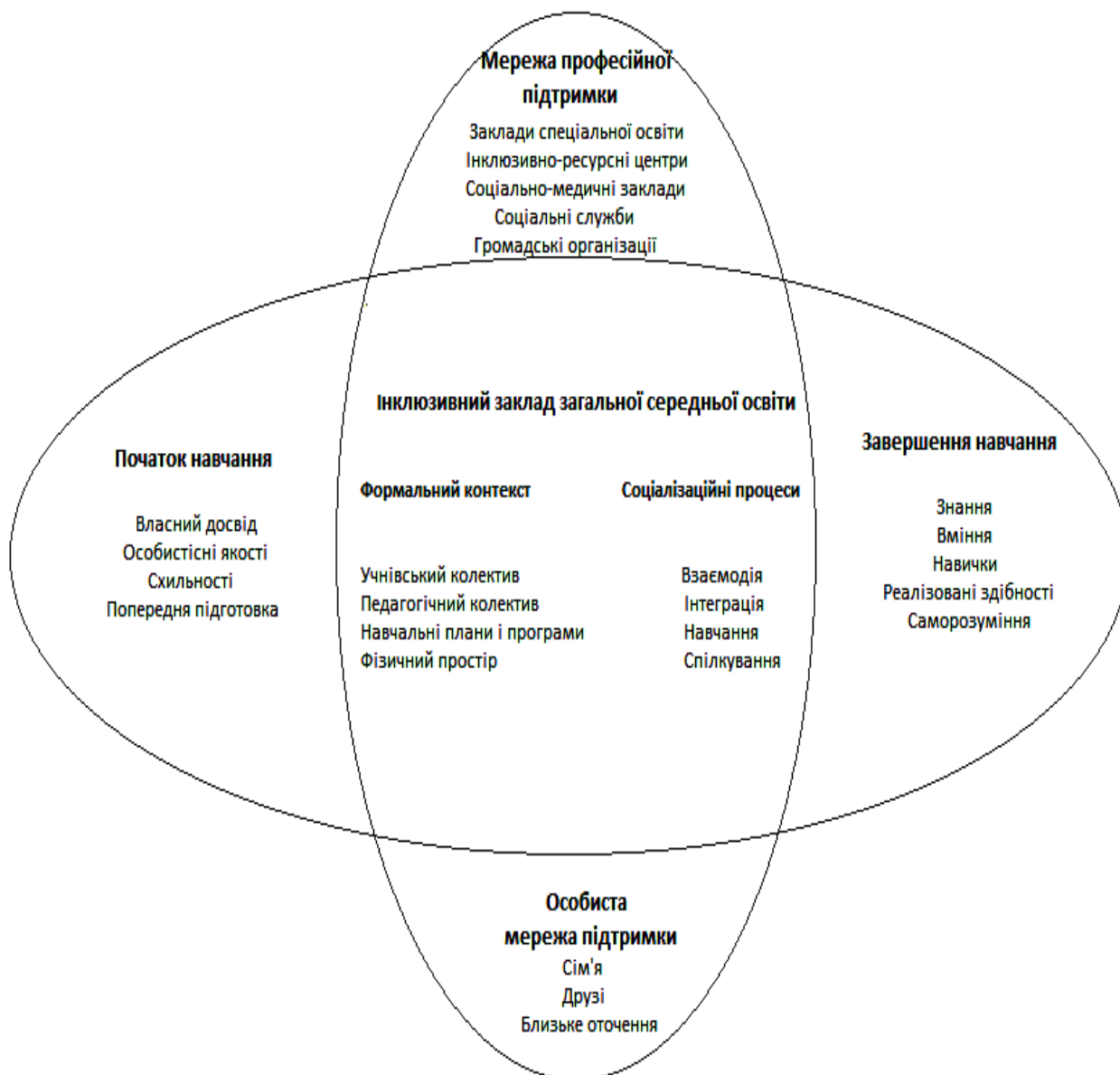


Рис. 5.3. Модель взаємодії чинників зовнішнього та внутрішнього середовища закладу загальної середньої освіти у соціалізації учнів з особливими освітніми потребами (авторське узагальнення)

Для визначення можливостей та перспектив вдосконалення процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного

шкільного середовища проаналізуємо ключові проблеми та недоліки у кожній з його складових і шляхи їх подолання.

Удосконалення процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища має виходити, по-перше, з розуміння загальних закономірностей освітнього процесу, опосередкованих особливостями психофізичного розвитку дітей; по-друге, з особливостей соціалізації, як окремого виду освітньої діяльності; по-третє, зі своєрідності соціалізації учнів цієї категорії.

Для того, щоб процес соціалізації відбувався не стихійно, а системно, необхідна цілеспрямована та спланована діяльність на основі психолого-педагогічного вивчення потенціалу й особливостей розвитку дитини, прогнозування можливих труднощів і шляхів їх подолання. Важливо також розуміти, що діти, які розпочинають навчання в умовах інклюзії мають різний рівень підготовки, індивідуальний досвід життєдіяльності та стосунків з навколишнім світом, особистісні якості, схильності тощо, які визначатимуть подальший процес соціалізації.

Суттєвим для розуміння процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та можливостей його покращення в умовах інклюзивного освітнього простору є вплив на нього наявної у дитини нозології. З одного боку, наявність у дитини інвалідності і/або порушень у психофізичному розвитку, перешкоджає процесу освоєння нею знань, умінь, навичок, способів соціальної поведінки, уповільнює розвиток дитини, ускладнює її соціальне функціонування та входження у суспільство. Як стверджує О. Рассказова, чим «меншою є складність захворювання, тим більшим є потенційний розвиток соціальних здібностей та якостей, здатності до спілкування та самоусвідомлення, оволодіння компонентами діяльності» [349, с. 329].

Труднощі можуть мати як біологічну, психічну, соціальну природу, так і комплексний характер, та проявлятися з різним рівнем інтенсивності. З іншого боку, варто зважати на те, що «наслідки захворювання, вади, дефекти у розвитку особистості неможливо повністю звести до «арифметичного» (зі

знаком мінус) його розуміння, захворювання необхідно розглядати як «самостійну, унікальну компоненту особистості, що може містити значний компенсаційний потенціал» [349, с. 329]. Максимально повна компенсація психофізичних обмежень, є можливою лише через формування активної життєвої позиції дітей з порушеннями психофізичного розвитку, розвиток їх соціальності у процесі соціального виховання та соціалізації.

З-поміж компонентів внутрішнього освітнього середовища важливе значення має фізичний простір, у якому діти з порушеннями психофізичного розвитку можуть безпечно та безперешкодно пересуватися під час групових й індивідуальних занять та який є привабливим, стимулюючим і розвивальним для всіх.

Слабка матеріально-технічна база вітчизняних закладів загальної середньої освіти зумовлює такі проблеми в облаштуванні фізичного середовища, як: архітектурну й ергономічну непристосованість, недостатню забезпеченість спеціальними технічними засобами навчання, необхідними навчально-методичними посібниками та наочними матеріалами, необлаштованість кабінетів для проведення корекційно-розвиткових і реабілітаційних занять тощо.

Для покращення фізичного середовища соціалізації учнів з порушеннями психофізичного розвитку слід, передусім, покращити матеріально-технічне забезпечення закладів загальної середньої освіти, у структурі яких функціонують інклюзивні класи. Це сприятиме належному забезпеченню потреб учнів з особливими освітніми потребами й ефективному функціонуванню усієї системи інклюзивної освіти. Покращенню процесу соціалізації також сприятиме: забезпечення безперешкодного доступу до території і приміщень школи, зокрема для учнів з порушеннями зору та опорно-рухового апарату, які пересуваються на візку; функціонування ресурсних кімнат, кабінетів корекційного педагога, психологічного розвантаження, логопедичної допомоги з відповідним корекційно-розвитковим обладнанням; укомплектація шкіл навчальною літературою у

форматах, придатних для користування учнями з різними нозологіями, відповідними аудіо- та візуальними приладами, електронними навчальними посібниками, індивідуальними технічними засобами навчання, відповідним спортивним інвентарем, спеціально обладнаними місцями в класних кімнатах, бібліотеках, їдальнях, ліфтами, туалетними кімнатами, системою покажчиків і звукового оповіщення для учнів з вадами слуху та зору, облаштування навчальних і побутових приміщень відповідно до принципів універсального дизайну.

Для перетворення загальноосвітніх шкіл у доступне й ефективне середовище навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами необхідна зміна механізмів фінансування системи освіти загалом й інклюзивної, зокрема. Фінансування проєкту під назвою «інклюзія» має базуватись на розрахунку вартості інклюзивних освітніх послуг, відповідно до їхніх стандартів [428, с. 281].

Щодо людського чинника соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, то очевидним є факт, що її успішність здебільшого залежить від професійної компетентності фахівців, їхньої готовності до роботи та особистісних якостей. Аналізуючи стан готовності педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, О. Кучерук [225] відзначає, що він не відповідає суспільним запитам. Підтвердження цієї думки знаходимо у працях й інших вітчизняних дослідників. Так, у публікації І. Малишевської «Проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні» [243] наголошується на таких аспектах:

1) має місце недостатність теоретичних знань і практичних навичок для роботи з дітьми цієї категорії у більшості учителів;

2) бракує фахівців (корекційних педагогів, асистентів педагогів, психологів, логопедів тощо) та ставок для них;

3) існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів, вихователів до викладання низки дисциплін для дітей з особливими освітніми потребами;

4) низькою є мотивація учителів закладів загальної середньої освіти до впровадження інклюзивної освіти через невідповідність заробітної плати навантаженню [243, с. 127].

Як свідчить результати рефлексії власного педагогічного досвіду, до неналежного задоволення освітніх, особистісних і соціальних потреб дітей та психоемоційного виснаження самих педагогів також призводить наявність у них упереджень щодо навчання цієї категорії учнів у звичайних школах, нерозуміння впливу порушень на розвиток, навчання та соціалізацію дитини, недостатнє володіння відповідними методами і технологіями інклюзивного навчання.

Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у педагогів готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Як визначають Л. Прядко та О. Фурман, «це мають бути педагоги, які приймають нову систему цінностей, творчо реалізують нові технології навчання, здатні вирішити проблему соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, володіють методами психолого-педагогічної діагностики, стабільно прагнуть до високих результатів у своїй професійній діяльності, знають специфіку освітніх програм, володіють методиками і технологіями навчання дітей з особливими освітніми потребами, ефективно взаємодіють як у самому закладі, так із оточуючим соціумом» [340, с. 4].

Актуальним завданням у контексті підвищення ефективності процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами є підвищення готовності педагогів, як працюючих, так і майбутніх, у таких сферах, як:

- визначення потреб у професійному розвитку та навчанні;
- мотивація до роботи з учнями з особливими освітніми потребами, заснована на усвідомленні соціальної значущості інклюзивної освіти, переконаності в необхідності надання рівних можливостей для усіх категорій учнів;
- законодавче та нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти;
- дидактичні та методичні засади педагогічної взаємодії з учнями з

особливими освітніми потребами;

– форми і технології організації інклюзивного освітнього процесу;

– навички надання різних видів психолого-педагогічної підтримки та моделювання ситуацій успіху для усіх учнів тощо.

Реалізація цих завдань можлива за умов розроблення професіограми вчителя інклюзивної школи [225], створення цілісної системи формальної освіти (вищої та післядипломної), шляхом вдосконалення змісту професійної підготовки фахівців педагогічних спеціальностей, участі в заходах неформальної (тренінгах, семінарах, вебінарах, майстер-класах тощо) та інформальної освіти.

Розвиток компетентностей у зазначених сферах сприятиме підвищенню готовності учителів приймати усю поліморфність учнівського колективу, розвитку їхніх вмінь та формування готовності підтримати кожного учня для покращення його успішності у навчанні, досягненні більш високого рівня соціалізації, покращенню навичок організації освітнього процесу для здорових дітей та дітей з особливими освітніми потребами в межах одного класу.

Перспективи вдосконалення процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами нами вбачаються також у забезпеченні освітнього процесу спеціальними кваліфікованими кадрами, передовсім асистентами вчителя інклюзивного класу та асистента дитини [236; 353]. Асистент вчителя у класі з інклюзивним навчанням забезпечує соціально-педагогічний супровід учнів з особливими освітніми потребами; його основні завдання полягають в адаптації змісту та методів навчання до можливостей і потреб дитини з особливими освітніми потребами; застосування під час уроку системи корекційних заходів, спрямованих на опанування навчального матеріалу [122, с. 42].

Відповідно до Типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти [282] у класі, де навчаються діти з особливими освітніми потребами, вводиться посада асистента вчителя з розрахунку 1 ставка на клас. Статистичні дані, подані Міністерством освіти і науки України, свідчать про

понад чотирикратне збільшення впродовж двох років кількості впроваджених посад таких фахівців: з 1825 у 2016–2017 н.р. до 7636 у 2018–2019 н.р. [404]. З початку 2019–2020 н.р. в інклюзивних класах закладів освіти працює понад 12 тисяч асистентів вчителів, проте половина з них потребує підвищення кваліфікації [404]. Підкреслимо, що посаду асистента вчителя має право обійняти особа, яка має педагогічну освіту та пройшла педагогічну перепідготовку для роботи в умовах інклюзії [404]. У зв'язку з дефіцитом фахівців, які відповідають обом вимогам, другою з них часто нехтують: такі посади займають здебільшого вчителі-предметники у формі додаткового навантаження до основної діяльності, що, очевидно, не забезпечує оптимальних результатів навчання та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

У 2019 р. Наказом Міністерства освіти і науки України № 1310 затверджена типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідно до вимог концепції «Нова українська школа» [279]. На нашу думку, у перспективі результатом її успішної реалізації стане підвищення рівня компетентностей педагогічних працівників у сфері навчання дітей з особливими освітніми потребами, що матиме позитивні результати для процесу їхньої соціалізації.

Щодо посади асистента учня з особливими освітніми потребами (тьютора), то, залежно від потреб останнього, в його функціональні обов'язки входить допомога з навчанням, налагодженням спілкування з однолітками, виконанням побутових завдань тощо. Наголосимо, що асистент дитини не є педагогічним працівником, адже цю посаду може обіймати соціальний працівник, один із батьків або особа, уповноважена ними. Проте, роль асистента у забезпеченні потреб учнів зі складними порушеннями розвитку під час їхнього навчання в закладі загальної середньої освіти є надзвичайно важливою.

Сьогодні здійснюється розроблення й апробація проєкту Державного

стандарту супроводу дитини під час інклюзивного навчання, відповідно до якого зміст роботи асистента передбачає комплекс заходів, спрямованих на забезпечення повної й ефективної участі дитини з особливими освітніми потребами в освітньому процесі шляхом надання підтримки та допомоги в пересуванні, самообслуговуванні, комунікації, харчуванні, орієнтації у просторі, а також у забезпеченні безпеки в приміщенні, під час занять та інших заходів, передбачених освітнім процесом. Право надавати цю послугу матимуть особи, які пройшли підготовку за відповідною програмою [426, с. 21].

Ключовим суб'єктом створення безбар'єрного середовища в інклюзивній школі (як у внутрішньошкільній, так і в зовнішньошкільній діяльності), посередником між зовнішнім і внутрішнім середовищами школи є соціальний педагог. Можливості покращення процесу соціалізації полягають у використанні його потенціалу щодо діагностування об'єктів соціального виховання, управління соціально-виховною діяльністю зі створення сприятливого внутрішньошкільного середовища й організації позитивного впливу умов цього середовища на розвиток соціальності учнів (збагачення їхнього соціального досвіду, формування соціальних якостей, становлення активної суб'єктної позиції); а також «усунення несприятливих чинників соціалізації, забезпечення необхідної соціальної допомоги та, у разі необхідності, соціальної корекції, реабілітації та ресоціалізації учнів» [349, с. 422].

Для вдосконалення процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами значні можливості містяться у забезпеченні інклюзивних навчальних закладів педагогами спеціальної освіти (логопедами, сурдопедагогами, тифлопедагогами, олігофренопедагогами, ортопедагогами), що передбачене ст. 20 Закону України «Про освіту» (2017 р.). Однак вітчизняні реалії свідчать про те, що у більшості невеликих населених пунктів України відчутний дефіцит таких фахівців, тому діти з особливими освітніми потребами не отримують належної допомоги. Відтак, очевидною є потреба

шкіл у «спеціальних педагогах, здатних здійснювати педагогічний супровід дітей з особливими потребами в інклюзивному освітньому середовищі» [254, с. 158].

Поєднуючи медичні, педагогічні та психологічні знання, вміння і навички, професійна діяльність спеціального педагога виходить за межі традиційної професійної ролі вчителя. Вона тісно переплітається з різними видами «непедагогічної» діяльності, зокрема: соціально-адаптивною, реабілітаційною, консультативно-діагностичною, психотерапевтичною та корекційною. Усі вони комплексно забезпечують реалізацію важливої мети – сприяють інтеграції дитини з особливими освітніми потребами у життя суспільства засобами спеціальної освіти й інклюзивного навчання. Зважаючи на це, широке впровадження у закладах загальної середньої освіти посад спеціальних педагогів стане ключовим чинником підвищення якості процесу соціалізації дітей з порушеннями психофізичного розвитку.

Окремим завданням у контексті покращення процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами є підвищення професійної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти у питаннях інклюзивного навчання. Підтримка інклюзії з боку директорів закладів загальної середньої освіти на сьогодні досить слабка. На думку І. Малишевської, передовсім «існує проблема управління педагогічним колективом з боку керівників навчальних закладів, адже не кожен педагог сьогодні готовий працювати в класі (групі), де є діти з особливими освітніми потребами» [243, с. 127]. Директор школи та його заступники повинні бути готовими надавати дієву організаційно-методичну допомогу вчителям, забезпечувати облаштування приміщень, добирати програмно-навчальний матеріал, ефективно вирішувати питання підбору педагогічних кадрів для роботи в інклюзивних класах [33, с. 320].

Можливості для вдосконалення процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами містяться й у третьому компоненті інклюзивного середовища закладів загальної середньої освіти – програмах навчання,

зокрема, їхній структурі та змісті, стратегіях і методах реалізації освітнього процесу. Так, навчання учнів в умовах інклюзивного освітнього середовища здійснюється за типовими освітніми програмами, навчальними планами, програмами навчальних предметів, підручниками та посібниками, рекомендованими МОН України для закладів загальної середньої освіти, у тому числі спеціальними підручниками. Освітній процес у класах з інклюзивним навчанням реалізується згідно з робочим навчальним планом закладу загальної середньої освіти, складеним на основі типових навчальних планів [333]. Відповідно до індивідуальних особливостей «навчально-пізнавальної діяльності для кожного учня з особливими освітніми потребами складається індивідуальна програма розвитку (ІПР), яка забезпечує індивідуалізацію навчання, визначає конкретні навчальні стратегії та підходи» [31, с. 190]. Зразок ІПР поданий у додатку І.

Проте, як зазначає І. Малишевська програми закладів загальної середньої освіти «здебільшого адаптуються учителями за принципом значного скорочення, а не за принципами врахування індивідуальних потреб та можливостей дитини; часто така адаптація здійснюється «на власний розсуд» вчителя без використання наукових і методичних розробок. Дитина з особливими потребами «може потребувати формування зовсім інших навичок, ніж навчання за індивідуальною програмою» [243, с. 127]. Звідси, важливо, щоб ІПР розроблялася з урахуванням індивідуальних особливостей психофізичного розвитку дитини, специфіки її освітніх потреб та можливостей [31, с. 190]. Враховуючи зарубіжний досвід розроблення аналогічних документів, вважаємо за доцільне обов'язкове включення в індивідуальний навчальний план, що є складовою ІПР, не лише цілей навчання зі шкільних предметів, а й тих, що стосуються потреб соціалізації дитини.

У 2018 р. Міністерством освіти і науки України затверджено 46 корекційно-розвиткових програм для дітей з особливими освітніми потребами для використання в початковій школі спеціальних закладів загальної середньої освіти [287]. Однак, також існує потреба у розробленні програм іншого типу:

програм соціального розвитку, програм підготовки до переходу у доросле життя, програм профорієнтаційного та професійного спрямування. Реалізація аналогічних програм за кордоном (США, Швеція й ін.), засвідчила їх позитивний вплив на розвиток і соціалізацію цієї категорії дітей.

Зважаючи на те, що метою діяльності, спрямованої на успішну соціалізацію учнів з особливими освітніми потребами, є формування готовності до життя у суспільстві, її зміст має передбачати розвиток соціальних цінностей, опанування алгоритмами поведінки в колективі, формування комфортності одночасно з особистісною незалежністю, ініціативою й відповідальністю. Засобами реалізації відповідних соціалізаційних впливів є групова взаємодія, проблемне та взаємне навчання, командна співпраця, рольові ігри, колективне розв'язання проблем [133, с. 16]. Саме колективні форми взаємодії між дітьми є найбільш перспективними у контексті соціалізації, оскільки вони забезпечують можливість соціальної взаємодії, під час якої учні набувають соціального досвіду та проявляють суб'єктну позицію. Проте, успішність їх використання, значною мірою, залежить від таких соціально-психологічних характеристик класу, як «сприятливий психологічний мікроклімат, згуртованість, зацікавленість у результатах спільної праці, висока навчальна та суспільна активність його членів, відповідальність, здатність до саморегулювання внутрішньогрупових стосунків» [349, с. 455].

У формуванні сприятливого соціально-психологічного мікроклімату у класі та соціалізації усіх учнів з особливими освітніми потребами провідне місце відводиться особистості вчителя та його стилю взаємодії з дітьми. З-поміж основних стилів спілкування – ліберального, демократичного та директивного, найбільш сприятливим для розвитку соціальності усіх без виключення дітей є демократичний, «характерними рисами якого є доброзичливість, стриманість, орієнтація на учня та колектив» [349, с. 342].

Значна увага у процесі соціалізації учнів з особливими освітніми потребами повинна приділятися стратегіям, методам і технологіям навчання.

Вони мають бути гнучкими й володіти здатністю адаптуватись до різних ситуацій та умов навчання, орієнтованими на учня з особливими освітніми потребами, активними й інтерактивними. Стратегії мають будуватись за принципами: конструювання власних сенсів та інтерпретацій змісту навчання; обговорень та діалогів без нав'язування цілей; розвитку критичного мислення, а не механічного запам'ятовування; організації міцної взаємодії між учнями на засадах співпраці, а не змагальності; використання рефлексивного, а не критичного зворотного зв'язку й альтернативних методів оцінювання; сприяння навчанню за допомогою відкриттів і вирішення проблем тощо. За результатами аналізу зарубіжного досвіду [568; 582; 588 та ін.] найбільш дієвими, з погляду їх соціалізуючого ефекту, стратегіями інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами є стратегії наставництва та навчання соціальним навичкам. Доцільним є подальше вивчення, адаптація та використання зарубіжної практики інклюзивного навчання в освітньому процесі вітчизняних закладів загальної середньої освіти.

Погоджуємось з думкою Т. Ілляшенко, що головною «особливістю змісту, форм і методів навчання й виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку є їх корекційне спрямування» [162, с. 336]. Корекційна робота – це діяльність, спрямована на покращення процесів соціалізації і розвитку дитини, послаблення або подолання психофізичних вад учнів у процесі навчання і виховання з метою максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя [381]. Загальна мета корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами конкретизується в таких аспектах: відновлення і розвиток пізнавальних та емоційно-вольових процесів; забезпечення максимальної адаптації особистості в суспільстві; формування позитивних рис характеру; розвиток адекватної самооцінки та рівня домагань тощо. Корекційний вплив на вихованців має бути розрахований на тривалий час і діяти на особистість загалом як єдина система компонентів: пізнавальних, емоційно-вольових процесів, набутого досвіду, спрямованості особистості, проявів поведінки.

Необхідно узгоджувати певні педагогічні впливи з психологічними та медичними, дотримуючись послідовності й наступності в діях, «єдиного охоронно-педагогічного режиму в школі та сім'ї» [275, с. 18].

Реалізація корекційного компоненту здійснюється через виправлення недоліків емоційного, когнітивного та поведінкового аспектів особистості у процесі навчання і виховання – «на уроках, під час виконання домашньої навчальної роботи, на виховних заходах; проведення корекційно-розвиткових занять спеціалістами» (корекційними педагогами, логопедами, спеціальними психологами); «включення спеціальних засобів корекції у навчально-виховний процес та у режим дня; виконання батьками вимог і рекомендацій фахівців щодо корекційного впливу на дитину» [350, с. 52].

Завершуючи аналіз перспектив вдосконалення процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах внутрішньошкільного середовища, відзначимо, що головну роль у забезпеченні його ключових завдань відіграють органи місцевого самоврядування – сільські, селищні, міські об'єднані територіальні громади (ОТГ), у власності яких вони перебувають у результаті реформи децентралізації влади, що реалізується з 2014 р. [86, с. 30]. Відповідно до «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах», органи місцевого самоврядування ОТГ спільно з керівниками загальноосвітніх навчальних закладів несуть відповідальність за організацію, стан та якість інклюзивного навчання [333].

Зовнішні компоненти інклюзивного освітнього середовища (див. рис. 5.3) закладів загальної середньої освіти мають не менший вплив на перебіг і результати соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, аніж внутрішні. При цьому ключову роль в соціалізації дитини відіграє сім'я. Наголосимо на тому, що значних успіхів у соціалізації дітей з особливими освітніми потребами може бути досягнуто лише за умов активної участі у цьому процесі сім'ї і, передусім, батьків. Сім'я розглядається як основний стабілізуючий чинник важливого етапу соціалізації – адаптації дитини з особливими освітніми потребами. «З сім'ї дитина виносить у доросле життя

перші уявлення про моральні, загальнолюдські цінності, норми поведінки, характер взаємовідносин між людьми тощо. У сім'ї діти не лише наслідують близьких, вони орієнтуються на їхні моральні та соціальні установки, тому психологічна зрілість батьків, їхні ідеали, досвід соціального спілкування мають вирішальне значення у розвитку дитини» з особливими освітніми потребами [397, с. 6–7]. Погоджуємося з думкою О. Холодїй, що, на жаль, не завжди умови виховання у сучасній сім'ї є сприятливими для розвитку та виховання дітей з порушеннями у розвитку. «Виховання дитини з особливими потребами – складне і відповідальне завдання». Якщо така дитина позбавлена належного виховання, умов для розвитку та подолання порушень, недостатність її розвитку поглиблюється. «Сім'я дитини з порушеннями розвитку є її першим соціалізуючим інститутом» [397, с. 6–7].

Водночас, дослідники зазначають, що в Україні механізми участі батьків у освітньому процесі школи, формуванні й оцінюванні створених у закладі освіти умов для повноцінного розвитку усіх дітей потребують удосконалення та популяризації [349, с. 407]. Зарубіжна практика свідчить [485; 493; 507; 516; 529; 610], що учні з особливими освітніми потребами, чиї батьки активно долучаються до освітнього процесу швидше та краще адаптуються до нових умов навчання. Для цього батьки мають стати активними учасниками навчальних команд своїх дітей, бо вони найкраще знають їхні сильні та слабкі сторони, здібності, уподобання, задатки й особливості психофізичного розвитку. «Їх постійна участь у шкільному житті може значно покращити успіхи дитини з особливими освітніми потребами». Важливо, щоб батьки брали участь у прийнятті рішень щодо освіти своєї дитини, адже «саме вони можуть надати важливу інформацію для планування, впровадження й адаптації програми для найкращого задоволення постійно змінних потреб своєї дитини» [227, с. 13].

З іншого боку, «залучення батьків до написання навчальних програм забезпечить їх інформування про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та врегулює низку суперечливих питань, які можуть виникати між

батьками та педагогами в освітньому процесі» [31, с. 190]. Крім того, важливо залучати їх до планування та реалізації індивідуальних програм розвитку дитини та до інших форм співпраці таких, наприклад, як батьківські групи.

Співпраця з батьками, їх підтримка є важливою й з інших причин. Дитина із порушеннями психофізичного розвитку потребує постійної батьківської підтримки. Її виховання, навчання та догляд за нею, будучи патогенно впливовим психологічним фактором, часто призводить до особистісних порушень у батьків. Це, своєю чергою, ще більше погіршує соціальний розвиток дитини. Тому психолого-педагогічна допомога сім'ям з боку закладу освіти є доцільною та необхідною. Тут важливо змінити установку батьків у відношенні до своєї дитини, допомогти їм сприймати її такою, якою вона є. Створення та підтримка в родині здорового психологічного клімату, включення батьків у корекційно-розвиткові заняття з дитиною, під час яких їм роз'яснюються конкретні завдання кожного заняття, а головне коригується характер спілкування і взаємодії з дитиною, дозволяє повніше розкрити її потенційні можливості.

На нашу думку, позитивний вплив батьків на соціалізацію учнів з особливими освітніми потребами збільшуватиметься, якщо педагоги і адміністрація закладів загальної середньої освіти:

- проводитимуть роз'яснення психологічної структури відхилень у розвитку їхньої дитини;
- звертатимуть увагу на потенційні можливості дітей, реалізація яких залежить від тих соціальних умов, де вона знаходиться;
- сприятимуть подоланню стереотипів через урахування культурних традицій та інтересів сім'ї;
- підвищуватимуть психолого-педагогічну культуру батьків; пояснюватимуть зміст індивідуального підходу, якого потребує дитина та прийомів його реалізації;
- інформуватимуть про найбільш відповідні методи, технології та засоби навчання дітей;

– здійснюватимуть психологічне консультування батьків, спрямоване на полегшення сприйняття ситуації, формування відчуття безпеки і стабільності, встановлення дружніх взаємин у родині;

– спільно плануватимуть різноманітні синхронізовані дії з формування та розвитку в дитини максимально можливої самостійності в усіх сферах суспільного життя.

Підвищення виховного потенціалу батьків може здійснюватися через різні форми і методи роботи, як-от: індивідуальні бесіди, консультування, лекції, семінари, практикуми, дискусії, соціологічні дослідження, спільне відвідування з дітьми дозвіллевих й інших позаурочних заходів тощо.

Успішність соціалізації в інклюзивному середовищі загальноосвітньої школи залежить також від додаткової підтримки, оскільки у багатьох випадках послуг фахівців (асистента педагога, асистента дитини, психолога, соціального педагога тощо), які працюють в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти, може бути недостатньою для забезпечення належної допомоги та підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Додаткову підтримку або додаткові ресурси розуміють як додаткові до тих, що, зазвичай, надаються закладами загальної середньої освіти [609]. У підсумковому звіті «Учні з обмеженими можливостями, труднощами та недоліками у навчанні: політика, статистика та показники», підготовленому на прохання Організації економічної співпраці та розвитку (ОЕСР), стверджується, що «...діти з особливими освітніми потребами потребують надання додаткової підтримки у процесі їхнього навчання, що забезпечується з державних чи приватних джерел» [609]. У цьому положенні підкреслюються як значення додаткової підтримки, так і необхідність й можливість її отримання з різних джерел. «Такі джерела – на думку Н. Софій – можуть знаходитись поза межами закладу освіти, в якому навчаються діти, що їх потребують. У такій ситуації, важливо не тільки знати ці джерела, а й уміти ефективно їх використовувати» [169, с. 9]. Шляхами забезпечення соціалізації учнів з особливими освітніми потребами через залучення додаткової підтримки можуть виступати:

співпраця інклюзивного та спеціального закладів освіти, а також координація та забезпечення корекційно-розвиткових послуг, шляхом організації інклюзивних ресурсних центрів (ІРЦ) [169]. Взаємодія фахівців інклюзивних та спеціальних закладів освіти сприяє обміну інформацією, організації спільної діяльності з метою навчання, виховання, розвитку та корекції дітей з особливими освітніми потребами. «Співпраця зі спеціальними навчальними закладами може відбуватись через навчання педагогами спеціальних навчальних закладів педагогів інклюзивних класів; взаємне відвідування навчальних занять та ін.» [169, с. 17].

Значними ресурсами для покращення освітнього процесу та процесу соціалізації, на наше переконання, є діяльність, створених на території всієї країни, інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Їх послугами може користуватися будь-яка дитина віком від 2-х до 18-ми років, яка має особливості розвитку або особливі освітні потреби. Послуги надаються фахівцями різного профілю: психологами, дефектологами, логопедами, учителями-реабілітологами, що розширює діапазон отримання корекційно-розвиткових послуг для дітей з різними видами порушень. ІРЦ можуть створюватися на базі місцевих управлінь освіти та інклюзивних навчальних закладів. Інклюзивні ресурсні центри організовуються на основі Положення про інклюзивний ресурсний центр (ІРЦ). Діяльність ІРЦ, створеного на базі місцевого органу управління освіти, координує методист з інклюзивної освіти, а створеного на базі інклюзивного закладу освіти – заступник директора з навчально-виховної роботи [169]. Діяльність ІРЦ здійснюється за різними напрямами, проте, вважаємо за доцільне відзначити лише ті з них, що прямо або опосередковано стосуються соціалізації дітей з особливими освітніми потребами:

- координація послуг фахівців, необхідних для дітей, які навчаються в інклюзивному класі закладу освіти;
- участь у розробленні індивідуальних програм розвитку;
- консультування педагогів, батьків дітей з особливими потребами,

інших членів місцевої громади щодо здійснення необхідних адаптацій, модифікацій, оцінювання, а також з питань профорієнтації;

- забезпечення навчально-методичною літературою, технічними допоміжними засобами навчання;

- проведення навчання для педагогів, батьків та інших працівників закладу освіти (консультації, тренінги, семінари) [169, с. 18].

Таким чином, можливості ІРЦ у сприянні процесу соціалізації учнів, які мають особливі освітні потреби, реалізуються двома основними шляхами: перший – через формування і розвиток умінь та навичок самої дитини з особливими потребами для того, щоб підвищити її академічний, соціальний, емоційний та фізичний потенціал, а також покращити навички самодопомоги; другий – через розвиток потенціалу працівників інклюзивних закладів освіти, а також батьків для того, щоб вони могли задовольняти фізичні, емоційні, комунікативні та інші потреби дітей [169, с. 13].

Доволі часто дитина з особливими освітніми потребами для успішної соціалізації потребує не лише архітектурних та ергономічних умов, відповідного педагогічного впливу, корекційних послуг, а й надання соціальної допомоги, реабілітаційних і ресоціалізаційних заходів. Ці завдання можуть бути успішно реалізовані через співпрацю школи із соціальними службами та соціально-медичними закладами на кшталт: Центрив соціальної реабілітації дітей-інвалідів, Центрив комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю, Центрив соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, Центрив надання соціальних послуг та ін. Погоджуємося із О. Расказовою, що в Україні «майже не існує налагодженого систематичного і тісного взаємозв'язку між такими службами та інклюзивними навчальними закладами» [349, с. 342]. Означені служби функціонують на рівні громади та надають такі соціальні й соціально-медичні послуги для дітей з інвалідністю та порушеннями психофізичного розвитку, як: раннє втручання; рання реабілітація; супровід під час інклюзивного навчання; денний догляд; соціальна адаптація; соціальна реабілітація дітей з інвалідністю; тимчасовий відпочинок для батьків та осіб,

які їх замінюють; консультування тощо.

Важливим чинником ефективної соціалізації дитини з особливими освітніми потребами, на нашу думку, є спрямування таких послуг на раннє виявлення, психолого-педагогічну допомогу, підтримку та реабілітацію. У більшості випадків повністю подолати порушення розвитку неможливо, проте їх негативні наслідки для життєдіяльності дитини з особливими освітніми потребами можна мінімізувати, завдяки корекції та компенсації відхилень у перші місяці та роки життя. Успішному навчанню, вихованню та розвитку дітей з особливими освітніми потребами у закладах дошкільної освіти, а пізніше – у закладах загальної середньої освіти сприяє впровадження послуг, спрямованих на ранню комплексну допомогу сім'ям й активна інформаційно-консультаційна робота з батьками. Уміння будувати стосунки на основі співпраці, готовності зрозуміти та прийняти інших людей слід формувати у дітей вже з дошкільного віку. Процес соціалізації та її результати будуть успішнішими за умови забезпечення його наступності у дошкільній та шкільній ланках системи інклюзивної освіти.

Соціальною інституцією, чий потенціал і ресурси можуть бути використані закладами освіти для вдосконалення процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами є громадські організації, які об'єднують осіб із певними порушеннями, батьків, фахівців, волонтерів, небайдужих громадян. Вони доповнюють роботу державних організацій за такими напрямками, як:

- дослідження потреб і проблем сімей та дітей; збір та аналіз статистичних даних;
- здійснення інформаційно-консультаційної та правозахисної діяльності;
- громадський контроль за діяльністю та якістю надання освітніх послуг;
- розроблення й упровадження інноваційних моделей соціалізації дітей з інвалідністю та складними порушеннями психофізичного розвитку;
- реалізація освітніх і соціальних проєктів, спрямованих на розв'язання широкого кола проблем, у тому числі, пов'язаних із соціалізацією дітей з

особливими освітніми потребами, їх інтеграцією у суспільство, як активних членів громади.

Співпраця закладів загальної середньої освіти щодо реалізації завдань соціалізації учнів з особливими освітніми потребами може здійснюватися через реалізацію спільних проєктів, проведення круглих столів, консультацій, розроблення навчальних програм, організацію позакласних заходів, майстер-класів, тренінгів, консультацій тощо. Таке партнерство уможливорює об'єднання ресурсів – кадрових, матеріально-технічних, фінансових, організаційних, методичних тощо для досягнення спільних цілей і завдань, пов'язаних із упровадженням інклюзивної освіти, соціалізацією, навчанням й вихованням дітей з особливими освітніми потребами.

На наше переконання, вдосконаленню процесу соціалізації дітей в інклюзивному освітньому просторі сприяє проведення спеціальних моніторингових та оціночних досліджень ефективності інклюзивної освіти. Без таких досліджень на макрорівні (формування та реалізація державної політики у галузі інклюзивної освіти), мезорівні (функціонування інклюзії на рівні школи та громади) та мікрорівні (оцінка організації освітнього процесу на рівні інклюзивного класу) неможливо оцінити вплив інклюзивної освіти на розвиток, навчання, виховання та соціалізацію учнів з особливими освітніми потребами.

Нині потрібний системний і цілісний підхід до вимірювання прогресу в таких сферах, як доступ, шкільна політика, підтримка і послуги, навчальний план та програми навчання, методи та технології навчання, роль і функції керівництва школи та педагогів, досягнення учнів тощо. Збір й аналіз відповідних даних сприятиме кращому розумінню чинників, що мають позитивний або негативний вплив на соціалізацію дітей, визначення проблем, досягнень та кращих практик у цій сфері, цілеспрямованому плануванню цього процесу. Відтак, в умовах розвитку інклюзивної освіти вдосконалення процесу соціалізації дитини з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти є надзвичайно актуальним і

цьому сприяє реалізація комплексної системи заходів, яка передбачає: соціалізуючого впливу кожного з елементів внутрішнього середовища закладу освіти – фізичного простору, кадрів, освітніх програм, навчальних планів тощо; залучення до соціалізації учнів усіх ресурсів зовнішнього середовища закладу освіти – сім'ї, що виховують дітей з особливими освітніми потребами, закладів спеціальної освіти, ІРЦ, соціальних служб, громадських організацій тощо; узгодження та забезпечення єдності впливів зовнішнього та внутрішнього середовищ у межах освітнього процесу закладу загальної середньої освіти.

Висновки до п'ятого розділу

У розділі «Інноваційні форми і методи соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища» висвітлено специфіку інноваційної діяльності педагогів з учнями, які мають особливі освітні потреби, схарактеризовано інноваційні методи соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища, а також визначено перспективи вдосконалення цього процесу у площині нових соціально-освітніх парадигм.

1. Виконаний аналіз зазначеної проблеми засвідчив, що присутність дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти ставить перед суспільством цілу низку викликів, розв'язання яких покладається на батьків, освітян, медиків, суспільство і державу в цілому. Однак, найскладнішими викликами є ті, що постають безпосередньо перед дитиною з особливими освітніми потребами, адже вона повинна пройти адаптацію до умов шкільного середовища та постійно боротися зі своєю недугою. Це зумовлює необхідність тісної співпраці всіх тих осіб, хто формує життєвий простір дитини. У цій ситуації особливе місце займає школа, де дитину оточують нові для неї обличчя – вчителі, однолітки, шкільний

персонал тощо. Відтак, зростає рівень відповідальності педагогічного колективу щодо залучення учнів з особливими освітніми потребами до повноцінного життя школи. Розглянуто комплекс захворювань, які зумовлюють різного типу розлади психофізичного характеру в учнів з особливими освітніми потребами, а також виявлено специфіку їх проявів. Зазначимо, що в дітей з особливими освітніми потребами обмежені можливості через хвороби, які ускладнюють формування у них пізнавальних і соціальних компетентностей, впливають розвиток їхньої активності та рівень соціалізації. Тому головним завданням фахівців (педагогів, асистентів учителя, асистентів дитини, психологів, лікарів та ін.) має стати створення таких умов, щоб нівелювати наслідки хвороби, а також сформувати освітнє середовище учня в найближчому родинному оточенні та закладі загальної середньої освіти. Зроблено акцент на організації занять, які розвивають здібності дітей з особливими освітніми потребами, а також охарактеризовано навчально-вирівнювальні, корекційно-компенсаційні, логопедичні та соціотерапевтичні заняття.

2. Акцентовано увагу на необхідності пристосування змісту, форм, методів і технологій навчання дітей з особливими освітніми потребами, як імперативу для всіх предметів шкільної програми. Заклади загальної середньої освіти, в яких навчаються учні з особливими освітніми потребами мають набути статус «Школи, доброзичливої для учнів з особливими освітніми потребами». Виокремлено практичні аспекти соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища. З метою підвищення ефективності процесу соціалізації звернено увагу на потенціал інноваційних методів, які зарекомендували себе як ефективні у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Серед широкого спектру інновацій перевагу віддано методам драматизації й арт-терапії. Зокрема, метод драматизації має виховний, терапевтичний й освітній вплив на розвиток особистості. Встановлено, що цей метод можна використовувати не лише при вивченні окремих дисциплін шкільної освітньої програми, а й як педагогічний вплив,

що виконує освітньо-виховну функцію. У цьому контексті головною метою методу драматизації є підготовка учня до життя в соціумі, концентрування його уваги на актуальних проблемах соціально-політичного й культурного життя суспільства. Визначено, що драма дає учневі можливість сформувати власне уявлення про світ, який його оточує і власну думку щодо того, яким би він мав бути.

3. Встановлено, що на основі арт-терапевтичних методик можна реально допомогти дітям з особливими освітніми потребами відчутти різноманіття навколишнього середовища, пізнати власне «Я», розкрити його й увійти у світ дорослих, а також повноцінно існувати та взаємодіяти в ньому. Арт-терапія, будучи безпечним методом зняття напруги, не має жодних обмежень чи протипоказань, бо передбачає використання мистецтва як терапевтичного чинника. На основі використання в освітньому процесі арт-терапії учні в інклюзивних класах можуть отримати реальний досвід усвідомлювати себе, розвивати нові вміння і навички та розширювати діапазон соціалізації. З'ясовано, що з-поміж усього спектру арт-терапевтичних методик найбільш популярною у роботі з учнями, які мають особливі освітні потреби, є казкотерапія. Доведено, що казки здатні допомогти дитині адаптуватись у мінливому соціокультурному просторі, глибше засвоїти народні традиції, перебороти страх перед майбутньою самостійністю, професійною діяльністю, дорослим життям, а також розвинути почуття відповідальності. У роботі з дітьми з особливими освітніми потребами слід використовувати такі прийоми казкотерапії, як: аналіз, розповідання, переписування, постановка казок, малювання за мотивами казки, програвання епізодів казки, складання казок, а також доцільно застосовувати проєктивну методику метафоричних асоціативних карт (МАК) – «Майстер казок».

4. З'ясовано, що перспективи вдосконалення процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами полягають у підвищенні соціалізуючого впливу елементів внутрішнього та зовнішнього середовища інклюзивного закладу загальної середньої освіти. Зокрема, внутрішнє середовище

соціалізації потребує покращення фізичного простору (створення безбар'єрного архітектурного середовища, забезпечення спеціальними технічними та навчально-методичними засобами навчання, облаштування кабінетів для проведення корекційно-розвиткових та реабілітаційних занять тощо); кадрового забезпечення (підвищення компетентності педагогів та керівників закладів загальної середньої освіти через систему професійної підготовки і підвищення кваліфікації засобами формальної, неформальної та інформальної освіти, введення в школі достатньої кількості штатних посад (асистента вчителя, асистента дитини, спеціальних педагогів, медичних працівників та ін.), навчальних програм (розроблення індивідуальних програм розвитку з урахуванням потреб у соціалізації, організація групових і колективних форм взаємодії, використання гнучких стратегій, методів і технологій навчання освітньо-корекційного спрямування).

Перспективи вдосконалення зовнішнього середовища полягають у залученні до процесів навчання та соціалізації сімей, в яких виховуються діти з особливими освітніми потребами (участь у розробці ІПР, надання інформаційно-консультативної та психолого-педагогічної допомоги), додаткової підтримки та ресурсів для оптимального забезпечення потреб дітей через продуктивну співпрацю із закладами спеціальної освіти, інклюзивно-ресурсними центрами, соціальними та соціально-реабілітаційними службами, громадськими організаціями тощо.

Матеріали розділу опубліковано в наукових працях автора: 5; 8; 9; 18; 33; 34; 36.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі розв'язано наукову проблему щодо виконання комплексного аналізу й обґрунтування теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. й визначенні перспектив удосконалення цього процесу у площині нових соціально-освітніх парадигм українського суспільства. Результати виконаного дослідження засвідчили досягнення мети, а реалізація поставлених завдань дала підставу сформулювати такі висновки:

1. Історіографія проблеми дослідження відображає сукупність джерел, які репрезентують низку її аспектів, як-от: теоретико-методологічні засади та категоріальний апарат проблеми соціалізації особистості з особливими освітніми потребами; психолого-педагогічний супровід цих учнів у сучасній школі; організація освіти дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного середовища; професійна діяльність педагога в інклюзивних класах тощо. Критично-аналітичний огляд наукової літератури уможливив об'єктивне осмислення напрацювань фахівців щодо обраної тематики і водночас виявив відсутність комплексного наукового дослідження та обґрунтування теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. На підставі аналізу наукових джерел з'ясовано основні концептуальні підходи до осмислення сутності соціалізації особистості дитини з особливими освітніми потребами під впливом шкільного середовища в українській і зарубіжній психолого-педагогічній науці, зокрема психоаналітичний, соціогенетичний, когнітивний, культурно-еволюційний, індивідуально-центрований, які розкривають це явище у специфічному ракурсі, акцентують й актуалізують його окремі аспекти та водночас сукупно формують загальне уявлення про нього як про поліаспектний феномен, що заразом виступає процесом, способом і результатом становлення учня як особистості у діяльності та спілкуванні з усіма

суб'єктами освітнього простору школи, засвоєння, відтворення системи цінностей і соціальних норм, а також саморозвитку й самореалізації у ньому.

У результаті виконаного дослідження виявлено різноплановий характер терміносистеми проблеми соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в умовах системи загальної середньої освіти з огляду на її мультидисциплінарність і поліаспектність. Вивчення й узагальнення різноманітних інтерпретацій сутності та значення ключових категорій, що тлумачаться представниками різних галузей наукового знання, формують науково-категорійне поле дослідження, конкретизують його предмет. На основі уточнення педагогічної складової їхньої семантики сформульовано авторське трактування поняття «соціалізація дітей з особливими освітніми потребами у шкільному середовищі», що розглядається у дослідженні як динамічний процес поступового їх входження до соціоосвітнього простору закладу загальної середньої освіти, під час якого відбувається як засвоєння і відтворення соціальних норм, цінностей, суспільної культури, так і знань, практичних умінь і навичок, через активну взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу й активну співучасть у житті шкільної спільноти в спеціально організованих або стихійних умовах.

2. У результаті науково-пошукової роботи висвітлено зарубіжний досвід розв'язання проблеми соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивне освітнє середовище закладу загальної середньої освіти. Передовсім проаналізовано положення міжнародної освітньої політики щодо забезпечення особам з особливими потребами доступу до системи загальної шкільної освіти й умов для її здобуття як результату соціально-політичних змін, антидискримінаційних суспільних рухів і трансформацій традиційних поглядів на освіту соціально вразливих і незахищених верств суспільства та консенсусу країн щодо необхідності подолання дискримінаційності систем шкільництва стосовно цих категорій населення, забезпечення їм якісної освіти відповідно до особливостей, потреб і можливостей. На підставі аналізу низки міжнародних матеріалів нормативно-правового та рекомендаційного характеру розкрито ключові пріоритети міжнародної соціально-освітньої політики щодо інтеграції

осіб з особливими освітніми потребами в єдине загальне соціоосвітнє середовище (доступність загальної освіти, рівність умов її здобуття, варіативність освітніх послуг, диференційованість освітніх програм тощо). Виокремлено пріоритети міжнародної політики у галузі соціальної й освітньої інтеграції осіб з особливими освітніми потребами, зумовлені загальними тенденціями розбудови національних освітніх систем у світовому вимірі, з-поміж яких: трансформація національних соціально-освітніх політик щодо осіб з особливими освітніми потребами; реструктуризація й реорганізація класичної системи спеціальної освіти; забезпечення співпраці громадських структур, сім'ї, школи в питаннях освіти й виховання дітей цієї категорії; адаптація програмно-методичного забезпечення закладу загальної середньої освіти до потреб учнів; удосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів загальноосвітніх закладів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Дослідження досвіду зарубіжних країн (Німеччини, Австрії, Швейцарії, Великої Британії, Італії, Скандинавських країн, США, Канади) у сфері освіти осіб з особливими освітніми потребами в межах єдиної системи шкільництва дає підстави констатувати, що, керуючись загальними стратегіями та підходами, кожна країна обрала індивідуальний шлях розв'язання окресленої проблеми, з огляду на наявні національні освітні традиції й менталітет населення. Унаслідок цього зарубіжний досвід соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в середовищі закладу загальної середньої освіти вирізняється різноманітністю підходів і моделей, що передбачають різний рівень інтеграції – від часткової і тимчасової до повної та постійної. Встановлено, що спільними для зарубіжних країн є забезпечення таких чинників соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, як: створення сприятливого психологічного клімату у класі та школі; максимальне залучення до освітнього процесу; забезпечення корекційно-розвиткових послуг та психолого-педагогічного супроводу; високий рівень навчально-методичного і матеріально-технічного забезпечення освітньої інклюзії; застосування командного підходу й ін. Зміст і завдання соціалізації спрямовані на розвиток соціальних цінностей, умінь та навичок комунікації,

самообслуговування, вибору адекватних ситуації моделей поведінки, здійснення професійної орієнтації й початкового професійного навчання. Водночас узагальнення досвіду зарубіжних країн щодо соціально-освітньої інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в системі загальної середньої освіти сприяло виокремленню ключових здобутків, а саме: концептуалізації загальноосвітньої школи як закладу для усіх без винятку дітей шкільного віку, тісної інтегрованості систем загальної і спеціальної освіти, організованості структур психолого-педагогічної допомоги, адаптованості програмного, навчально-методичного, матеріально-технічного, організаційного забезпечення. Вартами запозичення у вітчизняну систему інклюзивної освіти визначено такі ідеї зарубіжного досвіду, як забезпечення необхідною психолого-педагогічною, корекційно-реабілітаційною, інформаційною, соціальною та технічною підтримкою; використання закладами загальної середньої освіти кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних й інших ресурсів закладів спеціальної освіти; впровадження гнучких альтернативних форм навчання дітей на основі поєднання різних варіантів здобуття освіти в інклюзивних та спеціальних класах загальноосвітніх шкіл і/або спеціальних школах; визначення в індивідуальних програмах розвитку дитини завдань щодо соціалізації цієї категорії учнів; максимальне залучення усіх дітей до спільних видів діяльності, використовуючи для цього потенціал позаурочних заходів та інновацій.

3. Виконано аналіз змісту аксіологічної, організаційно-педагогічної, психолого-педагогічної, соціальної детермінант навчання учнів з особливими освітніми потребами, який дав підставу констатувати їхній нерозривний взаємозв'язок в організації інклюзивного освітнього середовища. З'ясовано, що аксіологічна детермінанта передбачає формування ціннісних орієнтацій усіх учасників освітнього процесу; організаційно-педагогічна детермінанта виявляється у фізичному облаштуванні інклюзивного освітнього середовища, розробленні освітніх програм і навчальних планів, наданні спеціальних послуг, застосуванні диференційного й індивідуального підходів та відборі відповідних стратегій, методів, технологій та прийомів навчання, створенні умов, що

сприяють ефективному навчанню кожного учня у класі; психолого-педагогічна детермінанта полягає в усвідомленні індивідуальних психологічних особливостей кожної дитини та передбачає розуміння психосоціальної логіки групи; соціальна детермінанта виступає показником готовності суспільства до змін й відкритості до педагогічних інновацій, нових ідей та відповідає за взаємодію різних інституцій, головною метою яких є легітимізація інклюзивної освіти. Проаналізовано методологічні аспекти соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у процесі навчання в закладі загальної середньої освіти. Встановлено, що сучасні моделі та форми забезпечення соціалізації учнів цієї категорії у системі загальної середньої освіти ґрунтуються на таких критеріях, як: рівень інтегрованості дітей в учнівський колектив, їхня кількість у звичайному класі, часові параметри перебування в освітньому середовищі.

Водночас сучасні підходи до впровадження системи інклюзивної освіти передбачають застосування таких трьох моделей організації освітнього процесу: співпраця та/або інтеграція спеціальних і звичайних шкіл; створення диференційованих класів, повна інклюзія. На основі характеристики системи навчання, адаптивних стратегій, інституційних засад і педагогічних пріоритетів виокремлено методологічні підходи до соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у середовищі загальної середньої освіти: десегрегацію, інтеграцію-мейнстрімінг, інтеграцію-інклюзію. З-поміж головних положень інклюзії виділено рівний доступ до освіти усім учасникам освітнього процесу; активну участь усіх учнів в освітньому процесі; надання всебічної підтримки як дітям з особливими освітніми потребами, так і членам їхніх родин задля ефективного залучення дітей до освітнього середовища. З'ясовано, що у результаті соціально-політичних й освітніх реформ, проведених наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., у північно-американських та європейських країнах сформувалися різні моделі організації інклюзивної освіти, у контексті яких виконано аналіз процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. В основу класифікації моделей організації інклюзивної освіти покладені такі критерії, як: спосіб організації інклюзивної освіти на рівні держави (одностороння, двостороння та

багатостороння моделі); тривалість перебування дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі (повна, часткова, тимчасова, комбінована та зворотна); особливості організації процесу інклюзивного навчання («навчання у звичайному класі», командної роботи, соціальної інтеграції та корекційна). Рівень та інтенсивність соціалізуючого впливу у кожній з цих моделей є різними, що дає змогу обрати оптимальний для кожної дитини варіант інклюзії, залежно від її індивідуальних особливостей, потреб і потенційних можливостей. Виокремлено й охарактеризовано стратегії організації освітньої інклюзії у закладі загальної середньої освіти: навчання у звичайному класі (метакогнітивні, когнітивні, соціально-афективні); спеціальні (профілактичні, підтримувальні, корекційні, комплексні); загальні (прямі інструкції, стратегія когнітивного навчання, формувальне оцінювання й зворотний зв'язок, саморегульоване навчання, мнемотехніка, повторення і практика); додаткова й альтернативна комунікація.

4. У результаті дослідження з'ясовано, що культура шкільного середовища є багатогранною і різновекторною системою, яка містить ідеї, цінності, символи, традиції, норми тощо. Встановлено, що основним ідентифікатором сучасної школи є її статут, який визначає правове поле діяльності закладу загальної середньої освіти, незалежно від юрисдикції (державної, приватної, територіальної). Освітня філософія школи виступає її індивідуальною ознакою, увиразненням самобутності закладу загальної середньої освіти та дає змогу сформулювати власну візію цінностей, переконань ідеології для розвитку учнів. Передовсім йдеться про взаємодію з локальним середовищем, громадою, батьками, які є активними учасниками освітнього простору та процесу. Це стосується і дітей з особливими освітніми потребами, праця з якими вимагає застосування особливого емоційно-виваженого підходу з боку педагогічного колективу школи. Акцентовано увагу на створенні освітнього середовища інклюзивного класу. На підставі аналізу праць зарубіжних й українських науковців встановлено, що, зважаючи на важливість цінностей, принципів, переконань та ставлення педагогів до інклюзії, важливим завданням

національного рівня є оцінка їх наявності до впровадження інклюзії у практику закладу загальної середньої освіти. Досліджено агресивне учнівське середовище в умовах школи, в тому числі й щодо дітей з особливими освітніми потребами. З'ясовано, що одним із найскладніших завдань успішної соціалізації цієї категорії учнів є їхня співучасть в освітньому середовищі школи з учнями, котрі не мають відхилень у розвитку. Виокремлено найбільш типові види агресії, в яких беруть участь діти з особливими освітніми потребами, а також учні без нозологій. Наведено приклади запобігання булінгу у закладі загальної середньої освіти, де навчаються учні з особливими освітніми потребами, з-поміж яких: інтеракція нового колективу (групи); відкритість стосунків; праця з винуватцем агресії та особою, яка постраждала; співпраця з родиною; формування навичок соціальної поведінки; фіксація випадків агресії проти учня та їх контроль.

Проаналізовано потенціал фізичної культури та фізичного виховання у соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. На підставі опрацювання низки міжнародних документів встановлено, що діти з особливими освітніми потребами не повинні бути обмеженими у цих питаннях, однак до них необхідно застосовувати диференційований підхід. У процесі фізичного виховання здійснюється формування й удосконалення моторних функцій, які порушені внаслідок патологічного процесу, відбувається компенсація основного дефекту і корекція вторинних порушень, що виникли у зв'язку з основним захворюванням. Розглянуто мету, загальні, виховні та корекційні завдання, досліджено специфіку фізичного виховання учнів з особливими освітніми потребами, вивчено основні причини, які вплинули на недостатню розробленість методів і засобів фізичної культури та спорту для цієї категорії школярів. Акцентовано увагу на практичній діяльності педагогів під час організації фізичного виховання на основі ефективного відбору форм організації, методів, технологій і засобів навчання, спрямування зусиль педагога на правильний вибір конкретних вправ і методики ігрової діяльності учнів інклюзивного класу.

5. На основі виконаного дослідження з'ясовано, що компетентність учителя передбачає його здатність здійснювати складні поліфункціональні види

професійної діяльності, дає змогу генерувати нові педагогічні ідеї, приймати нестандартні рішення, нести за них відповідальність. Професійна компетентність забезпечує можливість інтегрування педагога у шкільне середовище для розв'язання професійних завдань. Компетентний педагог покликаний мати сформовані компетентності, які уможлиблюють мобілізацію знань й умінь та їх використання у процесі виконання конкретних педагогічних дій. Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивної освіти містить не лише фахову складову, а й методичний, психологічний, корекційний та практичний аспекти з урахуванням інклюзивної складової. На основі аналізу сучасних досліджень вітчизняних учених узагальнено структурно-функціональну інтегративну модель підготовки фахівців, здатних працювати в умовах освітньої інклюзії, яка містить: пропедевтично-мотиваційний, змістовно-діяльнісний та інтегративно-практичний компоненти. З'ясовано, що основні функції педагога (корекційно-розвиткова, соціалізуюча, гармонізуюча, організаційна, діагностична, попереджувально-профілактична, навчальна, виховна) у сучасному освітньому процесі в умовах освітньої інклюзії значно розширюються та мають інтегративний характер. Основними компетентностями сучасного педагога, з огляду на залучення до системи інклюзивного навчання, визначені такі: здатність до адаптації; вміння координувати свої дії з іншими членами педагогічного колективу та співпрацювати з ними; здатність налагодити допомогу та керувати проблемами, що виникають в освітньому процесі; вміння оцінювати учнів відповідно до їхніх можливостей; здатність адаптуватися до нових освітніх реалій та вміння коригувати відповідний зміст навчання; здатність запобігати труднощам у навчанні, підтримувати залучення до освітнього процесу всіх учнів, у тому числі й дітей з особливими освітніми потребами; здатність поважати відмінності; здатність приймати етико-моральні цінності, пов'язані з професією. Охарактеризовано спектр компетентностей вчителя закладу загальної середньої освіти (організаційні, пізнавальні, терапевтичні та міжперсональні), який працює дітьми з особливими освітніми потребами.

6. Навчання дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної освіти ставить низку викликів, які постають перед батьками, освітянами, медиками, суспільством і державою загалом та потребують комплексного розв'язання. Доведено, що у цьому контексті особлива роль відводиться загальноосвітній школі, навчання в якій передбачає взаємодію із вчителями, однолітками, шкільним персоналом тощо. Відтак зростає рівень відповідальності педагогічного колективу щодо залучення учнів з особливими освітніми потребами до повноцінної життєдіяльності класу та школи. Розглянуто комплекс захворювань, які викликали різного типу розлади психофізичного характеру в учнів з особливими освітніми потребами, а також виявлено специфіку їх проявів. З огляду на це головне завдання фахівців (педагогів, асистентів учителя, асистентів дитини, психологів, лікарів та ін.) спрямоване на створення умов для нівелювання наслідків хворіб і формування освітнього простору учня. Акцентовано увагу на необхідності пристосування змісту, форм, методів, технологій, засобів навчання для учнів з особливими освітніми потребами як імператив для всіх предметів шкільної програми. Зазначено, що школи, у яких навчаються учні з особливими освітніми потребами, мають набути статус «Школа, доброзичлива для учнів з особливими освітніми потребами». Виокремлено практичні аспекти соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища й акцентовано увагу на потенціалі інноваційних методів, які використовуються під час роботи з дітьми цієї категорії. З-поміж широкого спектру інновацій виконано аналіз методу драматизації та арт-терапії (зокрема, казкотерапії), а також представлено їхній виховний, терапевтичний й освітній потенціал. Головною метою методу драматизації є підготовка учня з особливими освітніми потребами до життя в соціумі, концентрування його уваги на актуальних проблемах соціально-політичного й культурного життя, сприяння засвоєнню життєвих цінностей. З'ясовано, що арт-терапія є безпечним методом зняття напруги, який не має обмежень, бо передбачає використання мистецтва як терапевтичного чинника.

Досліджено ефективність проєктивної методики метафоричних асоціативних карт (МАК) – «Майстер казок».

7. Перспективи вдосконалення процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами полягають у підвищенні соціалізуючого впливу елементів внутрішнього та зовнішнього середовища інклюзивного закладу загальної середньої освіти. З'ясовано, що внутрішнє середовище соціалізації потребує поліпшення фізичного простору (створення безбар'єрного архітектурного середовища, забезпечення спеціальними технічними та навчально-методичними засобами навчання, облаштування кабінетів для проведення корекційно-розвиткових і реабілітаційних занять); кадрового забезпечення (підвищення рівня професійної компетентності педагогів і керівників закладів загальної середньої освіти у контексті системи початкової та післядипломної професійної підготовки педагогів, за допомогою використання можливостей формальної, неформальної, інформальної освіти, впровадження достатньої кількості посад асистента педагога, асистента дитини, спеціальних педагогів); навчальних програм (розроблення індивідуальних програм розвитку з урахуванням потреб у соціалізації, організації групових і колективних форм взаємодії, використання гнучких стратегій і методів навчання, їх корекційного спрямування). Перспективи вдосконалення зовнішнього середовища полягають у залученні до навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами їхніх сімей (участь у розробленні індивідуальних програм розвитку, надання інформаційно-консультативної та психолого-педагогічної допомоги), додаткової підтримки та ресурсів з метою оптимального забезпечення потреб цієї категорії дітей (через співпрацю із закладами спеціальної освіти, інклюзивно-ресурсними центрами, соціальними і соціально-реабілітаційними службами, громадськими організаціями).

Виконане дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому вивченні і теоретичному обґрунтуванні, впровадженні у практику інноваційних технологій інклюзивного навчання й

ефективних методик роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі; розробленні ефективних індивідуальних програм виховання та соціалізації цієї категорії школярів; визначенні ролі та змісту здоров'язберезувальних технологій в інклюзивному освітньому середовищі школи і їх впливу на соціалізацію учнівської молоді з особливими освітніми потребами; порівняльному аналізі вітчизняного та зарубіжного досвіду організації інклюзивного освітнього процесу з використанням інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій.

ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О. М. Інклюзивна освіта як освітній компонент під час підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2015. № 40. С. 37–42.
2. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола; за заг. ред. А. Й. Капської. Київ : ДЦССМ, 2002. 164 с.
3. Алехина С. В. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование*. 2011. № 1. С. 83–91.
4. Алехина С. В. Принципы инклюзии в контексте развития современного образования. *Психологическая наука и образование*. 2014. № 1. С. 5–16.
5. Алексеев О. О. Теоретичні основи організації індивідуальної роботи вчителів фізичної культури в умовах інклюзивної освіти. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: матер. IV міжнар. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський : Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж, 2020. 240 с.
6. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса. Минск : Изд-во Университетское, 1990. 560 с.
7. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. Москва : Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 1995. 496 с.
8. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1968. 288 с.
9. Андреева Г. М. Социальная психология: учеб. для вузов. Москва : Аспект Пресс, 1999. 375 с.
10. Андрійчук Н. М. Інклюзивна освіта в сучасній гуманітарній науці: понятійно-категоріальний апарат. *Науковий часопис НПУ*

ім. М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики. 2016. Вип. 26. С. 3–7.

11. Андрійчук Н. М. Сучасна система інклюзивної освіти Швеції. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2016. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/25943/1/%D0%90%D0%BD%D0%B4%D1%80%D1%96%D0%B9%D1%87%D1%83%D0%BA%205%D0%96%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%BC%D0%B8%D1%80.%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84-2016%2B.pdf>

12. Андрущенко В. П. Філософський словник соціальних термінів. Київ-Харків : Корвін, 2002. 48 с.

13. Аніщук А. М. Інклюзивна освіта: навч. посіб. для студентів ВНЗ спец. «Дошкільна освіта». Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2016. 227 с.

14. Артющкіна Л. М. Соціальний педагог школи: теорія і практика роботи: навч.-метод. посіб. Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2004. 123 с.

15. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2015. №1/33. С. 4–11.

16. Ашиток Н. Соціалізація дітей з особливими потребами в Україні у контексті світових тенденцій розвитку інклюзивної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 23 (2). С. 21–25.

17. Ашиток Н. І. Інвалідність як соціальний феномен у глобалізованому світі: освітній аспект. *Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: наук. вісник*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 60 (5). С. 592–596.

18. Багрій Р. О. Система прогнозування слів для альтернативної комунікації. *Вісник Хмельницького національного університету. Технічні науки*. 2017. № 4. С. 263–268.

19. Байда Л., Красюкова-Енс, О., Азін, В. та ін. Інвалідність та суспільство: навч. посіб. Київ : Київський університет, 2011. 188 с.

20. Баранова О. А. Попереджувально-корекційна робота з учнями початкових класів: спецкурс для студ. вищих пед. навч. закладів. Київ : Науковий світ, 2001. 76 с.
21. Барко В. В. Внесок Іллі Семеновича Моргуліса в розвиток теорії та практики тифлопедагогіки в Україні: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. 20 с.
22. Басова Н. В. Педагогика и практическая психология. Ростов н/Д. : Феникс, 1999. 416 с.
23. Безлюдний Р. О. Характеристика феномену «підтримка дітей з особливими потребами» в американській та вітчизняній педагогічній науці й практиці. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2012. №. 3. С. 7–11.
24. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2014. 312 с.
25. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
26. Беккер-Глош В. Арт-терапия в Аликсеанеровской психиатрической больнице Мюнстера. *Исцеляющее искусство* : международ. журн. по арт-терапии. Кировск, 1999. № 1. С. 42–58.
27. Бердяев Н. А. О назначении человека. Москва : Республика, 1993. 384 с.
28. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
29. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем. *Інформаційні технології і засоби навчання*: зб. наук. праць. Київ : Атіка, 2005. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/3583/1/1.pdf>
30. Бинэ А. Ненормальные дети. Москва : Изд-во Сабашникова, 1911. 196 с.

31. Бистрова Ю. О., Коваленко В. Є. Складові та структура індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивних закладів дошкільної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2019. № 6 (329) Ч. 1. С. 189–202.
32. Білецька С. В., Відченко, А. Г. Гуманістичні погляди прихильників «вільного виховання» на природу дитини. *Педагогіка і психологія: вісник АПН України*, 1998. № 2. С. 179–184.
33. Бобкова О. І. Актуальні проблеми організації навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Головний редактор*. 2019. С. 319–320.
34. Богданова І. М. Соціальна педагогіка: навч. посіб. Київ : Знання, 2008. 350 с.
35. Богінська Ю. В. Соціалізація підлітків з обмеженими можливостями у США: досвід роботи. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Київ: Університет Україна. 2008. С. 93–98.
36. Бойчук Ю. Д. Інклюзивное образование в Украине: современное состояние и тенденции развития. *Особый ребенок*. 2012. № 2. С. 113–118.
37. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я. Харків : Іванченко, 2015. 117 с.
38. Бойчук Ю. Д., Коваленко В. Є., Туренко Н. М., Хребтова Н. П. Спеціальна та інклюзивна освіта: словник-довідник. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2019. 214 с.
39. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогіка*. 2003. № 10. С. 8–14.
40. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. Санкт-Петербург : Пройм-Еврознак, 2003. 672 с.

41. Бондар В. І. Інклюзивне навчання та підготовка педагогічних кадрів для його реалізації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. 2010. Вип. 15. С. 39–43.
42. Бондар В. І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. Вип. 3. С. 10–14.
43. Бондар В. І., Засенко В. В. Діти з особливими потребами у загально-освітньому просторі: початкова ланка. Київ : Наука, 2004. 152 с.
44. Бондар Т. І. Еволюція системи супроводу учнів з особливими освітніми потребами: досвід Канади. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. №. 80 (2). С. 11–17.
45. Бондар Т. І. Чинники розвитку інклюзивної освіти в Канаді. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. Т. 1. №. 75. С. 17–23.
46. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. Вип. 4. С. 11–17.
47. Борохвіна Т. Інклюзивна освіта: генезис і основні принципи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка*. Тернопіль : ТНПУ, 2018. № 2. С. 164–169.
48. Борякова Н. Б. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии: учеб. пособ. для студентов педвуза. Москва : Изд-во «АСТ, Астрель», 2008. 222 с.
49. Бронфенбреннер У. Развивающая экология в пространстве и время: Будущее в перспективе. *Изучение жизни в контексте: перспективы по экологии человеческого развития*. Washington, DC: American Psychological Association, 1995. С. 619–647.
50. Будяк Л. В. Організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в загальноосвітній сільській школі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2010. 20 с.

51. Варецька О. В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 630 с.
52. Василюк С. В. Особливості виховання дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку в сім'ї: поради батькам. *Логопед*, 2015. Вип. 4. С. 38–41.
53. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика. курс лекций. учеб. пособ. Москва : Academia, 1999. 250 с.
54. Вебер М. О некоторых категориях понимающей социологии. *Западно-европейская социология XIX – начала XX веков*. Москва : Наука. 1996. С. 491–507.
55. Вербенець А. Процес формування моделі інклюзивної освіти у Республіці Мальта (2000 – 2005 Р.). *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. № 2. С. 54–59.
56. Вербенець А. А. Інноваційні процеси в контексті реформування інклюзивної освіти в Республіці Мальта (1950-2005 роки). *Молодий вчений*. 2018. Вип. 1(1). С. 267–273.
57. Вербенець А. А. Пріоритетні напрямки вдосконалення системи інклюзивної освіти в Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки : реалії та перспективи. 2018. Вип. 61. С. 29–34.
58. Вертугіна В. М. Інклюзивна освіта дітей дошкільного віку. *Молодий вчений*. 2017. Вип. 3.2 (43.2), березень. С. 102–105.
59. Вильсон Л., Ляудис В. Обучение слепоглухонемых в Советской России. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Москва : Московский гос. университет, 1980. С. 65–66.
60. Вильшанская А. Д. Коррекционно-педагогическая работа с младшими школьниками с задержкой психического развития церебрально-органического генеза в общеобразовательной школе: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 –

коррекционная педагогика. Москва : ГНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», 2005. 187 с.

61. Власенко Ф. П. Синергетична модель соціалізаційного процесу. *Політологічний вісник*. 2014. Вип. 72. С. 136–145.
62. Войтовська А. І. Гендерна соціалізація студентів з особливими освітніми потребами (із досвіду Центру соціальної та освітньої інтеграції «Без бар'єрів» УДПУ імені Павла Тичини). *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2017. Вип. 142. С. 26–31.
63. Войтовська А. І. Історичний аспект розвитку соціальної інтеграції осіб з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи: матер. всеукр. наук.-практ. конф.* Умань : ФОП Жовтий. 2016. С. 22–25.
64. Войтовська А. І. Формування гендерної чуйності викладачів ЗВО у контексті інклюзивної освіти. *Проблеми та перспективи розвитку освіти: матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції*. Львів-Херсон, Україна: Вид. дім «Гельветика», 2017. С. 165–166.
65. Волошина О. Підготовка майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивного середовища. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1(81). С. 31–39.
66. Всемирная декларация об образовании для всех. 1990. URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/jomtien.pdf
67. Всесторонний обзор отрясли. Европейское агентство по развитию специального образования. Дания, 2012. <http://www.european-agency.org/country-information/denmark/nationaloverview/complete-national-overview>.
(Режим доступу: 27.5.2013).
68. Выготский Л. С. Детская психология. *Собрание сочинений: в 6 т.* / Д.Б. Эльконин (ред.). Москва : Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
69. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 672 с.

70. Выготский Л. С. Реальные формы социального поведения. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 315–319.
71. Выготский Л. С. Основы дефектологии. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва, СССР: Педагогика, 1983. Т. 5. 368 с.
72. Гавлітіна Т. М., Чухрай Л. В. Підготовка вчителя до роботи в умовах інклюзії: дослідно-експериментальний аспект. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання*. Рівне: РОІППО, 2014. С. 37–44.
73. Ганжала І. Діти з особливими потребами. Психологічний супровід. *Соціальний педагог*. 2014. Вип. 3. С. 53–55.
74. Гевко І. В. Значення інноваційних технологій при здійсненні інклюзивної освіти. *Педагогічний альманах*. 2018. Вип. 37. С. 236–240.
75. Гессен С. И. Педагогические сочинения. Саранск : Красный Октябрь, 2001. 566 с.
76. Гіденс Е. Соціологія /перекл. з англ. В. Шовкун, А. Олійник; О. Іващенко (наук. кер.). Київ : Основи. 1999. 726 с.
77. Гладуш В. А., Бондаренко З. П. Удосконалення підготовки корекційного педагога в умовах університетської освіти: монографія. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2015. 323 с.
78. Гладченко І. В., Супрун М. О., Висоцька А. В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 214 с.
79. Глассер У. Школы без неудачников / общ. ред. и предисл. В. Я. Пилипов-ского. Москва : Прогресс, 1991. 184 с.
80. Головань Л. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами. *Психолог*. 2012. № 19. С. 10–17.
81. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* / І. А. Зязюн (ред). Київ : Віпол, 2000. С. 81–107.

82. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
83. Гордеева А. В. Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте: дисс. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Великий Новгород : Институт непрерывного пед. образования Новгородского гос. ун-та имени Ярослава Мудрого, 2002. 367 с.
84. Горелько О., Горелько А. Казкотерапія як один із методів роботи психолога: слабозорі та сліпі діти. *Психолог*. 2015. № 17–18. С. 75–77.
85. Горішна Н. Розвиток категорії інклюзивна освіта у філософськоосвітніх концепціях та сучасному науковому дискурсі. *Social Work and Education*. 2020. Вип. 7(1). С. 65–75.
86. Горішна Н. М. Вплив децентралізації на розвиток інклюзивної освіти в об'єднаних територіальних громадах. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій університету «Україна»*. Хмельницький : ХІСТ, 2019. № 18. С. 30–34.
87. Горішна Н. М. Інклюзивна освіта: підходи до розуміння та виклики розвитку. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2020. № 6 (162). С. 23–29.
88. Григоров Г. А. Методологічні підходи до дослідження освітнього простору. *Грані*. 2013. Вип. 9 (101). С. 101–113.
89. Гриневич Л. Рівність полягає в тому, щоб до кожного ставитися особливо, а особливо – до наших дітей з особливими освітніми потребами. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 6–7.
90. Гриньова М., Калініченко І. Тенденції розвитку інклюзивної освіти в США та Канаді. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2018. №. 8 (2). С. 175–181.
91. Гуляєва В. Корекційний супровід дитини з особливими освітніми потребами. З використанням засобів нетрадиційної педагогіки. *Початкове навчання та виховання*. 2015. № 1–2. С. 41–46.

92. Давиденко Г. В. Адміністративні моделі впровадження освітньої інтеграції молоді з інвалідністю у суспільство: досвід країн Європейського Союзу. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. 2014. Вип. 28 (321). С. 51–56.
93. Давиденко Г. В. Інклюзія у вищих навчальних закладах Європейського Союзу: монографія. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 314 с.
94. Давиденко Г. В. Моделі та форми впровадження інклюзивної освіти в рамках педагогічної інноватики. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2014. №. 3. С. 76–80.
95. Давиденко Г. В. Моделювання сучасного інклюзивного навчання як нелінійного процесу з відкритим діапазоном навчальних цілей. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2015. №. 43. С. 418–423.
96. Давиденко Г. В. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Італії. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. №. 2. С. 65–70.
97. Давиденко Г. В. Ретроспективний аналіз упровадження інклюзивної освіти в Німеччині. *Educational Dimension*. 2015. Т. 44. С. 333–338.
98. Давиденко Г. В. Ретроспективний аналіз упровадження інклюзивної освіти в Німеччині. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 44. С. 333–338.
99. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Київ : Національний авіаційний університет, 2015. 467 с.
100. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва : Интор, 1996. 544 с.
101. Даниелс Е., Стаффорд, К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів : Т-во «Надія», 2000. 255 с.

102. Дашковська А. Слабозорі діти і суспільство. Форми та методи інтеграції. *Управління освітою*. 2015. Вип. 18. С. 18–20.
103. Дегтяр Г. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в інклюзивній освіті. *Таврійський вісник освіти*. 2015. Вип. 1. С. 250–255.
104. Дегтяренко Т. М. Теоретико-методологічні засади управління системою корекційно-реабілітаційної допомоги особам з психофізичними порушенням: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Суми : Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С. Макаренка. 2012. 435 с.
105. Декларація о правах инвалидов: резолюція 3447 (XXX). Генеральна Асамблея ООН. 1975. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_117
106. Декларація соціального прогресу та розвитку. 1969 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_116#Text
107. Декроли О. Возбуждение интеллектуальной и двигательной активности посредством воспитательных игр. *История зарубежной дошкольной педагогики*. Москва : Просвещение, 1986. С. 419–427.
108. Демченко І. І. Інклюзивна педагогіка початкової школи: навчально-методичний посібник. Умань : Вид.-поліграф. центр «Візаві», 2014. 320 с.
109. Демченко І. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. ... дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; 13.00.03 – корекційна педагогіка. Умань : Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, 2016. 46 с.
110. Дзоз В. А. Ребенок с особыми образовательными потребностями: метод. реком. Сімферополь : МОН АРК, 2012. 17 с.
111. Димпилова Л. Психологічна реабілітація дітей, котрі страждають ДЦП. *Соціальне забезпечення*. 2004. №1. С. 39–41.
112. Дичківська І. М., Косарева, Г. М. Формування толерантного ставлення до дітей з особливими потребами в умовах інклюзії: монографія. Рівне : Видавець О. Зень, 2019. 252 с.

113. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка: навч.- метод. посіб. в 2-х кн. Київ : Міленіум, 2005. 286 с.
114. Дмитренко К. А., Коновалова О. П., Семиволос М. Х. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі. Київ : ВГ «Основа», 2018. 120 с.
115. Добровольская Т. А., Шабалина Н. Б. Инвалид и общество, социально-психологическая интеграция. *Социс.* 1991. №5. С. 3–8.
116. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. 2007. 208 с.
117. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійнопедагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід.* Житомир : Вид-во Житомирського держ ун-ту ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.
118. Дубейко Л. О. Діти з особливими освітніми потребами в загально-освітньому навчальному закладі. *Дитина з особливими потребами.* 2015. Вип. 1. С. 6–7.
119. Дубовская Е. М. Социализация в изменяющемся мире. *Социальная психология в современном мире: учебное пособие.* Москва : Аспект Пресс. 2002. С. 148–161.
120. Дубровська Є. Насильство в школі: аналіз проблеми та допомога, якої потребують діти та вчителі у її розв'язанні. Київ, 2009. 34 с.
121. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. Москва : Наука, 1991. 405 с.
122. Дятленко Н. М., Софій Н. З, Мартинчук О. В., Найда Ю. М. Асистент учителя в інклюзивному класі: навч.-метод. посіб. / під заг. ред. М.Ф. Войцехівського. Київ : ТОВ «Вид. дім «Плеяди», 2015. 172 с.
123. Дьюи Дж. Демократия и образование. Москва : Педагогика-пресс, 2000. 384 с.

124. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. Київ : Універсум, 2013. 536 с.
125. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
126. Ерєменко И. Г. Становление и развитие дефектологии в Украинской ССР. *Развитие специального обучения и воспитания аномальных детей* / Т.А. Власова (ред). Москва, 1973. С. 49–50.
127. Європейська соціальна хартія. 1961. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_062#Text.
128. Єфіменко Н. В. Іван Панасович Соколянський. Київ, 2000. 104 с.
129. Єфімова С. М., Королюк С. В. Лідерство та інклюзивна освіта: навч.-метод. посіб. / Колупаєва (ред.). Київ : ТОВ «Вид. дім «Плеяди», 2012. 164 с.
130. Жигайло Н. І. Соціальна педагогіка: навч. посіб. Львів : Новий Світ-2000, 2007. 256 с.
131. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Сохань Л. В., Єрмакова І. Г., Несен Г. М. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
132. Журомська Л. Програма психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії у ЗНЗ. *Психолог*. 2015. № 17–18. С. 69–71.
133. Заболотна О. А. Соціалізація учнівської молоді в загальноосвітніх та альтернативних закладах середньої освіти в США : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01– історія педагогіки. Умань: Уманський держ. пед. ун-т 2005. 192 с.
134. Завальнюк О. О. Дошкільна інклюзивна освіта як шлях максимальної соціалізації дітей з вадами психофізичного розвитку. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2009. № 1. С. 56–58.
135. Завгородня Т. К. Екологічна освіта як умова формування культури здоров'я молодших школярів: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2013. № 4(18). С. 39–44.

136. Заверткина Л. В. Организационно-педагогические условия подготовки учителя начальных классов к работе с детьми с отклонениями в психофизическом развитии: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования; 13.00.03 – коррекционная педагогика (олигофренопедагогика и логопедия). Ярославль : Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского. 2001. 187 с.
137. Загальна декларація прав людини: резолюція 217А(III). 1948. Генеральна Асамблея ООН. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text
138. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків. Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2016. 68 с.
139. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № **1556-VII**. *Відомості Верховної ради України*. 2014. №37–38, ст. 2004.
140. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
141. Закон України «Про освіту» від 23.05.1991 р. *Відомості Верховної ради УРСР*. 1991. №34. ст. 452.
142. Закон України «Про позашкільну освіту» від 22.06.2000 № **1841-III**. *Відомості Верховної ради України*. 2000. №46. ст. 393.
143. Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні». *Відомості Верховної Ради*. 2006. № 2-3. С. 36–42.
144. Закон України «Про фізичну культуру і спорт». *Відомості Верховної Ради України*. 1994. № 14. ст. 80.
145. Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» від 05.06.2014 р. № 1325-VII. *Голос України*. 2014. 2 лип. (№ 123). С. 4.
146. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)» від 18.12.2018 р. №2657VIII <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2657-19#Text>

147. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. Москва : Просвещение, 1980. 398 с.
148. Засенко В. Спеціальна освіта: кроки до змін. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1(81). С. 7–12.
149. Засенко В. В. Інтеграція осіб з порушеннями слуху: проблеми, пошуки, перспективи. *Крок до компетентності та інтеграції в суспільство: науково-методичний збірник*. Київ : Контекст, 2000. С. 61–63.
150. Засенко В. В. Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами. *Кроки до демократичної освіти: журнал Всеукраїнського фонду «Крок за кроком»*. 2002. лютий, 31.
151. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Львів : Львівський нац. ун-т ім. І. Франка, 2013. 265 с.
152. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток освітніх концепцій інтеграції та інклюзії у США. *Вища освіта України*. Додаток 1 до вип. 27, том І(34): темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 2012. С. 143–150.
153. Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства: статистичний збірник. 2017. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство»: Державна служба статистики України. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/2018/zb/07/zb_zdpus_2017.pdf
154. Зданевич Л. В., Машкіна Л. А. Соціально-педагогічний патронат у системі дошкільної освіти. *Хмельницький : ХГПА*, 2008. 232 с.
155. Зелінська-Любченко К. О. Розвиток комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 20 с.
156. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Мастер сказок. 50 сюжетов в помощь размышлениям о жизни, людях и себе для взрослых и детей старше семи лет. Санкт-Петербург : Речь. 2011. 128 с.

157. Зозуля В. Діти з особливими освітніми потребами: подолання упередженого ставлення. *Психолог*. 2017. № 19–20. С. 75–79.
158. Золотоверх В. Історичні аспекти розвитку спеціальної освіти в зарубіжній практиці (кінець XIX – початок XX століття). *Дефектологія*. 2002. Вип. 2. С. 50–53.
159. Инчхонская декларация. Образование-2030: обеспечение всеобщего инклюзивного и справедливого качественного образования и обучения на протяжении всей жизни. 2015. URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/47482/1/%D0%98%D0%BD%D1%87%D1%85%D0%BE%D0%BD%D1%81%D0%BA%D0%B0%D1%8F%20%D0%B4%D0%B5%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf>
160. Іванова І. Б. Соціально-психологічні проблеми дітей-інвалідів. Київ, 2000. 85 с.
161. Івашина Ю. Л., Сіроштан В. М. Соціальна адаптація дітей з особливими потребами. *Шкільний світ*. 2004. Вип. 10. С. 10–13.
162. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку дітей: причини виникнення та корекція. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. збірник / за ред. Н. Софій, І. Єрмакова та ін. Київ : Контекст, 2000. С. 336.
163. Ілляшенко Т. Яка вона – інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі. *Початкова школа*. 2011. № 5. С. 47–50.
164. Ілляшенко Т. Д. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі. *Психолог*. 2009. Вип. 10. С. 14–18.
165. Ільченко І. С. Арт-терапія : навч. посіб. Умань : Вид.-поліграф. центр «Візаві», 2013. 150 с.
166. Імбер В. Практичні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій в інклюзивній освіті. *Освіта дітей з особливими потребами: від інституціалізації до інклюзії*. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. С. 145–147.

167. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / укл. Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
168. Інклюзивна освіта: навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Завуч. Шкільний світ*. 2014. № 3. С. 1–20.
169. Інклюзивний ресурсний центр: досвід проекту / Н.З. Софій (ред). Київ : ТОВ «Вид. дім «Плеяди», 2015. 76 с.
170. Іноземцева С. Спеціальна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства. *Vzdelávanie a spoločnosť: medzinárodný nekonferenčný zborník*. Prešov. Slovakia. 2016. № 1. С. 273–279.
171. Іноземцева С. В. «Особливі потреби» як проблема навчально-виховної діяльності в спеціальних освітніх закладах. *Педагогіка та психологія* : зб. наук. пр. Харків : Курсор, 2010. Вип. 37. С. 63–69.
172. Калаур С. М., Сорока О. В. Потенціал арт-терапії у процесі формування позитивного інклюзивного освітнього середовища дошкільних навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2018. Вип. № 58–59 (111–112). С. 207–216.
173. Калаур С.М. Психолого-педагогічна характеристика інклюзивного підходу як основи для організації освіти дітей з особливими потребами. *Гірська школа Українських Карпат*: наукове фахове видання з пед. наук. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський нац. ун-т імені Василя Стефаника», 2017. № 16. С. 58–62.
174. Калініченко І. Організація навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах: методичні рекомендації. *Завуч*. 2013. №16. С. 12–17.
175. Калініченко І. О. Виховання підлітків з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – теорія і методика виховання. Луганськ : Східноукраїнський нац. ун-т ім. В. Даля, 2014. 20 с.

176. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9. С. 120–126.
177. Калюжна Т. Г. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 128.
178. Капська А. Соціальна педагогіка: підруч. Київ : Центр навч. літератури, 2003. 256 с.
179. Капська А. Й. Соціальна педагогіка. Київ : Центр навч. літератури, 2006. 468 с.
180. Карпенко О. Професійно-статусна характеристика соціального працівника. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2005. №2. С. 54–59.
181. Кащенко В. П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков и характера у детей и подростков: книга для учит. Москва : Просвещение, 1992. 223 с.
182. Кащенко В. П., Крюков, С. Н. Воспитание и обучение трудных детей: из опыта санатория-школы. Москва, 1913. 54 с.
183. Кізенко О. М. Фізичне виховання учнів з особливими потребами. *Все для вчителя*. 2011. № 28–30. С. 57–59.
184. Кізенко О. М. Фізичне виховання учнів з особливими потребами. *Соціальний педагог*. 2017. №3 (123) березень. С. 57–59.
185. Клименко В. В. Розроблення норм психічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми сучасної української психології: наук. записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2002. Вип. 22. С. 106–118.
186. Климко Н. О. Розвиток теорії та історії сурдопедагогіки у науковій спадщині Миколи Дмитровича Ярмаченка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 16 с.

187. Клопота Є. А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2014. 407 с.
188. Кляйн М. Торможение и трудности в пубертате. Психоаналитические труды: в VII т. *Т. 1: Развитие одного ребенка и другие работы 1920–1928 гг.* Ижевск : ИД «ERGO», 2008. С. 84–90.
189. Кобильченко В. В. Соціалізація та ресоціалізація: два полюси формування особистості неповнолітніх засуджених із особливими потребами (історико-освітній компонент). *Проблеми пенітенціарної теорії і практики.* Київ, 2001. № 6. С. 234–237.
190. Коваленко В. Є., Проскурняк О. І. Діагностика інтелектуальних порушень: навч.-метод. посіб. для студ. спец. «Спеціальна освіта». Харків : Індустрія, 2017. 196 с.
191. Коваленко О., Бондаренко Ю. А. Досвід інклюзивного процесу освіти в Німеччині. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : зб. наук. пр. за матер. VI Міжнародної наук.-практ. конф. (м. Суми, 20 березня 2019 р.). Вип. 7: у 2-х томах. Т. 1. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. С. 36–39.
192. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. завед. Москва : Изд. центр «Академия», 2000. 176 с.
193. Козачек Н. О. Рухливі ігри як засіб фізичного розвитку глухих дошкільників. *Педагогіка здоров'я* : зб. наук. пр. Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. Міжнар. Дню здоров'я 7 квіт. 2011 р. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2011. С. 290–293.
194. Колишкін О. В. Система навчання та виховання дітей з порушенням психофізичного розвитку. *Вступ до спеціальності «Корекційна освіта»*: навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2016. С. 220–238.
195. Коллектив. Личность. Общение: словарь социально-психологических понятий / ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. Ленинград: Лениздат, 1987. 144 с.

196. Колупаєва А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. №2. С. 7–18.
197. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : Самміт-Книга, 2009. 262 с.
198. Колупаєва А. А. Спеціальна освіта в Україні: погляд в майбутнє. *Дефектологія*. 2004. №2. С. 50–52.
199. Колупаєва А. А., Таранченко, О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
200. Комарніцька Л. М. Перваги та недоліки арт-терапії у роботі з дітьми з особливими потребами. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: матер. IV міжнар. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський : Подільський спец. навч.-реабіліт. соц.-ек. коледж. 2020. С. 217–219.
201. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2; А. И. Пискунов (ред.) Москва, СССР: Педагогика, 1982. 656 с.
202. Кон И. С. Социология личности. Москва : Политиздат, 1967. 383 с.
203. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти. 1960. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_174#Text.
204. Конвенція про права осіб з інвалідністю. 2006. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text.
205. Кондратьева С. И. Механизм управления инновационным проектом по внедрению инклюзивной модели образования в вузе: дисс. ... канд. экон. наук: спец. 08.00.05 – экономика и управление народным хозяйством (управление инновациями). Москва : Московский гос. ун-т экономики, статистики и информатики, 2010. 176 с.
206. Концепція розвитку інклюзивної освіти : затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. *Початкова освіта*. 2010. № 42. С. 4–5.

207. Концепція розвитку інклюзивної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912. 2010. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/prozatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
208. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога. Воронеж: Изд-во «МОДЭК», 1996. 224 с.
209. Копытин А. И. Основы арт-терапии. Санкт-Петербург : Лань, 1999. 256 с.
210. Косова К. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інформаційно-комунікаційних технологій в умовах інклюзивного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (інформатика). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. 20 с.
211. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1988. 304 с.
212. Кравець Н. Впровадження інклюзивного навчання в зарубіжних країнах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. Тернопіль : ТНПУ, 2018. № 2. С. 139–146.
213. Кравчук Н. Інклюзивне навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи. *Заступник директора школи*. 2016. №10. С. 22–26.
214. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., расш., испр. и доп. Ростов н./Д : Изд-во «Феникс», 1998. 512 с.
215. Крысько В. Г. Социальная психология: словарь-справочник. Минск : Харвест, 2004. 688 с.
216. Кузава І. Б. Зарубіжний досвід реалізації інклюзивної освіти дошкільників із психофізичними порушеннями. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. 2013. Вип. 4. С. 101–110.

217. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, що потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і методика: монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.
218. Кузава І. Б. Моделі розвитку інклюзивної освіти: теоретичний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 1 (27). С. 380–388.
219. Кузьміна О. С. Підготовка педагогов к работе в условиях инклюзивного образования: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Омск : ФГБОУ ВПО «Омский гос. пед. ун-т», 2015. 319 с.
220. Кули Ч.-Х. Первичные группы. Американская социологическая мысль / Е.И. Кравченко (сост.); В.И. Добренев (ред.). Москва : Изд-во МГУ, 1994. С. 179–181.
221. Кулик В. Організація навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Дефектолог*. 2010. № 11. С. 8–12.
222. Кулик Н. Особливі потреби спонукають до співпраці: інклюзивна освіта. *Освіта України*. 2014. 27 жовт. (№ 40). С. 11.
223. Кульчицький І. М. Концептуалізація понять «модель» та «моделювання» у наукових дослідженнях. *Вісник Національного університету Львівська політехніка. Інформаційні системи та мережі*. 2015. №. 829. С. 273–284.
224. Куписевич Ч. Некоторые проблемы педагогической теории и практики на пороге XXI века. Винница : ПЦ «Энозис», 2005. 131 с.
225. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Професіограма вчителя інклюзивної школи. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: матер. І міжнар. наук.-практ. конф. студ. і молод. учених*. Суми, Україна, 2013. С. 42–48.
226. Лапін А. В. Огляд зарубіжного досвіду інклюзивної освіти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(1). С. 194–205.

227. Лейсер І., Кірк Р. Оцінюємо інклюзію. Вивчення батьківських поглядів і чинників, що впливають на їх формування. *Інклюзивна освіта*: зб. матер. проекту. Київ, 2013. 17 с.
228. Ленів З. П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. №28. С. 119–125.
229. Леонтьев А. А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. Москва, Россия: Смысл, 1997. 365 с.
230. Лисуренко Л. А. Личностная готовность специального педагога к работе с детьми с особыми образовательными потребностями. *Инновации в образовании*. 2008. №12. С. 90–98.
231. Лісова Л. І. Корекція навчальної діяльності молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення у процесі розв'язування арифметичних задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. 21 с.
232. Логвиненко Т. Історичні аспекти становлення професійної підготовки фахівців соціальної сфери у Скандинавських країнах. *Людознавчі студії*. Серія: Педагогіка. 2014. № 29. Ч. 2. С. 122–130.
233. Лоза С. Психолого-педагогічне та клінічне вивчення дітей з особливими освітніми потребами. *Психолог*. 2013. №2. С. 52–55.
234. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМ, 1998. 112 с.
235. Луценко І. В. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2017. 22 с.
236. Луценко І. В. Роль асистента вчителя в організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. №4. Ч. 1. С. 234–243.

237. Лучкевич В. Використання методу театралізації при вивченні французької мови (на основі аналізу підручника *Écho A1*). *Молодь і ринок*. 2017. №11(154). С. 117–121.
238. Максимова Н. Ю. Психологія девіантної поведінки: навч. посіб. Київ : Либідь, 2011. 520 с.
239. Маланчій В. Організація роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Початкова школа*. 2014. №4. С. 62–63.
240. Малихін О. В., Галла А. О. Сутність феномену стратегії навчання у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2016. №. 133. С. 120–123.
241. Малишевська І. Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2016. №13. С. 205–211.
242. Малишевська І. А. Етимологія поняття «діти з особливими освітніми потребами». *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. №9. С. 66–73.
243. Малишевська І. А. Проблеми впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2016. №. 11. С. 125–130.
244. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ: Ін-т спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України, 2018. 542 с.
245. Маллер А. Р. Проблемы воспитания и обучения глубоко умственно отсталых детей за рубежом. *Дефектология*. 1985. №5. С. 83–89.
246. Малофеев Н. Н. Западная Европа: эволюция отношения общества и государства к лицам с отклонениями в развитии. Москва : Изд-во «Экзамен», 2003. 256 с.

247. Малофеев Н. Н. Западноевропейский опыт сопровождения учащихся с особыми образовательными потребностями в условиях интегрированного обучения (по мат. Доклада Европ. агентства по разв. спец. образования). *Дефектология*. 2005. № 5. С. 3–19.
248. Малофеев Н. Н. Интегративные тенденции современного специального образования. Москва : Полиграф-сервис. 2003. С. 12–28.
249. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник. 5-е изд., перераб. и доп. Москва : Изд-во Юрай, 2011. 797 с.
250. Маркова А. К. Психология профессионализма: монография. Москва : Знание, 1996. 308 с.
251. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика. Київ : КМПУ ім. Бориса Грінченка, 2008. С. 101–128.
252. Мартинчук О. В. Зміст і структура професійних компетентностей майбутнього вчителя-логопеда. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2015. №24. С. 77–83.
253. Мартинчук О. В. Становлення і розвиток інклюзивної педагогіки як галузі педагогічного знання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. №7(1). С. 260–280.
254. Мартинчук О. В. Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : Ін-т спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України. 2019. 614 с.
255. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. Санкт-Петербург : Евразия, 1999. 478 с.
256. Мельник Н. Програма соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. *Психолог*. 2017. № 9–10. С. 5–16.
257. Мельничук І., Романишина, Л. Соціалізація особистості в сільських умовах. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. №8–9. С. 232–234.

258. Методичне забезпечення діяльності педагогічних працівників дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладів щодо роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку: наук.-метод. посіб. / Н.І. Клокар, О.В. Чубарук (ред.). Біла Церква : КОПОПК, 2006. 121 с.
259. Мигалюк В. Подолання вад засобами фізичного виховання. *Дефектолог.* 2014. №11 (95) листопад. С. 20–24.
260. Мид Дж. Г. Избранное: сборник переводов / В. Г. Николаев (сост. и перев.); Д. В. Ефременко (ред.). Москва : РАН ИНИОН; Центр соц. науч.-информ. Исслед.; Отдел социологии и социальной психологии, 2009. 290 с.
261. Мид М. Культура и мир детства. Москва : Наука, 1988. 429 с.
262. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.
263. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту: монографія. Кам'янець-Подільський : Абетка НОВА, 2007. 304 с.
264. Миронова С. П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.* Ч. 2. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2013. С. 16–23.
265. Міжнародна хартія фізичного виховання та спорту URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_350#Text
266. Міллікен Дж. Постмодернізм і професіоналізм у вищій освіті. *Вища школа.* 2006. №4. С. 61–71.
267. Мозолев О. М. Перспективні шляхи вдосконалення процесу управління розвитком освіти у сфері фізичної культури і спорту в Україні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія № 15. 2018. 3К(97). С. 351–355.
268. Мозолев О. М. Розвиток мотивації до занять фізичною культурою у студентів спеціальних медичних груп. *Збірник наукових праць Хмельницького*

- інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2013. №1. С. 159–162.
269. Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. Москва : Изд. дом «Карапуз», 2000. 272 с.
270. Москаленко В. Соціалізація особистості. Київ : Фенкіс, 2013. 540 с.
271. Мудрик А. В. Введение в соціальною педагогіку: учеб. пособ. Москва: Институт практической психологии, 1997. 365 с.
272. Мудрик А. В. Социализация человека 2-е изд. (доп.). Москва : Изд-во «Академия», 2006. 304 с.
273. Мустаева Ф. А. Социальная педагогика: учеб. для вузов. Москва : Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 528 с.
274. Мухина В. С. Возрастная психология: учебник для студентов. Москва : Изд-во «Академия», 1997. 432 с.
275. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посіб. Рівне, 2016. 99 с. URL: <http://ep3.nuwm.edu.ua/4057/1/v23.pdf>
276. Назарова Н. М., Аксенова Л. И., Богданова Т. Г., Морозов С. А. Общие основы специальной педагогики. Москва : Изд-во «Академия», 2008. 352 с.
277. Назарова Н. Н. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения. *Соціальна педагогіка*. 2010. №1. С. 77–87.
278. Найда Ю. М., Софій Н. З. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти керівництво для тренерів. Київ, 2018. 174 с. URL: http://posibnyk.nus.org.ua/wp-content/uploads/HANDOUT-for-trainers_TOT-Sept-2018_corrected-final1-new.pdf
279. Наказ Міністерства освіти і науки України №1310 від 18 жовтня 2019 р. «Про затвердження типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти відповідно до вимог концепції «Нова українська школа». 2019. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-programi->

pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-dlya-roboti-v-umovah-inklyuzivnogo-navchannya-v-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-vidpovidno-dovimog-konserciji-nova-ukrayinska-shkola (дата звернення: 10.12.2019).

280. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» від 01.10.2010 р. № 912. *Директор школи. Шкільний світ*. 2010. № 42. С. 25–28.

281. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про організацію діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій» від 04.06.2013 р. № 680. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України*. 2013. № 19–20–21. С. 86–88.

282. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Типових штатних нормативів закладів загальної середньої освіти» від 06.12.2010 р. № 1205: URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1308-10#Text> (дата звернення: 21.07.2018).

283. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» від 09.12.2010 р. № 1224. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. 2011. № 2–3. С. 30.

284. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки» від 11.09.2009 р. № 855. *Директор школи. Шкільний світ*. 2010. № 1. С. 28–31.

285. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей-інвалідів» від 14.06.2013 р. № 768. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України*. 2013. № 17–18. С. 9–12.

286. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження типової освітньої програми спеціальних закладів загальної середньої освіти I

- ступеня для дітей з особливими освітніми потребами» від 25.06.2018 р. №693. 2018. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/612/61254/5b31ff8300cea591165215.pdf>
287. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження типової освітньої програми початкової освіти спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами» від 26.07.2018 р. № 814: URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-pochatkovoyi-osviti-specialnih-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-dlya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami> (дата звернення: 19.05.2019).
288. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про створення експертно-консультативної ради з питань аутизму» від 28.05.2013 р. № 621. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України*. 2013. № 19–20–21. С. 91–93.
289. Наконечна Л. Еволюційні стратегії освіти дітей з особливими потребами: досвід Канади. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*: зб. наук. пр. Київ, 2017. С. 189–191.
290. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Указ президента від 25 червня 2013 р. №344/2013 URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>
291. Неверовська І. Арт-педагогіка та арт-терапія з дітьми з особливими освітніми потребами. *Психолог*. 2012. № 19. С. 43–47.
292. Невмержицька О. В. Виховання цінностей особистості в епоху культурних змін. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. №1. С. 25–30.
293. Некоторые вопросы психологи и педагогике социальных потребностей / под ред. Ш. Н. Чхартишвили. Тбилиси : Мецниереба, 1974. 181 с.
294. Нестеренко Г. Аксиологія інклюзивної освіти та педагогіки гетерогенності. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2016. №2. С. 53–66.

295. Нечипоренко В. Організація інклюзивного навчання дітей і молоді з особливими освітніми потребами. *Директор школи. Шкільний світ*. 2016. № 9–10. С. 41–71.
296. Нижник О. М. Допомога дітям з особливими потребами. Київ : Редакції загальнопед. газет, 2004. 206 с.
297. Нова українська школа. 2018. URL: <http://nus.org.ua/news/u-2018-rotsi-na-inklyuzyvnu-osvitu-vydilyat-pivmilyardagryven>
298. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
299. Ночовка В. І., Головка В. А., Тимошук О. М. Організація інклюзивного навчання у школі / упоряд. Ж. Сташко. Київ : Шкільний світ, 2014. 127 с.
300. Обучение детей с проблемами в развитии в разных странах мира: хрестоматія / Л. М. Шипицина (сост.). Санкт-Петербург : Междунар. Ун-т семьи и ребенка имени Р. Валленберга, 1997. 256 с.
301. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. Москва : ТЦ «Сфера», 2001. 480 с.
302. Огаркова Т. Життя європейців: «інклюзивне» навчання дітей з особливими потребами в Німеччині. *Управління освітою*. 2014. № 22. С. 30–36.
303. Огорелкова Л. Загальні та індивідуальні особливості керування процесом фізичного виховання дітей-інвалідів по зору. *Молода спортивна наука України*. 2004. Вип. 7. Т. 1. С. 370–372.
304. Олійник Г. Особливості соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному українському суспільстві. *Social Work and Education*. 2020. №7(2). С. 178–185.
305. Омельченко І. Концептуально-методичні підходи до розвитку мовленнєвої діяльності та спілкування у підлітків і юнаків із затримкою

- психічного розвитку. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. №1(81). С. 48–59.
306. Омеляненко І. О. Культура спілкування вчителя фізичної культури як елемент його педагогічної компетентності. *Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір*: матер. регіон. наук.-практ. семінару (22–23 травня, 2007 р.). Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка. 2007. С. 93–95.
307. Оралканова И. А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дисс. ... д-ра философии (PhD). 6D010300. Алматы, 2014. 14 с.
308. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посіб. / М.А. Порошенко та ін. (ред.). Київ : ТОВ «ПРАЙМ-ПРІНТ», 2018. 252 с.
309. Осипова А. А. Общая психокоррекция: учеб. пособ. Москва : ТЦ «Сфера», 2008. 512 с.
310. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. Колупасової А. А. Київ : «А. С. К.», 2012. 308 с.
311. Основи соціальної психології: навч. посіб / за ред. М.М. Слюсаревського. Київ : Міленіум, 2008. 536 с.
312. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. Львів : Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
313. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом. Львів : Тріада плюс, 2012. 520 с.
314. Очерки лечебной педагогики / А.А. Дубровский, Л. И. Фурсенко (ред.) Одеса : АстроПринт, 1999. 40 с.
315. Павленко Л. С. Коваленко В. Є. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2017. № 8(2). С. 104–110.
316. Парсонс Т. Функциональная теория изменения. *Американская социологическая мысль*. Москва : МГУ, 1994. С. 448–464.

317. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Истоки и перспективы. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2010. 532 с.
318. Пастухова Ю. В. Інклюзивна освіта. Проект «Рівний-рівному». *Управління школою*. 2013. № 13–15. С. 71–80.
319. Патик Ю. В. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2016. №47(100). С. 309–316.
320. Пахомава Н. Г., Пахомова В. А. Інтегративна підготовка фахівця до роботи в умовах інклюзії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2016. №32. Ч. 2. С. 36–41.
321. Педагогіка / І.М. Богданова, З.Н. Курлянд та ін. Харків: ТОВ «Одісей», 2003. 352 с.
322. Пенішкевич Д. І., Тимчук Л. І. Соціальна педагогіка: Модульна технологія навчального курсу. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2010. 496 с.
323. Першко Г. О. Інноваційні тенденції у підготовці соціальних педагогів до роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2012. №22. Ч. 6. С. 253–258.
324. Песталоцци И. Педагогическое наследие. Москва: Педагогика, 1987. 416 с.
325. Петровский В. А., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 415 с.
326. Пиаже Ж. Теория стадий. *История зарубежной психологии. 30-е — 60-е годы XX века*. Москва: Изд-во МГУ, 1992. С. 232–292.
327. Пилюченко С., Виноградова Н. Соціалізація дітей-сиріт з особливими потребами. *Директор школи. Шкільний світ*. 2010. № 8. С. 21–27.
328. Позднякова-Кирбят'єва Е. Г. Ціннісні диспозиції учнів в контексті соціокультурної диференціації освіти: дис. ... канд. соціол. наук: спец.

- 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології. Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2007. 365 с.
329. Покась В. П. Становлення та розвиток інтернатних закладів освіти в Україні (1917–2000 Р.). Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. 206 с.
330. Поляков С. Д. Что такое психопедагогика? *Ученые записки. Ежекварт. научный журнал педагогического института Саратовского гос. ун-та им. Н. Г. Чернышевского*. 2008. №1(1–2). С. 66–69.
331. Польшун К. В. Інтеграція та інклюзія: різні підходи до розв'язання однієї проблеми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 10. С. 258–263.
332. Пономарьова О. Б. Роль «Школи становлення особистості» в соціалізації. *Таврійський вісник освіти*. 2015. №1. С. 165–171.
333. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» від 15.08.2011 р. № 872. *Офіційний вісник України*. 2011. № 62. С. 65–66.
334. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» від 21.08.2013 р. № 607. *Урядовий кур'єр*. 2013. 18 верес. (№ 169). С. 15–16.
335. Права дітей з особливими потребами: посіб.-довід. норм.-правових док. / за заг. ред. акад. О.Л. Копиленко. Київ : РНЦ «ДІНІТ», 2002. 187 с.
336. Права інвалідів в Україні: зб. правових док. Київ : Сфера, 1998. 300 с.
337. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб. Київ : Каравела, 2016. 328 с.
338. 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.

339. Професійна підтримка вчителів в інклюзії: європейський досвід. 2020. URL: <https://nus.org.ua/articles/profesijna-pidtrymka-vchyteliv-v-inklyuziyi-yevropejskyj-dosvid/>
340. Прядко Л., Фурман О. Готовність педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами як успішний фактор інклюзивного навчання: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. «Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання». URL: <http://roippo.org.ua/activities/research/conferenc.php/376/> (дата звернення: 21.02.2020).
341. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 440 с.
342. Психология человека от рождения до смерти / ред. М. Геркусова, О. Терехова. Санкт-Петербург : Пройм-Еврознак, 2002. 656 с.
343. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., доп. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
344. Психологічна енциклопедія / автор-упоряд. Степанов О. М. Київ: Академвидав, 2006. 560 с.
345. Психологічний супровід інклюзивної освіти: метод. рек. / А.Г. Обухівська (ред.). Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
346. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П.И. Пидкасистого. Ростовн-на-Дону : Феникс, 1998. 544 с.
347. Психолого-педагогічна робота у загальноосвітніх навчальних закладах з профілактики насильства над дітьми: метод. посіб. / автори-упоряд.: Т.В. Вовчок, Н.П. Степура, І.С. Даниленко та ін.; за заг. ред. Т.П. Цюман. Київ : ВПЦ «Експрес», 2009. 328 с.

348. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та розумового розвитку / Л.С. Вавіна (ред.). Київ: АТОПОЛ, 2010. 242 с.
349. Рассказова О. І. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія: монографія. Харків : ФОР Шейніна О.В, 2012. 468 с.
350. Рибченко Л. К. Педагогічні умови організації корекційної роботи з аутичними дітьми: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2019. 190 с.
351. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка. Луганськ : Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка, 2009. 45 с.
352. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / М.М. Исенина (пер. с англ.). Москва : Прогресс-Универс, 1994. 478 с.
353. Романовська Д. Інклюзивне навчання в школах: методологія психологічного супроводу. *Психолог*. 2012. №21. С. 39–41.
354. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. Москва : Наука, 1997. 464 с.
355. Рубцова Н. О. Адаптивное физкультурно-спортивное движение как фактор социальной адаптации инвалидов различных категорий. *Теория и практика физической культуры*. 1998. №5. С. 44–46.
356. Руководящие принципы политики в области инклюзивного образования. 2009. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849r.pdf>
357. Русова С. Вибрані педагогічні твори. Київ : Освіта, 1996. 303 с.
358. Русскін В. В. Соціалізація особистості: специфіка соціологічного підходу. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили*. Серія: Соціологія. Одеса, 2008. Вип. 84(71). С. 76–81.

359. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. *Педагогические сочинения*: в 2-х т. Т. 1 / Г. Н. Джибладзе (ред.); А. Н. Джурицкий (сост.). Москва : Педагогика, 1981. 656 с.
360. Сабат Н. В. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. *Соціальний педагог*. 2008. №3. С. 42–46.
361. Савінова Н. В. Проблеми підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах інклюзивного навчального закладу. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. 2016. №7(1). С. 359–370.
362. Савула В. В. Готовність педагогів як основний фактор успішності інклюзивного процесу в освіті. *Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання: тематичний збірник праць / А.О. Лавренчук (ред.)*. Рівне : РОІППО, 2014. С. 137–150.
363. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального простору: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.05 – соціальна педагогіка. Луганськ : Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка, 2004. 245 с.
364. Садова І. Інклюзія у закладах загальної середньої освіти України: тенденції розвитку : монографія. Дрогобич : Посвіт, 2020. 448 с.
365. Садова І. Казкотерапія – сучасний метод роботи з дітьми, які мають особливі потреби. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. №11. С. 293–298.
366. Сак Т. Індивідуалізація навчання учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. №4. С. 18–23.
367. Сак Т. В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс і наук.-метод. посіб. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.
368. Саламанкская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию

лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994 г. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/pdf/salamanka.pdf. (дата звернення: 11.04.2019).

369. Саламанська декларація про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами. 1994. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text.

370. Самарцева Е. Г. Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – теория і методика професіонального образования. Орел : ФГБОУ ВПО Орловский гос. ун-т, 2012. 259 с.

371. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка. Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. 300 с.

372. Свиначук С. А. Розвиток мовлення дітей-дошкільників засобами театралізованої діяльності. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі: матер. міжнар. наук.-практ. конф. «Інклюзивне навчання в Новій українській школі»*. Київ : Інтерсервіс, 2018. С. 192–194.

373. Свириднюк Т. П., Гроза, Т. А., Ранська Т. Д. Нариси з історії тифлопедагогіки на Україні. Київ : Знання, 1999. 101 с.

374. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка. Курс лекцій. Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2002. 260 с.

375. Семаго М. М. Структурная организация бытия и анализ психического: триадическая парадигма. *Философия образования*. 2009. №2(27). С. 226–234.

376. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование. *Педагогика*. 2014. №5. С. 16–21.

377. Сикорский И. А. Душа ребенка. Москва : АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2009. 153 с.

378. Сисоєва С. Порівняльна педагогіка в контексті розвитку освітології. *Освітologia / oświatologia*. 2014. №3. С. 17–23.
379. Сітовський А. М. Диференційований підхід у фізичному вихованні підлітків з різними темпами біологічного розвитку (на прикладі школярів 7-х класів): автореф. дис... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02. Львів : Львів. держ. унт фіз. культури, 2008. 20 с.
380. Скориніна О. В. Когнітивний стиль та пізнавальні процеси. *Вісник Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди*. Серія «Психологія». Харків, 2000. Вип.4. №13. С. 119–123.
381. Скрипник Т. Система занять корекційно-розвивального напрямку для дітей з аутизмом в початковій школі. *Початкова школа: науково-методичний журнал*. 2015. № 6. С. 35–37.
382. Скрипник Т. В. Стандарти психолого-педагогічної допомоги дітям з розладами аутичного спектра: навч.-метод. посіб. Київ: Гнозис, 2013. 60 с.
383. Скрипник Т. В. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного середовища. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2017. №9(2). С. 215–223.
384. Слостенин В. А., Шиянов Е. Н. Гуманистическая парадигма педагогического образования. *Педагогическое образование для XXI века: матер. междунар. науч.-практ. конф.* Москва : МПГУ, 1994. 187 с.
385. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск : Харвест, 1997. 800 с.
386. Словарь прикладной социологии. Минск : Изд-во «Университетское», 1984. 317 с.
387. Словарь психолога-практика. 2-е изд., перераб. и доп. / сост. С.Ю. Головин. Минск : Харвест, 2001. 976 с.
388. Словник іншомовних слів / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.

389. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А. Й. Капської, І. М. Пінчук, С.В. Толстоухової. Київ, 2000. 260 с.
390. Смілянець О. І. Корекція девіантної поведінки підлітків засобами арт-терапії. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2010. Т. XI, Ч. 7. С. 464–473.
391. Сокол М. Класифікаційна характеристика понятійно-категорійного апарату педагогічної науки. *Освітній простір України*. 2017. №9. С. 188–193.
392. Сорока О. В. Арт-терапія в соціальній сфері: курс лекцій. Тернопіль, Україна: ТДПУ, 2008. 86 с.
393. Сорокин П. А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет. Москва : Наука, 1994. 560 с.
394. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені М. Ярмаченка НАПН України, 2017. 211 с.
395. Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посіб.* / Л.І. Даниленко (ред.). Київ, 2007. 128 с.
396. Софій Н., Найда Ю. Діти з особливими освітніми потребами: підручник для директора. 2007. № 5. С. 61–71.
397. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами до навчання в школі: навч.-метод. посіб. / уклад. Холодїй О.М. Черкаси, 2014. 125 с.
398. Соціальна педагогіка: підручник. 2-ге вид. перероблене та доп. / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 255 с.
399. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / за заг ред. проф. І.Д. Зверєвої. К. : Центр учбової літератури, 2008. 336 с.

400. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / О.В. Безпалько, І.Д. Зверєва, Т.Г. Веретенко; за ред. О.В. Безпалько. Київ : Академвидав, 2013. 312 с.
401. Соціальна педагогіка: підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / за ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Центр учбової літератури., 2009. 488 с.
402. Стадієнко Н. Шляхи інтеграції дітей з особливими потребами у суспільство: наук.-метод. зб. Київ : Контекст, 2000. 336 с.
403. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів. Резолюція Генеральної Асамблеї ООН № 48/96. Київ : ВГСПО «НАІ України», 1993. 40 с.
404. Статистичні дані. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/statistika-inklyuziya.pdf> (дата звернення: 17.04.2020).
405. Столбун Е. Б. Методологические проблемы изучения механизма социализации: дисс. ... канд. филос. наук. Москва, 1977. 181 с.
406. Страковская В. Л. 300 подвижных игр для оздоровления детей от 1 года до 14 лет. Москва : Новая школа, 1994. 228 с.
407. Стужук Т. Соціальна адаптація. Формування життєвої ситуації успіху. *Психолог*. 2014. №3–4. С. 62–69.
408. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. 41 с.
409. Супрун М. О. Теорія і практика корекційного навчання дітей з обмеженими розумовими можливостями в Україні (друга половина XIX – перша половина XX століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : Інститут спеціальної педагогіки АПН України, 2008. 32 с.
410. Супрун М. О., Висоцька А. В., Гладченко І. В. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі: навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 205 с.

411. Суховєєва Н. М. Соціально-педагогічні аспекти інклюзивної освіти та підготовки фахівців у вищій школі. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2013. №42. С. 192–197.
412. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Т. 1: *Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу*. Київ : Рад. школа, 1976. 653 с.
413. Сяба О. М. Інклюзивна освіта як сучасна модель навчання. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. Вип. 2(49). С. 167–171.
414. Тазарачева Г. Ставлення суспільства до дітей з особливими потребами — мірило цивілізації (історико-соціально-педагогічний аспект). *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в сучасних умовах* : зб. наук. пр. Херсон : Айлант, 2004. С. 198–201.
415. Таранченко О. Ефективні технології викладання в інклюзивній школі. *Початкова школа*. 2017. № 5. С. 50–53.
416. Таранченко О. М. Генезис національної системи освіти осіб з порушеннями слуху: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2013. 523 с.
417. Таранченко О. М. Система спеціального навчання дітей зі зниженим слухом в Україні (історичний аспект). Київ : «ЛІТО», 2007. 212 с.
418. Таранченко О. М. Спеціальна освіта осіб з порушеннями слуху: періоди розбудови. *Дефектологія*. 2012. №1. С. 2–5.
419. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва (ред.). Київ : Вид. група «А. С. К.», 2012. 124 с.
420. Тарарина Е. В. Практикум по арт-терапии в работе с детьми. Київ : Астамир-В, 2019. 256 с.
421. Тарасун В. В. Інтеграція дітей з особливими потребами в активне життя суспільства. *Дефектологія*. 2000. №1. С. 21–27.

422. Тарасун В. В. Основи теорії і практики логодидактики: підручник. Київ : Каравела, 2017. 316 с.
423. Тард Г. Социальные этюды / И. Гольденбгер (пер.). Санкт-Петербург : Издатель Ф. Павленкова. 1902. 368 с.
424. Татьянчикова І. В. Соціалізація дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти*. Серія: Педагогічні науки. 2011. Вип. II. С. 241–249.
425. Татьянчикова І. В. Шляхи забезпечення соціалізації дітей з вадами інтелектуального розвитку в спеціальному навчальному закладі. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Вип. 7(2). С. 364–372.
426. Ташкінова О. А. Супровід дітей з особливими освітніми потребами під час інклюзивного навчання як інноваційна соціальна послуга. Університетська наука – 2020 : тези доп. міжнар. наук.-тех. конф. (Маріуполь, 20–21 травня 2020 р.) : в 4 т. Маріуполь : ДВНЗ «ПДТУ», 2020. Т. 4. С. 20–21. URL: <http://eir.pstu.edu/handle/123456789/26958> (дата звернення: 20.07.2020).
427. Технології соціально-педагогічної роботи: навч. посіб. / за заг. ред. проф. А.Й. Капської. Київ : УДЦССМ, 2000. 372 с.
428. Ткаченко А., Гула Л. Перешкоди впровадження інклюзії в освітній процес. Управління навчально-виховним процесом нової української школи в контексті реформи впровадження інклюзивної освіти в Україні : матеріали Всеукр. форуму молодих науковців (м. Полтава, 16-17 квітня 2020 р.) / за ред. М.В. Гриньової. Полтава : Астроя, 2020. 345 с. С. 277-281.
429. Ткаченко Т. Від інтеграції до інклюзії. *Директор школи. Шкільний світ*. 2016. Вип. 9–10. С. 79–91.
430. Ткачук О., Дідик Л. Діти з особливими освітніми потребами: діагностика і шляхи розвитку. *Завуч. Шкільний світ*. 2013. № 16. С. 8–12.
431. Товщик С. А. Соціалізація в системі категорій і понять соціальної педагогіки. *Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. пр.* Педагогіка та психологія. Чернівці: ЧНУ 2009. Вип. 449–450. С. 164–168.

432. Токіна Л. Організація психологічного супроводу дітей із відхиленнями у розвитку. *Дефектолог. 12 (грудень), 2007. С. 8–10.*
433. Тупиця О. В. Понятійно-термінологічне поле дослідження проблеми організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Педагогіка та психологія. 2014. Вип. 45. С. 38–46.*
434. Туріщева Л. В. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі. Харків : Вид. група «Основа», 2011. 111 с.
435. Турчик І. Х. Шкільний спорт як соціально-ціннісна система у працях зарубіжних фахівців. *Проблеми сучасного педагогічного образования: сб. статей. Сер.: Педагогіка и психологія. Ялта: РІО КГУ, 2014. Вип. 46. Ч. 6. С. 206–213.*
436. Турчик І., Шиян О., Пітин М., Козіброда Л. Концептуальні основи формування здоров'я школярів засобами фізкультурної освіти у Великобританії. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: наукова монографія / за ред. проф. Єрмакова С. С. Харків, 2010. № 5. С. 151–154.*
437. Удич З. І. Проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного закладу середньої загальної освіти *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities: Proceedings of the International scientific conference. Kaunas : Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. Р. 173–175.*
438. Ушинський К. Д. Избранные педагогіческие произведения. Москва : Просвещение, 1968. 556 с.
439. Федорчук В. В. Казкотерапія засобами метафоричних асоціативних карт у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матер. ІV міжнар. наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський : Подільський спец. навч.-реабіліт. соц.-ек. коледж. 2020. С. 146–148.*

440. Філософський енциклопедичний словник / за ред. М. Максименко. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
441. Фрейджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты. Санкт-Петербург : Пройм-ЕВРОЗНАК, 2006. 704 с.
442. Фромм Э. Человек для себя. Иметь или быть? Минск : Изд. В. П. Ильин. 1997. 415 с.
443. Фурман А. Морально-етичні цінності в суспільному вимірі. *Психологія і суспільство*. 2010. №1. С. 94–99.
444. Хамініч С. Ю., Переверзева С. Ю. Інклюзивна освіта в контексті інноваційного розвитку України, 2013. URL: http://confcontact.com/2013_03_15/35_Haminich.htm
445. Хамська Н. Б., Матіюк Д. В. Розвиток інклюзивної освіти в Німеччині. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2016. №. 47. С. 169–172.
446. Хафизуллина И. Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Астрахань : Астраханский гос. ун-т, 2008. 23 с.
447. Хижняк Л. О. Казкотерапія як дієвий засіб розвитку психічних властивостей молодших школярів. URL: https://osvita.ua/school/lessons_summary/psychology/38675
448. Хитрюк В. В. Інклюзивная готовность педагога: генезис, феноменология, концепция формирования. Барановичи : Барановичский гос. ун-т, 2015. 276 с.
449. Холодій О. М. Організація інклюзивного та інтегрованого навчання дітей з особливими потребами. *Педагогічний вісник*. 2015. №3. С. 21–25.
450. Циба В. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз): навч. посіб. Київ : МАУП, 2000. 149 с.

451. Чайковський М. Є. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами: монографія. Київ : Пед. думка, 2006. 179 с.
452. Чеботарьова О. В. Індивідуальне навчання дітей із порушеннями опорно-рухового апарату: монографія. Київ : Літо, 2007. 167 с.
453. Черв'якова Н. І. Педагогіка партнерства як основа формування інноваційного освітнього середовища нової української школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2019. 1(324) березень. Ч. 2. С. 287–294.
454. Чередник А. А. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів-реабілітологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 3(66). С. 255–261.
455. Черкасова С. А. Формирование психолого-педагогической готовности будущих педагогов-психологов к работе в системе инклюзивного образования: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогическая психология. Москва : НОУ ВПО «Московский психолого-социальный университет», 2012. 24 с.
456. Чудная Р. В. Адаптивное физическое воспитание. Київ : Наукова думка, 2000. 360 с.
457. Шанина Г. Е. Адаптивная физическая культура как фактор социального здоровья лиц с ограниченными возможностями. *Теория и практика физической культуры*. 2003. № 1. С. 56–57.
458. Шаповал Т., Снігульська В. Інклюзивна освіта в Україні – уже не проект, а реалії часу. *Завуч. Шкільний світ*. 2013. № 16. С. 4–8.
459. Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. Архангельск : Северо-Западное книжное издательство, 1990. 383 с.
460. Шацкий С. Т. Работа для будущего : документальное повествование. Москва : Просвещение, 1989. 223 с.
461. Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник. Львів : Український католицький університет, 2015. 360 с.

462. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. 2-ге вид., виправлене, доповнене. Львів: «Новий світ – 2000», 2019. 264 с.
463. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології: монографія. Київ : МП Леся. 2009. 484 с.
464. Шевченко О. Е. Становлення та розвиток системи підготовки дефектологічних кадрів для закладів спеціальної освіти України (1918–1941 Р.): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ : Інститут спеціальної педагогіки АПН України. 2004. 252 с.
465. Шинкаренко В. Забезпечення права на освіту дітям з особливими освітніми потребами шляхом упровадження інклюзивної освіти. *Управління освітою*. 2014. № 13. С. 12–16.
466. Шипицына Л. М. Навстречу друг другу: пути интеграции. Санкт-Петербург : Междунар. ун-т семьи и ребенка им. Р. Валленберга, 1998. 130 с.
467. Шматко Н. Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение. Информационное письмо. *Дефектология*. 1999. Вып. 1. С. 41–47.
468. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание. Москва : Academia, 2008 428 с.
469. Штайнер Р. Курс лекций по лечебной педагогике. Калуга : Духовное познание, 2015. 240 с.
470. Штефан Л. А., Бекетова Ю. В. Зміст соціально-педагогічної роботи з дітьми «з особливими потребами» (історичний аспект). *Теорія та методика навчання та виховання* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2011. Вип. 29. С. 201–210.
471. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2009. 385 с.
472. Шульженко Д. І. Психологічні основи корекційного виховання дітей з аутистичними порушеннями: автореф дис. ... д.-ра. психол. наук: спец. 19.00.08 – спеціальна психологія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 46 с.

473. Шумиловская Ю. В. Подготовка будущего учителя к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Шуя, : ФГБОУ ВПО «Шуйский гос. пед. ун-т». 2011. 175 с.
474. Щерба Н. Освіта старшокласників із інвалідністю: досвід скандинавських країн. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 6. С. 56–68.
475. Щерба Н. С. Інклюзивне навчання іноземної мови старшокласників з порушеннями функцій опорно-рухового апарату: особливі освітні потреби та адаптаційні заходи. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. №4(24). С. 20–24.
476. Юсім Ю. Д. Короткий психологічний довідник. 3-є вид., перероб. і доп. Тернопіль: Джура, 2001. 220 с.
477. Як організувати інноваційні соціальні послуги для дітей з особливими потребами. *Моделі та документи. Рання інтеграція та інклюзивне навчання.* / авт. кол. : О.О. Савченко, Г. В. Кукурудза, Ю. М. Швалб. Київ : ЛДЛ., 2007. С. 10–16.
478. Ярая Т. А. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2014. 20 с.
479. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки. Київ : Вища школа. 1975. 423 с.
480. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 2004. 316 с.
481. Ясвин В. А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 366 с.
482. About IDEA. URL: <https://sites.ed.gov/idea/about-idea/> (Last accessed: 11.04.2019).
483. Al-Khamisy D. Edukacja przedszkolną a integracja społeczna. Warszawa, Polska: Wydawn. Akademickie «Żak», 2006. 398 s.

484. Armstrong S. The 10 Most Important Teaching Strategies. URL: <http://www.innovatemyschool.com/ideas/the-10-most-powerful-teaching-strategies> (Last accessed: 10.05.2019).
485. Aucoin A. Vienneau R. Inclusion scolaire et dénormalisation. *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (sous direction de Nadia Rousseau). Québec: Presses de l'Université du Québec. 2010. P. 63–86.
486. Bandura A. Social cognitive theory. *Annals of child development*. R. Vasta (Ed.). *Six theories of child development*. 1989. Vol. 6. Greenwich, CT: JAI Press.
487. Belleau J. Dossier CAPReS – La conception universelle de l'apprentissage (cUa). Québec : CAPReS, 2015. 13 p.
488. Bergeron L., Rousseau, N. La pédagogie universelle: au coeur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et francophonie*. 2011. XIX(2). P. 87–107.
489. *Berman M.* Wiederuerzauberung der Welt. Am Ende des Newtonschen Zeitalters. *Reinbek bei Hamburg: Rowohlt*. 1985. 378 s.
490. *Binczycka J.* Między swobody a przemocą w wychowaniu. *Kraków : Impuls*. 1997. 68 s.
491. Bogucka I., Kościlska M. Wychowanie i nauczanie integracyjne. Warszawa : Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, 1994. 192 s.
492. *Bohm A., von Braumtuhl E.* Gleichberechtigung im Kinderzimmer. Der vergessene Schritt zum Frieden. *Dusseldorf: Patmos*. 1994. 206 s.
493. Booth T., Ainscow M. Guide de l'éducation inclusive, développer les apprentissages et la participation dans l'école. Briston: Centre pour l'étude de l'éducation inclusive, 2002. 126 p.
494. Brightman E. S. Brightman. Personalism A History of Philosophical Systems. New York : Philosophical Library, 1950. P. 21–28.

495. Chauvière M. L'instituteur et l'éducateur spécialisés. D'une différenciation historique à une coopération. *Revue française de pédagogie*. 2001. 1323. P. 71–85.
496. Children and Young People's Participation in organized Sport. URL : <https://www.gov.uk/government/publications/children-and-young-peoples-participation-in-organised-sport-omnibus-survey>
497. Cohen A. D. Strategies in Learning and Using a Second Language. Harlow, Essex: Pearson Education Ltd, 2011. 440 p.
498. Compte R. De l'acceptation à la reconnaissance de la personne handicapée en France: un long et difficile processus d'intégration. *Empan*. 2008. 70(3). P. 115–212.
499. Country information. European agency for special needs and special education. URL: <https://www.european-agency.org/country-information> (Last accessed: 10.05.2019).
500. Dauber H. Podstawy pedagogiki humanistycznej. *Zintegrowane układy między terapią i polityką / J. Marnik, W. Ćiobicki (przei.)*, Kraków : Impuls. 2001. 194 s.
501. Deats P., Carol R. The Boston Personalist Tradition in Philosophy, Social Ethics and Theology. Macon: Mercer University Press. 1986. 295 p.
502. Der Lehrplan der Volksschule des Kantons Basel-Stadt. 2020. Accessed from: <https://bl.lehrplan.ch/downloads.php>
503. Dewey J. Experience and education. New York : Free Press, 1997. 96 p.
504. Dictionnaire de philosophie (ouvrage coordonné par J.-P. Zarader). Ellipses, 2014. 805 p.
505. Doornbos K., Stevens L. M. De groei van het speciaal onderwijs. *Deel A. Analyse van historic en beleid*. Den Haag: Staatsuitgeverij. 1987. P. 37–59.
506. Dryden G., Vos J. Rewolucja w uczeniu. Poznań : Zys s s-ka. 2003. 543 s.

507. Duchesne H., Bonvin P. [L'inclusion scolaire](#): ses fondements, ses acteurs et ses pratiques. (sous la direction de Luc Prud'homme, [Louvain-La-Neuve](#)). [Boeck supérieur](#), 2016. 224 p.
508. Dylak S. Wizualizacja w kształceniu nauczycieli. Poznan : UAM. 1995. 232 p.
509. Education Technology Promotes Skills for the Future. URL: http://www97.intel.com/ru/ProjectDesign/ThinkingSkills/ThinkingFrameworks/Learning_Styles.htm (Last accessed: 11.05.2019).
510. Eldar E., Talmor R., Dayan Romen Z. An integrative model for including with ASD in general education setting- a practical lesson in Israel. *International Journal of Special Education*. 2009. P. 66–76.
511. Eldar E., Talmor R., Dayan Romen Z. An integrative model for including with ASD in general education setting- a practical lesson in Israel. *International Journal of Special Education*. 2009. P. 66–76.
512. Erikson E. H. *Childhood and Society*. New York, USA: Norton, 1950. 445 p.
513. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Germany Overview. URL: <https://www.european-agency.org/country%20information/germany/national-overview/complete-national-overview> (Last accessed: 11.04.2019).
514. Father Edward J. Flanagan. *Boys Town*. 2020. Accessed at: www.boystown.org
515. Fei X. The Chinese «learning in a regular classroom»: History, current situation and prospects. *Chinese Education & Society*. 2007. T. 40. №. 4. P. 8–20.
516. Fernández-Batanero J. M. Prácticas educativas de orientación inclusiva ante el fracaso escolar. Estudio de caso. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. 2014. 5(2). P. 235–246.
517. Flint S. W., Collins M. R. Bulling and children with disabilities. *Journal of instructional Psychology*. 2004. 31(4). P. 330–333.

518. Flitner A. Konrad, sprach die Frau Mama... Über Erziehung und Nicht-Erziehung. *Berlin: Severin und Siedler, 1982. 127 s.*
519. Freinet C. L'École moderne française: guide pratique pour l'organisation matérielle, technique et pédagogique de l'école populaire. 5e édition. Paris: Aubin. 1957. 160 p.
520. Freud S. The Ego and the Id. The Hogarth Press. 1926. 273 s.
521. Friend M., & Bursuck W. D. Including students with special needs: A practical guide for classroom teacher (3rd ed.). Boston: Allyn & Bacon. 2002. P. 4.
522. Fromm E. *Credo*. Warszawa: Wiedza Powszechna. 1993. 300 s.
523. Giddings F. The Theory of Socialization. New-York, 1897. 72 p.
524. Goodley D., Runswick-Cole K. Len Barton, inclusion and critical disability studies: theorising disabled childhoods. *International Studies in Sociology of Education*. 2010. 20(4). P. 273–290.
525. Gordon T. Wychowanie bez porażek w szkole. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax. 1996. 400 s.
526. Griese H. M. Nowy obraz dziecka w pedagogice – koncepcja «autosocjalizacji». *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku / B. Hbliwerski (red.), Kraków: Impuls. 2001. 663 s.*
527. Harry B. School Choice and Social Justice. Oxford: University Press, 2000. 222 p.
528. Havinghurst R. Developmental Task and Education. New York: David Mc-Kay. 1974. 100 p.
529. Hodkinson A. Inclusive and special education in the English educational system: historical perspectives, recent developments and future challenges. *Research in Education*. 2010. 73. P. 15–29.
530. Holzbauer D. I., Conrad C. F. A typology of disability. Harassment in secondary schools. *Career Development for Exceptional Individuals*. 2010. 33(3). P. 143–154.
531. Hornby G., Hall E., Hall C. Nauczyciel wychowawca. Gdansk: [Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne](#). 2005. 304 s.

532. Inclusive education. 2020. Retrieved from:
https://www.alberta.ca/inclusive-education.aspx?utm_source=redirector
533. Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (*Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011*). (2011). Accessed from:
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf
534. Jackson P. *Live in classrooms*. New York : Teachers College Press. 1990. 168 p.
535. Jacyno M., Szulżycka A. *Dziecicstwo. Doświadczenie bez ńwiata*. Warszawa: Oficyna Naukowa. 1999. 181 s.
536. Jankowski K. *Nie tylko dla rodziców*. Warszawa : NK. 1980. 229 s.
537. Janowski A. *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*. Wrocław, Polska: Zakład Narodowy im. Ossolińskich. 1980. 263 s.
538. Jawłowska A. *Drogi kontrkultury*. Warszawa : PIW. 1975. 165 s.
539. Jerome S. K. *An Analysis of Inclusion in the Field of Special Education*. URL:
<https://firescholars.seu.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://scholar.google.com.ua/&httpsredir=1&article=1065&context=honors> (Last accessed: 11.05.2019).
540. Johnson E., Muzata K. 'Inclusive Education; Implementing Universal Design for Learning'. *Selected Readings in Education*. 2019. T. 2. P. 1–22.
541. Juul J. *Das kompetente Kind*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. 1999. 287 s.
542. Kaminsky J.W., Valle L.A., Filene J.H. and Boyle C.L. A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychiatry*. 2008. 36 (4), P. 567–589.
543. *Kamp J.-M. Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen*. Opladen: Leske und Budrich. 1995. 661 p.
544. Kaplan P. S. *Educational Psychology for Tomorrow's Teacher*. West group. 1990. 15 p.

545. Kärntner Schulgesetz. 2020. URL: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrK&Gesetzesnummer=20000025> (Fassung vom 09.09.2020)
546. Kauffman J. M. et al. Special education today in the United States of America. *Special education international perspectives: practices across the globe*. Emerald Group Publishing Limited, 2014. P. 3–31.
547. Kauffman J. M., & Badar J. Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. *Journal of International Special Needs Education*. 2014. № 17. P. 13–20.
548. Kielin J. Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego. Gdansk, Polska: Gdanskie Wydawnictwo Psychologiczne. 2003. 112 s.
549. Kirby M. Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities. *Child & Youth Care Forum*. Springer US, 2017. T. 46. №. 2. P. 175–191.
550. Knudson A. C. *The Philosophy of Personalism: A Study in the Metaphysics of Religion*. New York : Abingdon. 1927. 438 p.
551. Konzept Sonderpädagogik. 2017. URL: <https://szh.ch/themen-der-heil-und-sonderpaedagogik/recht-und-finanzierung/kantonalekonzepte>
552. Kupffer H. Der Faschismus und das Menschenbild der deutschen Pädagogik. *Frankfurt am Main: Fischer*. 1984. 204 s.
553. Kwaśnica R. Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. *Pedagogika. Podręcznik akademicki / Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.)*. Warszawa : Wyd. Naukowe PWN. 2003. T. 2. S. 291–319.
554. La legge 5.2.1992 n. 104. URL: <http://www.legalefacile.it/nuovosito/tuteladisabili/dirittidellhandicappato/> (Last accessed: 11.04.2019).
555. Laing R. D. *Scenariusze rodzinne. Przełom w psychologii*, dz. cyt. 1978. 370 s.
556. Legge 10 marzo 2000, n. 62 : (in GU 21 marzo 2000, n. 67) : Norme per la parità scolastica e disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione. URL: <http://www.comune.usellus.or.it/index.asp> (Last accessed: 11.04.2019).

557. Legge n.144 – Articoli 68 e 69. Roma, 17 maggio 1999. URL: <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/legge144175.htm> (Last accessed: 11.05.2019).
558. Lehrplan der Volksschule vom 13. September 2012. URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_vs.html
559. Lehrplan für die Primarstufe der Grundschule. 2019. URL: <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=4>
560. Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium. 2019. URL : <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=5>
561. Little L. Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*. 2002. Vol. 25. P. 43–57.
562. Livingstones P. T. Identifying vulnerable children online and what strategies can help them. *Report of a seminar arranged by the UKCCIS Evidence Group* on 24 th January. London : LSE, 2012. 46 p.
563. Łopatkowa M. *Pedagogika serca*. Warszawa: WSiP. 1992. S. 7.
564. Main definitions of bully in English URL: <https://en.oxforddictionaries.com/definition/bully> (дата звернення 21.12.2019).
565. Malti T., Noam G. G. Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology*. 2016. V. 13. (6). P. 652–665.
566. Marschark M., Lang H. G., & Albertini J. A. *Educating deaf students: From research to practice*. Oxford University Press. 2001. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/Educating-Deaf-Students%3A-From-Research-to-Practice-Marschark-Lang/f078d1c307025d12bfe89b33af0e942097e1lead8?_p2df (Last accessed: 12.05.2019).

567. Marston D. A comparison of inclusion only, pull-out only, and combined service models for students with mild disabilities. *The Journal of Special Education*. 1996. T. 30. №. 2. C. 121–132.
568. Mattson E. H., Hansen A. M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences. *European Journal of Special Needs Education*. 2009. 24(4). P. 465–472.
569. McCoy S., Banks J. Simply academic? Why children with special educational needs don't like school. *European Journal of Special Needs Education*. 2012. №27(1). P. 81–97.
570. McCrimmon A. W. Inclusive education in Canada: Issues in teacher preparation. *Intervention in School and Clinic*. 2015. T. 50. №. 4. C. 234–237.
571. Mead G., Geist H. *Identität und Gesellschaft*. Surkamp. Frankfurt am Main, 1968. 456 s.
572. Mead M. *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego / przei. J. Hoiywka. Warszawa: PWN. 1978. 133 s.*
573. Meaning of «bully» in the English Dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english> (дата звернення 12.01.2020).
574. Meijer C., Soriano, V., Watkins, A. Special needs education in Europe: Thematic publication. Middelfart : European Agency For Development in Special Needs Education, 2003. P. 7–18.
575. Michalowicz R. Dzieckoryzyka. Mòzgowe porażenie dzieciencie. *Neurologiadziecka* / Yóźwiak S. (red.). Wrocław : Urban & Partner. 2000. S. 99–104.
576. Minow M. Universal design in education. Righting educational wrongs: Disability studies in law and education. *Syracuse University Press*. New York, 2013. P. 38–57.
577. Mitchell D., Sutherland D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Routledge, 2020. 394 p.
578. Musset M., Thibet R. École et handicap: de la séparation à l'inclusion des enfants en situation de handicap. *Dossiers d'actualité, Mars*. 2010. 52. S. 1–15.

579. Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012–2020. (2012). URL: <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderung.html>
580. Necomb T. M., Turner R. H., Converse P. E. Psychologia społeczna. Studium interakcji ludzkich. Warszawa : PWN. 1970. 597 s.
581. Nicolaidou M., Sophocleous A., Phtiaka H. Promoting inclusive practices in primary schools in Cyprus: Empowering pupils to build supportive networks. *European Journal of Special Needs Education*. 2006. 21(3). P. 251–267.
582. Oliver M., Barnes C. Disabled People and Social Policy. From Exclusion to Inclusion. London New-York: Longman, 1998. 192 p.
583. Palouš R. K filosofii vychovy. Vychodiska fundamentální agogiky. Praha: SPN, 1991. 119 p.
584. Peck C. A. Integrating Young Children with Disabilities into Community Programs: *Ecological Perspectives on Research and Implementation*. Baltimore MD: Brookes. 1993. 287 p.
585. Pelgrims G., Perez J.-M. Réinventer l'école? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives. Suresnes: INSHEA; Nîmes: Champ social, 2016. 216 p.
586. Preece J. Widening participation for social justice: poverty and access to education. In Widening access to education as social justice. *Springer, Dordrecht*. 2006. P. 113–126.
587. Rafal J. Inclusive education: Innovation or merely the reproduction of hegemonic ideology? *International Journal of Learning*. 2009. Vol. 16, No. 8, P. 235–246.
588. Ravaud F.-F., Stiker H. Inklusion and exclusion. *Encyclopedia of disability*. Sage: Thousand Oaks. 2006. P. 923–927.
589. Reiter S., Lapidot-Lefler N. Bullying among special education students with intellectual disabilities. Differences in social adjustment and social skills. *Intellectual and Developmental Disabilities*. 2007. 45(3). P. 174–181.
590. Robinson S. Drama and Personal, Social and Moral Education. Birmingham : CSS Birmingham City Council, Education Departement. 1995. 168 p.

591. Rodriguez C. C., Garro-Gil N. Inclusion and integration on special education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015. №191. pp. 1323-1327.
592. Rogers C. *Client-Centred Therapy*. Boston: Houghton & Mifflin Co. 1995. 560 p.
593. Rogers C. R. *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin company. 1961. 422 p.
594. Rokeach M. *The nature of human values*. New York : Free Press. 1973. 438 c.
595. Rose C. A., Espelage D., Aragon S. R., Elliott J. Bullying and Victimization among Students in Special Education and General. *Education Curricula Exceptionality Education International*. 2011. 21(3). P. 2–14.
596. Rousseau N., Belanger S. *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec: Presse de l'Université du Québec. 2006. 402 p.
597. Ruciński S. *Podmiotowość z punktu widzenia pedagoga (nadbitka nieopublikowanego referatu)*. Warszawa: PTP. 1992. 22 s.
598. Saner G. *Kinder sind auch Menschen. Formen der Erziehung angesichts der natürlichen Dissidenz des Kindes und der Idee der Menschenrechte*. Vortrag anlässlich der Jahresversammlung des Forums Schweizerischer Elternorganisationen (FSEO). Bern, 1988. S. 27.
599. Schleswig-Holsteinisches Schulgesetz vom 24. Januar 2007. URL: <http://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/jportal/?quelle=jlink&query=SchulG+SH&psml=bssshoprod.psml&max=true&aiz=true#jlrSchulGSH2007V11P5>
600. Scholz M. Der Weg von Integration zur Inklusion. *Sonderpädagogik*. 2007. 50 (1). S. 2–9.
601. Schulgesetz des Kantons Basel-Stadt vom 4. April 1929 (Stand 10. August 2020). URL : https://www.gesetzessammlung.bs.ch/app/de/texts_of_law/410.100/versions/1568
602. Shapiro A. *Everybody belongs: Changing Negative Attitudes Toward Classmates with Disabilities*. New York : RoutledgeFalmer. 1999. 551 p.

603. Skinner B. F. About Behaviorism. *Vintage Books*. 1974. P. 208–221.
604. Skinner B. F. The technology of teaching. New York : Appleton-Century-Crofts. 1968. 271 p.
605. Slade P. *Child Drama*. London, UK: University of London Press. 1954. 379 p.
606. Sonderpädagogisches Konzept für die Kantone Basel-Landschaft und Basel-Stadt. 2010. URL : <https://edudoc.ch/record/37945>
607. Special education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries (2003) / ed. Cor J.W. Meijer C. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education, 2003. 146 p.
608. Stevens R., Madden N., Slavin R. and Farnish A. Cooperative integrated reading and composition. *Reading Research Quarterly*. 1987. 22(4). P. 433–454.
609. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Policies, Statistics and Indicators. OECD, 2005. 154 p. URL: http://www.includ-ed.eu/sites/default/files/documents/sen_students_-_statistics_and_indicators_-_oecd.pdf (Last accessed: 11.05.2019).
610. Teacher Education for Inclusion. Profile of Inclusive Teachers. 2012. Odense, Danemark: European Agency for Development in Special Needs Education 2012. URL : <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
611. The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 2019. URL : www.dsm5.org/Documents/Intellectual%20Disability%20Fact%20Sheet.pdf
612. Tomas V., Cross A., Campbell W. N. Building Bridges Between Education and Health Care in Canada: How the ICF and Universal Design for Learning Frameworks Mutually Support Inclusion of Children With Special Needs in School Settings. *Frontiers in Education*. Frontiers, 2018. T. 3. P. 18.
613. Tones K., Green I. Health promotion. Planning and strategies. London : SAGE Publications. 2004. 392 p.
614. Topping K.J. Trends in peer learning. *Educational Psychology*. 2005. 25(6). P. 631–645.

615. Von Schoenebeck H. *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie anty pedagogiczne* / D. Sztobryn (przeł.). «Studia Kulturowe i Edukacyjne». Toruń: UMK. 1991. 197 s.
616. Weinstein C. E. *The Teaching of Learning Strategies. Handbook of research on teaching* / ed. Wittrock M. C. New York : Macmillian, 1986. P. 315–327.
617. Witkowski L. *O zaawansowaniu myślenia krytycznego w pedagogice współczesnej*: referat na sesji PTP UAM. Poznań, 1991. 225 s.
618. Wong C., Odom S. L., Hume K., Cox A. W., Fettig A., Kucharczyk S., Schultz T. R. Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group 2014. URL : <http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/2014-EBP-Report.pdf>
619. Zaim M., Refnaldi R., Rahmiyanti R. Students' Perceptions on Teachers' Teaching Strategy and Their Effects towards Students' Achievement. *International Journal of Research in Counseling and Education*. 2019. V. 4. №. 1. P. 28–34.

ДОДАТКИ

Додаток А

Психолого-педагогічна характеристика складових соціалізації особистості

Як зазначають науковці соціалізація – «це її язик і поведінка в побуті, здатність до творчості, сприйняття культури свого народу» [1, с. 51]. Тобто соціалізація відбувається у процесі виховання, освіти і самовиховання, коли людина самостійно визначає для себе цілі і досягає їх, коли усвідомивши почуття власної гідності, вона впевнена у своєму становищі у суспільстві.

Мета соціалізації – «допомогти особистості вижити в суспільному потоці криз і революцій – екологічній, енергетичній, інформаційній, комп'ютерній тощо, оволодіти досвідом старших поколінь, зрозуміти своє покликання, визначити власне місце в суспільстві, самостійно знайти шляхи найефективнішого самовизначення в ньому» [4, с. 48].

Розглянемо історичні аспекти соціалізації та її двохсторонній характер. Соціалізація – це процес повної інтеграції особистості в соціальну систему, в ході якої відбувається її пристосування. Теорія соціалізації бере початок із робіт французького соціолога та соціального психолога Г. Тарда (1843-1904). На думку цього дослідника, основне значення має копіювання, або наслідування, яке існує у формі звичаїв, традицій, моди, в результаті якого, виникають суспільні цінності та норми, а індивіди, засвоюючи їх – соціалізуються. Іншими словами, пристосовуються до умов суспільного життя. Наприклад, Г.Тард писав: «суспільство – це наслідування, а наслідування – свого роду гіпнотизм».

Саме поняття «соціалізація» почало активно вживатися починаючи із 40-х років в роботах американських дослідників А. Госліна, І. Толмена, Є. Маккобі. З кінця 60-х р.р. проблема соціалізації знову стає в центрі уваги. Зокрема, представники біхевіоризма розглядали соціалізацію, як процес соціального навчання, представники гуманістичної психології розглядали соціальне становлення і розвиток як само актуалізацію Я-концепції. У структурно-функціональному напрямку американської соціології процес соціалізації розкривався через процес «адаптації». Великий вклад в розробку концепції соціалізації вніс відомий американський соціолог Р. Мертон. Він запропонував типологію соціальної адаптації особистості до існуючих в суспільстві культурних цінностей і норм. В основі його типології – співвідношення визнання людиною цінностей і норм їх досягнення.

Таким чином, соціалізація в американській соціології розглядалася через поняття адаптації, як процес пристосування до культурних, психологічних і соціальних факторів навколишнього середовища. Проте, соціалізацію не варто трактувати лише як односторонній процес впливу соціального середовища на особистість. Історичний розвиток характеризується тенденцією до автономізації особистості. Цей процес пов'язаний не тільки із пристосуванням до середовища, але й з саморозвитком і самореалізацією особистості.

Особливий інтерес викликає робота Т. Ційє «Пубертат і нарцисизм» (1975 р.), у якій автор доводить, що в умовах товарного виробництва сучасна сім'я втратила свою соціалізуючу роль. Діти та молодь перетворилися на споживачів. Зокрема автор прийшов до висновку про виникнення нового типу соціалізації молоді, формування нових субкультурних груп зі своїми нормами, нових форм комунікації, інформації. Науковець зробив наступний висновок: сучасна молода людина постійно розривається між апатією та ейфорією, між почуттям пустоти і океанічними почуттями.

У подальшому розвитку теорії соціалізації на Заході певний вклад внесла робота Х. Стубенрауха «Апологія незвичайного навчання». В ній автор запропонував таке нове поняття, як «культурне звільнення». Він показав, що в умовах сучасного капіталізму відбувається певне звільнення людей від певних традицій суспільства, яке виражається в падінні трудової моралі, більш вільним поглядам на шлюб, сексуальність.

У 60-ті р.р. в книзі московська дослідниця І. Кон «Соціологія особистості» писала: «процес соціалізації, тобто засвоєння індивідом соціального досвіду, вході якого створюється конкретна особистість, не можна зводити до безпосередньої взаємодії індивідів». Тобто «соціалізація – процес засвоєння людиною певної системи знань, норм, цінностей, які дозволяють йому функціонувати в якості повноправного члена суспільства». При цьому вона зазначає, що різноманітні аспекти соціалізації вивчаються психологією, соціологією, історією, етнологією, педагогікою, філософією.

Т. Парсонс визначає соціалізацію як «сукупність процесів, за допомогою яких люди стають членами системи соціальної спільноти і встановлюють певний соціальний статус».

Просліджувавши історичні віхи дослідження поняття «соціалізація особистості», було встановлено, що існувало дуже багато підходів до його трактування. Досить новими в області проблеми соціалізації є погляди В. Лісовського [9]. Він запропонував концепцію соціалізації – ювентизації. Тобто, роль молодого покоління не лише у тому, що воно засвоює соціальні установки та відповідні ролі у суспільстві, повторюючи в кожному новому поколінні одні і ті ж властивості. Такий підхід зовсім би виключав прогрес, рух вперед. Тому варто розвивати у молоді почуття нового, ініціативу, творчість. Це є своєрідний процес омолодження, протистояння інерції та застою, іншими словами це «ювентизація». Під цим терміном розуміється, що молодь вносить у суспільство значні зміни (впливає на нього).

Таким чином, процес *ювентизації* – це вплив молоді на суспільство. По своєму змісті ювентизація є специфічним видом творчості. Отже, по теорії В. Лісовського, включення молоді у суспільне життя носить двохсторонній характер: соціалізація, як форма прийняття суспільних відносин і ювентизація як форма оновлення суспільства, що пов'язана із включенням молоді в життя суспільства. Зазначимо, що ювентизація може набувати крайні форми, коли молодь відкидає досвід попередніх поколінь, або псевдоноваторство, альтернативні рухи [9; 11].

Оптимальним способом співвідношення соціалізації та ювентизації може бути процес, коли молодь не просто пристосовується до суспільства, а стає суб'єктом соціальної діяльності. такий підхід дає можливість молоді стати і глядачем і одночасно ініціативним автором історичних подій. Голова якість соціалізації – ювентизації – це соціальна активність, тобто вироблення відповідних соціальних позицій особистості.

Педагоги [1; 3; 4; 5; 8] одностайні у тому, що соціалізація є інституалізованим процесом, адже процесуально реалізовується через систему певних соціальних інституцій, які мають корегувати процес формування соціальних якостей особистості у відповідності із суспільно значимими цінностями. До них належать: родина, заклади освітньої сфери, заклади соціально-педагогічного обслуговування, громадські організації.

Процес соціалізації особистості складається із трьох *ступенів*:

– перша ступень – дошкільний період, що передбачає довільне існування дитини, на цій ступені переважає ігрова діяльність;

– друга ступень – період активного пізнання дитиною оточуючого життя, його законів і вимог. Тут важливо, у якому навчальному закладі відбувається цей етап розвитку дитини, наскільки торкаються його особистості;

– третя ступень розвитку особистості передбачає завершальний етап її формування, – це процес самоосвіти, позашкільної та університетської освіти. Особистість, яка пізнала оточуючу природу і суспільство, удосконалює своє власне «Я» [1, с. 52–53].

У ході аналізу напрацювань О. Безпалько [3] та І. Богданової [4] було встановлено, що автори наголошують на виокремленні двох *стадій* соціалізації. Так первинна соціалізація відбувається в дитинстві. Вона є найпершою, адже завдяки її особистість стає повноправним членом будь-якого суспільства, оскільки вона ідентифікує себе з іншими та з суспільством загалом, засвоює культурні цінності та норми поведінки. Ця стадія триває до повноліття особистості. Вона закінчується тоді, коли свідомість особистості поняття узагальненого іншого і все що його супроводжує. Вторинна стадія соціалізації – «це кожний наступний процес, який допомагає попередньо соціалізованому індивіду входити в нові сектори світу, його інституції» [5, с. 18]. Тобто вторинна фаза полягає у конструюванні особою «соціальних реальностей як психологічних механізмів розгортання цього процесу» [4, с. 52].

У наукових публікаціях [2; 6; 7; 11; 12] розглянуто *моделі соціалізації* особистості:

– Перша модель – «стихійна» соціалізація. Якщо процес відторгнення дітей від школи і сім'ї то пристосування їх до соціального життя буде некерованим. В цьому випадку індивід втрачає позицію дитини в сім'ї і учня в школі. Становлення дорослості у цьому випадку проходить поза сім'єю.

– Друга модель – «позашкільна» соціалізація. Встановлено, що багато учителів вважають себе відповідальними перш за все за якість базових знань. Тому творчі пошуки учителів спрямовані перш за все на пошук нових

педагогічних технологій, які спрямовані на інтелектуальний розвиток учнів. У свою чергу, сфери особистісного, емоційного, соціального становлення свідомо, або стихійно представлені сім'ї, церкві, неформальним групам. Інтелектуальна орієнтація раціоналізує процес шкільного життя, що має подвійний негативний ефект. У педагогів формується лише відношення до дітей, як до учнів, спрямованість на інноваційну діяльність стає самоціллю, яка затуляє дитину. У дітей, в свою чергу, складаються «ділові» відносини зі школою, позбавлені емоційної прив'язаності. Катастрофічне скорочення безкоштовних форм організації відпочинку дітей і комерціалізація послуг у цій галузі відштовхує дітей від культури і робить позашкільну соціалізацію різновидністю стихійної.

– Третя модель – «традиційна» соціалізація. Вона була характерна у соціалістичному суспільстві. Ця модель була школоцентричною. Вона вимагала організацію замкнутого середовища, в центрі якого була школа, яка виховувала. При цьому, в школі «охоплювали особистість» зі всіх сторін, не залишаючи ніяких прогалів і можливостей для відхилення від заданої норми соціалізації. Такий підхід є досить шкідливим, з огляду на те, що він спрямований на викорінення індивідуальності, послуху, і рабської виконання розпоряджень. При умові повернення до такої моделі соціалізації, особистість буде розглядатися як пасивний продукт зовнішніх впливів.

– Четверта модель – «селекційна» соціалізація. Відповідаючи потребам суспільства в добре підготовленій еліті, діяльність навчальних закладів буде спрямована на жорстку диференціацію учнів (що і відбувається в елітарних навчальних закладах). При такому варіанті, з однієї сторони, соціалізація відбувається поряд із індивідуалізацією, але при цьому школа включає дітей у світ жорсткої конкуренції, виникає небезпека штампування репутацій учнів – тобто соціальних селекцій.

– П'ята модель – гуманістична соціалізація. Вона призначена на основі ефективного виховання сприяти самостійній діяльності молодих людей, приймати рішення в умовах, яких не було і не могло бути в житті батьківського покоління. До найважливіших ознак соціалізації гуманістичного типу можна віднести: організацію повноцінного і різноманітного життя навчально-виховного закладу; особистісну спрямованість навчально-виховного процесу, в центрі якого учень з його здібностями, інтересами та потребами; здатність інститутів соціалізації до діалогу та співробітництва.

Науковці [1; 5; 8; 12] виокремлюють декілька *видів* соціалізації, а саме:

– стихійна (відбувається внаслідок впливу на особистість різноманітних спеціально не створюваних обставин);

– відносно спрямована (передбачає організацію в суспільстві певних економічних, законодавчих та інших передумов, які впливають на розвиток та життєвий шлях особистості);

– спеціально-контрольована (має на меті спеціально організовану передачу соціального досвіду та розвиток її потенційних можливостей, який відбувається в різних державній і недержавних організаціях).

До процесу соціалізації особистості входять наступні процеси: адаптація, інтеграція, саморозвиток і самореалізація. Зі змістової сторони процес соціалізації передбачає сукупність дії таких трьох *структурних чинників*:

- 1) вроджених механізмів,
- 2) соціальних умов,
- 3) свідомого, спрямованого навчання, освіти і виховання.

Діалектична їхня єдність забезпечить оптимальний розвиток особистості протягом всього життя особистості [2; 6].

На основі узагальнення наукових публікацій [1; 3; 4; 5; 10] з'ясовано, що існують соціально-психологічні *механізми* соціалізації, а саме:

- імпринтинг (фіксування на рецепторному та підсвідомому рівні особливостей об'єктів, що на неї впливають);
- наслідування (копіювання певних зразків поведінки та діяльності);
- ідентифікація (ототожнення себе з іншими, групою);
- рефлексія (оцінка різних проявів свого «Я»);
- інтеріоризація (перетворення зовнішніх реальних операцій соціальної діяльності у внутрішні, ідеальні);
- екстеріоризація (перехід від внутрішньої, психологічної діяльності до зовнішньої, практичної).

У публікаціях О. Безпалько [3], Ю. Василькової [5], А. Мудрик [10] та ін. запропоновано класифікацію *факторів* (чотири групи), які впливають на соціалізацію особистості. Перша – мегафактори (космос, планета, світ). Друга – макрофактори (країна, етнос, суспільство, держава). Третя – мезофактори по місцю де безпосередньо проживають люди (регіон, місто, село, ЗМІ). Четверта – мікрофактори, вони безпосередньо впливають на людей (сім'я, група ровесників, виховні організації та рухи).

На соціалізацію молодих людей найбільше впливають такі *чинники* (інститути соціалізації): сім'я, групи ровесників, навчання в навчальних закладах, засоби масової інформації, праця, молодіжні організації.

До основних *етапів* соціалізації віднесено:

- вік немовляти (від народження до року);
- раннє дитинство (1-3 роки);
- дошкільне дитинство (3–6 років);
- шкільний вік (6–10 років);
- молодший підлітковий вік (10–12 років);
- підлітковий вік (12–14 років);
- ранній юнацький вік (15–17 років);
- юнацький вік (18–23 роки);
- молодість (23–30 років);
- рання зрілість (30–40 років);
- середня зрілість (40–55 років);
- пізня зрілість (55–65 років);
- старість (65–90 років);

– довгожителство (після 90 років) [8, с. 36].

Дещо по іншому трактується питання стосовно етапів соціалізації у соціологічній літературі. Так, вчені [2; 7; 11] виділяють первинну соціалізацію, яка охоплює період дитинства, і вторинну, яка займає більш тривалий проміжок часу, включаючи зрілий та похилий вік.

У вітчизняній науці при визначенні *стадій* соціалізації виходять із того, що найбільш ефективно вона відбувається в процесі трудової діяльності. тому і етапи соціалізації виділяють в залежності від включення в трудову діяльність:

– дотрудова, яка включає весь період до початку трудової діяльності. цей період розпадається на два: ранньої соціалізації (до початку навчання в школі) і юнацька соціалізація, яка включає навчання в середніх навчальних закладах, технікумах та вузах

– трудова стадія охоплює період зрілості людини;

– післятрудова настає в похилому віці у зв'язку із припиненням трудової діяльності.

Зупинимося на характеристиці видів соціалізації. Так, сучасна наука 2000-х років [2; 7; 9; 11] розрізняє наступні види соціалізації особистості: *ейкуменна соціалізація, мезосоціалізація, економізація, політизація, етнокультурна соціалізація*. Аналіз видів соціалізації особистості доцільно розпочати із *ейкуменної соціалізації*, як вихідної, яка визначає всі інші види соціалізації. Це пов'язуємо з тим, що людина сформувалася в лоні земної природи, суспільство не може існувати без природних умов до яких люди протягом багатьох століть вже пристосувалися. *Ейкуменна соціалізація* (за В. Павловським [11]) – це становлення її в певному природному середовищі, засвоєння і реалізація нею певних програм взаємодії з природою, формування певного типу свідомості, а також відповідних форм і методів життєдіяльності.

У сучасних умовах екологічної кризи особливе місце займає формування в особистості здатності та вміння подолати ті тяжкі негативні наслідки, які суспільство вже нанесло природі. Існування *ейкуменної соціалізації* є досягненням якісно нового, позитивного стану в діалектичній єдності «природи – людини», утвердження в її життєдіяльності не хижацького, руйнуючого ставлення до природи, а, навпаки, істинно людського відношення до неї. Іншими словами *ейкуменна соціалізація* це ставлення з великою повагою до «Природи-Матері», яка існувала у племенах протягом сотень тисяч років. Того, хто не поважав природу, було покарано самими ж людьми, або природою. І ось у ХІХ ст. та особливо у ХХ ст. почалося великомасштабне знищення природи.

Отже, *ейкуменна соціалізація* є необхідною альтернативою сучасним руйнівним тенденціям економічного, політичного життя сотень тисяч людей, які опинившись у жорстких умовах сучасного експлуататорського суспільства, безжально знищують природні ресурси, в тому числі велику кількість рослин і тварин. У цілому, таку діяльність стосовно природи слід називати – *антиейкуменною*. Сьогодні ми маємо зовсім невтішну картину: невпинно

росте концентрація вуглекислого газу в атмосфері, що сприяє створенню парникового ефекту, а це в свою чергу сприяє підвищенню температури на планеті; збільшення шкідливих відходів, які мають негативний вплив на здоров'я населення планети; швидко зменшується біосне різноманіття на планеті... цей перелік можна ще продовжити. Сьогодні в історії планети назріло питання зміни парадигми розвитку земної цивілізації. Споживацький розвиток людства вичерпав себе. Для того, щоб припинити процеси деградації і самознищення необхідно суттєво змінити мету розвитку суспільства.

Розглянемо змістові та структурні елементи процесу включення особистості в ейкуменні взаємовідносини із природою. До основних структурних елементів цієї соціалізації необхідно віднести: а) відношення до неживої природи; б) відносини до рослинного світу; в) відношення до тваринного світу і його найвищої форми – людини; г) відношення до оточуючого космосу.

Серед основних видів соціалізації в даній сфері можна виділити такі: а) державна, б) громадська, в) сімейна, г) індивідуальна.

Перший вид соціалізації є досить важливим для ейкуменного виховання і освіти молодого покоління, привчання до оптимальної виробничої, політичної діяльності, яка не порушує природне середовище. Відповідне виховання сьогодні зобов'язані давати школи всіх рівнів, відповідну політику повинна проводити і держава, саме до такої державної політики призивають документи Конференції ООН по оточуючому середовищі, яка відбулася в Ріо-де-Жанейро у 1992 році, і в якій взяли участь представники 180 країн світу. Значна роль також належить в ейкуменній соціалізації особистості громадським організаціям, наприклад: «green peace», партії зелених. У боротьбі за спасіння природи велику роль відіграють недержавні фірми та організації. Багато корисного для виховання та освіти молоді в ейкуменній сфері можуть та повинні дати і сім'ї. В цій сфері є досить важливими позиції кожного суб'єкта, адже досить часто від окремої людини залежить дуже багато.

У процесі ейкуменної соціалізації можна виділити два *основних етапи*: репродуктивний, підготовчий і етап продуктивний, самодіяльний. Перший етап, як правило, співвідноситься із старшим підлітковим віком, а другий із власне молодим віком.

Таким чином, ейкуменна соціалізація у зв'язку із сучасними екологічними проблемами є принципово важливою та необхідною, вона виступає на першому місці серед інших видів соціалізації.

Під *мезосоціалізацією* розуміють конкретно-історичний процес становлення і розвитку особистості в інфрасферах батьківської сім'ї, охорони здоров'я, виховання і освіти, побуту, вільного часу, власної молоді сім'ї, в яких поетапно реалізуються певні програми, відповідні форми і методи життєдіяльності. Мезосоціальна сфера є базовою, від неї залежать процеси формування в особистості уявлень в економічній, політичній, етнокультурній сферах. Зазначимо, що входження нового покоління в суспільство починається із батьківської сім'ї. Сім'я є вихідною і досить важливою основою діяльності й

суспільних відносин, яка пов'язана із народженням і формуванням нового покоління. Сім'я протягом багатьох віків цікавила вчених, адже саме сім'я активно приймає участь у відтворенні як фізичного існування людини, так і його способу життя дослідження вчених показали, що сім'я у своєму історичному розвитку пройшла складний шлях, вершиною якого стала моногамія.

У більшості європейських країнах відбуваються процеси відчуження, тому в центрі уваги – питання впливу на сімейні відносини з метою їхньої оптимізації. Наприклад, досить важливе питання стосовно професійної зайнятості матерів та впливу цього фактору на виховний процес дітей у сім'ях. Мати для дитини протягом тривалого часу є об'єктом для наслідування, якщо мати не виконує цієї ролі то це може викликати багато негативних наслідків. Тому, сьогодні в Англії росте тенденція на домашній спосіб життя жінок з метою ефективного виховання дітей.

Сутність сім'ї, як малої групи, заснованої на шлюбі, члени якої пов'язані спільним побутом та бюджетом, соціальними обов'язками, взаємною моральною відповідальністю та взаємодопомогою сьогодні значно змінилася. Зокрема, серед багатьох функцій у міських сім'ях залишилася функція спільного побуту, і загального бюджету. Більшість сімей сьогодні є нуклеарними (складаються лише із батьків та дітей), що теж впливає негативно на процеси соціалізації молоді в таких нуклеарних сім'ях. В сім'ях проходить перерозподіл обов'язків чоловіка і жінки під час ведення домашнього господарства і виховання дітей. Розширення системи побутового обслуговування, відпочинку, дитячих закладів створюють умови для того, щоб сім'я частково, або навіть повністю звільнилася від своїх обов'язків стосовно виховання дітей. Відбувається редукція сім'ї. Сім'я сьогодні зосереджена на своєму внутрішньому житті, задоволенні побутових потреб, моральні обов'язки батьків розмиті, або повністю втрачені.

У діяльності сім'ї стосовно формування індивідів нового покоління виділяють три основних види діяльності: 1) діяльність державних, недержавних та громадських організацій; 2) діяльність самої сім'ї, батьків по формуванню нового покоління аж до їхнього повного перетворення на дорослих; 3) діяльність самих індивідів нового покоління стосовно власного становлення і розвитку. Зокрема, діяльність самих індивідів стосовно особистого становлення в рамках батьківської сім'ї проходить ряд етапів, які пов'язані із віковими періодами. Спочатку діти є лише об'єктом виховання, пізніше вони стають особистостями, суб'єктами, які здатні до певної більш чи менш простої чи складної діяльності стосовно батьків, родичів. Важливо відзначити, що саме в сім'ї проходить більшість представників молоді свої вікові стадії, фази розвитку дитинство, юність, більшість так і продовжують жити в сім'ї у молоді роки (до 30 років).

Юнаки та дівчата у різний період покидають батьківську сім'ю, переїжджаючи в інший населений пункт, чи переселяються в інші квартири,

чи гуртожитки. Батьківська сім'я має визначну роль в суспільному становленні молоді тобто в мезосоціалізації.

Крім батьківської сім'ї значну роль на мезосоціалізації відіграє створення власної сім'ї молодими людьми, тому, що це важливий етап в їхньому житті, він служить однією із ознак переходу до статусу дорослого стану. Сучасне суспільство є зацікавленим в тому, щоб представники нових поколінь створювали міцні сім'ї, щоб було створено всі умови для виховання дітей у молодих сім'ях.

Охорона здоров'я молоді теж є складовою мезосоціалізації. Це питання представляє важливу інфрасферу її життєдіяльності. Зрозуміло, що охорона здоров'я, яка обслуговує людину, є частиною всієї системи охорони здоров'я. Мета медичних та інших закладів та організацій, які турбуються про громадян – це збереження та зміцнення здоров'я, попередження і лікування захворювань, забезпечення майбутньої працездатності. До завдань служб охорони здоров'я додалася і така, як контроль за біосферою, за станом оточуючого середовища.

Біосферні катаклізми, катастрофи і кризи доповнюються також і суспільними труднощами (алкоголізм, наркотизація, знищення генофонду молоді за допомогою різних медичних препаратів сумнівного походження). Розрізняють три види діяльності в галузі збереження здоров'я: 1) державна; 2) недержавна, яка пов'язана із функціонуванням недержавних медичних закладів, фізичних кабінетів; 3) діяльність особистості, яка користується послугами цих закладів.

На мезосоціалізацією впливає також і система освіти та виховання. Значний вклад в дослідження проблеми освіти та виховання вніс В. Сухомлинський, який писав: «виховний ідеал школи – всесторонньо розвинута особистість. Гармонічний та всебічний розвиток означає єдність праці, духовного багатства всіх сфер діяльності людини, моральну чистоту його поведінки, взаємин із іншими людьми, фізична досконалість, багатство смаків та запитів, багатогранність суспільних та особистих інтересів».

Філософія освіти та виховання широко досліджується в наші дні закордоном. Так, американський вчений Д. Файблеман в книзі «Освіта і цивілізація» бачить завдання освіти не стільки у набутті знань, скільки в боротьбі з неграмотністю, в розширенні кругозору людини. всі освітні програми на думку автора, повинні включати викладання трьох основних елементів: теоретичних принципів, практики, а також взаємозв'язків між ними.

Французький вчений О. Ребуль у монографії «Філософія освіти» пише, що розуміння цілей освіти тісно пов'язана із розумінням природи людини. людська природа неможлива без виховання, але виховання може не все. Проте, якщо і освіта не все може, то нічого не можливе без них. Автор виділяє п'ять основних особливостей шкільної освіти і викладання: необхідність набуття певної суми знань на все життя, їх систематизація, дидактичне переосмислення, їх аргументованість. Окрім того, школа повинна забезпечити

виховання тих моральних якостей, які не формує сім'я, виробництво, а саме: рівність, справедливість, критичний дух. Автор приходиться до висновку, про те, що «школа є в наші дні одним із самих процвітаючих інститутів: її можливості ростуть, як і росте тривалість навчання». Розкриваючи суть системи освіти у сучасному світі, необхідно відмітити, що ця система є дуже важливою для життєдіяльності молодих людей, адже перебування на навчанні дітей та молоді є тривалим.

Підведемо деякий підсумок. Батьківська сім'я у більшості осіб пов'язана із їхнім становленням і розвитком протягом всього періоду молодості та навіть значно пізніше. Система охорони здоров'я, також супроводжує людину протягом всього проміжку часу їхнього становлення. Державна, приватна та громадська інфраструктура виховання і навчання охоплює своїм впливом старших підлітків, багатьох юнаків та дівчат, і певну частину молоді. І на кінець, створення власної сім'ї, забезпечення її життєдіяльності, виховання в ній вже власних дітей. Все вище перераховане складає структуру мезосоціальної сфери.

Під *економізацією* розуміють реалізацію певних програм – освоєння певних професій і спеціальностей, систематична участь у виробництві матеріальних чи духовних цінностей.

Узагальнення даних соціологічних досліджень дозволяє зробити висновок, що сучасним молодим людям властиві три основних стратегії економічної поведінки, в залежності від того, як вони оцінюють роль трудової діяльності у своєму житті і в розвитку суспільства. Перша, найбільш поширена – стратегія прагматичної економічної поведінки. Вона базується на відношенні до роботи виключно як до джерела матеріального благополуччя. Зокрема 92% опитаних виражають прагнення до такої роботи, яка б давала можливість високого матеріального заробітку. Такий тип поведінки найбільш близький до ринкової, тому що орієнтований на свідому орієнтацію на добування матеріальних статків власними силами. Особи, які є носіями такої стратегії найчастіше є активними, легко змінюють рід занять і знаходять собі нове перспективне місце роботи, адже вони розраховують на свої власні сили.

Другий тип стратегії економічної поведінки – байдужо-конформістський. Для її носіїв робота взагалі не представляє собою реальної цінності, головний принцип життя для них – всі роботи однакові, а краще взагалі не працювати. Ця група молоді не дуже багаточисельна. Тільки кожен п'ятий із опитаних вважає, що робота це – неприємна повинність, а якщо її і виконувати, то вона повинна бути легкою, чистою і давати можливість спокійно жити. Прихильники такої життєвої стратегії орієнтуються, головним чином, на свою вдачу і готові як можна довше проіснувати на утриманні своїх батьків чи родичів. У випадку втрати робочого місця, вони легко змінюють професію і вид діяльності, так і не оволодівши професійними амбіціями. Вони не схильні до підвищення кваліфікації та професійний ріст на будь-якій роботі.

Третій тип стратегії економічної поведінки можна визначити як професійно-трудовай. Для її прихильників характерна орієнтація на роботу як на засіб розкриття і розвитку особистісних якостей, професійного росту, самоствердження в суспільстві. Вони прагнуть до такої роботи, яка б стала їхнім улюбленим ділом, викликала б задоволення, давала б можливість розвивати і застосовувати свої здібності і приносила б користь суспільству. Для цієї групи властиві соціально-професійні стереотипи поведінки, що не дозволяє їй опускатися до менш кваліфікаційної, хоча і більш оплачуємої роботи, яка принижує їхню особисту гордість.

Політична соціалізація відбувається в усіх країнах. Під *політизацією* розуміють сукупність таких форм діяльності, в результаті яких індивід засвоює політичну культуру, стаючи політичним суб'єктом. Говорячи простіше політична соціалізація – це процес входження особистості в політичне життя суспільства, яке передбачає оволодіння певними політичними цінностями, нормами, зразками поведінки.

Політично соціалізуватися означає вчитися політиці, ставати активними учасниками політичного життя, формувати політичну свідомість і самосвідомість, оволодіння демократичними цінностями. Виділяють два етапи політичної соціалізації – первинну і вторинну. Первинний етап – це сприйняття політичних категорій. У ньому виділяють чотири аспекти процесу соціалізації:

- безпосереднє сприйняття дитиною політичного життя, отримання інформації через думку своїх батьків;
- «персонізація» політики, в ході якої політичні фігури стають певними зразками для копування;
- ідеалізація цих політичних образів;
- інституалізація – ускладнення політичної картини і перехід до самостійного сприйняття політики.

Особливість первинної політизації полягає у тому, що особі необхідно адаптуватися до політичної системи, до норм поведінки, ще не розуміючи їхньої сутності. Вторинна політична соціалізація характеризується тим, що цей етап пов'язаний з розширенням самостійного політичного досвіду молодої людини, його вмінням виробити індивідуальні політичні судження, переробляти отриману інформацію, формувати позиції.

У ході вторинної соціалізації особа здатна протистояти тиску і виражати свою здатність мати свою точку зору та ідейну позицію. Політизація виражає самокорекцію людини в політичних цінностях. Арсенал засобів політизації лежить від шкільного навчання до безпосередньої участі в управлінні державою.

Інститутами політизації виступають всі політичні і громадські організації, які складають політичну систему суспільства, всі органи і механізми влади. Результатом політичної соціалізації стають зрілі громадяни, які не є підвладними політичним коливанням, здатні без сторонньої допомоги і підказки прийняти рішення по важливим питанням. Така особа сама визначає

свої позиції і несе відповідальність за свою поведінку. Зазначу, що політична соціалізація сучасної молоді проходить у дуже складний період ломки старих цінностей і формування нових соціальних відносин.

Етнокультурна соціалізація – це засвоєння молоддю здатності до збереження національної культури, відтворення традицій, підтримка міжнаціонального спілкування і збагачення культур. Зміст етнокультурної соціалізації молоді полягає перш за все у вивченні рідної мови і її використанні. Далше – це засвоєння основ рідної національної культури і використання її на практиці. Сьогодні спостерігаємо наступну картину: старші підлітки формують свою етнокультурну автономність: у спілкуванні між собою використовують свою молодіжну мову, форму одягу, тобто свою молодіжну субкультуру.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи (модульний курс дистанційного навчання) / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола; За заг. ред. А. Й. Капської. К., 2002. 164 с.
2. Бабосов Е.М. Прикладная социология: Учеб. пособие. Мн.: Тетра Систем, 2000. 230 с.
3. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб [для студ. вищ. навч. закл]. К. : Центр учбової літератури, 2009. 208 с.
4. Богданова І. М. Соціальна педагогіка. Навч. посіб. К. : Знання, 2008. 350 с.
5. Василькова Ю. В., Василькова Т. А. Социальная педагогика. курс лекций. Учеб пособие. М. : Academia, 1999. 250 с.
6. Волков Ю. Г., Добренков В. И., Кадария Ф. Д., Савченко И. П., Шаповалов В. А. Социология молодежи: Учебное пособие / под ред. проф. Ю.Г. Волкова. Ростов-н /Д.: Феникс, 2001. 576 с.
7. Гиль С.С., Осинцева С.А. Теоретические и прикладные основы создания систем социально-педагогической поддержки молодежных инициатив на муниципальном уровне. Монография. М.: Изд-во МГСУ, 2003. 230 с.
8. Жигайло Н. І. Соціальна педагогіка. Навчальний посібник. Львів. : Новий Світ-2000, 2007. 256 с.
9. Лісовський В.Т. Ключевые принципы социальной защиты молодежи/ Социальная работа. 1994. №1. С. 57–59.
10. Мудрик А. В. Введение в соціальною педагогіку. Учебное пособие для студентов. М., Институт практической психологии, 1997. 365 с.
11. Павловский В.В. Ювентология: проект интегративной науки о молодежи. – М.: Академический Проект, 2001. 304 с.
12. Соціальна педагогіка: навч. посіб. / [О.В. Безпалько, І.Д. Зверева, Т.Г. Веретенко]; за ред. О.В. Безпалько. К. : Академвидав, 2013. 312 с.

[Узагальнено автором]

Додаток Б
Перелік нормативних документів щодо організації освітнього процесу
в інклюзивних класах (2009–2017 р.р.)

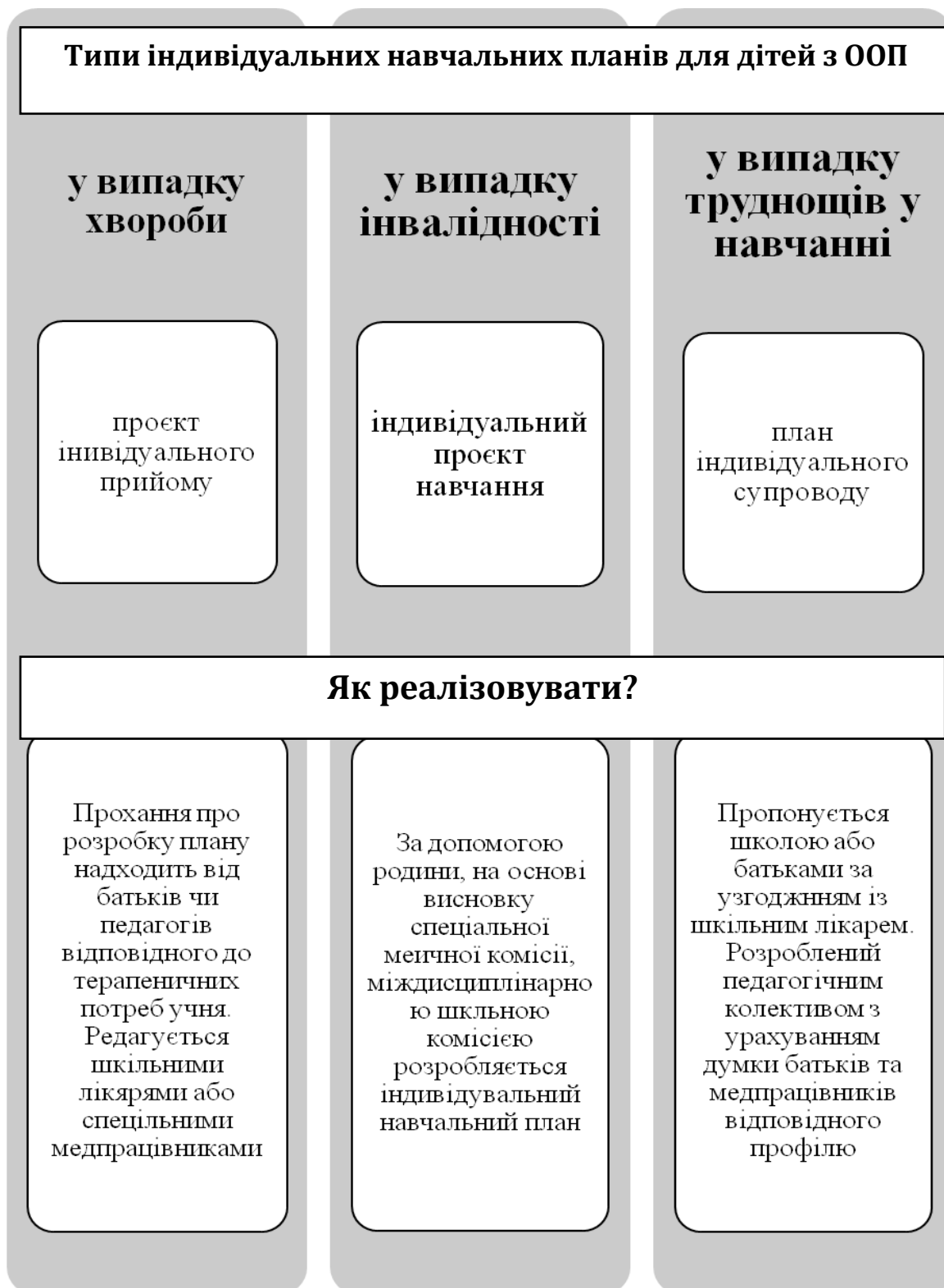
Закони України	Закон України від 05.06.2014 р. № 1325-VII «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» <i>Голос України</i> . 2014. 2 лип. (№ 123). – С. 4.
	Закон України від 23.05.2017 р. № 2053 «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з ООП до освітніх послуг». <i>Голос України</i> . 2017. 7 лип. (№ 123). С. 3.
Укази Президента	Указ Президента України №678 від 03.12.2015 р «Про активізацію роботи щодо забезпечення прав людей з інвалідністю»/ URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/678/2015
Постанови Кабінету Міністрів України	Постанова Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». <i>Офіційний вісник України</i> . 2011. № 62. С. 65–66.
	Постанова Кабінету Міністрів України від 21.08.2013 р. № 607 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з ООП». <i>Урядовий кур'єр</i> . 2013. 18 верес. (№ 169). С. 15–16.
	Постанова Кабінету Міністрів України від 9.08.2017 р. № 588 «Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». <i>Управління освітою</i> . 2017. № 10. С. 5–9.
	Постанова Кабінету Міністрів України від 15.11.2017 р. № 863 «Про внесення змін до Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з ООП». <i>Урядовий кур'єр</i> . 2017. 18 листоп. (№ 218). – С. 11.
Накази Міністерства освіти і науки України	Наказ Міністерства освіти і науки України від 11.09.2009 р. № 855 «Про затвердження Плану дій щодо запровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах на 2009–2012 роки». <i>Директор школи. Шкільний світ</i> . 2010. № 1. С. 28–31
	Наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання». <i>Директор школи. Шкільний світ</i> . 2010. № 42. С. 25–28.
	Наказ Міністерства освіти і науки України від 09.12.2010 р. № 1224 «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з ООП у загальноосвітніх навчальних закладах». <i>Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України</i> . 2011. № 2–3. С. 30.
	Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.5.2012 р. № 1/9 «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». URL : https://mon.gov.ua/npa/organizatsiya-navchalno-vikhovnogo-protsesu-v-umovakhinklyuzivnogo-navchannya
	Наказ Міністерства освіти і науки України від 28.05.2013 р. № 621 «Про створення експертно-консультативної ради з питань аутизму». <i>Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України</i> . 2013. № 19–20–

	<p>21. С. 91–93.</p> <p>Наказ Міністерства освіти і науки України від 04.06.2013 р. № 680 «Про організацію діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій». <i>Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України</i>. 2013. № 19–20–21. С. 86–88.</p> <p>Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.06.2013 р. № 768 «Про затвердження плану заходів щодо забезпечення права на освіту дітей з ООП, у тому числі дітей-інвалідів». <i>Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України</i>. 2013. № 17–18. С. 9–12.</p> <p>Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.02.2015 р. № 104/52 «Про затвердження Порядку комплектування інклюзивних груп у дошкільних навчальних закладах». <i>Офіційний вісник України</i>. 2015. № 22. С. 91–93.</p> <p>Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.03.2017 р. № 335 «Про кодифікацію навчальної літератури для учнів з ООП». <i>Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України</i>. 2017. № 4. С. 94–95.</p> <p>Наказ Міністерства освіти і науки України № 609 від 08.06.2018 року «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП в закладі загальної середньої та дошкільної освіти». URL : https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-prokomandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimipotrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti</p>
Листи Міністерства освіти і науки	<p>Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 02.04.2012 р. № 1/9-245 «Щодо одержання документа про освіту учнями з особливими потребами у загальноосвітньому навчальному закладі». <i>Директор школи. Шкільний світ</i>. 2012. № 10. С. 57.</p> <p>Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 18.05.2012 р. № 1/9-384 «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». <i>Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України</i>. 2012. № 17–18. С. 7–11.</p> <p>Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту №1/9–675 від 25.09.12 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя». URL : http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1_9-675(2).doc</p> <p>Лист Міністерства освіти і науки України від 13.08.2014 р. № 1/9-413 «Про організацію навчально-виховного процесу учнів з розумовою відсталістю та затримкою психічного розвитку». <i>Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України</i>. 2014. № 25–26–27. С. 30–45.</p> <p>Лист Міністерства освіти і науки України від 05.06.2015 р. № 1/9-280 «Про організацію навчально-виховного процесу для учнів з ООП загальноосвітніх навчальних закладів у 2015/2016 н. р.». <i>Завуч. Шкільний світ</i>. 2015. № 13. С. 8–12.</p> <p>Лист Міністерства освіти і науки України від 06.02.2017 р. № 1/9-63 «Щодо навчальної літератури для дітей з ООП». <i>Інформаційний збірник та коментарі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України</i>. 2017. № 4. С. 90–93.</p>

[Узагальнено автором]

Додаток В

Розробка індивідуальних навчальних планів для дітей з особливими освітніми потребами (на основі аналізу зарубіжного досвіду)



[Узагальнено автором]

Додаток Г
Спеціальні стратегії інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

Стратегія навчання	Особливості використання
Профілактичні стратегії	
Соціальні історії	Соціальні історії – це короткі оповідання, які у деталях демонструють в деталях демонструють способи дій у нових та незрозумілих для учнів з ООП життєвих ситуаціях. Такі історії можуть складатися індивідуально для кожної дитини, відповідно до її особливостей, потреб, інтересів. Вони можуть супроводжуватись візуальним рядом, наприклад, малюнками, фотографіями, відео. Слухаючи розповідь та розглядаючи ілюстрації дитина засвоює прийнятні зразки поведінки, які можуть бути активізовані у відповідних ситуаціях.
Система обміну зображеннями PECS	Використовується з метою є спонукання до комунікативної взаємодії дітей з порушеннями мовлення. Опанування системою обміну зображеннями передбачає розвиток вмінь давати та віддавати картку, розпізнавати зображення на картці зблизька та на відстані, складати з зображень речення, відповідати на запитання, робити коментарі. Вербальне повідомлення супроводжується демонстрацією картки з відповідним зображенням. З допомогою даної системи дитина може спілкуватися у класі.
Візуальні графіки	Такі графіки можуть містити зображення, що відображають правила поведінки, інструкції, розклад на день тощо. Вони поєднують візуальні зображення і текстові повідомлення та розміщуються у полі зору учня – поряд з партою або на іншому видному місці.
Організація навколишнього простору	Розташування меблів та матеріалів у класній кімнаті має чітко визначати робочі зони і зони для відпочинку та враховувати сенсорні проблеми учнів. Дана стратегія передбачає усунення подразників, відволікаючих стимулів, зниження рівня шуму, дозвіл носити навушники беруші під час виконання окремих видів діяльності.

Підтримуючі стратегії	
Надання чітких інструкцій	Дана стратегія передбачає чітке формулювання учителем інструкції, заохочення до її виконання, спостереження за її виконанням, надання зворотного зв'язку – похвали або корекції, якщо необхідно.
Інформаційні листи	Сутність даної стратегії полягає у тому, що учневі у короткій формі надається зміст матеріалу, що вивчався під час уроку (у вигляді тез). Пізніше учень може переглядати його самостійно або разом з батьками.
Використання графічних організаторів та керованих нотаток	Стратегія застосовується для поєднання вербальних інструкцій з візуальними сигналами. Керовані нотатки містять ключові ідеї та додаткову інформацію. Учитель пояснюючи навчальний матеріал, звертає увагу на головне, а потім надає важливі додаткові деталі в тому порядку, в якому вони подані на аркушах для нотаток. Під час пояснення учителя учні заповнюють нотатки, заповнюючи відсутні деталі. Такі нотатки можуть подаватись у вигляді таблиць, блок-схем, карт, діаграм тощо.
Диференційоване оцінювання	Демонстрація здобутих знань і вмінь учнів з ООП може відбуватися у будь-який зручний для них спосіб, що найкраще відповідає їхнім можливостям та інтересам: з допомогою усних чи письмових відповідей, презентацій, малюнків, рольових ігор тощо. Учні можуть демонструвати свої знання і вміння у той спосіб.
Керування власною поведінкою	Стратегія застосовується для самоаналізу власної поведінки учнем з ООП. Її метою є навчити дитину самостійно розрізняти прийнятну та неприйнятну поведінку, фіксувати та аналізувати її, винагороджувати себе за гарну поведінку. Наприклад, учень з аутистичними розладами здійснює спостереження за власною поведінкою (наприклад, скільки разів він правильно звернувся за допомогою до вчителя чи інших учнів впродовж дня, скільки завдань виконав правильно під час уроку тощо), фіксує їх (ставить відмітки в таблиці, або перекладає монетку з однієї кишені в іншу), підраховує кількість випадків адекватної та неадекватної поведінки та отримує домовлену винагороду (солодощі, перегляд мультфільму, гру на комп'ютері тощо) за певну

	кількість прийнятних поведінкових реакцій.
Корекційні стратегії	
Додаткова та альтернативна комунікація	Стратегія забезпечує можливість для спілкування учням з тяжкими порушеннями мовлення через використання альтернативних основних (жестова мова) чи допоміжних (міміка, жести, системи графічних знаків, генератори голосу тощо) засобів комунікації.
Диференційоване підкріплення поведінки, несумісної з проблемною	Стратегія передбачає надання позитивного підкріплення, якщо учні демонструють поведінку, несумісну з проблемною. Наприклад, дитину хвалять чи надають невеликі матеріальні заохочення, коли дитина сидить, що унеможлиблює її ходіння по кімнаті.
Диференційоване підкріплення відсутності проявів небажаної поведінки	Схвалення надається, якщо учень не проявляє небажаної поведінки впродовж певного визначеного часу. Наприклад, якщо протягом 10 хвилин він/вона утримується від вигукування недоречних слів.
Диференційоване підкріплення зниження проявів небажаної поведінки	Позитивне підкріплення надається, якщо небажані прояви поведінки зустрічається рідше. Наприклад, якщо учень викрикує два рази замість звичайних п'яти або шести.
Диференційоване підкріплення комунікативної поведінки	Позитивне підкріплення надається, якщо учень для задоволення своїх потреб використовує комунікацію замість небажаної поведінки (замість істеричного крику використовує картинку або висловлює потребу словами).
Комплексні стратегії	
Прикладний аналіз поведінки (Applied behavior analysis)	передбачено аналіз поведінки учня; визначення чинників навколишнього середовища, які впливають на його поведінку, заохочення правильних дій і послаблення негативних проявів поведінки, розробку програми корекції проблемної поведінки, моніторинг ефективності програми та її оперативну корекцію у разі потреби.
Структуроване навчання з опорою на візуальну підтримку	Стратегія забезпечує розвиток навичок, відповідних віку дитини у чітко структурованих умовах навчання. Стратегія передбачає організацію фізичного простору, візуальних графіків, чітке планування діяльності, визначення термінів і показників досягнення цілей, контроль проміжних результатів навчання. Її ключовими ідеями є: візуальна підтримка, ретельне покрокове

	планування, що досягаються завдяки структуризації простору, часу та змісту діяльності.
--	--

Список використаних джерел

1. Mitchell D., Sutherland D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. – Routledge, 2020. 394 p.
2. Malti T., Noam G. G. Social-emotional development: From theory to practice //European Journal of Developmental Psychology. – 2016. – Т. 13. – №. 6. – С. 652-665.
3. Kaminsky, J.W., Valle, L.A., Filene, J.H. and Boyle, C.L. (2008). ‘A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness’. Journal of Abnormal Child Psychiatry, 36(4), 567–589.

[Укладено автором]

Додаток Д
Загальні стратегії організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами

Назва загальної стратегії	Коротка характеристика та особливості використання
<p>«Прямі інструкції» (direct instruction strategy)</p>	<p>«Прямі інструкції» є багатокомпонентною стратегією навчання, яка базується на основі добре спланованих та чітко структурованих занять та частого оцінювання. В її основі знаходяться три види аналізу: поведінки, спілкування та системи знань. Аналіз поведінки дає можливість зрозуміти, як на неї впливає середовище, як мотивувати дитину до навчання, стимулювати відповіді, виправляти помилки тощо. Аналіз процесу комунікації допомагає визначити правильну послідовність подання матеріалу щоб запобігти неправильному, неповному розумінню або надмірному узагальненню. Аналіз системи знань дає можливість логічно впорядкувати та систематизувати навчальний матеріал.</p> <p>Особливостями організації навчального процесу з використанням даної стратегії є: чітке планування уроків, інтенсивний темп навчання для підтримки інтересу, вимога щодо високого рівня засвоєння знань і вмінь (до 99 %), надання можливостей для відпрацювання вмінь та навичок, часте оцінювання, цілеспрямоване поєднання з іншими стратегіями навчання, чітке підсумування уроку та надання можливостей для відпрацювання засвоєних знань та вмінь. Для того, щоб діти з ООП могли досягати необхідного рівня успішності при використанні цієї стратегії, темп навчання може підлаштовуватись до їхніх індивідуально-психологічних особливостей; також їм надається необхідний супровід та підтримка на усіх етапах процесу навчання.</p>
<p>Стратегія когнітивного навчання (cognitive strategy instruction)</p>	<p>Використання цієї стратегії має за мету розвиток таких когнітивних навичок, як пошук, запам'ятовування, інтерпретація, розуміння та використання інформації, які є фундаментальними для розвитку навичок читання, письма, вирішення математичних задач, розуміння та продукування мовлення, критичного мислення та формування соціальних навичок.</p>

	<p>Існують різні модифікації даної стратегії, залежно від предметної сфери та специфічних потреб учнів. Найбільш загальний підхід, що може бути застосований до багатьох ситуацій, передбачає структурування діяльності до виконання завдання (активізація та оцінка попередніх знань, розробка цілей і завдань заняття, аналіз проблеми, визначення найкращого способу її вирішення); в його процесі (робота з підтвердженням або спростуванням гіпотез, узгодження спільних рішень та кінцевих висновків); та після (розуміння інформації в цілому, інтеграція нових ідей з попередніми знаннями, розуміння, як інформацію або вміння можна застосувати в інших умовах.</p>
<p>Формативне оцінювання та зворотній зв'язок (formative assessment and feedback)</p>	<p>Формативне оцінювання та зворотний зв'язок - це комбінована стратегія, що дає можливість оцінювати та корегувати знання учнів на систематичній основі, надати зворотній зв'язок (при потребі корекційний), а також внести корективи у навчальні стратегії, якщо це необхідно, для покращення результатів навчання. Цілі зворотного зв'язку полягають у тому, щоб мотивувати учнів, інформувати їх про те, наскільки добре вони виконали завдання і показати їм, що і як можна покращити. Зворотній зв'язок має бути своєчасним, чітким, враховувати складність завдання, наданим у зрозумілій формі.</p>
<p>Саморегульоване навчання (self-regulated learning)</p>	<p>Як стратегія, саморегульоване навчання має на меті допомогти учням навчитися встановлювати цілі навчання та діяльності на основі своїх потреб, розробляти та впроваджувати плани дій для досягнення цих цілей, контролювати свою поведінку, приймати рішення, та вибирати дії, що ведуть до досягнення цілей, самостійно оцінювати прогрес у досягненні своїх цілей, переглянути свої цілі або плани дій. Цю стратегію можна використовувати в різних умовах, для різних предметів, для дітей з різними освітніми потребами та без них. Вона може використовуватись не лише для регуляції когнітивних процесів, а також і для регуляції поведінки та емоцій.</p> <p>Саморегульоване навчання є широкою стратегією, що включає у себе набір інших, більш вузьких стратегій, таких як самоконтроль,</p>

	самопідкріплення, самоусвідомлення, самоефективність, самовизначення, самооцінка.
Мнемотехніка	<p>Стратегія мнемотехніки спрямована на покращення запам'ятовування інформації, що не має встановлених логічних зв'язків між її елементами з погляду людини, яка її запам'ятовує (наприклад, послідовність цифр, телефонні номери, історичні дати, формули, правила тощо) шляхом створення асоціативних зав'язків.</p> <p>Мнемонічні стратегії добре функціонують для посилення семантичної пам'яті. Прикладами мнемотехніки є, наприклад фраза, які допомагають запам'ятати назви та послідовність відмінків (На Родини Для Зими Осінь Мостить Килими) ти рифмівка для запам'ятовування правила множення дробу на число (Дріб від числа хочемо знайти, не потрібно нікого тривожити. Нам потрібно дане число на цей дріб помножити).</p> <p>Оскільки мнемотехніка базується на володінні мовленнєвими навичками, вона, як правило, не підходить для осіб з тяжкими інтелектуальними порушеннями. У той же час вона є особливо ефективною у роботі з учнями з труднощами у навчанні.</p>
Повторення і практика (review and practice)	<p>Стратегія вимагає планування та створення можливостей для учнів взаємодіяти з певними ідеями, концепціями чи вміннями кілька разів (від 2-х до 5-ти, залежно від здібностей учнів) у різних ситуаціях впродовж кількох днів для того, щоб вони відклались у короткочасній та довготривалій пам'яті.</p> <p>Прийомами реалізації цієї стратегії є: контроль знань і вмінь відразу після їх засвоєння, повторні перевірки та зворотній зв'язок; використання різних видів запитань – тих, що вимагають конкретних відповідей, і тих, що передбачають пояснення, як такі відповіді були знайдені; забезпечення практики їх використання поза класом, включаючи домашні завдання; створення ситуацій, що передбачають застосування знань і вмінь з використанням комп'ютера, індивідуально та у групах.</p>

<p>Навчання соціальним навичкам</p>	<p>Метою стратегії є опанування учнями широким діапазоном стратегій поведінки у різних соціальних ситуаціях та вибір найкращої для конкретної ситуації. Навчання спрямоване на розвиток таких соціальних навичок, як соціальна чутливість, розуміння і прийняття соціальних ролей, здатність до морально-етичних суджень, соціального спілкування, вирішення соціальних проблем.</p> <p>Стратегія передбачає навчання учнів визначати цілі соціальної взаємодії, декодувати та інтерпретувати важливі сигнали на нюанси ситуації, визначати поведінку, яка найбільше підходить у конкретній ситуації, реалізувати її, визначати чи була поведінка ефективною для досягнення визначеної мети.</p>
--	--

Список використаних джерел

1. Mitchell D., Sutherland D. What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies. Routledge, 2020. 394 p.
2. Malti T., Noam G. G. Social-emotional development: From theory to practice. *European Journal of Developmental Psychology*. 2016. Т. 13. №. 6. С. 652–665.
3. Stevens, R., Madden, N., Slavin, R. and Farnish, A. (1987). 'Cooperative integrated reading and composition'. *Reading Research Quarterly*, 22(4), 433–454.

[Укладено автором]

Додаток Е
НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА «Фізичне виховання»
для учнів 1 - 4 класів з розладами аутичного спектру

Авторський колектив:

Ліана Копилова – головний тренер проєкту, Заслужений вчитель України;

Наталя Мартіашвілі – директор БО «Спорт заради миру», автор проєкту «Kids Autism Games»;

Владислава Ганчева – завідувачка сектору виховної роботи Інституту модернізації змісту освіти;

Інна Сергієнко – консул Autism-Europe, директор міжнародної громадської організації «Фонд допомоги дітям з синдромом аутизму «Дитина з майбутнім»»

Козіброда Лариса – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент кафедри фізичного виховання Національного університету «Львівська політехніка»

Пояснювальна записка

Навчальна програма «Фізичне виховання» для учнів 1 – 4 класів з розладами аутичного спектру» – це практичний довідник інклюзивної освіти, де вчитель може залучити учнів до всіх аспектів навчання та шкільного життя, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних відмінностей.

Статистика останніх років свідчить, що кожна 50 дитина народжується з діагнозом «розлад аутичного спектру». Що це означає? Що вже за 5 – 10 років наше суспільство на два відсотка скрадатиметься з людей із аутизмом. Це наші друзі, сусіди, співробітники, попутники у транспорті, майбутні обранці наших дітей. Це люди, чия роль у суспільстві нівельована й недооцінена. Адже їхній унікальний склад розуму та світосприйняття здатен дивувати як їх, так і нас – тих, хто з ними живе і працює. Їхній розум здатен на нестандартні рішення непередбачувані відкриття. Та як їм стати повноцінною частиною соціуму й зробити свій неоціненний внесок у нього?

З 2017 р. ми почали щотижневі заняття спортом на НСК «Олімпійський». Завдяки проєкту та заняттям діти не лише розвинули свої фізичні, соціальні й емоційні можливості – вони стали учасниками міських і всеукраїнських бігових спортивних змагань! Безпрецедентний факт як у світі спорту, так і для людей з аутизмом. Адже цим дітям і їхнім батькам вдалося подолати страх, натовп, стереотипи, стрес і фізичне навантаження. А нам – упередження і страх перед новим. То зараз ми плануємо збільшувати групи, збільшувати кількість спортивних змагань (участі у них), оновлювати спортивний інвентар, запуснути спеціальні програми для обдарованих дітей та затвердити програму, яка допоможе іншим вчителям та тренерам займатися з дітьми з розладами аутичного спектру.

Програма створена та апробована на чотирирічному досвіді занять з більш ніж 300 дітьми з розладами аутичного спектру. Та має практичне підґрунтя де кожен вчитель зможе знайти свій підхід до кожної дитини.

Специфіка програми «Фізична культура» для дітей з розладами аутичного спектру зумовлена особливостями психофізичного розвитку дітей, викликаними враженням центральної нервової системи, різними ступенями інтелектуальної недостатності (як легкої, так і помірної). Процес навчання дітей з аутизмом ускладнюється наявністю, окрім основних, інших вад: порушення опорно-рухового апарату, зниження слуху, або його відсутність, порушення мови та мовлення, наявність психопатоподібних станів, тощо. Такі поєднання ведуть до ще більш вираженої своєрідності психофізичного розвитку учнів.

На сьогодні питання навчання дітей із розладом аутичного спектру в освітньому просторі звучить надзвичайно гостро.

У психолого-педагогічному вивченні дітей з аутизмом важливо зосереджуватися на особливостях їхньої унікальної психічної організації, їх сильних сторін:

- специфіка сприймання довкілля: наявність певних стійких домінант серед усього розмаїття зорових, слухових чи тактильних стимулів;
- незвичність системи сигналів для комунікації з іншими, власна мова;
- сприйняття інформації від людини без прямого погляду на неї, завдяки периферійному зору, вибірковість у ставленні до людей;
- кмітливість, переважання невербального інтелекту;
- любов до порядку і завершеності, здатність зрозуміти чітко визначені алгоритми і правила та постійно їх дотримуватися;
- високорозвинена механічна пам'ять;
- уміння орієнтуватися за візуальними стимулами;
- здатність зацікавитися чимось незвичним;
- тонке відчуття емоційного стану іншої людини, розуміння того, із ким і як можна себе поводити;
- розвинений музичний слух;
- уміння чітко орієнтуватися у просторі і часі.

Названі вище сильні ознаки особистості дітей з аутизмом мають спонукати фахівців бути уважними до їхніх неповторних проявів у роботі з дітьми при занятті фізичними вправами.

Програма розрахована на учнів:

- 1 клас (I рік навчання),
- 2 клас (II рік навчання),
- 3 клас (III рік навчання),
- 4 клас (IV рік навчання).

Програма «Фізична культура» для учнів 1-4 класів з розладами аутичного спектру» побудована концентричним способом, що допускає повторне вивчення окремих розділів і тем, як на одному, так і на різних рівнях навчання, з розширенням та поглибленням змісту навчального матеріалу.

Основною *метою* навчальної програми є створення умов соціалізації дітей з розладом аутичного спектру за допомогою фізичних вправ.

Основними *завданнями* програми є:

- сприяння розвитку координаційних здібностей;
- сприяння укріпленню опорно-рухового апарату;
- сприяння розвитку комунікативних здібностей за допомогою фізичних вправ;
- сприяння розвитку сильних ознак дітей з розладом аутичного спектру за допомогою фізичних вправ;
- сприяння самореалізації дитини у соціумі засобами фізичного виховання.

Методика занять фізичними вправами з дітьми з РАС є:

- Привітання, організація роботи в групах (налагодження контакту);
- Вчитель повинен використовувати індивідуальний підхід у роботі з дітьми з РАС;
- Структура заняття: підготовча, основна, заключна частини. Тривалість заняття 40 хв.;
- Повторення блоку вправ попереднього заняття;
- Чергування вправ на збудження та гальмування НС;
- У кожному занятті обов'язково вправи для зміцнення м'язів стопи (профілактика плоскостопості).
- Вправи на координацію і баланс
- Вправи для розвитку дрібної моторики
- Вправи з нейрокорекції
- Запровадження традицій заключної частини заняття

Особливостями методики занять фізичними вправами з дітьми з розладами аутичного спектру є :

- Партнерство (робота з батьками, волонтерами).
- Доступність (від простого до складного).
- Звернути увагу і з'ясувати сильні сторони.
- Сенсорне перенавантаження – що це? (ні світлу, ні шуму, ні торканню, говорити мало, накрити, терпіння).
- Не заставляти, домовлятися. Знаходити контакт.
- Формування груп під час занять.
- Враховувати погодні умови, частину доби.
- Враховувати місце проведення (постійне чи нове).
- Спортивний інвентар: м'ячі різного розміру (гумові, футбольні, фітнес, тенісні (великі і малі), медболи 1-2 кг, бар'єри, фішки, стойки, тунелі, обручі різного розміру, гімнастичні палки, мішечки вага 150 гр., стрічки, прапорці, списи, фрізбі, ортопедичні килимки, канат, мотузки, «комети», балансири різного розміру, повітряні кульки, координаційна драбина, координаційна сітка, мішки для стрибків

Перший рік навчання 1 клас (перший рік навчання)
ЗМІСТ ПРОГРАМИ

Вступ (1год).

Організаційне заняття разом з батьками. Інструктаж з питань техніки безпеки та охорони праці.

Розділ 1. Базова рухова активність.

Розділ 2. Ігрова та змагальна діяльність.

Розділ 3. Здоров'язберігаюча діяльність.

Обов'язкові результати навчання	Орієнтовні навчальні досягнення учнів	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
Розділ 1. Базова рухова активність		
Виконує організаційні вправи	<p>Учень, учениця:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>займає</i> своє місце в строю (за допомогою чи за вказівкою вчителя); – <i>сприймає та виконує</i> команди вчителя «Ставай!», «Кроком руш!», «Бігом руш!», «На місці, стій!», «Розійдись!» (за допомогою чи за вказівкою вчителя); – <i>здійснює</i> шиккування парами, в коло, колону та шеренгу по одному та перешикування (за допомогою чи за показом учителя); – <i>сприймає та виконує</i> команди вчителя (за допомогою вчителя); – <i>сприймає та виконує</i> команди вчителя «Увага!», «Встати!», «Сісти!» (за допомогою вчителя); – <i>здійснює</i> шиккування в коло та колону (за допомогою чи за показом учителя); - <i>намагається</i> узгоджувати свої дії з діями інших учнів (за допомогою вчителя). 	<p>Формування стійкості уваги. Формування узагальненості уявлень. Розвиток уміння орієнтуватись в просторі на основі зорової та кінестетичної чутливості. Корекція зовнішнього прояву емоцій. Розвиток координації рухів. Формування узгодженості рухових дій. Розвиток рухової пам'яті. Формування усвідомленого розуміння змісту зверненого мовлення. Виховання дисциплінованості, організованості, вміння співпрацювати в колективі.</p>
Виконує загальнорозвиваючі вправи з предметами, без предметів	<p>Учень, учениця:</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>мають вміти</i> виконувати комплекси загальнорозвиваючих вправ без предметів, з предметами: з обручами малого діаметра, гумовими м'ячами, гімнастичними палицями, мішечками (вага 150г), стрічками, прапорцями за показом учителя; – <i>мають отримати</i> уявлення, виконуючи комплекс загальнорозвиваючих вправ під 	<p>Формування зорового, кінестетичного та тактильно-вібраційного контролю при виконанні рухової дії. Розвиток просторово-часової орієнтації, точності відтворення просторових, часових і силових параметрів рухів.</p>

	звукову озвучку (вірші, звуки), з імітацією рухів тварин.	
Виконує вправи на пересування: ходьба, різновиди ходьби, біг, стрибки	<p>Учень, учениця: – мають <i>вміти</i> виконувати ходьбу на носках, на п'ятах, в парах, напівприсяді, в повному присяді, ходьба обмеженою площиною (по «коридору» на підлозі), ходьба прямо та боком по мотузці (гімнастичному канату, обручу, палиці, тощо), покладеній на підлогу; – мають <i>вміти</i> виконувати біг у чергуванні з ходьбою, біг за сигналом звуковим, зоровим. – мають <i>вміти</i> виконувати стрибкові вправи: на місці на двох ногах, на місці на одній нозі, на місці по чергово на двох ногах, через перешкоду (обруч, палицю) з допомогою; – мають <i>вміти</i> долати смугу перешкод (за допомогою): пересування бігом, лазінням, перелазінням, подолання «тунелю», перекладанням предметів за формою, кольором, за вказаним логоритмом.</p>	Профілактика та корекція плоскостопості. Формування навички правильної постави. Тренування вестибулярного апарату. Формування здатності зберігати рівновагу в статичних положеннях і в русі.
Виконує металеві вправи	<p>Учень, учениця: – мають <i>отримати</i> навички метання різними способами: на дальність правою та лівою руками, у ціль вертикальну та горизонтальну паперових літачків, мішечка вагою 150 гр., тенісних м'ячків, «хвостатих» ракет.</p>	Розвиток просторово-часової орієнтації, точності відтворення просторових, часових і силових параметрів рухів. Розвиток координаційних здібностей, профілактика порушень та корекція функцій опорно-рухового апарата. Розвиток рухових якостей (витривалості, спритності, сили, гнучкості). Розвиток кінетичної та кінестетичної пам'яті. Формування здатності узгоджувати рухові дії.
Виконує акробатичні вправи	<p>Учень, учениця: – мають <i>отримати</i> уявлення виконання акробатичних вправ: переكاتи, котіння руки догори,</p>	Розвиток просторово-часової орієнтації, точності відтворення просторових, часових і

	<p>руки вздовж тулуба; – мають виконувати складочку; – мають виконувати вправу «човник», «ластівка».</p>	<p>силових параметрів рухів. Розвиток координаційних здібностей, профілактика порушень та корекція функцій опорно-рухового апарата. Розвиток просторово-часової орієнтації, точності відтворення просторових, часових і силових параметрів рухів. Розвиток координаційних здібностей, профілактика порушень та корекція функцій опорно-рухового апарата, розвиток вестибулярного апарату</p>
<p>Вправи з м'ячами</p>	<p>Учень, учениця: – мають отримати уявлення виконання вправ з малим м'ячем: тримання м'яча, перекладання м'яча, підкидання м'яча обома руками, ловіння м'яча обома руками, удари м'ячем об підлогу обома руками, перекидання і ловіння м'яча в парах; – вправ з футбольним м'ячем: контроль м'яча: зупинка підошвою правою та лівою ногами, переكاتи м'яча правою, лівою ногами праворуч, ліворуч, переміщення з м'ячем правою, лівою ногами, передача м'яча в парах за допомогою (вчителя); – вправ з фітбольним м'ячем: котіння м'яча вперед, назад, праворуч, ліворуч на місці, котіння м'яча по прямій, «зигзагом», сидячі на м'ячі переміщати таз вперед, назад, праворуч, ліворуч, не відриваючи ніг, лежати на м'ячі животом, спиною.</p>	<p>Формування здатності узагальнювати предмети за суттєвими ознаками. Розвиток тактильного відчуття. Розвиток предметних дій по наслідуванню при спонуканні та організації їх з боку вчителя. Формування цілеспрямованості рухів рук, здатності до взаємодії обома руками. Формування здатності до одночасних рухів. Розвиток рухових якостей (витривалості, спритності, швидкості). Виховання навичок спілкування та роботи в групі (колективі).</p>

Вправи на балансирах	<p>Учень, учениця: – мають отримати уявлення вправ на малих балансирах: стійка на двох ногах, стійка на одній нозі (правій, лівій) з допомогою, ходьба; – вправ на великих балансирах стійка за допомогою, сидячі (за допомогою).</p>	<p>Формування кінетичних і кінестетичних відчуттів. Формування кінестетичного контролю за якістю рухів. Корекція психоемоційного стану.</p>
----------------------	--	---

Розділ 2. Ігрова та змагальна діяльність

Вправи з повітряними кульками	<p>Учень, учениця: – виконує вправи з повітряною кулькою: підкидає правою, лівою руками, відбиває кульку правою, лівою руками, просувається вперед з супроводження кульки право та лівою руками, просувається вперед з обходження предметів, або фішок, стійок.</p>	<p>Формування цілеспрямованої уваги Розвиток координації рухів, формування цілеспрямованої уваги.</p>
Виконує рухову діяльність у вигляді рухливої гри під керівництвом учителя, тренера	<p>Учень, учениця: – грає у рухливі ігри та бере участь у естафетах: «Будиночок», «Будь уважним», «Збери предмети однієї форми і змісту», «Розклади відповідний колір», «Сніжки».</p>	<p>Формування цілеспрямованої уваги. Формування аналітико-синтетичного типу сприймання. Формування організаційного компоненту мислення (усвідомлення завдання, організація виконання завдання тощо). Розвиток пізнавальних інтересів.</p>
Виконує комплекс вправ під музичний супровід різної звукової доріжки	<p>Учень, учениця: – мають отримати навички виконувати комплекс загальнорозвиваючих вправ під музичний супровід зі стрічками, прапорцями, обручами; – мають отримати навички у виконанні танцювальних композицій.</p>	<p>Естетичний розвиток. Формування аналітико-синтетичного сприймання. Формування уявлень про навколишнє середовище та власне тіло. Формування наочно-дійового та наочно-образного мислення. Розвиток зорового сприйняття та тактильно-вібраційної чутливості. Формування здатності до здійснення аналізу виконання своїх рухів і рухів інших учнів. Розвиток емоційної сфери.</p>

		Послаблення негативних емоцій. Розвиток координації рухів. Формування узгодженості рухових дій, здатності до одночасних рухів.
Виконує рухову діяльність у команді	Учень, учениця: – <i>мають отримати</i> навички командної роботи при виконанні рухової діяльності (робота в парах, трійках, командах у вигляді естафети).	Розвиток рухових якостей (витривалості, спритності, гнучкості). Формування діалогічного мовлення. Виховання доброзичливості, здатності до співпраці в групі (в парі), навичок культури спілкування.
Розділ 3. Здоров'язберігаюча діяльність		
Виконує комплекс вправ для профілактики плоскостопості	Учень, учениця: – <i>мають вміти</i> виконувати вправи для профілактики плоскостопості: пересування по ортопедичним килимках, пересування по гімнастичним палицям, обручу, по мотузці, канату; – <i>мають отримати</i> навички «масажу» тенісним м'ячем тощо	Профілактика та корекція плоскостопості. Формування навички правильної постави. Формування здатності зберігати рівновагу в статичних положеннях і в русі. Розвиток координаційних здібностей, профілактика порушень та корекція функцій опорно-рухового апарата.
Виконує комплекс вправ пальчикової гімнастики	Учень, учениця: – <i>розрізняє</i> пальці кисті, що використовуються при виконанні вправи (за допомогою вчителя); – <i>використовує</i> засвоєний словник у межах зрозумілого мовленнєвого матеріалу (за допомогою вчителя); – <i>виконує</i> згинання та розгинання пальців на витягнутих вперед руках (симетричне та асиметричне) (за допомогою чи наслідуючи вчителя); – <i>виконує</i> з'єднання, стискання та розтискання долонь (у в.п. лікті в сторони) (за допомогою чи наслідуючи вчителя); – <i>здійснює</i> колові рухи кистями (за допомогою чи за показом учителя);	Формування стійкості уваги. Формування мисленевих операцій на основі послідовного виконання рухових дій. Формування та розвиток обсягу та точності довільної пам'яті. Формування позитивного психоемоційного стану. Корекція психофізичного напруження. Розвиток дрібної моторики рук. Розвиток координації рухових дій.

	<p>– виконує стискання пальців в кулак і їх розтискання (одночасно, послідовно) (за допомогою чи наслідуючи вчителя);</p> <p>– виконує колові рухи кистями (за допомогою чи наслідуючи вчителя);</p> <p>– виконує розминання пальців рук і їх кінчиків (за допомогою чи наслідуючи вчителя).</p>	
Виконує комплекс вправ для розвитку ритму	<p>Учень, учениця:</p> <p>– мають отримати навички виконувати вправи для розвитку ритму: плескання в долоні різної кількості, чергування плескання в долоні з іншими частинами тіла, з іншими предметами.</p>	<p>Розвиток рухових якостей (витривалості, спритності, гнучкості).</p> <p>Формування діалогічного мовлення.</p> <p>Виховання доброзичливості, здатності до співпраці в групі (в парі), навичок культури спілкування.</p>
Виконує комплекс вправ для профілактика зору	<p>Учень, учениця:</p> <p>мають отримати навички виконувати вправи для профілактики зору з предметами (тенісними м'ячиками, пазли), за схемою</p>	<p>Формування узгодженості рухових дій.</p> <p>Виховання наполегливості, здатності до вольового зусилля, дисциплінованості.</p> <p>Формування вміння концентрації уваги на предметі.</p> <p>Активізація розумової діяльності.</p> <p>Формування продуктивного мислення.</p> <p>Розвиток мимовільної та довільної пам'яті.</p>
Виконує комплекс вправ дихальної гімнастики	<p>Учень, учениця:</p> <p>– мають вміти виконувати дихальні вправи з повітряною кулькою, тенісним м'ячиком.</p>	<p>Корекція психоемоційного стану. Розвиток мимовільної та довільної пам'яті. Активізація розумової діяльності.</p> <p>Формування продуктивного мислення.</p> <p>Профілактика зору.</p> <p>Виховання дисциплінованості, старанності.</p> <p>Формування навички носового дихання в спокої та під час виконання фізичних вправ.</p>

		Виховання дисциплінованості, старанності.
--	--	---

Орієнтовані навчальні досягнення учнів на кінець року:

- *мати уявлення* про правила поведінки та гігієни учнів під час проведення уроків фізичної культури, правила безпеки при виконанні фізичної вправи, основні фізкультурно-спортивні приміщення, вимоги до спортивного одягу та взуття, підготовку до уроку (за допомогою чи за вказівкою вчителя);
- *мати елементарне уявлення* про основні частини тіла, задіяні при виконанні легкоатлетичних вправ; правильне дихання під час виконання легкоатлетичних вправ (за підказкою вчителя);
- *здійснювати* підготовку до занять фізичними вправами (за допомогою чи за вказівкою вчителя);
- *орієнтуватись* у спортивному залі, в роздягальні та на спортивному майданчику (за допомогою чи за вказівкою вчителя);
- *розрізняти* використані предмети за розміром, кольором (за допомогою чи за підказкою вчителя);
- *розрізняти* основні просторові характеристики виконаної рухової дії (за допомогою вчителя);
- *сприймати* зрозумілий мовленнєвий матеріал (за допомогою чи за підказкою вчителя);
- *виконувати* команди та рекомендації учителя (за підказкою вчителя);
- *виконувати* фізичні вправи (за допомогою чи наслідуючи вчителя);
- *узгоджувати* фази дихання з руховими актами (за допомогою чи наслідуючи вчителя);
- *узгоджувати* свої дії з діями інших учнів (за допомогою чи під контролем учителя).

Орієнтовані показники сформованості здоров'язберігаючої компетентності:

- *мати елементарне уявлення* про правила поведінки та гігієни учнів під час проведення уроків фізичної культури; правила безпеки при виконанні фізичних вправ; підготовку до уроку; вимоги до спортивної форми та взуття (за допомогою чи за вказівкою вчителя);
- *мати елементарне уявлення* про основні фізкультурно-спортивні приміщення (за допомогою вчителя);
- *мати елементарне уявлення* про основні частини тіла, задіяні при виконанні вправи (за допомогою вчителя);
- *мати елементарне уявлення* про основні просторові характеристики виконаної рухової дії (за допомогою вчителя);
- *дотримуватись* правил підготовки до уроку та техніки безпеки під час проведення фізичного виховання (за допомогою чи за вказівкою вчителя).
- *орієнтуватись* у спортивному залі та роздягальні (за допомогою чи за вказівкою вчителя);
- *сприймати* наочні посібники, використані на уроці (кіно - та відеозапис, фотографії, плакати, піктограми, таблички тощо) (за допомогою вчителя);

- *сприймати* звернене мовлення вчителя (за допомогою вчителя);
- *виконувати* команди та рекомендації учителя (за допомогою вчителя);
- *використовувати* засвоєний словник в межах зрозумілого мовленнєвого матеріалу, застосовуючи доступну форму (усне, жестове) мовлення (за допомогою вчителя);
- *виконувати* команди та рекомендації учителя (за допомогою вчителя);
- *виконувати* задані вчителем фізичні вправи (за допомогою вчителя);
- *намагатись* узгоджувати дихання з фазами рухів (за допомогою вчителя);
- *намагатись* узгоджувати свої дії з діями інших учнів (за допомогою вчителя).

2 клас (другий рік навчання) ЗМІСТ ПРОГРАМИ

Вступ (1год).

Організаційне заняття разом з батьками. Інструктаж з питань техніки безпеки та охорони праці.

Розділ 1. Базова рухова активність.

Розділ 2. Ігрова та змагальна діяльність.

Розділ 3. Здоров'язберігаюча діяльність.

Обов'язкові результати навчання	Очікувані результати навчання	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
Розділ 1. Базова рухова активність		
Виконує загальнорозвиваючі вправи з предметами, без предметів	Учень, учениця: – мають <i>вміти</i> виконувати комплекси загальнорозвиваючих вправ без предметів, з предметами: з обручами малого діаметра, гумовими м'ячами, гімнастичними палицями, мішечками, (вага 150 г), стрічками, прапорцями за показом учителя.	Формування довільної уваги. Розвиток пізнавальних інтересів. Розвиток предметності та вибірковості сприйняття.
Виконує танцювальні елементи	Учень, учениця: – виконує крок з підскоком; приставний крок (вперед, вбік, назад); нахили тулуба (праворуч, ліворуч, вперед і назад стоячи); повороти тулуба праворуч і ліворуч з нахилом у той же бік – під музично-ритмічний супровід (з використанням п'ес з яскраво вираженим ритмічним малюнком і темпом); – розрізняє початок та кінець музичного твору (за допомогою чи наслідуючи вчителя); – відчуває зміну темпу, ритму, закінчення рухів, відповідно до музичному супроводу; – виконує повороти тулуба (праворуч, ліворуч); нахили тулуба (вперед, назад, праворуч, ліворуч); – відбиває ритм оплесками та (чи) притуптуванням (за допомогою чи за показом учителя); – стежить за діями інших учнів в процесі заняття та підпорядковує свої дії спільним (за допомогою чи під контролем учителя).	Естетичний розвиток. Формування елементарних просторових уявлень. Розвиток тактильного відчуття. Формування цілеспрямованості рухів рук, покращення здатності до взаємодії обома руками. Розвиток координації рухів. Розвиток дрібної моторики рук. Формування здатності до одночасних рухів. Розвиток пізнавальних інтересів. Формування наочно-дійового та наочно-образного мислення. Формування здатності до здійснення аналізу виконання своїх рухів і рухів інших учнів. Розвиток відчуття ритму та темпу.

		Розвиток вібраційного відчуття та сприйняття.
Виконує вправи на пересування: ходьба, різновиди ходьби, біг, стрибки	<p>Учень, учениця:</p> <p>– мають <i>вміти</i> виконувати ходьбу на носках, на п'ятах, напівприсяді, в повному присяді, з високим підніманням стегна, правим, лівим боком приставним кроком;</p> <p>– мають <i>вміти</i> виконувати біг у чергуванні з ходьбою, біг за сигналом звуковим, зоровим, «змійкою», з додатковим завданням;</p> <p>– мають <i>вміти</i> виконувати стрибкові вправи: на місці на двох ногах, на місці на одній нозі, на місці почергово на двох ногах, через перешкоду (обруч, палицю) за допомогою, праворуч, ліворуч, вперед, назад, просуваючись вперед стрибками через координаційну драбину, сітку;</p> <p>– мають <i>вміти</i> долати смугу перешкод: пересування бігом «змійкою», бігом з подоланням бар'єрів, стрибками, лазінням, перелазінням, подоланням «тунелю», перекладанням предметів за формою, кольором, за вказаним логоритмом, перенесенням предметів.</p>	<p>Формування уявлень про оточуюче середовище, власне тіло.</p> <p>Розвиток координації рухів.</p> <p>Формування узгодженості рухових дій, здатності до одночасних рухів.</p> <p>Формування тактильно-вібраційного, зорового та кінестетичного контролю власних дій.</p> <p>Формування узгодженості рухових дій, здатності до одночасних рухів, розвиток координаційних рухів, профілактика плоскостопості, розвиток спритності, витривалості, уваги.</p>
Виконує металеві вправи	<p>Учень, учениця:</p> <p>– мають <i>вміти</i> виконувати метання різними способами мішечка (вага 150 гр.), тенісного м'яча: на дальність правою та лівою руками, у ціль вертикальну та горизонтальну.</p> <p>– мають <i>отримати</i> навички виконання техніки метання літаючої тарілки – фрізбі.</p>	<p>Розвиток просторово-часової орієнтації, точності відтворення просторових, часових і силових параметрів рухів.</p> <p>Розвиток координаційних здібностей, профілактика порушень та корекція функцій опорно-рухового апарата.</p>
Виконує елементи акробатики	<p>Учень, учениця:</p> <p>– мають <i>отримати</i> навички виконання акробатичних вправ: переكاتи, котіння, стійка на лопатках.</p>	<p>Формування адекватності емоційних реакцій.</p> <p>Розвиток кінетичної пам'яті.</p> <p>Розвиток координації рухів.</p>
Виконує вправи з м'ячами	<p>Учень, учениця:</p> <p>– мають <i>отримати</i> навички</p>	Тренування вестибулярного апарату.

	<p>виконання вправ з малим м'ячем: тримання м'яча, перекладання м'яча, підкидання м'яча обома руками, перекидання м'яча з руки в руку, з ударом об підлогу;</p> <p>– <i>мають отримати</i> навички виконання вправ з футбольним м'ячем: контроль м'яча: перекази м'яча стопою вперед, назад, праворуч, ліворуч, зупинка м'яча подошвою, ведення м'яча на кожний крок;</p> <p>– <i>мають отримати</i> навички виконання вправ з гумовим м'ячем: котіння м'яча, передача м'яча партнеру різними способами, ловіння м'яча.</p>	<p>Формування кінестетичного та тактильно-вібраційного контролю власних дій. Розвиток узгодженості рухових дій. Розвиток рухових якостей (спритності).</p>
Вправи на балансирах	<p>Учень, учениця:</p> <p>– <i>мають отримати</i> уявлення вправ на малих балансирах: стійка на двох ногах, стійка на одній нозі (правій, лівій) з допомогою, ходьба;</p> <p>– вправ на великих балансирах стійка за допомогою, сидячі (за допомогою);</p> <p>– вправи на великих балансирах та гумовим м'ячем;</p> <p>– вправи на великих балансирах з мішечками.</p>	<p>Формування кінетичних і кінестетичних відчуттів. Формування кінестетичного контролю за якістю рухів. Корекція психоемоційного стану. Мозочкова стимуляція.</p>
Вправи з обручами малими, з великими	<p>Учень, учениця:</p> <p>– <i>мають отримати</i> навички вправ з малим обручем: обертання на правій та лівій руках, обертання в парах, тримаючись за руки;</p> <p>– котіння малого і великого обручів правою та лівою руками;</p> <p>– в парах просування в обручі, який партнер переміщає за мотузку;</p> <p>– прокручування обруча правою та лівою руками.</p>	<p>Формування кінетичних і кінестетичних відчуттів. Формування кінестетичного контролю за якістю рухів. Розвиток узгодженості рухових дій. Розвиток рухових якостей (спритності). Розвиток координаційних здібностей. Розвиток комунікативних здібностей.</p>
Розділ 2. Ігрова та змагальна діяльність		
Вправи з повітряними кульками	<p>Учень, учениця:</p> <p>– <i>виконує вправи</i> з повітряною кулькою: підкидає правою, лівою руками, відбиває кульку правою, лівою руками, просувається вперед з супроводження кульки правою та лівою руками, просувається вперед з обходження предметів, або фішок,</p>	<p>Формування цілеспрямованої уваги. Розвиток координації рухів, формування цілеспрямованої уваги.</p>

	стійок.	
Виконує рухову діяльність у вигляді рухливої гри під керівництвом тренера	Учень, учениця: – <i>грає</i> у рухливі ігри та бере участь в естафетах: «Будиночок», «Будь уважним», «Збери предмети однієї форми і змісту», «Розклади відповідний колір», «Збери пазли», «Молекули».	Формування цілеспрямованої уваги. Формування організаційного компоненту мислення (усвідомлення завдання, організація виконання завдання тощо).
Виконує комплекс вправ під музичний супровід різної звукової доріжки	Учень, учениця: – <i>мають вміти</i> виконувати комплекс загальнорозвиваючих вправ під музичний супровід зі стрічками, прапорцями.	Естетичний розвиток. Формування просторової уяви. Корекція психоемоційного стану. Формування рефлексорної емоційності.
Виконує рухову діяльність у вигляді естафети	Учень, учениця: – <i>мають вміти</i> передавати м'яч у колоні над головою, у шерензі, по колу.	Формування узгодженості рухових дій. Розвиток координації рухів.
Виконує рухову діяльність у команді	Учень, учениця: – <i>мають отримати</i> навички командної роботи при виконанні рухової діяльності; – <i>мають отримати</i> уявлення роботи у команді за допомогою методів і засобів проекту «Дитяча легка атлетика»; – <i>бере участь</i> у бігових дисциплінах на змаганнях, фестивалях, святах	Розвиток рухових якостей (витривалості, гнучкості, спритності, сили, швидкості, швидкісно-силових). Виховання доброзичливості, гуманності, дисциплінованості, колективізму та культури спілкування. Забезпечення шкільної та соціальної адаптації.
Розділ 3. Здоров'язберігаюча діяльність		
Виконує комплекс вправ для профілактики плоскостопості	Учень, учениця: – <i>мають вміти</i> виконувати вправи для профілактики плоскостопості: пересування по ортопедичних килимках, пересування по гімнастичним палицям, обручам, «масаж» тенісним м'ячем.	Розвиток узгодженості рухових дій. Розвиток координації рухів. Укріплення м'язів стопи. Розвиток навички правильної постави
Виконує комплекс вправ пальчикової гімнастики	Учень, учениця: – <i>називає</i> пальці кисті (за допомогою чи при підказці вчителя); – <i>виконує</i> відведення та приведення пальців на двох руках одночасно (з зоровим контролем) (за допомогою чи наслідуючи вчителя);	Формування формул рухів. Розвиток тактильно-вібраційного, зорового та кінестетичного контролю власних дій.

	<p>– виконує відведення та приведення пальців однієї руки (правої, лівої) (за допомогою чи наслідуючи учителя);</p> <p>– виконує вправи «написничок» «кулачок» почергово торкання великим пальцем кожного пальчика</p> <p>має уявлення виконання вправ з мотузкою, або шнурком.</p>	
Виконує комплекс вправ для розвитку ритму	<p>Учень, учениця:</p> <p>– мають отримати навички виконувати вправи для розвитку ритму.</p>	<p>Розвиток стійкості уваги.</p> <p>Розвиток обсягу та точності пам'яті.</p> <p>Розвиток мисленневих операцій на основі довільного виконання рухових дій.</p> <p>Формування позитивного психоемоційного стану.</p> <p>Розвиток дрібної моторики рук.</p>
Виконує комплекс вправ для профілактика зору	<p>Учень, учениця:</p> <p>– мають отримати навички виконувати вправи «Жмурки», «Крила метелика», «Геометрія», «Малювання очима».</p>	<p>Розвиток довільного сприймання.</p> <p>Розвиток узагальненості уявлень.</p> <p>Корекція зовнішнього прояву емоцій.</p> <p>Розвиток координації рухів.</p> <p>Розвиток рухової пам'яті.</p> <p>Розвиток узгодженості та чіткості рухових дій.</p> <p>Розвиток здатності до одночасних рухів.</p>
Виконує комплекс вправ дихальної гімнастики	<p>Учень, учениця:</p> <p>– виконує ритмічне дихання (за допомогою вчителя);</p> <p>– виконує динамічні дихальні вправи (за допомогою чи наслідуючи вчителя);</p> <p>– виконує динамічні дихальні вправи (за допомогою вчителя);</p> <p>– виконує рівномірне носове дихання в поєднанні з повільною ходьбою (за допомогою чи наслідуючи вчителя).</p>	<p>Розвиток слухо-зорово-вібраційного сприймання.</p> <p>Розвиток організаційного компоненту мислення.</p> <p>Розвиток довільної пам'яті.</p> <p>Розвиток організованості довільної уваги.</p> <p>Розвиток навички правильного дихання.</p>
Виконує комплекс вправ з фітнес м'ячем	<p>Учень, учениця:</p> <p>– мають виконувати вправи з фітнес м'ячами: утримання балансу сидячи на м'ячі, лежачи спиною,</p>	<p>Розвиток цілеспрямованої уваги.</p> <p>Розвиток основних просторових та часових</p>

	животом, катання на м'ячі, котіння м'яча по прямій, з перешкодами, стискання м'яча; – <i>мають отримати навички</i> роботи у парі з фітнес м'ячем: перекидання, ловіння з відскоком від підлоги.	уявлень. Корекція психоемоційного стану. Профілактика та корекція порушень постави. Розвиток рухових якостей: сили, гнучкості, витривалості.
--	---	---

Орієнтовані навчальні досягнення учнів на кінець року:

- *виявляти* інтерес до занять фізичною культурою (за допомогою чи за вказівкою вчителя);
- *мати* уявлення про окремі фізичні вправи, розучені на уроці (за допомогою чи за підказкою вчителя);
- *мати* уявлення про основні просторові та часові характеристики переміщення; тілобудову (основні частини тіла людини) (за допомогою чи за підказкою вчителя);
- *мати* уявлення про ранкову гімнастику, її значення для здоров'я людини (за вказівкою вчителя);
- *мати* уявлення про основні емоції та почуття; дружбу та взаємодопомогу (за допомогою чи за вказівкою вчителя);
- *дотримуватись* вимог до спортивної форми та взуття (за допомогою чи під контролем учителя);
- *орієнтуватись* в мікропросторі та часі (при підказці чи за вказівкою вчителя);
- *відповідати* на короткі запитання в межах знайомого мовленнєвого матеріалу (за допомогою чи за підказкою вчителя);
- *називати* основні частини тіла, задіяні при виконанні вправи; основні просторові, часові та динамічні характеристики виконаної рухової дії (за допомогою чи за підказкою вчителя);
- *спілкуватись* (запитувати, відповідати, просити тощо) з іншими учнями та вчителем в процесі уроку (відповідно до індивідуальних психофізичних можливостей);
- *розрізняти* використані предмети за розміром, формою, кольором (за допомогою чи за підказкою вчителя);
- *узгоджувати* фази дихання з виконанням вправи (за допомогою чи наслідуючи вчителя);
- *виконувати* елементи фізичних вправ і окремі фізичні вправи (за допомогою чи за показом учителя);
- *дотримуватись* послідовності виконання вправ (за допомогою чи під контролем учителя);
- *використовувати* здобуті рухові навички (ходьбу, стрибки, повзання тощо) для заданої імітації (за допомогою чи під контролем учителя);
- *використовувати* приклад, підказку тощо як допомогу при виконанні завдання вчителя (за допомогою чи під контролем учителя);

– *прикласти* зусилля для покращення результату своїх дій (за допомогою вчителя).

Орієнтовані показники сформованості здоров'язберігаючої компетентності:

– *здійснювати* підготовку до уроку фізичної культури (за допомогою учителя);

– *дотримуватись* основних правил поведінки, гігієни та безпеки на уроці фізичної культури (за допомогою вчителя);

– *мати* елементарне уявлення про руховий режим дня учня, значення ранкової гігієнічної гімнастики (за допомогою вчителя);

– *мати* елементарне уявлення про окремі гімнастичні та спортивно-прикладні вправи; старт і фініш (за допомогою вчителя);

– *мати* елементарне уявлення про основні частини тіла, задіяні при виконанні вправи (за допомогою вчителя);

– *мати* елементарне уявлення про основні часові та просторові характеристики виконаної рухової дії (за допомогою вчителя);

– *мати* елементарне уявлення про тілобудову людини (за допомогою вчителя);

– *сприймати* звернене мовлення вчителя (за допомогою вчителя);

– *виконувати* команди та розпорядження вчителя (за допомогою вчителя);

– *використовувати* засвоєний словник в межах зрозумілого мовленнєвого матеріалу, застосовуючи в процесі уроку доступну форму (усне, жестове) мовлення (за допомогою вчителя);

– *виконувати* вправи, задані вчителем (за допомогою чи наслідуючи вчителя);

– *узгоджувати* дихання з виконанням фізичної вправи (за допомогою чи наслідуючи вчителя);

– *вміти* використовувати здобуті рухові навички (ходьбу, стрибки, повзання тощо) в рухливій грі (за допомогою учителя);

– *вміти* узгоджувати свої дії з діями інших учнів (за допомогою вчителя).

3 клас (третій рік навчання) ЗМІСТ ПРОГРАМИ

Вступ (1год).

Організаційне заняття разом з батьками. Інструктаж з питань техніки безпеки та охорони праці.

Розділ 1. Базова рухова активність.

Розділ 2. Ігрова та змагальна діяльність.

Розділ 3. Здоров'язберігаюча діяльність.

Обов'язкові результати навчання	Очікувані результати навчання	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
Розділ 1. Базова рухова активність		
<p>Виконує загальнорозвиваючі вправи з предметами, без предметів</p>	<p>Учень, учениця: – <i>мають вміти</i> виконувати комплекси загальнорозвиваючих вправ без предметів, з предметами: з обручами малого діаметра, гумовими м'ячами, гімнастичними палицями, мішечками, (вага 150 г), стрічками, прапорцями, тенісними м'ячами, з повітряною кулькою, з хустинкою за показом учителя.</p>	<p>Розвиток організаційного компоненту мислення (усвідомлення завдання, організація виконання завдання тощо). Корекція психоемоційної напруги. Закріплення навички правильного дихання.</p>
<p>Виконує вправи на пересування: ходьба, різновиди ходьби, біг, стрибки</p>	<p>Учень, учениця: – <i>мають вміти</i> виконувати ходьбу на носках, на п'ятах, напівприсяді, в повному присяді, з високим підніманням стегна, правим, лівим боком приставним кроком, «змійкою», «гуськом»; – <i>мають вміти</i> виконувати біг у чергуванні з ходьбою, біг за сигналом звуковим, зоровим, «змійкою», з додатковим завданням, з різних стартових положень; – <i>мають вміти</i> виконувати стрибкові вправи: на місці на двох ногах, на місці на одній нозі, на місці по чергові на двох ногах, через перешкоду (обруч, палицю) праворуч, ліворуч, вперед, назад, просуваючись вперед стрибками через координаційну драбину, сітку, стрибок у довжину з місця; – <i>мають вміти</i> долати смугу перешкод: пересування бігом «змійкою», бігом з подоланням бар'єрів, стрибками, лазінням,</p>	<p>Розвиток цілеспрямованої уваги. Розвиток просторово-часових уявлень. Профілактика порушень та корекція функцій опорно-рухового апарату. Розвиток рухових якостей (гнучкості). Розвиток координації рухів. Формування та розвиток формул рухів. Закріплення навички узгодження фаз дихання з руховими актами. Розвиток довготривалої пам'яті.</p>

	<p>перелазінням, подоланням «тунелю», перекладанням предметів за формою, кольором, за вказаним логоритмом, перенесенням предметів, котінням предметів;</p> <p>– <i>мають вміти</i> виконувати метання різними способами мішечка (вага 150гр), тенісного м'яча: на дальність правою та лівою руками, у ціль вертикальну та горизонтальну;</p> <p>– <i>мають отримати</i> навички виконання техніки метання літаючої тарілки – фрізбі.</p>	
Виконує елементи акробатики	<p>Учень, учениця:</p> <p>– <i>мають вміти</i> виконувати акробатичні вправи: перекати, котіння, стійка на лопатках, перекид вперед через плече.</p>	<p>Розвиток узгодженості, чіткості виконання рухових дій.</p> <p>Розвиток координації рухів.</p> <p>Закріплення навички правильної постави.</p> <p>Розвиток рухових якостей (гнучкості, спритності, сили).</p>
Виконує вправи з м'ячами різного діаметра	<p>Учень, учениця</p> <p>– <i>мають отримати</i> навички виконання вправ з малим м'ячем: тримання м'яча, перекладання м'яча, підкидання м'яча обома руками, перекидання м'яча з руки в руку, з ударом об підлогу, ловіння м'яча;</p> <p>– <i>мають отримати</i> навички виконання вправ з футбольним м'ячем: контроль м'яча: перекати м'яча стопою вперед, назад, праворуч, ліворуч, зупинка м'яча підошвою, ведення м'яча на кожний крок, передача м'яча, удари у ціль (по воротах);</p> <p>– <i>мають вміти</i> виконувати вправи з гумовим м'ячем: котіння м'яча, передача м'яча партнеру різними способами, ловіння м'яча.</p>	<p>Розвиток рухової пам'яті.</p> <p>Виховання наполегливості.</p> <p>Розвиток емоційної сфери.</p> <p>Корекція зовнішнього прояву емоцій.</p> <p>Розвиток координації рухів.</p> <p>Розвиток узгодженості рухових дій та здатності до одночасних рухів.</p> <p>Розвиток рухових якостей (витривалості, спритності).</p> <p>Закріплення навички правильної постави.</p> <p>Закріплення навички узгодження фаз дихання з руховими актами.</p> <p>Розвиток комунікативних навичок.</p>
Виконує танцювальні елементи	<p>Учень, учениця</p> <p>– <i>мають уявлення</i> про виконання танцювальних вправ: повороти, нахили тулуба, приставний крок, переступання, крок польки.</p>	<p>Розвиток довільного сприймання.</p> <p>Розвиток узагальненості уявлень.</p> <p>Корекція зовнішнього</p>

		<p>прояву емоцій. Розвиток координації рухів. Розвиток рухової пам'яті. Розвиток узгодженості та чіткості рухових дій. Розвиток здатності до одночасних рухів. Розвиток рухових якостей (витривалості, спритності, швидкості). Закріплення навички узгодження фаз дихання з руховими актами. Формування та розвиток формул рухів.</p>
Виконує рухову діяльність у вигляді рухливої гри під керівництвом тренера.	<p>Учень, учениця: – <i>грає</i> у рухливій грі та бере участь у естафетах: «Будиночок», «Будь уважним», «Збери предмети однієї форми і змісту», «Розклади відповідний колір», «Збери пазли», «Молекула», «День і ніч».</p>	<p>Розвиток аналітико-синтетичного типу сприймання. Розвиток довільної уваги. Розвиток просторової уяви. Естетичний розвиток.</p>
Виконує комплекс вправ під музичний супровід різної звукової доріжки	<p>Учень, учениця: – <i>виконує</i> приставний крок та крок галопу з різними положеннями рук. Перемінний крок. Танцювальний крок на кінчиках пальців. Рухи руками за великою амплітудою з предметами (різнокольоровими гімнастичними стрічками, гімнастичними прапорцями) та без них під музично-ритмічний супровід; – <i>виконує</i> махи руками з предметами (різнокольоровими іграшками, м'ячами, гімнастичними стрічками тощо) та без них під музично-ритмічний супровід.</p>	<p>Корекція психоемоційного стану. Розвиток адекватності емоційних реакцій. Розвиток рухових якостей (витривалості, гнучкості, спритності, сили, швидкості). Розвиток узгодженості рухових дій. Розвиток координації. Розвиток зорового, кінестетичного та тактильно-вібраційного контролю власних дій. Розвиток рухової пам'яті. Закріплення навички узгоджувати фази дихання з виконанням рухів.</p>
Виконує рухову діяльність у команді	<p>Учень, учениця: – <i>мають отримати</i> навички командної роботи при виконанні рухової діяльності: роботи в парах, пересування смугою перешкод; – <i>мають отримати</i> уявлення роботи у команді за допомогою</p>	<p>Виховання доброзичливості, колективізму та культури спілкування. Виховання дисциплінованості, організованості, вміння співпрацювати в колективі.</p>

	<p>методів і засобів «Дитячої легкої атлетики»;</p> <p>– бере участь у бігових дисциплінах на змаганнях, фестивалях, святах;</p> <p>– мають вмiти передавати м'яч у колоні над головою, у шерензі, по колу, передавати обруч, різні предмети.</p>	<p>Формування здатності до виконання вправ за інструкцією вчителя.</p> <p>Розвиток рухових якостей (витривалості, гнучкості, спритності, сили, швидкості).</p> <p>Розвиток узгодженості рухових дій.</p> <p>Розвиток координації.</p> <p>Виховання комунікативних навичок, навичок адекватної поведінки, наполегливості.</p>
Розділ 3. Здоров'язберігаюча діяльність		
<p>Виконує комплекс вправ для профілактики плоскостопості</p>	<p>Учень, учениця:</p> <p>– мають вмiти виконувати вправи для профілактики плоскостопості: пересування по ортопедичним килимках, пересування по гімнастичним палицям, обручам, «масаж» тенісним м'ячем;</p> <p>– мають отримати навички виконувати вправи з предметами: олівцями, горішками, хустинками, пляшками тощо.</p>	<p>Профілактика плоскостопості, укріплення м'язів стопи, координації рухів, розвиток навички правильної постави.</p> <p>Формування формул рухів.</p> <p>Розвиток тактильно - вібраційного, зорового та кінестетичного контролю власних дій.</p>
<p>Виконує комплекс вправ пальчикової гімнастики</p>	<p>Учень, учениця:</p> <p>– сприймає звернене мовлення вчителя (за вказівкою вчителя);</p> <p>– називає пальці кисті (за допомогою чи при підказці вчителя);</p> <p>– вмiє узгоджувати дихання з виконанням вправи (за показом чи при підказці вчителя);</p> <p>– виконує відведення та приведення пальців на двох руках одночасно (з зоровим контролем та без нього; за допомогою чи наслідуючи вчителя)</p> <p>– виконує відведення та приведення пальців однієї руки (правої, лівої) (за допомогою чи наслідуючи учителя);</p> <p>– виконує вправи «зайчик» «лисичка» «рогатка» «револьвер»;</p> <p>– вмiє узгоджувати дихання з виконанням вправи (за допомогою вчителя);</p> <p>– вмiє узгоджувати виконання</p>	<p>Розвиток операційно-організаційного компонента мислення.</p> <p>Розвиток цілеспрямованості та підвищеної стійкості уваги.</p> <p>Підвищення фізичної та розумової працездатності.</p> <p>Розвиток обсягу та точності довільної пам'яті.</p> <p>Розвиток просторово-часових уявлень.</p> <p>Розвиток здатності до одночасних рухів і до взаємодії обома руками.</p> <p>Розвиток координації рухів</p>

	<p>вправи «долоні – кулачки»; – виконує завдання з використанням паперу: витинанки, літачки, віяло, кораблики та інше; – виконує вправи з прищіпками: приєднати прищіпки до мотузки, або площини правою, лівою руками (враховуючи колір, відстань); – виконує вправи з мотузкою: зав'язує звичайний вузол, простий провідник, «бантик», прямий.</p>	
Виконує комплекс вправ для розвитку ритму	<p>Учень, учениця: – мають отримати навички виконувати вправи для розвитку ритму: – виконує плескання у долоні відповідно заданого ритму – узгоджує виконання заданого ритму за допомогою плескання у долоні та інших частин тіла (нігтупотіння, рук – плескання по плечу, стегон – плескання по стегну); – відображає плесканням у долоні та за допомогою інших частин тіла короткі музичні уривки; – виконує заданий ритм за допомогою предметів: олівців, лінійки, палиць та ін.</p>	<p>Розвиток дрібної моторики рук. Корекція психоемоційного стану. Нейрокорекція. Виховання наполегливості, старанності, дисциплінованості Корекція зовнішнього прояву емоцій. Розвиток координації рухів. Розвиток рухової пам'яті. Розвиток узгодженості та чіткості рухових дій. Розвиток здатності до одночасних рухів. Формування та розвиток формул рухів. Корекція психоемоційної напруги.</p>
Виконує комплекс вправ дихальної гімнастики	<p>Учень, учениця: – здійснює діафрагмальне дихання у спокої (за допомогою чи наслідуючи вчителя); – виконує динамічні дихальні вправи (наслідуючи вчителя): дмухає на предмет: папір, повітряна кулька, тенісний м'ячик, хустинка; – відображає (за можливістю) звуки «а» «о» «у» «и» «ю» «є» «і» «е» враховуючи довгу фазу видиху, або на рахунок (на 2, 4, 6, 8); – виконує динамічні дихальні вправи (за допомогою вчителя).</p>	<p>Закріплення навички правильного дихання. Корекція психоемоційної напруги. Розвиток мовленнєвого дихання. Розвиток дихальної мускулатури. Збільшення рухливості грудної клітини і діафрагми.</p>
Виконує комплекс вправ з фітнес м'ячем	<p>Учень, учениця: – мають отримати навички</p>	<p>Розвиток координації рухів.</p>

	виконуючи вправи з фітнес м'ячами: утримання балансу сидячи на м'ячі, лежачи спиною, животом; – <i>виконувати</i> (за допомогою) переміщення з м'ячем, передачу м'яча, котіння.	Розвиток узгодженості рухових дій. Розвиток зорового, кінестетичного та вібраційно-тактильного контролю виконання рухової дії. Закріплення навички правильної постави.
Виконує комплекс вправ для профілактики зору.	Учень, учениця: – <i>виконує</i> вправи для очей за схемою; – <i>виконує</i> вправи з концентрацією зору на предметі; – <i>виконує</i> «Будиночок з долоньок», «Малюємо носом».	Розвиток зорового контролю рухових дій. Укріплення зорових м'язів.

Орієнтовані навчальні досягнення учнів на кінець року:

- *виявляти* інтерес та звичку до занять фізичною культурою (за вказівкою вчителя);
- *мати елементарне уявлення* про правильну поставу та її значення для здоров'я людини; загартування та попередження переохолодження (за підказкою вчителя);
- *мати уявлення* про позитивні та негативні емоції (за підказкою вчителя);
- розрізняти зображення окремих емоційних станів (за допомогою чи при підказці вчителя);
- *називати* основні види фізичних вправ; окремі предмети, використані при виконанні вправи; зображення знайомих тварин і предметів, продемонстровані за допомогою наочних посібників (за допомогою чи при підказці вчителя);
- *виконувати* прості поєднання фізичних вправ (за допомогою чи за показом учителя);
- *виявляти* адекватну емоційну реакцію в процесі уроку (на ігрові ситуації, імітаційні вправи, плавання тощо);
- *спілкуватись* (запитувати, відповідати, просити тощо) з іншими учнями та вчителем в процесі уроку (відповідно до індивідуальних психофізичних можливостей);
- *узгоджувати* фази дихання з виконанням вправи (наслідуючи чи під контролем учителя).

Орієнтовані показники сформованості здоров'язберігаючої компетентності:

- *здійснювати* підготовку до уроку фізичної культури (за допомогою учителя);
- *дотримуватись* основних правил поведінки, гігієни та безпеки на уроці фізичної культури (за допомогою вчителя);

- *орієнтуватись* в спортивному залі, в роздягальні та на спортивному майданчику (за допомогою учителя);
- *сприймати* звернене мовлення вчителя (за допомогою учителя);
- *пов'язувати* слова вчителя (жести, піктограми) та розуміти їх значення (за допомогою вчителя)
- *розрізняти* предмети, використані на уроці фізкультури (за допомогою вчителя);
- *виконувати* вправи, задані вчителем (за допомогою чи наслідуючи вчителя);
- *узгоджувати* дихання з виконанням фізичної вправи (за допомогою вчителя);
- *старатись* узгоджувати свої дії з діями інших учнів (за допомогою вчителя);
- *використовувати* здобуті рухові навички (ходьбу, стрибки, повзання тощо) в рухливій грі (за допомогою учителя).

4 клас (четвертий рік навчання) ЗМІСТ ПРОГРАМИ

Вступ (1год).

Організаційне заняття разом з батьками. Інструктаж з питань техніки безпеки та охорони праці.

Розділ 1. Базова рухова активність.

Розділ 2. Ігрова та змагальна діяльність.

Розділ 3. Здоров'язберігаюча діяльність.

Обов'язкові результати навчання	Очікувані результати навчання	Спрямованість корекційно-розвивальної роботи
Розділ 1. Базова рухова активність		
<p>Виконує загально-розвиваючі вправи з предметами, без предметів</p>	<p>Учень, учениця: – мають вміти виконувати комплекси загальнорозвиваючих вправ без предметів, з предметами: з обручами малого діаметра, гумовими м'ячами, гімнастичними палицями, мішечками, (вага 150г), стрічками, прапорцями, тенісними м'ячами, з пляшечками (250, 500 мл.), з мотузкою та показом учителя.</p>	<p>Розвиток цілеспрямованості рухів рук, здатності до взаємодії обома руками. Розвиток просторової уяви. Розвиток кінетичних та кінестетичних відчуттів. Розвиток координації рухів. Розвиток узгодженості, чіткості виконання рухових дій. Корекція психоемоційного стану. Розвиток пізнавальних інтересів. Розвиток узагальненості уявлень. Корекція зовнішнього прояву емоцій. Розвиток координації рухів. Розвиток узгодженості рухових дій. Розвиток здатності до одночасних рухів. Розвиток рухової пам'яті. Розвиток рухових якостей (витривалості, спритності, швидкості). Формування та розвиток формул рухів. Закріплення навички узгодження фаз дихання з руховими актами.</p>

<p>Виконує вправи на пересування: ходьба, різновиди ходьби, біг, стрибки</p>	<p>Учень, учениця: – <i>мають вміти</i> виконувати ходьбу на носках, на п'ятах, перекатом з п'ятки на носок, напівприсяді, в повному присяді, з високим підніманням стегна, правим, лівим боком приставним кроком, «змійкою», «гуськом»; – <i>мають вміти</i> виконувати біг у чергуванні з ходьбою, біг за сигналом звуковим, зоровим, «змійкою», з додатковим завданням, з різних стартових положень, човниковий біг; – <i>мають вміти</i> виконувати стрибкові вправи: на місці на двох ногах, на місці на одній нозі, на місці почергово на двох ногах, через перешкоду (обруч, палицю) праворуч, ліворуч, вперед, назад, просуваючись вперед стрибками через координаційну драбину, сітку, стрибок у довжину з місця, стрибки у глибину 40см, з поворотом на 90°; – <i>мають вміти</i> долати смугу перешкод: пересування бігом «змійкою», бігом з подоланням бар'єрів, стрибками, приставним кроком, лазінням, перелазінням, підлазом, подоланням «тунелю», перекладанням предметів за формою, кольором, за вказаним алгоритмом, перенесенням предметів, котінням предметів.</p>	<p>Розвиток довготривалої пам'яті. Розвиток аналітико-синтетичного типу сприймання. Розвиток узгодженості, чіткості виконання рухових дій. Розвиток координації рухів. Закріплення навички правильної постави. Розвиток рухових якостей (гнучкості, спритності, сили). Розвиток рухової пам'яті. Виховання наполегливості. Розвиток відчуття темпу та ритму. Розвиток координації рухів. Розвиток узгодженості рухових дій та здатності до одночасних рухів. Розвиток рухових якостей (витривалості, спритності). Закріплення навички правильної постави. Закріплення навички узгодження фаз дихання з руховими актами. Розвиток комунікативних навичок.</p>
<p>Виконує металеві вправи</p>	<p>Учень, учениця: – <i>мають вміти</i> виконувати метання різними способами мішечка (вага 150гр), тенісного м'яча: на дальність правою та лівою руками, у ціль вертикальну та горизонтальну, кидки м'яча вагою 1кг з положення сидячи, стоячи на колінах; – <i>мають вміти</i> виконувати метання «дитячого» спису.</p>	<p>Розвиток координації рухів. Розвиток узгодженості рухових дій та здатності до одночасних рухів.</p>
<p>Виконує елементи акробатики</p>	<p>Учень, учениця: – <i>мають вміти</i> виконувати акробатичні вправи: перекасти, котіння, стійка на лопатках, перекид вперед через плече. «міст» з положення лежачи з допомогою.</p>	<p>Розвиток координації рухів. Закріплення навички правильної постави. Розвиток рухових якостей (гнучкості, спритності,</p>

		<p>сили).</p> <p>Розвиток рухової пам'яті.</p> <p>Виховання наполегливості.</p> <p>Розвиток відчуття темпу та ритму.</p> <p>Розвиток координації рухів.</p> <p>Розвиток узгодженості рухових дій та здатності до одночасних рухів.</p> <p>Розвиток рухових якостей (витривалості, спритності).</p> <p>Закріплення навички правильної постави.</p>
Виконує вправи на рівновагу	<p>Учень, учениця:</p> <p>– <i>мають вміти</i> виконувати стійку на правій, лівій нозі, ноги зігнуті в колінному суглобі – руки в сторону, стійку на правій, лівій нозі, ноги зігнуті в колінному суглобі – руки догори разом «дерево», стійка на правій, лівій нозі, нахил тулуба вперед – руки в сторони «ластівка»</p>	<p>Концентрація уваги.</p> <p>Розвиток рухової пам'яті.</p> <p>Виховання наполегливості.</p> <p>Розвиток координації рухів.</p> <p>Розвиток узгодженості рухових дій та здатності до одночасних рухів.</p> <p>Розвиток рухових якостей (витривалості, сили).</p>
Виконує вправи з м'ячами різного розміру	<p>Учень, учениця:</p> <p>– <i>мають вміти</i> виконувати вправи з малим м'ячем: тримання м'яча, перекидання м'яча, підкидання і ловіння правою, лівою руками, обома руками, перекидання м'яча з руки в руку, з ударом об підлогу, ловіння м'яча;</p> <p>– <i>мають вміти</i> виконувати вправи з футбольним м'ячем: контроль м'яча: перекази м'яча стопою вперед, назад, праворуч, ліворуч, зупинка м'яча подошвою, ведення м'яча на кожний крок, передача м'яча, удари у ціль (по воротах);</p> <p>– <i>мають вміти</i> виконувати вправи з гумовим м'ячем: котіння м'яча, передача м'яча партнеру різними способами, ловіння м'яча.</p>	<p>Розвиток рухової пам'яті.</p> <p>Виховання наполегливості.</p> <p>Розвиток емоційної сфери.</p> <p>Корекція зовнішнього прояву емоцій.</p> <p>Розвиток координації рухів.</p> <p>Розвиток узгодженості рухових дій та здатності до одночасних рухів.</p> <p>Розвиток рухових якостей (витривалості, спритності).</p>
Виконує танцювальні елементи	<p>Учень, учениця:</p> <p>– <i>виконує</i> крок з притопом, танцювальні рухи в парах (чи в групі); зміну положення та виконання елементів загальнорозвиваючих та</p>	<p>Закріплення навички правильної постави.</p> <p>Закріплення навички узгодження фаз дихання з руховими актами.</p>

	<p>спортивно-прикладних вправ з предметами (різнокольоровими гімнастичними стрічками, прапорцями, м'ячами тощо) та без них під музично-ритмічний супровід (наслідуючи чи за показом учителя);</p> <p>– <i>змінює</i> ритм і темп рухів відповідно музично-ритмічному супроводу (наслідуючи чи за показом учителя);</p> <p>– <i>емоційно реагує</i> на танцювальні ситуації (під контролем учителя);</p> <p>– <i>вміє</i> узгоджувати свої дії в парі, в групі (за допомогою чи під контролем учителя);</p> <p>– <i>сприймає</i> звернене мовлення вчителя (за допомогою чи за підказкою вчителя);</p> <p>– <i>виконує</i> приставний крок (вперед, вбік, назад) (за допомогою чи наслідуючи вчителя).</p>	<p>Розвиток комунікативних навичок.</p> <p>Розвиток довільного сприймання.</p> <p>Розвиток узагальненості уявлень.</p> <p>Корекція зовнішнього прояву емоцій.</p> <p>Розвиток координації рухів.</p> <p>Розвиток рухової пам'яті.</p> <p>Розвиток узгодженості та чіткості рухових дій.</p> <p>Розвиток здатності до одночасних рухів.</p> <p>Розвиток рухових якостей (витривалості, спритності, швидкості).</p> <p>Закріплення навички узгодження фаз дихання з руховими актами.</p> <p>Формування та розвиток формул рухів.</p> <p>Розвиток регулюючої функції мовлення.</p> <p>Виховання дисциплінованості, організованості, вміння співпрацювати в колективі.</p>
Розділ 2. Ігрова та змагальна діяльність		
<p>Виконує рухову діяльність у вигляді рухливої гри під керівництвом тренера</p>	<p>Учень, учениця:</p> <p>– <i>грає</i> у рухливі ігри та бере участь у естафетах: «Будиночок», «Будь уважним», «Збери предмети однієї форми і змісту», «Розклади відповідний колір», «День і ніч», «Молекули», «Вибивний».</p>	<p>Розвиток цілеспрямованості та стійкості уваги.</p> <p>Розвиток кінетичних і кінестетичних відчуттів.</p> <p>Розвиток обсягу та точності оперативної та довготривалої пам'яті.</p> <p>Розвиток просторової уяви.</p> <p>Розвиток здатності до оцінки та регуляції просторово-часових і динамічних рухових параметрів.</p>
<p>Виконує комплекс вправ під музичний супровід різної звукової доріжки</p>	<p>Учень, учениця:</p> <p>– <i>мають вміти</i> виконувати комплекс загальнорозвиваючих вправ під музичний супровід зі стрічками, прапорцями, обручами, м'ячами,</p>	<p>Корекція психоемоційного стану.</p> <p>Розвиток просторової уяви.</p> <p>Розвиток здатності до</p>

	пластиковими пляшками (вага 250 г); – <i>мають отримати</i> навички виконувати танцювальні комплекси	оцінки та регуляції просторово-часових і динамічних рухових параметрів.
Вконує рухову діяльність у команді	Учень, учениця: – <i>мають отримати</i> навички командної роботи при виконанні рухової діяльності; – <i>мають отримати</i> навички роботи у команді за допомогою методів і засобів проекту «Дитячої легкої атлетики»; – <i>мають отримати</i> навички роботи у команді за допомогою методів і засобів проекту «Відкриті уроки футболу»; – <i>бере участь</i> у бігових дисциплінах на змаганнях, фестивалях, святах; – <i>мають вміти</i> передавати м'яч у колоні над головою, у шерензі, по колу, передавати обруч, різні предмети; – <i>мають отримати</i> навички пересування по прямій, у сторони, вперед, назад, праворуч, ліворуч у «мішках».	Розвиток рухових якостей: витривалості, спритності, сили (хода); витривалості, гнучкості, спритності, сили, швидкості (біг); витривалості, спритності, швидкісно-силових (стрибки); швидкісно-силових (метання); витривалості, гнучкості, спритності, сили, швидкості (лазіння та повзання). Розвиток узгодженості рухових дій. Розвиток координації рухів. Закріплення навички правильної постави. Формування та розвиток формул рухів. Закріплення навички узгодження фаз дихання з руховими актами. Розвиток здатності до виконання вправ за інструкцією вчителя. Розвиток комунікативних навичок. Виховання навичок адекватної поведінки, дисциплінованості, наполегливості.
Розділ 3. Здоров'язберігаюча діяльність		
Виконує комплекс вправ для профілактики плоскостопості	Учень, учениця: – <i>мають вміти</i> виконувати вправи для профілактики плоскостопості: пересування по ортопедичних килимках, пересування по гімнастичним палицям, обручам, «масаж» тенісним м'ячем; – <i>виконує</i> ходьбу: з поворотом за орієнтирами, «змійкою»; кроком з притопом (наслідуючи чи за показом учителя); – <i>здійснює</i> ходьбу: з поворотом за орієнтирами, «змійкою»; кроком з	Розвиток цілеспрямованості та стійкості уваги. Розвиток кінетичних і кінестетичних відчуттів. Розвиток обсягу та точності оперативної та довготривалої пам'яті.

	притопом; спиною вперед по прямій лінії (маленькими кроками); по похилій площині (встановленій під кутом до 30°) без опори (наслідуючи чи за показом учителя).	
Виконує комплекс вправ пальчикової гімнастики	<p>Учень, учениця:</p> <ul style="list-style-type: none"> – виконує почергове постукування пальцями обох рук (попередньо обома руками), «щиглі» (за допомогою чи наслідуючи вчителя); – виконує сильне стискання в кулаки розведених пальців витягнутих вперед рук, затримку в цьому положенні на 2-3 секунди з наступним розслабленням і струшуванням (за допомогою чи наслідуючи вчителя); – виконує вправи «заєць», «вовк», «лисичка», «рогатка» (за допомогою чи наслідуючи вчителя). – виконує вправи з прищипками (за допомогою і наслідуючи вчителя) <p>виконує вправи з мотузкою: зав'язати звичайний вузол, «бантик», зібрати мотузку «гармошкою», закрутити у спіраль.</p>	<p>Розвиток просторової уяви.</p> <p>Розвиток здатності до оцінки та регуляції просторово-часових і динамічних рухових параметрів.</p> <p>Корекція психоемоційного стану.</p>
Виконує комплекс вправ для розвитку ритму	<p>Учень, учениця:</p> <ul style="list-style-type: none"> – відтворює заданий ритм вчителем руками, ногами, голосом; – відтворює заданий ритм за допомогою предметів: палиць, олівців, лінійок поєднавши з рухами рук, ніг. 	<p>Розвиток довільної пам'яті.</p> <p>Розвиток операційно-організаційного компонента мислення.</p> <p>Розвиток об'єму та розподілу уваги.</p> <p>Розвиток дрібної моторики рук.</p> <p>Розвиток рухових якостей.</p> <p>Корекція адекватності емоційних реакцій.</p> <p>Розвиток координації рухів.</p> <p>Розвиток узгодженості рухових дій.</p>
Виконує комплекс вправ для профілактика зору	<p>Учень, учениця:</p> <ul style="list-style-type: none"> – виконує вправи для очей за схемою; – виконує вправи для очей у віршах; – виконує вправи для очей за допомогою пальців рук. 	<p>Розвиток зорового, кінестетичного та вібраційно-тактильного контролю виконання рухової дії.</p> <p>Розвиток організаційного компоненту мислення (усвідомлення завдання, організація виконання</p>

		завдання тощо). Розвиток сенсорної та моторної уваги.
Виконує комплекс вправ дихальної гімнастики	Учень, учениця: – здійснює повне дихання у спокої (за допомогою чи наслідуючи вчителя); – виконує динамічні дихальні вправи (наслідуючи чи за показом учителя); – виконує послідовне посилення екскурсії грудної клітки чи діафрагми; динамічні дихальні вправи (за допомогою чи наслідуючи учителя); – виконує динамічні дихальні вправи (наслідуючи вчителя): дмухає на предмет: папір, повітряну кульку, тенісний м'ячик, хустинку – відображає (за можливістю) звуки «а» «о» «у» «и» «ю» «є» «і» «е» враховуючи довгу фазу видиху, або на рахунок (на 2, 4, 6, 8) чергуючи з приголосними.	Корекція психоемоційної напруги. Закріплення навички правильного дихання. Розвиток усвідомленого розуміння змісту зверненого мовлення. Виховання дисциплінованості, наполегливості.
Виконує комплекс вправ з фітнес м'ячем	Учень, учениця: – мають виконувати вправи з фітнес м'ячами: утримання балансу сидячи на м'ячі, лежачи спиною, животом; – мають виконувати (за допомогою) переміщення з м'ячем, передачу м'яча, котіння, вправи на розвиток м'язів живота, спини; – виконувати вправи у парах: передачу з відскоком, котінням; – виконувати підкидання і ловіння з відскоком	Розвиток координації рухів. Розвиток узгодженості рухових дій. Розвиток зорового, кінестетичного та вібраційно-тактильного контролю виконання рухової дії. Закріплення навички правильної постави. Розвиток фізичних якостей (сили, витривалості)

Орієнтовані навчальні досягнення учнів на кінець року:

- виявляти інтерес та звичку до занять фізичною культурою (за вказівкою вчителя);
- виконувати елементи футболу, баскетболу, волейболу (за допомогою чи за показом учителя);
- проводити аналіз своїх дій та дій інших учнів (за допомогою чи за підказкою вчителя);
- виконувати фізичні вправи та прості поєднання фізичних вправ (за допомогою чи за показом вчителя);
- здійснювати взаємодію з іншими учнями під час виконання завдань учителя (за допомогою чи під контролем учителя).

– *узгоджувати* фази дихання з виконанням вправи (під контролем учителя).

Орієнтовані показники сформованості здоров'язберігаючої компетентності:

– *орієнтуватись* в спортивному залі, в роздягальні та на спортивному майданчику (за допомогою учителя);

– *здійснювати* підготовку до уроку фізичного виховання або тренувального заняття (за допомогою чи за вказівкою вчителя);

– *дотримуватись* основних правил поведінки, гігієни та безпеки на уроці фізичної культури та тренувальному занятті (за допомогою вчителя);

– *мати елементарне уявлення* про правильну поставу, її значення для здоров'я людини; профілактику порушень постави (за допомогою вчителя);

– *мати елементарне уявлення* про взаємини школярів; дружбу та взаємодопомогу (за допомогою чи при підказці вчителя);

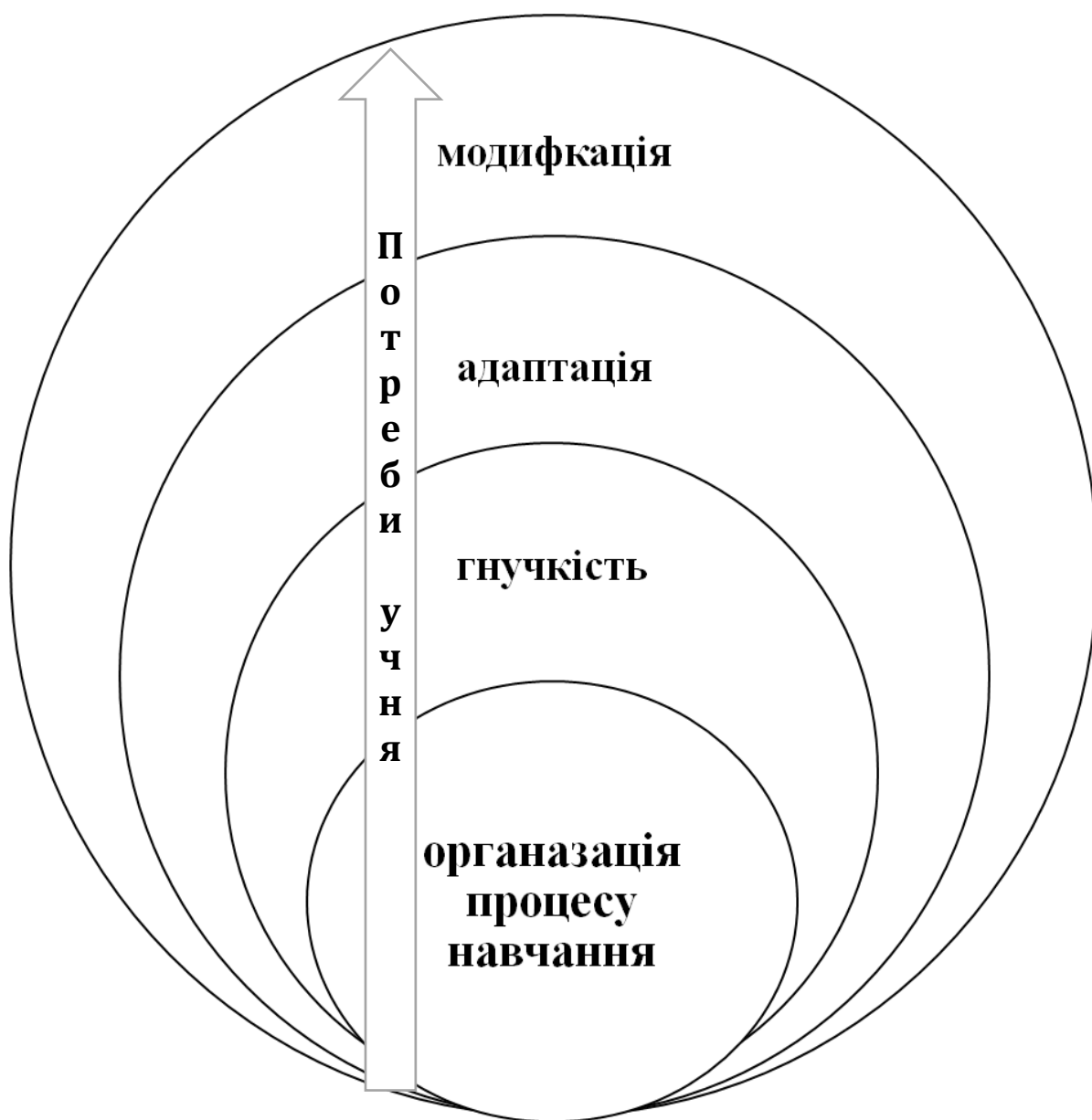
– *розрізняти* основні просторові та часові характеристики виконаної рухової дії (за допомогою вчителя).

– *сприймати* звернене мовлення вчителя (за допомогою вчителя);

– *виконувати* вправи, задані вчителем (за допомогою вчителя);

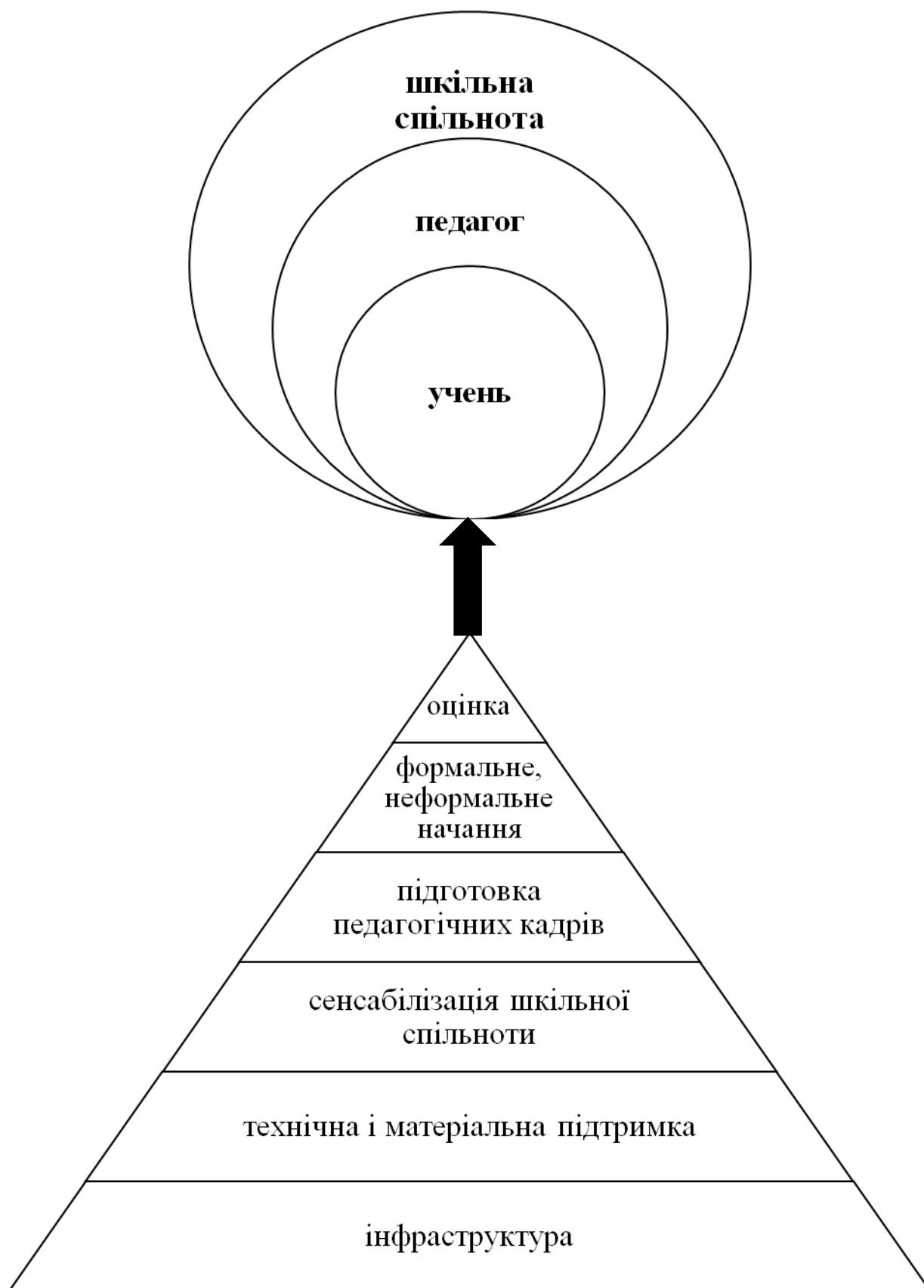
– *узгоджувати* дихання з виконанням фізичної вправи (за допомогою вчителя).

Додаток Ж
Схема диференціації навчального процесу відповідно до особливих освітніх потреб учнів



[Авторська розробка]

Додаток 3
Модель організації «Школи, сприятливої до дитини»



[Авторська розробка]

Додаток И
Характеристика емоційного та психічного стану дитини, яка є
учасником заняття організованого на основі драми
(за Dryden, & Vos [1, с. 104])

Дитина, яку критикують вчиться критикувати інших
Дитина оточена агресивністю вчиться агресії
Дитина, що живе у страху, вчиться лякливості
Дитина, яка переживає співчуття вчиться співчувати
Дитина над якою сміються вчиться несміливості
Дитина оточена заздрістю вчиться заздрити
Дитина присоромлена вчиться відчувати вину
Дитина заохочена вчиться вірити у себе
Дитина оточена терпимістю вчиться терпінню
Дитина, яку хвалять вчиться вдячності
Дитина яку сприймають вчиться любити інших
Дитина оточена схваленням вчиться любити себе
Дитина обдарована вчиться, що добре мати мету
Дитина, яка живе в оточенні, яке ділиться з іншими вчиться щедрості
Дитина до якої ставляться з повагою вчиться поважати інших
Дитина, яка живе з почуттям безпеки вчиться довіряти
Дитина оточена приязню вчиться радіти життю
Якщо живеш у спокої, твоя дитина буде жити у спокої
У якому оточенні живе твоя дитина?

Список використаних джерел

1. Dryden G., Vos J. Rewolucja w uczeniu. Poznań, Polska: Zysk s s-ka. 2003. 543 s.

[Узагальнено автором]

Додаток І

ІНДИВІДУАЛЬНА ПРОГРАМА РОЗВИТКУ

1. Період виконання _____

2. Загальні відомості про учня:

прізвище, ім'я, по батькові _____

дата народження _____

повне найменування загальноосвітнього навчального закладу, в якому навчається учень

рік навчання _____

3. Відомості про особливості розвитку учня (особливі освітні потреби, стан здоров'я, фізичний і мовленнєвий розвиток, когнітивну, емоційно-вольову сферу, навчальну діяльність)

Порядковий номер	Дата	Короткий зміст	Джерело інформації
------------------	------	----------------	--------------------

4. Наявний рівень знань і вмінь учня

Потенційні можливості	Потреби
-----------------------	---------

5. Додаткові освітні та соціальні потреби учня (додаткова підтримка асистента вчителя, супровід соціальним працівником, робота з вчителем-дефектологом, вчителем-логопедом тощо)

Так (зазначити потреби)

Ні

6. Психолого-педагогічна допомога, що надається під час проведення у позаурочний час корекційно-розвиткових занять

Найменування заняття	Фахівець, який проводить заняття	Місце проведення заняття	Дата проведення заняття	Періодичність
----------------------	----------------------------------	--------------------------	-------------------------	---------------

7. Характеристика учня

Сфера розвитку	Стисла характеристика	Заплановані дії	Очікувані результати/уміння
Емоційно-вольова			
Фізична			
Когнітивна			
Мовленнєва			
Соціальна			

8. Навчальні предмети (у разі, коли потенційні можливості учня не дають змоги засвоїти навчальну програму, що призводить до необхідності розроблення адаптованої або модифікованої програми)

Порядковий номер	Навчальний предмет	Програма	
		адаптована	модифікована

Звільнення від вивчення окремих навчальних предметів

Так (зазначити предмет (предмети))

Ні

9. Адаптація (необхідне підкреслити)

Пристосування середовища: доступність, інтенсивність освітлення, зменшення рівня шуму в класі, приміщення для усамітнення, інше _____

Психолого-педагогічна адаптація: збільшення часу на виконання завдань, чергування видів діяльності, виконання завдань за зразком, вид та частота релаксації, використання засобів концентрації уваги, інше _____

Адаптація навчального матеріалу: адаптація навчальних посібників, наочних матеріалів, картки-підказки, використання друкованих текстів з різним розміром шрифтів, інше _____

Необхідне спеціальне обладнання

Так (зазначити обладнання)

Ні

10. Індивідуальний навчальний план

Індивідуальний навчальний план та індивідуальна навчальна програма розробляються відповідно до особливостей інтелектуального розвитку учня.

Індивідуальний навчальний план визначає перелік предметів та кількість годин для їх вивчення.

Навчальний предмет _____

Цілі навчання	Зміст	Педагогічні технології, спрямовані на досягнення мети	Оцінювання знань, які засвоїв учень за рік/півріччя
---------------	-------	---	---

11. Джерела інформації в процесі розроблення індивідуальної програми розвитку:

висновок психолого-медико-педагогічної консультації

попередня індивідуальна програма розвитку

батьки/опікуни

учень

інші

12. Члени групи з розроблення індивідуальної програми розвитку

Прізвище, ім'я, по батькові	Найменування посади	Підпис
-----------------------------	---------------------	--------

13. Узгодження індивідуальної програми розвитку з:

1) батьками/законними представниками:

прізвище, ім'я, по батькові батьків/законних представників

підпис _____ дата _____

2) учнем у разі, коли йому виповнилося 16 і більше років

підпис _____ дата _____

14. План консультування батьків/законних представників у процесі розроблення/виконання індивідуальної програми розвитку

Дата	Мета	Відповідальні особи
------	------	---------------------

15. Моніторинг стану розвитку учня та його навчальних досягнень

Сфери розвитку/ навчальні предмети	Строк проведення моніторингу			
	протягом першого півріччя навчального року	після закінчення першого півріччя навчального року	протягом другого півріччя навчального року	після закінчення навчального року

(найменування посади директора
загальноосвітнього навчального закладу)

(підпис)

(ініціали, прізвище)

_____ 20__ р.

Розроблено на основі:

Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах: постанова Кабінету Міністрів України від 15.09. 2011 р. № 872.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 17.05.2018).

**Додаток Й
Додаток Й-1**



УКРАЇНА

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИ**

вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585

Від Л. В. Мале № 01/10-450

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Козіброди Лариси Володимирівни
на тему «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки
(011 Освітні, педагогічні науки, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка)

У Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди у процесі підготовки майбутніх педагогів зі спеціальності 016 Спеціальна освіта впродовж 2019-2020 н.р. здійснювалася апробація і впровадження результатів дисертаційного дослідження Козіброди Лариси Володимирівни на тему «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)».

Аналіз значної кількості наукової літератури засвідчує намагання науковців досліджувати окремі аспекти підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Однак в Україні бракує досліджень комплексного розв'язання проблеми інклюзії. У даному дисертаційному дослідженні чітко висвітлені міждисциплінарні підходи щодо розв'язання проблеми задоволення освітніх, виховних, культурних потреб учнів не залежно від їх статусу. Схарактеризовано специфіку інклюзивної педагогіки у змісті системи педагогічної освіти; особливості формування готовності

вчителя до роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби; виконано аналіз методики навчання учнів з особливими освітніми потребами тощо.

Дисертантка виступила на науковому семінарі з доповіддю «Сучасна парадигма підготовки вчителя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби в умовах шкільного середовища». Викладачі університету використовували матеріали, положення і висновки дослідження під час проведення лекційних та практичних занять.

Зважаючи на наукову значущість дисертаційного дослідження Козіброди Л. В., зроблено висновок про те, що результати дослідження можуть використовуватись педагогічними факультетами закладів вищої освіти, науковцями у галузі інклюзивної освіти та соціальної педагогіки для поглиблення знань із питань вдосконалення системи початкової та середньої освіти в Україні.

Результати проведеного дослідження є ефективними у професійній підготовці майбутніх педагогів зі спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Проректор з наукової роботи



Ю.Д. Бойчук

Додаток Й-2



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

24.06.2020 № 06/36

на № _____

Довідка

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Козіброди Лариси Володимирівни на тему «Розвиток теоретико-методологічних
 основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного
 середовища (кінець ХХ - початок ХХІ ст.)» на здобуття наукового ступеня
 доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та
 історія педагогіки (011 Освітні, педагогічні науки, галузь знань 01
 Освіта/Педагогіка)**

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського упродовж 2020 р. здійснювалась апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження Л. В. Козіброди на тему «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук.

В апробованих матеріалах розглянуто питання змісту аксіологічної, культурно-освітньої, соціологічної детермінант навчання учнів з особливими освітніми потребами; основні тенденції розвитку системи забезпечення навчання учнів з особливими освітніми потребами; методологічні підходи до дослідження феномену інклюзивної освіти як історико-педагогічного явища.

Викладачі та студенти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського використовували матеріали й основні положення дослідження дисертантки під час проведення лекційних та практичних занять.

Здобувач Козіброда Л. В. виступила на науковому семінарі кафедри з доповіддю: «Готовність вчителя до роботи з учнями, які мають особливі освітні потреби та методика їх навчання», надавала консультації науково-педагогічним працівникам з окресленої проблематики.

Проведена апробація довела актуальність дослідження Козіброди Л. В. та доцільність впровадження його результатів в умовах університетської освіти України.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

Проректор з наукової роботи



професор Коломієць А. М.

Євген ГРОМОВ (0432) 61-80-72

Додаток Й-3



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34, факс (056) 470-13-68
E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

26 чер 2020

№ 01-314/3

На № _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження Козіброди Лариси Володимирівни на тему «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки (011 Освітні, педагогічні науки, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка)

У Криворізькому державному педагогічному університеті здійснювалося впровадження окремих результатів наукової роботи здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук Козіброди Лариси Володимирівни на тему «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)» впродовж 2018-2020 рр.

№ 0919

Результати дисертаційного дослідження свідчать про те, що саме комплексний підхід до застосування напрацьованих теоретиків та практиків дозволить ефективно впроваджувати інклюзивне навчання в українських школах.

Матеріали, положення та висновки дослідження Козіброди Л. В. апробовано під час лекційних та практичних занять і рекомендовано для використання у практиці закладів вищої освіти України.

Дисертантка виступила на науковому семінарі з доповіддю: «Тенденції розвитку системи забезпечення навчання учнів з особливими освітніми потребами у сучасних умовах», надавала консультації викладачам і здобувачам вищої освіти щодо можливостей використання основних положень дисертації з метою впровадження інклюзивної освіти в українських школах, а також у закладах вищої освіти, де готують майбутніх учителів, соціальних педагогів та фахівців з інклюзивної освіти.

Зважаючи на наукову якість дисертаційного дослідження Козіброди Л.В., важливість й актуальність проблеми соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в рамках реформування шкільної освіти України, колективом Криворізького державного педагогічного університету були зроблені висновки про доцільність впровадження його результатів у практику закладів вищої освіти України.

Довідка видана для пред'явлення за місцем вимоги.

РЕКТОР



Я. В. ШРАМКО

Додаток Й-4



003602

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ЛЬВІВСЬКА ПОЛІТЕХНІКА»

вул. С. Бандери, 12, Львів, 79013, тел. (380-32) 237-49-93, 258-27-58, факс: (380-32) 258-26-80
ел. пошта: coffice@lpnu.ua, інтернет: www.lp.edu.ua

06.07.2020 № 67-01-103

на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Козіброди Лариси Володимирівни на тему «**Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)**» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки (011 Освітні, педагогічні науки), галузь знань 01 Освіта/Педагогіка

Кафедра педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка» впродовж 2019–2020 н.р. здійснювала апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки (011 Освітні, педагогічні науки), галузь знань 01 Освіта/Педагогіка Козіброди Лариси Володимирівни на тему «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)».

Основні положення дисертаційної роботи використовувались у процесі викладання навчальної дисципліни «Професійна педагогіка» (тема «Особливості професійної діяльності і розвиток педагога вищої школи»). В апробованих матеріалах висвітлено педагогічні аспекти навчання осіб з особливими освітніми потребами в сучасних умовах; специфіку проектування майбутніми педагогами власного досвіду роботи зі здобувачами освіти, що мають особливі освітні потреби; авторські пропозиції щодо творчого використання новаторських підходів у навчанні здобувачів освіти з особливими освітніми потребами.

Науково-педагогічні працівники й аспіранти використовували матеріали, положення і висновки дисертаційного дослідження під час підготовки до семінарів, практичних занять та виступів на наукових семінарах.

Довідку про впровадження результатів дослідження здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – Загальна педагогіка та історія педагогіки (011 Освітні, педагогічні науки), галузь знань 01 Освіта/Педагогіка Козіброди Лариси Володимирівни на тему «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)» затверджено на засіданні кафедри педагогіки та інноваційної освіти (протокол №16 від 09.06.2020 р.).

Проректор
з науково-педагогічної роботи



О. Р. Давидчак

Додаток Й-5

Міністерство освіти і науки України
Державний вищий навчальний заклад
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
(ДДПУ)

вул. Батюка, 19, м. Слов'янськ, Донецька область, Україна, 84116

Тел./факс: (062) 666-54-54

E-mail: sgpi@slav.dn.ua, www.ddpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 38177113

07.07.2019 № 68-дп-370 на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи
 Козіброди Лариси Володимирівни на тему «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки (011 Освітні, педагогічні науки, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка)

Упродовж 2019-2020 н.р. у ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» здійснювалася апробація та впровадження результатів дисертації здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук Л. В. Козіброди на тему «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)».

Положення та висновки дослідження апробовано під час лекційних та практичних занять із курсів «Університетські студії», «Історія освіти в Україні» та ін. і рекомендовано для використання в практиці педагогічних закладів освіти. Зокрема, використовувались матеріали, що висвітлюють теорії, концепції, підходи щодо соціалізації учнів із особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища, а також специфіку організації інклюзивної освіти в школах України та закордону.

Дисертантка виступила на науковому семінарі з доповіддю «Використання новаторських підходів у навчанні учнів із особливими освітніми потребами», надавала консультації викладачам і здобувачам вищої освіти щодо доцільності використання авторських методик у загальноосвітніх школах України для вдосконалення процесу впровадження інклюзивної освіти та соціалізації учнів із особливими освітніми потребами.

Апробація дисертаційної роботи Л. В. Козіброди на тему «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)» отримала позитивні відгуки, що дозволяє зробити висновок про актуальність роботи й доцільність впровадження її результатів у практику освітнього процесу закладів вищої освіти.

Ректорка ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»



проф. С.О. Омельченко

Додаток Й-6



Львівська міська рада
 Департамент гуманітарної політики
 Управління освіти
 Відділ освіти Шевченківського та Запівничного районів

Львівська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №74 ЛМР

79 493, Львів-Рудно, вул.Огіска,9, тел.: (0322) 97 67 92, факс: (0322) 97 96 17, e-mail: school74lv@gmail.com

Від 29.10.2020р. № 252 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук
Козіброди Лариси Володимирівни
 на тему «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)»
 зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Матеріали дисертаційного дослідження Козіброди Л. В. «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)» впроваджувалися в освітній процес Львівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 74 упродовж 2019-2020 рр.

Здобувачка Л. В. Козіброда вивчала досвід і співпрацювала із педагогічним персоналом та адміністрацією школи з метою аналізу специфіки наявної практики щодо соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в академічному середовищі школи.

Під час проведення методичних нарад, семінарів та конференцій для педагогічних працівників використовувалися матеріали дослідження Л. В. Козіброди з питань соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища, забезпечення освітнього процесу дітей з ООП з урахуванням їхньої індивідуальної програми розвитку, створення належного мікроклімату у шкільному колективі. Здобувач проводила інформаційні години для учнів та їхніх батьків з метою формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; надавала консультації щодо застосування індивідуального підходу в освітньому процесі, залучення допоміжного персоналу до соціалізації учнів з особливими освітніми потребами; а також виховні заходи, спрямовані на розвиток комунікативних умінь і навичок, застосування технологій інклюзивного навчання та соціалізації учнів в академічному середовищі школи.

Положення та рекомендації авторки використано у роботі педагогічного колективу школи з метою удосконалення процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі школи, налагодження співпраці між учителями, батьки, учнями, адміністрацією.

Зазначені факти дають підстави стверджувати, що наукове дослідження Козіброди Л. В. «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)» є вагомим внеском у розвиток педагогічної науки і має важливе теоретичне та практичне значення, а отже, його положення, рекомендації та висновки, сформульовані авторкою, є доцільним для впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти (протокол педагогічної ради № 1 ___ від 27.08.2020 р.).



Директор школи

О.В. Кархут

Додаток Й-7



Львівська міська рада
 Департамент гуманітарної політики
 Управління освіти
 Відділ освіти Шевченківського та Залізничного районів
Середня загальноосвітня школа № 41 м.Львова
 79 491, Львів, Брюховичі, вул. Макаренка, 19, тел./факс (032) 234 68 02,
 e-mail: school41lviv@online.ua

Від 23.12.2020 р. № 192

на № від р.

ДОВІДКА

**про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
 здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук**

Козіброди Лариси Володимирівни

**на тему «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з
 особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-
 початок ХХІ ст.)»**

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Матеріали дисертаційного дослідження Козіброди Л. В. «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)» впроваджувалися в освітній процес середньої загальноосвітньої школи № 41 м.Львова протягом 2019-2020 рр.

Під час проведення методичних нарад, семінарів та конференцій для педагогічних працівників використовувалися матеріали дослідження Л. В. Козіброди з питань соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища, забезпечення освітнього процесу дітей з ООП з урахуванням їх індивідуальної програми розвитку, створення належного мікроклімату у шкільному колективі. Здобувач проводила інформаційні години для учнів та їхніх батьків з метою формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, а також виховні заходи, спрямовані на розвиток комунікативних навичок.

Рекомендації авторки використовувались у роботі педагогічного колективу школи з метою удосконалення процесу інклюзії та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, налагодження співпраці між учителями, батьками та адміністрацією.

Зазначені факти дають підстави стверджувати, що дане наукове дослідження безперечно має практичне значення для розвитку української педагогічної теорії та практики виховання, навчання та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, а отже є доцільним для впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти (протокол педагогічної ради школи № 3 від 23.12.2021 р.).

Директор школи



В.Божейко

Додаток Й-8



Львівська міська рада
Департамент гуманітарної політики
Управління освіти
Відділ освіти Галицького та Франківського районів

Ліцей № 45 Львівської міської ради

79060, м. Львів, вул. Наукова, 25, тел. (факс) +38(032) 263-62-63; 263-01-33, 264-86-11
ЄДРПОУ 20834322 e-mail school45lviv@ukr.net

Від 11.01. 2021 р. № 7

ДОВІДКА

про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук Козіброди Лариси Володимирівни на тему «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Результати дисертаційного дослідження Л. В. Козіброди «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)» впроваджувалися в освітній процес ліцею № 45 ЛМР впродовж 2019-2020 років.

Запропоновані дисертанткою рекомендації використовувались у роботі педагогічного колективу школи з метою удосконалення процесу інклюзії та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, налагодження співпраці між учителями, батьками та адміністрацією.

Загалом наукова робота Л. В. Козіброди отримала позитивну оцінку від педагогічного колективу навчального закладу, окремі теми якої вчителі використовували під час організації навчального та виховного процесу у своїй роботі з учнями. Здобувач проводила інформаційні години для учнів та їхніх батьків з метою формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, а також виховні заходи, спрямовані на розвиток комунікативних навичок.

Зважаючи на актуальність та наукову значущість окресленої проблематики, колективом даного навчального закладу були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження у освітній процес ліцею № 45 ЛМР на нараді при директорі.

Директор ліцею № 45 ЛМР



КАРПІЙ О.Д.

Додаток Й-9



Львівська міська рада
Департамент гуманітарної політики
Управління освіти
Відділ освіти Шевченківського та Запівничного районів

Середня загальноосвітня школа №68 м. Львова

79 040, Львів, вул. Дозвільна, 3, тел.: (0322) 62 01 06, факс: (0322) 62 53 81

від 11.01 2021р. № 08 На № від 2021__р.

ДОВІДКА

**про апробацію і впровадження результатів дисертаційного дослідження
здобувача наукового ступеня доктора педагогічних наук**

Козіброди Лариси Володимирівни

**на тему «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з
особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець
XX-початок XXI ст.)»**

зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки

Матеріали дисертаційного дослідження Козіброди Л. В. «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець XX-початок XXI ст.)» впроваджувалися в освітній процес середньої загальноосвітньої школи №68 м. Львова протягом 2019-2020 рр.

Під час проведення методичних нарад, семінарів та конференцій для педагогічних працівників використовувалися матеріали дослідження Л. В. Козіброди з питань соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища, забезпечення освітнього процесу дітей з ООП з урахуванням їх індивідуальної програми розвитку, створення належного мікроклімату у шкільному колективі. Здобувач проводила інформаційні години для учнів та їхніх батьків з метою формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, а також виховні заходи, спрямовані на розвиток комунікативних навичок.

Рекомендації авторки використовувались у роботі педагогічного колективу школи з метою удосконалення процесу інклюзії та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, налагодження співпраці між учителями, батьками та адміністрацією.

Зазначені факти дають підстави стверджувати, що дане наукове дослідження безперечно має практичне значення для розвитку української педагогічної теорії та практики виховання, навчання та соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, а отже є доцільним для впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти (протокол педагогічної ради школи №4 від 05.01.2021р.)

Директор школи

П.М.Гнус

Додаток Й-10

Комунальний заклад Львівської обласної ради
**ЛЬВІВСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ
 ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**



79007, м. Львів, вул. Огієнка, 18а

тел./факс +38 0322 553930

e-mail: loippo@ukr.net

www.loippo.lviv.ua

Від 12.01.2021р. № 6

На _____ від _____

Довідка

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Козіброди Лариси Володимирівни на тему:

«Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)» на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки»

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Козіброди Лариси Володимирівни «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)» здійснювалося в КЗ ЛОР «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» протягом 2020 н.р.

Козібродою Ларисою Володимирівною розроблено матеріали для освітньої програми підвищення кваліфікації учителів та адміністрації шкіл в рамках модулю «Формування здоров'язбережувального освітнього середовища в умовах НУШ». Метою цієї частини програми є підвищення методичного і практичного рівнів професійної компетентності педагогів щодо реалізації завдань інклюзивної освіти відповідно до основних напрямків державної політики у галузі освіти, запитів громадянського суспільства, потреб установ і закладів освіти щодо забезпечення особливих освітніх потреб учнів. Адабовано матеріали на курсах підвищення кваліфікації за програмою «Реалізація компетентнісного підходу через фізкультурну освітню галузь».

Використання матеріалів дисертації «Розвиток теоретико-методологічних основ соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища (кінець ХХ-початок ХХІ ст.)» безперечно має практичне значення, оскільки уможливає визначення позитивного потенціалу інклюзивної освіти її обґрунтування її перспективного значення для розвитку української педагогічної теорії та практики шляхом запровадження у вітчизняний освітній простір, а також засвідчує високий науковий рівень виконаного Козібродою Л. В. дослідження.

Директор



П.Хоцький

Додаток К

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображають основні наукові результати

Монографія

1. **Козіброда Л. В.** Соціалізація учнів з особливими освітніми потребами в умовах шкільного середовища: розвиток теоретико-методологічних основ (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Ужгород : РІК-У, 2020. 216 с.

Навчальний посібник

2. **Козіброда Л. В.** Фізичне виховання: теоретичний курс : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Львів : Національний університет «Львівська політехніка» ; Трускавець : МП «Плеяда», 2011. 121 с.

Статті у виданнях,

що включені до міжнародних наукометричних баз

3. Cherpurna L., Fedorenko S., Kuzminska Y., Sushchenko L., Zharovska O., Chyzyh T., Prymakova V., **Kozibroda L.** The Creation and Development of Textbooks for Children with Cognitive Development Disorders. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2020. Vol. 11, Issue 3. P. 147–163. (особистий внесок автора: розробка періодизації розвитку навчальних посібників для дітей з порушеннями когнітивного розвитку) (Web of Science).

4. Grihan G., Dovgan N., Tamozhanska G., Semeniv B., Ostapenko A., Honcharuk N., Khurtenko O., **Kozibroda L.**, Husarevych O., Denysovets A., Hrynychuk O., Prontenko K., Bloschynskyi I. State of Physical Fitness of the Students of Ukrainian Higher Educational Institutions. *International Journal of Applied Exercise Physiology*. 2020. Vol. 9, Issue 5. P. 16–26. (особистий внесок автора: аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми фізичної підготовленості

студентів різної статі на різних етапах навчання у закладах вищої освіти України) (Web of Science).

5. **Kozibroda L. V.**, Kruhlyk O. P., Zhuravlova L. S., Chupakhina S. V., Verzhihovska O. M. Practice and Innovations of Inclusive Education at School. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9, Issue 7. P. 176–186. (особистий внесок автора: аналіз досвіду розвитку інклюзивної шкільної освіти у країнах Європейського союзу) (Scopus).

6. Chupakhina S. V., Lopatynska N. A., Proskurniak O., Shevchuk V., **Kozibroda L.** Formation of an inclusive educational environment of educational institutions. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*. 2020. Vol. 13, Issue 32. P. 1–19. (особистий внесок автора: характеристика інклюзивного освітнього середовища) (Scopus).

7. ⁵Турчик І., Шатинська О., **Козіброда Л.** Шкільний спорт як засіб соціалізації особистості (історико-педагогічний дискурс в контексті вивчення зарубіжних джерел). *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт)*. 2016. Вип. 9 (79) 16. С. 101–105. (особистий внесок автора: дослідження специфіки соціалізації особистості засобами шкільного спорту у контексті історико-педагогічного аналізу).

8. ⁶**Козіброда Л. В.** Особливості навчання учнів з аутичними розладами в загальноосвітній школі. *Педагогічний альманах*. 2019. Вип. 44. С. 42–47.

9. ⁷Кухар М., Яворський Т., **Козіброда Л.** Аналіз наукових досліджень щодо морфофункціонального стану студентів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія №15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт)*. 2019. Вип. 5К (113) 19. С. 188–193. (особистий внесок автора: виокремлення факторів, які впливають на морфо-функціональний стан здобувачів освіти).

⁵Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

⁶Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

⁷Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

10. ⁸Степанюк С., Малашенко Л., **Козіброда Л.**, Ломака Ж. Історія розвитку спорту осіб з інвалідністю на Херсонщині. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*. 2018. Вип. 2 (96). С. 91–93. (особистий внесок автора: дослідження історії розвитку та основних напрямів роботи Херсонського обласного центру з фізичної культури та спорту інвалідів «Інваспорт»).

Статті у наукових фахових виданнях України

11. Турчик І., Шиян О., Пітин М., **Козіброда Л.** Концептуальні основи формування здоров'я школярів засобами фізкультурної освіти у Великобританії. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту* : наукова монографія / за ред. проф. С. С. Єрмакова. 2010. № 5. С. 151–154. (особистий внесок автора: визначення та обґрунтування концептуальних засад формування здоров'я школярів у великій Британії).

12. Мацола Н., Ільчишин І., **Козіброда Л.** Теоретико-методичне обґрунтування застосування культурно-просвітницьких заходів, спрямованих на пропаганду здорового способу життя. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт)*. 2013. Вип. 7 (33), Т. 1. С. 519–523. (особистий внесок автора: обґрунтування теоретичних та методичних засад використання культурно-просвітницьких заходів, спрямованих на пропаганду здорового способу життя).

13. Магльований А., **Козіброда Л.** Дискретність питань формування та інтеграції здоров'язберігальних компетенцій у студентів ВНЗ у процесі професійно-прикладної фізичної підготовки. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Фізичне виховання і спорт*. 2014. Вип. 14. С. 35–40. (особистий внесок автора: теоретичний аналіз та узагальнення сучасних аспектів формування та

⁸Видання водночас включене до переліку наукових фахових видань України.

інтеграції здоров'язберігальних компетенцій здобувачів освіти у процесі їхньої професійно-прикладної фізичної підготовки).

14. Іваніків Н., **Козіброда Л.** Рекреаційні аспекти розвитку та збереження здоров'я людини. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт)*. 2015. Т. 1, Вип. 5К (61) 15. С. 105–108. (особистий внесок автора: виявлення особливостей рекреаційної діяльності та її впливу на розвиток і збереження здоров'я людини).

15. **Козіброда Л.**, Стадник В., Безгребельна О., Осінчук В. Технологія використання плавання у позаакадемічних заняттях фізичним вихованням студентів ВНЗ. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 15 : Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт)*. 2015. Вип. 11 (66) 15. С. 78–81. (особистий внесок автора: розробка авторської експериментальної програми занять плаванням у позаакадемічний час).

16. Tkachuk V., Turchyk I., Chopuk R., **Kozibroda L.**, Chemerys M. Olympic education as an important component of a comprehensive curriculum on physical culture. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2017. № 4 (40). С. 35–40. (особистий внесок автора: визначення змістового компоненту олімпійської тематики в загальноосвітній навчальній програмі з фізичної культури).

17. **Козіброда Л. В.** Теоретико-понятійні аспекти інклюзивної освіти у сучасних педагогічних дослідженнях. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 19, Т. 3. С. 35–38.

18. **Козіброда Л. В.** Драма в навчально-виховній діяльності учнів з особливими освітніми потребами. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 61. С. 35–40.

19. **Козіброда Л.**, Муқан Н. Міжнародні тенденції соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі. *Актуальні питання*

гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету ім. І. Франка. 2020. Вип. 33, Т. 2. С. 211–218. (особистий внесок автора: виокремлення міжнародних тенденцій соціалізації осіб з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі).

20. **Козіброда Л. В.** Організаційно-методичні засади підготовки вчителів в умовах інклюзивної школи у Франції. *Молодь і ринок*. 2020. № 1 (180). С. 107–110.

21. **Kozibroda L.** Semantic analysis of scientific definition “children with special educational needs”. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. Вип. 9. С. 90–98.

22. Муқан Н., **Козіброда Л.** Інтеграція учнів з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітньої школи у контексті міжнародної освітньої політики. *Молодь і ринок*. 2020. № 3–4 (182–183). С. 40–46. (особистий внесок автора: виокремлення особливостей інтеграції учнів з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітньої школи).

23. **Козіброда Л. В.** Психолого-педагогічні аспекти соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в теорії і практиці загальної шкільної освіти США (кінець ХХ – початок ХХІ ст.). *Гірська школа Українських Карпат*. 2020. Вип. 23. С. 36–40.

24. **Козіброда Л. В.** European experience of socialization of schoolchildren with special educational needs: historical context. *Молодь і ринок*. 2020. № 6–7 (185–186). С. 62–68.

25. **Козіброда Л. В.** Основні моделі організації інклюзивної освіти в умовах загальноосвітньої школи (початок ХХІ ст.). *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. Вип. 8 (102). С. 15–27.

Наукова праця у періодичному виданні іншої держави

26. **Козіброда Л. В.** Особливості підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі. *Science and Education a New Dimension. Humanities and Social Sciences*. 2020. Issue VIII (38), Issue 230. P. 55–59.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

27. Турчик І., Степанюк С., **Козіброда Л.** Шкільний спорт у країнах Європи. *Актуальні проблеми юнацького спорту*: матеріали VI Всеукр. наук.-практ. конф. (25–26 вересня 2008 р.). Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. С. 109–115. (особистий внесок автора: характеристика можливостей для занять спортом в академічному середовищі школи країн Європи).

28. Турчик І., Павлишак М., **Козіброда Л.** Особливості проведення самостійних занять з варіативного модуля «туризм» згідно навчальної програми з фізичної культури для 5–9 класів. *Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання молоді*: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2010. С. 130–137. (особистий внесок автора: виявлення особливостей самостійних занять з варіативного модуля «туризм» згідно навчальної програми з фізичної культури для 5–9 класів).

29. Шатинська О., **Козіброда Л.** Значення фізичної культури і спорту у формуванні особистості школярів. *Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті*: матеріали II-ї Міжнар. наук.-практ. конф. (24–25 березня 2016 р.). Ченстохова – Дрогобич: Посвіт, 2016. С. 252–253. (особистий внесок автора: аналіз значення фізичної культури у формуванні особистості школярів).

30. **Козіброда Л. В.**, Липчак-Ковачик О. В. Інклюзивна освіта у контексті міжнародного досвіду. *Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. С. 66–68. (особистий внесок автора: огляд зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної освіти).

31. **Козіброда Л. В.**, Липчак-Ковачик О. В. Концептуальні засади впровадження інклюзивної освіти. *Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Одеса: «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 72–74. (особистий внесок автора: аналіз концептуальних засад впровадження інклюзивної освіти).

32. Копилова Л., Мартіашвілі Н., Ганчева В., Сергієнко І., **Козіброда Л.** Навчальна програма «Фізичне виховання» для учнів 1–4 класів з розладами аутистичного спектра. Київ, 2020. 36 с. (Рекомендовано науково-методичною комісією зі спеціальної педагогіки Науково-методичною радою МОН України (Протокол № 6 від 13.11.2020 р.) (особистий внесок автора: розробка змістового наповнення навчальної програми).

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації

33. Herasymenko O., Mukhin V., Pityn M., **Kozidroda L.** Shift of physical activity index for individuals with lower limb amputations as influenced by the comprehensive program of physical rehabilitation. *Journal of Physical Education and Sport*. 2016. Supplement issue 1. P. 707–712. (особистий внесок автора: розробка програми реабілітації для осіб з ампутацією нижніх кінцівок). (Scopus).

34. Herasymenko O., Pityn M., **Kozibroda L.**, Mukhin V., Dotsyuk L., Galan Y. Efficiency of physical therapy interventions for young adults after lower limb transtibial amputation. *Journal of Physical Education and Sport*. 2018. Vol. 18, Issue 2. P. 1084–1091. (особистий внесок автора: розробка програми фізіотерапії для молоді після транстибіальної ампутації нижніх кінцівок) (Scopus).

35. Турчик І., **Козіброда Л.**, Бережанський В. Завдання шкільних програм з фізичної культури у країнах Європи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (Фізична культура і спорт)*. 2010. Вип. 8. С. 213–216. (особистий внесок автора: аналіз особливостей шкільних програм з фізичної культури в європейських країнах).

36. Безгребельна О., Пономарьов С., **Козіброда Л.** Особливості проведення самостійних занять фізичними вправами студентами ВНЗ. Львів : НВФ «Українські технології», 2010. 48 с. *(особистий внесок автора: розробка вправ для самостійних занять здобувачів освіти).*

37. Блавт О., Безгребельна О., **Козіброда Л.** Фізичне виховання при захворюваннях органів дихання. Львів – Трускавець : МП «Плеяда», 2011. 28 с. *(особистий внесок автора: розробка вправ для осіб із захворюваннями органів дихання).*

38. Блавт О., Цьовх Л., Гуртова Т., **Козіброда Л.** Рухливі ігри на заняттях плавання студентів вищих навчальних закладів. Львів : Національний університет «Львівська політехніка», 2011. 24 с. *(особистий внесок автора: розробка методичного забезпечення для проведення рухливих ігор на заняттях плавання).*

39. Людовік Т., **Козіброда Л.** Оцінка стану здоров'я і функціональної підготовленості студентів ВНЗ під час самостійних занять фізичними вправами. Львів – Трускавець : МП «Плеяда», 2011. 31 с. *(особистий внесок автора: розробка рекомендацій для самостійних занять фізичними вправами).*

40. **Козіброда Л. В.** Фізичне виховання студентів ВНЗ при захворюваннях нирок та сечовивідних шляхів : навч.-метод. посіб. для студентів спец. мед. групи Нац. ун-ту «Львів. політехніка». Львів ; Трускавець : МП «Плеяда», 2011. 64 с.

41. Блавт О. З., **Козіброда Л. В.** Фізичне виховання: теоретичний курс : навч. посіб. [для студентів III курсу спец. мед. від. Нац. ун-ту «Львів. політехніка»]. Львів : Вид-во Львів. політехніки, 2012. 125 с.

42. **Козіброда Л. В.**, Блавт О. З. Фізичне виховання: теоретичний курс : матеріали для студентів II курсу спец. мед. груп. Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2013. 118 с. *(особистий внесок автора: розробка тем теоретичного курсу).*

43. Ілік І., **Козіброда Л.** Фізичне виховання студентів спеціальних медичних груп при хворобах опорно-рухового апарату. Дрогобич : Видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана

Франка, 2015. 44 с. *(особистий внесок автора: розробка комплексу вправ для проведення занять у спеціальних медичних групах для осіб хворобами опорно-рухового апарату).*

44. **Козіброда Л. В.** Фізичне виховання : рекомендації щодо проведення занять зі студентами I курсу спеціальних медичних груп вищих навчальних закладів. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2016. 23 с.

45. Гацоєва Л. С., **Козіброда Л. В.** Особливості організації та проведення занять з фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи. Трускавець : ФОП Гурба Р. В., 2018. 68 с. *(особистий внесок автора: розробка комплексу вправ для проведення занять з фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи).*

Відомості про апробацію

результатів дисертаційного дослідження на міжнародних і всеукраїнських науково-практичних і науково-методичних конференціях:

1. «Актуальні проблеми юнацького спорту» (Херсон, вересень 2008). Доповідь: Шкільний спорт у країнах Європи.
2. «Теоретико-методичні основи організації фізичного виховання молоді» (Львів, жовтень 2010). Доповідь: Особливості проведення самостійних занять з варіативного модуля «туризм» згідно навчальної програми з фізичної культури для 5–9 класів.
3. «Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи» (Дрогобич, травень 2010). Доповідь: Завдання шкільних програм з фізичної культури у країнах Європи.
4. «Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи» (Дрогобич, травень 2013). Доповідь: Теоретико-методичне обґрунтування застосування культурно-просвітницьких заходів, спрямованих на пропаганду здорового способу життя.

5. «Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи» (Дрогобич, травень 2015). Доповідь: Рекреаційні аспекти розвитку та збереження здоров'я людини.
6. «Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи» (Дрогобич, травень 2016). Доповідь: Шкільний спорт, як засіб соціалізації особистості (історико-педагогічний дискурс в контексті вивчення зарубіжних джерел).
7. «Сучасні тенденції розвитку освіти і науки в інтердисциплінарному контексті» (Ченстохова – Дрогобич, березень, 2016). Доповідь: Значення фізичної культури і спорту у формуванні особистості школярів.
8. «Реалізація здорового способу життя – сучасні підходи» (Дрогобич, травень 2019). Доповідь: Аналіз наукових досліджень щодо морфофункціонального стану студентів.
9. «Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки» (Одеса, червень 2020). Доповідь: Концептуальні засади впровадження інклюзивної освіти.
10. «Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень» (Київ, червень, 2020). Доповідь: Інклюзивна освіта у контексті міжнародного досвіду.
11. «Гуманітарні та соціальні науки в епоху глобалізації» (Будапешт, травень 2020). Доповідь: Особливості підготовки вчителів до роботи в інклюзивному середовищі.
12. «Дослідження різних напрямків розвитку психології та педагогіки» (Одеса, червень 2020). Доповідь: Концептуальні засади впровадження інклюзивної освіти.