

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ:

ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ
РОЗВИТКУ

Колективна монографія

За загальною редакцією С. П. Миронової, Л. Б. Платаш

Частина 1.
Інституційні та особистісні аспекти
впровадження в Україні

Чернівці

Мехнодрук

2021

УДК 376-056.26

С 692

Рекомендовано до друку Вченою радою Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (протокол № 7 від 30 червня 2021 р.)

РЕЦЕНЗЕНТИ:

- Глоба Олександр Петрович доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри ортопедагогіки, ортопсихології та реабілітології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.
- Коваль Ганна Володимирівна доктор наук з державного, професор, завідувач кафедри соціальної роботи, управління та суспільних наук Львівського державного університету безпеки життєдіяльності.
- Яковлева Світлана Дмитрівна доктор психологічних наук, професор, професор кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Миронова С.П., д. пед. н., проф., проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, голова редакційної колегії; **Романюк С.З.**, д. пед. н., проф., завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича; **Тимчук Л.Л.**, д. пед. н., проф., завідувач кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича; **Федірчик Т.Д.**, д. пед. н., проф., декан факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича; **Гаврилов О.В.**, к. пед. н., доц., завідувач кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка; **Гаврилова Н.С.**, к. пед. наук, проф. кафедри логопедії та спеціальних методик Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка; **Платаш Л.Б.**, к. пед. н., доц., доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича, співголова редакційної колегії; **Ленів З.П.**, к. пед. н., доц., доцент кафедри професійної освіти та інноваційних технологій ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника.

С 692 Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність та перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні./ за ред. С.П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці: «Технодрук», 2021. 352 с.
ISBN 978-617-8034-20-7

У колективній монографії проаналізовано теоретичні та прикладні питання організації освітньої та соціальної інклюзії осіб з особливостями розвитку. Співавтори першого розділу доводять про важливість якісної управлінської, організаційної діяльності, забезпечення психологічної безпеки. У наступних трьох розділах окрему увагу приділено технологічному аспекту інклюзії осіб порушеним зором та слухом, питанням розвитку фахового партнерства в інклюзії та особистісного потенціалу людини в умовах інклюзії. Автори презентують власне бачення потенціалу доступного середовища для осіб з особливостями психофізичного розвитку.

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

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



Тексти публікацій були перевірені за допомогою системи пошуку ознак плагіату Unicheck у рамках проекту підтримки наукових університетських видань.

УДК 376-056.26

ISBN 978-617-8034-20-7

© Чернівецький нац. ун-т, 2021
© Автори статей, 2021
© ПБКФ «Технодрук», 2021

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
YURIY FEDKOVYCH CHERNIVTSI NATIONAL UNIVERSITY

*SOCIAL AND EDUCATIONAL
INCLUSION:*
**HISTORY, MODERNITY AND PROSPECTS
FOR DEVELOPMENT**

Collective monograph

For the total. ed. Mironova S.P., Platash L.B.

Part 1.
Institutional and personal aspects
of implementation in Ukraine

Chernivtsi
Мехнограф
2021

UDC 376-056.26
C 692

Recommended by the Scientific Council of Chernivtsi Yuriy Fedkovich National University
(Protocol No. 7 of June 30, 2021)

REVIEWERS :

- | | |
|------------------------------|---|
| Alexandr Petrovych Hloba | PhD pedagogical sciences, professor of the Department of curative pedagogy and rehabilitation of the Institute of correctional pedagogy and psychology of National Pedagogical Dragomanov University. |
| Anna Volodymyrivna Koval | Doctor of Science in Public Administration, Professor, Head of the Department of Social Work, Management and Social Sciences, Lviv State University of Life Safety. |
| Svitlana Dmytrivna Yakovleva | Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department, of Correctional Education of the Kherson State University. |

EDITORS:

Svitlana Myronova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for scientific work, Kamenets Podilsky Ivan Ohienko National University, head of the editorial commission; **Svitlana Romaniuk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University; **Liudmyla Tymchuk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University; **Tetiana Fedirchyk**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Psychology and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University; **Oleksiy Gavrylov**, PhD of Psychology, Associate Professor, Head of Chair of Speech Therapy and Special Methods, KamyansPodilsky National Ivan Ohienko University; **Nataliy Havrilova**, Ph D. of Psychology, Professor, of Chair of Speech Therapy and Special Methods, KamyansPodilsky National Ivan Ohienko University; **Larysa Platash**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University; **Zoriana Leniv**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Vocational Education and Innovative Technologies, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University.

C 692 Social and Educational Inclusion: History, Modernity and Prospects for Development: Collective monograph in 2 parts. Part 1. Institutional and Personal Aspects of Implementation in Ukraine / Collective monograph / For the total. ed. S. P. Mionova, L. B. Platash. Chernivtsi: "Tehnodruk", 2021. 352 c.
ISBN 978-617-8034-20-7

The collective monograph analyzes the theoretical and applied issues of organization of educational and social inclusion of people with disabilities. The co-authors of the first section argue about the importance of quality management, organizational activities, ensuring psychological security. In the next three sections, special attention is paid to the technological aspect of inclusion of visually and hearing impaired persons, the development of professional partnership in inclusion and personal potential in the context of inclusion. The authors present their own vision of the potential of an accessible environment for people with psychophysical development.

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

The materials preserve the style, spelling and punctuation of the authors. Editors may not share the authors' opinions and are not responsible for the accuracy of the information they provide. The views expressed in this publication do not necessarily reflect the policies and views of the editorial board.



The texts of the publications were verified using the Unicheck plagiarism search system within the project for scientific university publications support

ISBN UDC 376-056.26

ISBN 978-617-8034-20-7

© Chernivtsi Nat. Univ., 2021
© Authors of articles, 2021
© Tehnodruk, 2021

КОЛЕКТИВ АВТОРІВ:

розділ 1: *Миронова С. П.* (передмова, § 1.1 у співавторстві); *Буйняк М. Г.* (§ 1.1 у співавторстві); *Гаяш О.В.* (§ 1.2.); *Дмитрієва О. І.* (§ 1.3.); *Потапюк Л. М.* (§ 1.4.);

розділ 2: *Молоч О. М.* (§ 2.1); *Михальська Ю. А.* (§ 2.2 у співавторстві); *Михальський А. В.* (§ 2.2 у співавторстві); *Костик Л. Б.* (§ 2.3 у співавторстві); *Костик В. В.* (§ 2.3 у співавторстві); *Скрипник Н. В.* (§ 2.4); *Петренко Т. М.* (§ 2.5 у співавторстві); *Санжаровець В. М.* (§ 2.5 у співавторстві);

розділ 3: *Чопік О. В.* (§ 3.1), *Барабашук Г. В.* (§ 3.2 у співавторстві); *Гуцуляк Н. М.* (§ 3.2 у співавторстві); *Ляковська Т. В.* (§ 3.3); *Фесік Л. І.* (§ 3.4 у співавторстві); *Сушма А. В.* (§ 3.4 у співавторстві);

розділ 4: *Душкевич М. М.* (§ 4.1 у співавторстві); *Лісова О. С.* (§ 4.1 у співавторстві); *Фесун Г. С.* (§ 4.2 у співавторстві); *Канівець Т. М.* (§ 4.2 у співавторстві); *Блінов О. А.* (§ 4.3 у співавторстві); *Тімкін І. Ф.* (§ 4.3 у співавторстві); *Камбур А. В.* (§ 4.4); *Платаш Л. Б.* (§ 4.5; післямова).

AUTHORS:

Section 1: *Myronova S. P.* (introduction, § 1.1 in co-authorship); *Buinyak M. H.* (§ 1.1 in co-authorship); *Haiash O. V.* (§ 1.2.); *Dmitriieva O. I.* (§ 1.3.); *Potapiuk L. M.* (§ 1.4.);

Section 2: *Moloch O. M.* (§ 2.1); *Mykhalska Y. A.* (§ 2.2 in co-authorship); *Mykhalsky A. V.* (§ 2.2 in co-authorship); *Kostyk L. B.* (§ 2.3 in co-authorship); *Kostyk V. V.* (§ 2.3 in co-authorship); *Skrypnyk N. V.* (§ 2.4); *Petrenko T. M.* (§ 2.5 in co-authorship); *Sanzharovets V.M.* (§ 2.5 in co-authorship);

Section 3: *Chopik O. V.* (§ 3.1); *Barabashchuk H. V.* (§ 3.2 in co-authorship); *Hutsuliak N. M.* (§ 3.2 in co-authorship); *Lyaskovska T. V.* (§ 3.3), *Fesik L. I.* (§ 3.4 in co-authorship), *Sushma A. V.* (§ 3.4 in co-authorship);

Section 4: *Dushkevych M. M.* (§ 4.1 in co-authorship); *Lisova O. S.* (§ 4.1 in co-authorship); *Fesun H.S.* (§ 4.2 in co-authorship); *Kanivets T. M.* (§ 4.2 in co-authorship), *Blinov O. A.* (§ 4.3 in co-authorship), *Timkin I.F.* (§ 4.3 in co-authorship), *Kambur A. V.* (§ 4.4), *Platash L. B.* (§ 4.5; epilogue).

ЗМІСТ

Передмова. <i>Миронова С. П.</i>	11
Introduction. <i>Myronova S. P.</i>	15
Розділ 1. Нормативний аналіз та практичні підходи до організації освітнього середовища в закладах з інклюзивною та спеціальною формою навчання.	19
1.1. Особливості управлінської діяльності в закладі інклюзивної освіти. <i>Миронова С. П., Буйняк М. Г.</i>	19
1.2. Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. <i>Гаяш О.В.</i>	32
1.3. Окремі аспекти організації інклюзивного навчання здобувачів освіти з порушеннями слуху. <i>Дмитрієва О. І.</i>	46
1.4. Психологічна безпека в умовах інклюзивного освітнього середовища. <i>Потапюк Л. М.</i>	59
Розділ 2. Спроби інституційного вирішення проблем навчання, соціалізації, розвитку осіб з особливими потребами.	93
2.1. Кохлеарна імплантація. Загальні засади корекційної роботи з дітьми з кохлеарними імплантами. <i>Молоч О. М.</i>	93
2.2. Здоров'язберігаючі технології в корекційній роботі з дітьми із порушеннями зору. <i>Михальська Ю. А., Михальський А. В.</i>	104
2.3. Нейропедагогічний вплив народних ігор на розумовий розвиток дітей з особливими потребами. <i>Костик Л. Б., Костик В. В.</i>	119
2.4. Специфіка корекційно-педагогічної роботи вчителя-логопеда із дітьми з особливими потребами інклюзивного класу. <i>Скрипник Н. В.</i>	142
2.5. Виховання толерантного ставлення до дітей з особливими потребами у майбутніх соціальних працівників. <i>Петренко Т. М., Санжаровець В. М.</i>	159

Розділ 3. Соціальне партнерство та міжособистісна взаємодія в інклюзії дітей та дорослих.	184
3.1. Особливості створення соціального середовища в інклюзивному класі. <i>Чопік О. В.</i>	184
3.2. До проблеми педагогічної толерантності в освітньо-інклюзивному просторі. <i>Барабашук Г. В., Гуцуляк Н. М.</i>	199
3.3. Формувальне оцінювання в НУШ – інноваційний інклюзивний інструментарій сучасного вчителя. <i>Ляковська Т. В.</i>	212
3.4. Білінгвальне навчання студентів з порушеним слухом в умовах закладу передвищої фахової освіти. <i>Фесік Л. І., Сушма А. В.</i>	227
Розділ 4. Розвиток особистісного потенціалу людини в умовах інклюзії.	238
4.1. Специфіка проявів емоційного вигорання матерів, які виховують дитину з інвалідністю. <i>Душкевич М. М., Лісова О. С.</i>	238
4.2. Психологічний аналіз соціального самопочуття людей з інвалідністю у сучасному українському суспільстві. <i>Фесун Г. С., Канівець Т. М.</i>	251
4.3. Соціальна робота з пораненими військовослужбовцями в військовому госпіталі. <i>Блінов О. А., Тімкін І. Ф.</i>	267
4.4. Ресоціалізаційні практики у відтворенні життєвого простору особистості. <i>Камбур А. В.</i>	281
4.5. Роль проектної співпраці інституцій у підготовці фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі <i>Платаш Л. Б.</i>	308
Післямова. Платаш Л. Б.	334
Epilogue. Platash L. B.	340
Відомості про авторів.	346
About the authors.	349

CONTENT

Introduction (in Ukrainian). Svitlana Myronova	11
Introduction (in English). Svitlana Myronova.	15
Section 1. Normative analysis and practical approaches to the organization of the educational environment in institutions with inclusive and special forms of education ...	19
1.1. Features of management activity in the institution of inclusive education. <i>Svitlana Myronova, Maryana Buinyak.</i>	19
1.2. Features of the inclusive learning implementation in preschool educational institutions. <i>Oksana Haiash.</i>	32
1.3. Certain aspects of the organization of inclusive education for students with hearing impairments. <i>Oksana Dmitriieva.</i>	46
1.4. Psychological safety in the inclusive education environment. <i>Liliia Potapiuk.</i>	59
Section 2. Attempts to institutionally solve the problems of education, socialization, development of people with special needs.	93
2.1. Cochlear implantation. General principles of correctional work with children with cochlear implants. <i>Oksana Moloch.</i>	93
2.2. Health-saving technologies in the corrective work for children with visual impairments <i>Yuliia Mykhalska, Anatolii Mykhalsky.</i>	104
2.3. Neuropedagogical influence of folk games on the development of children with special needs <i>Liubov Kostyk, Vasyl Kostyk.</i>	119
2.4. The specifics of correctional and pedagogical work of a speech therapist with children with special needs of an inclusive class. <i>Nataliia Skrypnyk.</i>	142
2.5. Education of Future Social Workers Tolerant Attitude towards Children with Special Needs. <i>Tetiana Petrenko, Valentina Sanzharovets.</i>	159

Section 3. Social partnership and interpersonal interaction in the inclusion of children and adults.....	184
3.1. Features of creating a social environment in an inclusive classroom. <i>Olena Chopik</i>	184
3.2. To the problem of pedagogical tolerance in the educational-inclusive space. <i>Hanna Barabashchuk, Nataliia Hutsuliak</i>	199
3.3. Formative assessment in the New Ukrainian School as an innovative and an inclusive tool of a modern teacher. <i>Tetiana Lyaskovska</i>	212
3.4. Bilingual education of students with hearing impairment in the conditions of pre-higher professional education. <i>Lyudmyla Fesik, Anastasiia Sushma</i>	227
Section 4. Development of personal potential in the conditions of inclusion.	238
4.1. The specifics of the manifestations of emotional burnout of mothers, raising a child with a disability. <i>Mariana Dushkevych, Olena Lisova</i>	238
4.2. Psychological analysis of the social well-being of people with disabilities in modern Ukrainian society. <i>Halyna Fesun, Tetiana Kanivets</i>	251
4.3. Social work with wounded servicemen in a military hospital. <i>Oleg Blinov, Ivan Timkin</i>	267
4.4. Resocialisational practice in the reproduction of the person's living environment. <i>Andrii Kambur</i>	281
4.5. The role of project cooperation of institutions in preparing professionals to work in an inclusive educational environment. <i>Larysa Platash</i>	308
Epilogue (in Ukrainian). Larysa Platash	334
Epilogue (in English). Larysa Platash	340
About the authors (in Ukrainian)	346
About the authors (in English)	349

ПЕРЕДМОВА

В умовах сучасного реформування освіти особливої актуальності набуває інклюзія як засіб відкритого доступу усіх без винятку громадян до сфери послуг. Процес впровадження інклюзивної освіти, започаткований у 90-х роках ХХ століття, наразі охопив всі ланки та рівні системи освіти, активізував науковців до пошуку ефективних шляхів охоплення осіб з особливими освітніми потребами до освітньо-соціального простору, зумовив необхідність перегляду педагогами організації власної діяльності та методики роботи в освітньому закладі.

Активність зацікавлень до теоретичних та практичних питань освітньої та соціальної інклюзії забезпечує актуалізацію наукового підходу до впровадження в освітній процес обґрунтованих технологій й апробованих методик, визначає критерії й показники розвитку особистості, включеної у конкретне середовище.

У контексті зазначеного, досить вагомим розглядаємо потребу в узагальнюючих працях дослідників та практиків, у яких автори діляться результатами й міркуваннями стосовно реалізації відповідних концепцій, стратегій, тактик, пропонують авторське бачення реалізації визначених цілей та поставлених завдань.

Монографія «Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність та перспективи розвитку» присвячена актуальним питанням запровадження інклюзії в Україні, досліджених науковцями різних сфер – освіти (загальної та спеціальної), психології, соціології, соціальної роботи. За змістовим наповненням колективну працю розділено на п'ять розділів відносно рівноцінні в об'ємах: «Нормативний аналіз та практичні підходи до організації освітнього середовища в закладах з інклюзивною та спеціальною формою навчання» (розділ 1),

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

«Спроби інституційного вирішення проблем навчання, соціалізації, розвитку осіб з особливими потребами» (розділ 2), «Соціальне партнерство та міжособистісна взаємодія в інклюзії дітей та дорослих» (розділ 3), «Розвиток особистісного потенціалу людини в умовах інклюзії» (розділ 4).

Авторський колектив монографії представляють:

Миронова С. П., доктор педагогічних наук, професор (передмова, § 1.1 у співавторстві); *Буйняк М. Г.*, кандидат педагогічних наук, асистент (§ 1.1 у співавторстві); *Гаяш О. В.*, кандидат педагогічних наук, доцент (§ 1.2.); *Дмітрієва О. І.*, кандидат педагогічних наук, доцент (§ 1.3.); *Потапюк Л. М.*, кандидат педагогічних наук, доцент (§ 1.4.);

Молоч О. М., вчитель (§ 2.1); *Михальська Ю. А.*, кандидат психологічних наук, старший викладач (§ 2.2 у співавторстві); *Михальський А. В.*, кандидат медичних наук, доцент (§ 2.2 у співавторстві); *Костик Л. Б.*, кандидат філологічних наук, асистент (§ 2.3 у співавторстві); *Костик В. В.*, кандидат філологічних наук, доцент (§ 2.3 у співавторстві); *Скрипник Н. В.*, вчитель-логопед, вчитель-методист вищої категорії (§ 2.4); *Петренко Т. М.*, кандидат педагогічних наук, доцент (§ 2.5 у співавторстві); *Санжаровець В. М.*, кандидат філософських наук, доцент (§ 2.5 у співавторстві);

Чопік О. В., кандидат педагогічних наук, доцент (§ 3.1); *Барабашук Г. В.*, кандидат психологічних наук, асистент (§ 3.2 у співавторстві); *Гуцуляк Н. М.*, кандидат психологічних наук, доцент (§ 3.2 у співавторстві); *Лясковська Т. В.*, старший вчитель, вчитель-методист (§ 3.3); *Фесік Л. І.*, кандидат педагогічних наук, директор (§ 3.4 у співавторстві); *Сушма А. В.*, заступник директора, викладач-методист (§ 3.4 у співавторстві);

Душкевич М. М., кандидат психологічних наук, доцент (§ 4.1 у співавторстві); *Лісова О. С.*, кандидат психологічних наук, доцент (§ 4.1 у співавторстві); *Фесун Г. С.*, кандидат політичних наук, доцент (§ 4.2 у співавторстві); *Канівець Т. М.*, кандидат психологічних наук, доцент (§ 4.2 у співавторстві); *Блінов О. А.*,

ПЕРЕДМОВА

.....
доктор психологічних наук, доцент (§ 4.3 у співавторстві); *Тімкін І. Ф.*, кандидат історичних наук, доцент (§ 4.3 у співавторстві); *Камбур А. В.*, кандидат історичних наук, доцент (§ 4.4); *Платаш Л. Б.*, кандидат педагогічних наук, доцент (§ 4.5, післямова).

Особливістю цього дослідження є його цілісність. Представлені авторські матеріали комплексно розкривають сучасне бачення науковцями та педагогічними працівниками актуальних проблем інклюзії. Перші три розділи складають матеріали дослідників й практиків з питань нормативних і практичних підходів до організації освітнього середовища у закладах з інклюзивним та спеціальним навчанням; окремих аспектів організаційного і методичного вирішення проблем навчання соціалізації, розвитку осіб з різними психофізичними порушеннями. Наступні два розділи – відображають погляди авторів про особливості формування міжособистісної взаємодії і соціального партнерства в сфері інклюзії, які б забезпечували успішність особистісного потенціалу людини з особливими освітніми потребами.

Опрацювання широкої літературної бази уможливило представлення колективом авторів різноманітних підходів до ключових аспектів проблем інклюзії та теоретичне обґрунтування пропонованих концептуальних засад щодо їх впровадження. Так, автори репрезентують науково-практичні здобутки в галузі освіти (спеціальної / корекційної, загальної, інклюзивної), психології, соціальної роботи та інших суспільно-гуманітарних галузей; в яких дитина з особливостями розвитку, людина з інвалідністю чи в стані посттравматичного стресового розладу розглядаються як об'єкти окремих наукових галузей зі своєю методологією і власним предметом наукового дослідження.

Цінним розглядаємо те, що автори пропонують різні підходи до аналізу інклюзії як освітнього та соціального явища на державному, інституційному та особистісному рівнях; надають

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

власні тлумачення, методи оцінки і організації процесу включення особистості в соціальне середовище. Спільним для всіх авторських обґрунтувань є прагнення долучитися до забезпечення якості системи освітньої та соціальної інклюзії.

Об'єднання працівників освіти, соціальної сфери та державних структур навколо дискусійної проблематики інклюзії сприяє формуванню сучасного оновленого напрямку реалізації освітніх та соціальних практик з урахуванням декларативних засад освіти та соціальної роботи. Цілком переконані, що саме за такого професійного діалогу фахівців особливо актуальними є праці, в яких віддзеркалені наукові бачення, результати практичної апробації методичних напрацювань, впровадження проектної діяльності у закладах освіти, який започатковує реалізацію інноваційних підходів до освітнього процесу, соціального захисту й забезпечення доступності сфери послуг для всіх громадян та водночас кожної людини.

Колективній монографії надаємо безпосередню роль у забезпеченні інформаційної доступності для людей з порушеним зором, які працюють у галузі інклюзії, а також фахівцям, які значну частину свого робочого часу проводять за монітором комп'ютера та внаслідок цього мають проблеми із зором. У зв'язку з цією обставиною, дотримали вимоги щодо контрастності кольорів, виділення заголовків, використання збільшеного шрифту, відділення авторських досліджень у логічно оформлені елементи загального тексту.

Сподіваємося, матеріали будуть цікаві науковцям, науково-педагогічним працівникам, здобувачам наукових ступенів, студентам закладів передвищої та вищої освіти, а також усім, хто цікавиться проблемами інклюзивної освіти.

***Світлана Петрівна Миронова, доктор педагогічних наук,
професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського
національного університету імені Івана Огієнка***

INTRODUCTION

In the context of modern education reform, inclusion as a means of open access of all citizens without exception to the service sector is becoming especially important. The process of implementing inclusive education, initiated in the 90s of the twentieth century, has now covered all levels and levels of the education system, intensified scientists to find effective ways to reach people with special educational needs in the educational and social space, necessitated teachers to review their activities and methods work in an educational institution.

The activity of interests in theoretical and practical issues of educational and social inclusion provides an update of the scientific approach to the introduction of sound technologies and proven methods in the educational process, determines the criteria and indicators of personal development included in a particular environment.

In this context, we consider the need for generalized works of researchers and practitioners, in which the authors share the results and considerations regarding the implementation of relevant concepts, strategies, tactics, offer the author's vision of the implementation of certain goals and objectives.

The monograph «Social and educational inclusion: history, modernity and prospects of development» is devoted to topical issues of inclusion in Ukraine, studied by scientists in various fields – education (general and special), psychology, sociology, social work. According to the content, the collective work is divided into five sections relatively equivalent in volume: «Normative analysis and practical approaches to the organization of the educational environment in institutions with inclusive and special forms of education» (Section 1), «Attempts to institutionally solve problems of learning, socialization, development of people with special needs» (Section 2), «Social partnership and interpersonal interaction in the

inclusion of children and adults» (Section 3), «Development of personal potential in the context of inclusion» (Section 4).

The author's team of the monograph is represented by: *Myronova S. P.*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (introduction, § 1.1 in co-authorship), *Buinyak M. H.*, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant (§ 1.1 in co-authorship), *Haiash O. V.*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (§ 1.2.), *Dmitriieva O. I.*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (§ 1.3.), *Potapiuk L. M.*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (§ 1.4.); *Moloch O. M.*, teacher (§ 2.1); *Mykhalska Y. A.*, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer (§ 2.2 in co-authorship); *Mykhalsky A. V.*, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor (§ 2.2 in co-authorship); *Kostyk L. B.*, Candidate of Philological Sciences, Assistant (§ 2.3 in co-authorship); *Kostyk V. V.*, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor (§ 2.3 in co-authorship); *Skrypnyk N. V.*, teacher-speech therapist, teacher-methodologist of the highest category (§ 2.4); *Petrenko T. M.*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (§ 2.5 in co-authorship); *Sanzharovets V. M.*, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor (§ 2.5 in co-authorship); *Chopik O. V.*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (§ 3.1); *Barabashchuk H. V.*, Candidate of Psychological Sciences, Assistant (§ 3.2 in co-authorship), *Hutsuliak N.M.*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (§ 3.2 in co-authorship), *Lyaskovska T. V.*, senior teacher, teacher-methodologist (§ 3.3), *Fesik L. I.*, Candidate of pedagogical sciences, director (§ 3.4 in co-authorship), *Sushma A. V.*, deputy director, teacher-methodologist (§ 3.4 in co-authorship); *Dushkevych M. M.*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (§ 4.1 in co-authorship), *Lisova O. S.*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (§ 4.1 in co-authorship), *Fesun H. S.*, Candidate of Political Sciences, Associate Professor (§ 4.2 in co-authorship), *Kanivets T. M.*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor (§ 4.2 in co-authorship), *Blinov O. A.*, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor (§ 4.3 in co-authorship), *Timkin I. F.*,

INTRODUCTION

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (§ 4.3 in co-authorship), *Kambur A. V.*, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor (§ 4.4), *Platash L. B.*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (§ 4.5; epilogue).

The peculiarity of this study is its integrity. The presented author's materials comprehensively reveal the modern vision of scientists and teachers of current issues of inclusion. The first three sections are the materials of researchers and practitioners on normative and practical approaches to the organization of the educational environment in institutions with inclusive and special education; certain aspects of organizational and methodological solution of problems of socialization training, development of persons with various psychophysical disorders. The next two sections - reflect the views of the authors on the peculiarities of the formation of interpersonal interaction and social partnership in the field of inclusion, which would ensure the success of the personal potential of a person with special educational needs.

The elaboration of a wide literature base made it possible for the team of authors to present various approaches to key aspects of inclusion problems and to theoretically substantiate the proposed conceptual principles for their implementation. Thus, the authors represent scientific and practical achievements in the field of education (special / correctional, general, inclusive), psychology, social work and other social and humanitarian fields; in which a child with special needs, a person with a disability or in a state of post-traumatic stress disorder are considered as objects of individual scientific fields with their own methodology and their own subject of scientific research.

We consider it valuable that the authors offer different approaches to the analysis of inclusion as an educational and social phenomenon at the state, institutional and personal levels; provide their own interpretations, methods of assessment and organization of the process of inclusion of the individual in the social environment.

Common to all the author's justifications is the desire to join in ensuring the quality of the system of educational and social inclusion.

The association of educators, social workers and government agencies around the discussion of inclusion contributes to the formation of a modern updated direction of implementation of educational and social practices, taking into account the declarative principles of education and social work. We are convinced that such professional dialogue of specialists is especially relevant works, which reflect the scientific vision, the results of practical testing of methodological developments, implementation of project activities in educational institutions, which initiates the implementation of innovative approaches to education, social protection and accessibility of services for all citizens and at the same time for every person.

Collective work «Social and educational inclusion: history, modernity and prospects for development. Part 1. Institutional and personal aspects of implementation in Ukraine» reflects the experience of co-authors in inclusion, as well as the exchange of views on ways to improve educational and social inclusion in the domestic realities. In fact, we proceed from the position that every thought has a right to exist. The logical substantiation of its authors stimulates the readers to comprehend and find compromise ideas and solutions.

We hope that the materials will be of interest to scientists, research and teaching staff, applicants for degrees, students of institutions of higher and higher education, as well as anyone interested in the problems of inclusive education.

***Svitlana Petrivna Myronova, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Vice-Rector for scientific work
Kamyanets-Podilsky Ivan Ohienko National University***

РОЗДІЛ 1.
НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ
ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ЗАКЛАДАХ
З ІНКЛЮЗИВНОЮ ТА СПЕЦІАЛЬНОЮ ФОРМОЮ
НАВЧАННЯ

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ЗАКЛАДІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Світлана МИРОНОВА, Мар'яна БУЙНЯК

***Анотація.** У статті обґрунтовано вагомість інклюзивної компетентності адміністрації закладу освіти та її значення для ефективної управлінської діяльності; описано функції адміністрації в команді психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання; визначено складові (мотиваційна, когнітивна, операційна) та зміст інклюзивної компетентності керівників закладів освіти; висвітлено результати експериментального вивчення інклюзивної компетентності керівників закладів загальної середньої освіти; проаналізовано фактори, що перешкоджають ефективному менеджменту в інклюзивних закладах.*

***Ключові слова:** управлінська діяльність, адміністрація закладу, інклюзивна освіта, інклюзивна компетентність, менеджмент інклюзивної освіти, діти з особливими освітніми потребами.*

Myronova S., Buinyak M. Features of management activity in the institution of inclusive education

***Abstract.** The article substantiates the importance of inclusive competence of the administration of the educational institution and its importance for effective management; the functions of administration in the team of psychological and pedagogical support of inclusive education are described; the components (motivational, cognitive, operational) and the*

content of inclusive competence of heads of educational institutions are determined; the results of experimental study of inclusive competence of heads of general secondary education institutions are highlighted; the factors that hinder effective management in inclusive institutions are analyzed.

Key words: *management activities, administration of the institution, inclusive education, inclusive competency, management of inclusive education, children with special educational needs.*

Вступ. Запровадження ідей Нової української школи, інклюзивного навчально-виховного середовища для забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами (далі – дітей з ООП) на освіту висуває нові вимоги до фаховості керівників закладів загальної середньої освіти, їх психологічної та методичної готовності до інноваційної діяльності. Адже ефективність роботи закладу залежить не лише від державно-громадського управління, а й від розумного внутрішнього менеджменту. Саме ця взаємозалежність обумовлює актуальність проблеми управлінської діяльності в закладі інклюзивної освіти.

Проблеми адміністрування у традиційному навчальному закладі досліджуються І. Гришиним, Л. Васильченко, Л. Карамушкою, В. Кричевським, В. Лазарєвим, М. Поташником та ін.; окремі питання управління в закладі з інклюзивним навчанням висвітлені в працях зарубіжних (Т. Logeman, J. Deppeler, D. Harvey, S. Palmer, K. Williams-Diehm та ін.) і вітчизняних науковців (М. Буйняк, Л. Даниленко, А. Колупаєва, С. Миронова, Ю. Найда, В. Нечипоренко, Н. Плохотнюк, М. Порошенко, Н. Софій, М. Чайковський, В. Шинкаренко та ін.). Проте проблема особливостей сучасного менеджменту інклюзивної освіти потребує й надалі цілеспрямованих наукових пошуків. У публікації висвітливо окремі результати теоретичного та практичного дослідження особливостей управлінської діяльності в закладах інклюзивної освіти.

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз літературних джерел, чинної законодавчої бази вітчизняної освіти підтверджує, що питання управління інклюзивною освітою є актуальними для освітньої теорії та практики. Професійна компетентність адміністрації, її психологічна налаштованість на різнотиповий контингент закладу і його супровід є ваговою умовою ефективності інклюзивного навчання. Це означає, що питання управлінської діяльності в інклюзивних закладах мають бути включені як в підготовку адміністративного персоналу освіти, так і підвищення професійної кваліфікації діючих керівників закладів.

А. Колупаєва, В. Нечипоренко, В. Ястребова та ін. зазначають, що відмінність організаційних засад діяльності інклюзивного закладу зумовлює особливі вимоги до управлінської діяльності його керівника та представників адміністрації. Вагомим значенням тут набуває необхідність координації дій колективу, які повинні бути спрямовані на надання необхідного обсягу психолого-педагогічних послуг учням з ООП з урахуванням їх психофізичних особливостей, потреб, рівня актуального та зони найближчого розвитку [4; 7].

Сучасні наукові дослідження у галузі освітніх управлінських інновацій та менеджменту інклюзивних закладів доводять, що ефективність діяльності сучасного керівника залежить від вміння приймати нововведення, делегувати повноваження та спрямовувати зусилля на досягнення організаційно-управлінських (створення системи управління інклюзивним закладом освіти, забезпечення партнерської взаємодії учасників освітнього процесу), соціально-економічних (створення позитивного іміджу закладу освіти, оновлення матеріально-технічної бази, створення привабливого інвестиційного клімату та здорового конкурентного середовища) і соціально-культурних (пріоритетність гуманних відносин між учасниками навчально-виховного процесу; демократичність та дитиноцентризм; постійне підвищення кваліфікаційного рівня

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

співробітників; підвищення рівня ділової активності членів колективу) цілей [3; 4].

Аналіз літературних джерел та практики інклюзивних закладів засвідчив, що головною характеристикою та, водночас, умовою ефективності управлінської діяльності у них є системне управління, яке передбачає командну роботу фахівців, характеризується багатоступеневістю, розгалуженістю за напрямками діяльності, структурованістю за об'єктами управління і спрямовується на задоволення освітніх потреб дитини з ООП [7].

У Положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти (Наказ МОН України, 2018 р.) визначені функції учасників навчально-виховного процесу інклюзивного закладу, в тому числі й адміністрації.

Директор або заступник директора з навчально-виховної роботи/вихователь-методист [8]:

- формують склад Команди супроводу;
- призначають відповідальну особу щодо координації розроблення ІПР;
- організовують роботу Команди супроводу;
- контролюють виконання висновку ІРЦ;
- залучають фахівців (в тому числі фахівців ІРЦ) для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП;
- контролюють виконання завдань учасниками Команди супроводу своїх функцій;
- розробляють спільно з іншими учасниками Команди супроводу індивідуальний навчальний план дитини з ООП;
- залучають батьків дитини з ООП до розроблення і погодження ІПР;
- оцінюють діяльність педагогічних працівників, залучених до реалізації ІПР;
- здійснюють моніторинг виконання ІПР.

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

Цілком логічно, що виконання цих функцій потребує оволодіння сучасним керівником не лише традиційними компетентностями управлінської діяльності, такими як: власне управлінська, педагогічна, комунікативна, діагностична, дослідницька, а й знаннями і вміннями у галузі сучасного управління (зокрема, менеджменту освітніх інновацій і менеджменту інклюзивної освіти) та інклюзивною компетентністю в сукупності складових: мотиваційна, когнітивна, операційна.

Мотиваційна складова передбачає: розуміння та прийняття філософії інклюзивної освіти; позитивну налаштованість директора до запровадження в закладі інклюзивного навчання; готовність до засвоєння нових фахових знань у галузі інклюзивної освіти та менеджменту інклюзивних закладів; психологічну готовність до спільного навчання дітей з ООП і типовим розвитком та усвідомлення його користі; позитивне сприймання додаткових обов'язків, обумовлених необхідністю організувати Команду психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП; позитивне ставлення до розширення партнерської діяльності з різними установами, громадськими організаціями, батьками дітей з ООП тощо.

Когнітивна складова передбачає фахові знання про організаційно-методичні засади управління закладом інклюзивної освіти; психофізичні особливості дітей з ООП; специфіку їхнього навчання та корекційно-розвиткових послуг; цілісність психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії; особливості внутрішкільного контролю; зміст і методику оцінювання якості інклюзивного навчання; шляхи формування інклюзивного освітнього середовища в закладі.

Операційний компонент передбачає володіння необхідними практичними вміннями для виконання функцій, передбачених законодавством загалом та Положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в закладах загальної

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

середньої та дошкільної освіти, зокрема, для керівника інклюзивного закладу.

Протягом тривалого часу, досліджуючи проблеми інклюзивної компетентності педагогічних працівників, ми вивчали й окремі аспекти діяльності керівників закладів, зокрема, їхнє ставлення до інклюзивного навчання, оцінювання проблем і позитивних сторін інклюзивної освіти. І хоча загальна динаміка змін є позитивною, втім низка проблем сучасного менеджменту інклюзивної освіти залишається поки що не вирішеною. Окреслимо окремі з них.

Наше дослідження 2011 р., у якому респондентами були 69 директорів шкіл, завідуючих і методистів дошкільних установ Хмельницької області, показало, що лише 49% керівників закладів схвалювали інклюзивне навчання, що запроваджувалося в Україні; тільки 38% респондентів погоджувалось на його організацію в своєму закладі [6]. 55% директорів і завідувачів вбачали розв'язання проблеми інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку в освітнє середовище через створення при школах спеціальних класів. 42% керівників вказували на недостатнє методичне і матеріальне забезпечення закладів для роботи з дітьми з ООП; відсутність відповідних компетентностей педагогів, морально-психологічні труднощі. Водночас 92% керівників вважали, що у професійну підготовку вчителя/вихователя закладів загальної освіти необхідно включити дисципліни, що готують його до роботи з дітьми з ООП. Аналіз результатів дослідження дозволив нам зробити висновок, що у більшості керівників закладів не була сформована ні мотиваційна, ні когнітивна готовність до сприймання цих осіб з ООП як повноцінних, рівних із нормотиповими членами суспільства, відсутнє адекватне ставлення до проблем інтеграції та інклюзії [6].

Втім активне запровадження інклюзивної освіти в Україні спонукало нас до продовження дослідження цієї проблеми з метою визначення динаміки змін в управлінській діяльності.

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

Дослідження 2018 р. було вже більш розлогим, до нього ми залучили 93 керівників закладів загальної середньої освіти з різних областей України: Вінницька, Волинська, Одеська, Рівненська, Тернопільська, Хмельницька, Чернівецька [1].

За допомогою спеціально розробленої анкети вивчали такі питання:

- ✓ ставлення керівників до запровадження інклюзивного навчання у закладі, який вони очолюють;
- ✓ визначення проблем та перешкод, які виникають у запровадженні інклюзивного навчання;
- ✓ оцінка стану психологічної готовності керівників до запровадження інклюзивного навчання;
- ✓ визначення причин неготовності адміністрації та педагогів до інклюзії;
- ✓ думка керівників закладів освіти про форми та методи підвищення методичної компетентності вчителів у сфері інклюзивного навчання;
- ✓ оцінка стану та форм методичної роботи закладів загальної середньої освіти з підготовки педагогічних працівників до інклюзивного навчання;
- ✓ ставлення до наставництва як форми співпраці корекційного педагога та вчителя загальноосвітньої підготовки;
- ✓ надання комплексної психолого-педагогічної допомоги у закладах інклюзивної освіти;
- ✓ визначення ефективних шляхів вирішення проблем та труднощів, пов'язаних із запровадженням інклюзивного навчання;
- ✓ думка про форми проведення додаткової підготовки директорів шкіл до інклюзивної освіти.

Респондентам було запропоновано висловити своє ставлення до запровадження інклюзивного навчання у навчальному закладі, який вони очолюють. 28% опитаних повністю підтримують ідею інклюзивного навчання; 29,5% вважають, що діти з ООП можуть навчатися у загальноосвітньому

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

навчальному закладі, але у окремих класах; 29,5%, віддають перевагу навчанню дітей з ООП винятково у спеціальних закладах; 13% респондентів переконані, що інклюзії підлягають лише діти з невиразними порушеннями [1].

Серед причин та перешкод, що виникають у запровадженні інклюзивного навчання, керівники відзначили [1]:

- недостатність та невідповідність матеріально-технічного забезпечення та обладнання закладу потребам дітей з ООП – 57,4%;

- недостатність інформації у педагогів та адміністрації школи про особливості навчання та виховання дітей з ООП – 37,7%;

- психологічну неготовність педагогів до навчання дітей з ООП, страх перед новими умовами роботи та незвичними труднощами у роботі з цими дітьми – 18%;

- негативне сприйняття дітей з ООП іншими школярами (наявність негативних соціальних установок, агресія, відраза тощо) – 6,5%;

- негативне ставлення батьків до спільної діяльності їхніх дітей з дитиною з ООП – 3,3%.

На питання «Чи готові Ви до впровадження у Вашій школі інклюзивної освіти?» стверджувально відповіли 24,5% опитаних; заперечно – 28%; 47,5% респондентів обрали відповідь «частково». Отримані результати можуть свідчити про суб'єктивне невизначене або негативне ставлення керівників закладів освіти до інклюзії та є підтвердженням наявності великої кількості проблем, пов'язаних з її запровадженням. Ці показники свідчать про те, що негативні тенденції за 7 років майже не змінилися.

70,5% респондентів переконані, що педагогічні працівники закладу освіти, який вони очолюють, недостатньо готові до впровадження інклюзивного навчання та потребують додаткової спеціальної підготовки; 23% наголошують на

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

відсутності такої готовності і лише 6,5% опитаних оцінюють стан їхньої готовності як достатній.

Серед причин неготовності педагогів закладів загальної середньої освіти до інклюзії було відзначено:

- недостатній рівень методичної підготовки – 52,5%;
- недостатній рівень знань про психологічні особливості дітей з ООП – 37,7%;
- недостатній рівень психологічної готовності – 32,8%;
- недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення навчального закладу – 31,1%.

Респонденти визначили такі шляхи підвищення методичної компетентності вчителів у сфері інклюзивного навчання:

- вивчення досвіду роботи інших інклюзивних закладів – 72%;
- курси підвищення кваліфікації – 54%;
- наставництво педагогів-дефектологів – 24,6%;
- самоосвіта – 23%.

83,6% респондентів зазначили, що у їхніх закладах освіти не проводяться методична робота, спрямована на підготовку педагогів до інклюзивного навчання; 16,4% назвали такі заходи, як: семінари для директорів, заступників директорів та учителів, круглі столи, майстер-класи, педагогічні читання, тренінги тощо. Одержані результати свідчать, що хоча інклюзивна освіта в Україні запроваджена з 2018 року, в переважній більшості закладів не приділяється достатня увага з формування інклюзивної компетентності працівників, що є негативним чинником для інклюзії.

Нас цікавило і ставлення директорів до такого виду партнерства, як наставництво вчителів предметів з питань навчання дітей з ООП корекційним педагогом. 37,7% опитаних цілком підтримують ідею наставництва та переконані у її ефективності; 45,9% вважають, що така співпраця буде корисною; 16,4% висловили негативне ставлення до наставництва, наголошуючи, що це заважатиме вчителям

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

працювати. Це означає, що майже п'ята частина керівників не усвідомлює специфіки партнерської взаємодії в команді супроводу дітей з ООП.

85,2% опитаних відповіли, що діти з ООП не одержують в їхньому навчальному закладі спеціальної допомоги. 14,8% керівників інклюзивних закладів освіти назвали фахівців, які її надають: логопед, практичний психолог, вчитель-дефектолог. Зауважимо, що асистент вчителя не був зазначений жодного разу. Також слід наголосити на тому, що у всіх відповідях було вказано одного (найчастіше практичного психолога) або двох фахівців (наприклад: практичний психолог та логопед), що є свідченням відсутності комплексного підходу до психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзії та гострого дефіциту асистентів вчителів в школах.

Керівниками закладів було запропоновано такі шляхи вирішення проблем та труднощів, пов'язаних із запровадженням інклюзивного навчання [1]:

- реорганізація штату (введення посад асистентів вчителя, корекційних педагогів, спеціальних психологів) – 47,5%;
- вдосконалення навчально-методичного забезпечення – 32,8%;
- підготовка педагогічних кадрів – 24,6%;
- вдосконалення матеріально-технічної бази – 21,3%;
- вдосконалення нормативно-правової бази – 6,5%.

Усі респонденти погоджуються з необхідністю отримання додаткової курсової підготовки до інклюзивної освіти для директорів шкіл. 54% опитаних вважають, що вона повинна проводитись разом з усіма вчителями; 46% дотримуються думки, що формування інклюзивної компетентності директорів інклюзивних закладів повинно відбуватися окремо.

Отже, результати теоретичного та практичного вивчення проблеми професійної компетентності керівника закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням свідчать, що вона залишається доволі актуальною. Створення

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

інклюзивного простору закладу, ефективність психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП залежать від інклюзивної компетентності директора та його заступників. І хоча вже 10 років в нашій країні здійснюється інклюзивне навчання, проблеми управлінської діяльності в закладах не розв'язуються.

Ми проаналізували й інші фактори адміністрування інклюзивною освітою. Так, аналіз чинної нормативної бази інклюзивної освіти свідчить про те, що окремі з позицій її менеджменту є суперечливими. Особливо це стосується взаємодії інклюзивно-ресурсних центрів (далі – ІРЦ) і закладів освіти, державних установ і батьків. Наприклад, ІРЦ має здійснити комплексну оцінку розвитку дитини з ОПП і рекомендувати їй форму освіти, проте сам заклад обирають батьки. І це є первинною проблемою управління процесом інклюзивного навчання. Адже доволі часто батьки обирають школу, не враховуючи її можливостей щодо забезпечення освіти дітей з ООП. У таких випадках менеджмент ускладнюється відсутністю необхідних фахівців, неможливістю створити відповідні умови дітям, суперечками між родинами і адміністрацією закладу.

Аналіз кадрового складу закладів засвідчив, що організація інклюзивного навчання та контроль за його результативністю у багатьох з них унеможлиблюються недостатністю в штаті вчителів-дефектологів, логопедів, психологів, через що інклюзія є лише декларативною. Щоб реалізувати всі її складові внутрішній менеджмент має узгоджувати свої дії із зовнішніми суб'єктами: ІРЦ, батьки, позашкільні організації тощо.

Ще однією проблемою є організація внутрішкільного контролю і моніторингу якості освіти. Моніторингове дослідження реалізації інклюзивної освіти здійснюється у визначених напрямках: управлінська діяльність, професійна майстерність, успішність навчання і розвитку дітей з ООП. Втім постає питання: чи може адміністрація закладу виконати свої функції щодо другого і третього напрямку без фахових компетентностей? Водночас з 2020 року функції моніторингу

корекційної складової інклюзивної освіти покладені на ІРЦ, проте її реалізація ускладнюється суперечністю із самостійністю закладу відповідно до Закону України про освіту. До того ж практика свідчить, що ІРЦ часто очолюють особи, які мають психологічну чи педагогічну, але не спеціальну освіту, і, відповідно, низький рівень інклюзивної компетентності.

Висновки. Отже, проблеми управлінської діяльності в закладах інклюзивної освіти обумовлені як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками, зокрема: недосконалістю чинного законодавства, низьким рівнем міждисциплінарної взаємодії всіх суб'єктів інклюзії, відсутністю механізмів формування інклюзивної компетентності керівників закладів та їх мотиваційною неготовністю до створення інклюзивного середовища та ін. Перспективним напрямом дослідження проблеми має стати визначення особливостей, складових та шляхів реалізації сучасного управління інклюзивним закладом.

Список використаних джерел

1. Буйняк М.Г., Миронова С.П., Плохотнюк Н.С. Професійна компетентність керівника як умова створення інклюзивного простору закладу. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2018. Вип. 11. С. 233-241.

2. Васильченко Л.В., Гришина І.В. Професійна компетентність керівника школи. Харків: Основа. 2006. 208 с.

3. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навчально-методичний посібник / кол. упорядників: Патрикеева О.О., Софій Н.З., Луценко І.В., Василяшко І.П.; за заг. ред. В.І. Шинкаренка. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди»». 2011. 96 с.

4. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління / за заг ред. Даниленко Л. І. Київ : «ФОП Парашин І. С.», 2010. 128 с.

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

5. Миронова С.П.. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навч.-метод. посіб. Тернопіль: Астон. 2020. 176 с.

6. Миронова С. П. Формування професійної компетентності керівника закладу в галузі інклюзивної освіти. *Найновітє научни постиження (педагогически науки)* : матеріали за 7-ма міжнародна научна практична конференция, София: «Бял ГРАД БГ» ООД. Т. 11. 2011. С. 52-54.

7. Нечипоренко В. В., Ястребова В. Я. Розвиток професійної готовності менеджерів освіти до системної організації інклюзивного навчання у Новій українській школі. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2019. №1 (1). С. 104-121.

8. Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти : наказ МОН України. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>.

9. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ: «ТОВ Агенство «Україна». 2019. 300 с.

10. Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти: монографія / наук. ред. М.Є Чайковський. Київ: Університет «Україна». 2019. 460 с.

11. Loreman T., Deppeler J., Harvey D. Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom. London, New York, 2005.

12. Palmer Susan B., Williams-Diehm Kendra L. The Importance of Elements of Inclusive Education. *Inclusion*, 2020. Vol. 8. Issue 1. URL : <https://meridian.allenpress.com/inclusion/article-abstract/8/1/2/428457/The-Importance-of-Elements-of-Inclusive-Education?redirectedFrom=fulltext>

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ
В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Оксана ГАЯШ

***Анотація.** У статті на основі узагальнення наукових джерел розкрито особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Акцентовано увагу на державних гарантіях щодо здобуття дошкільної освіти дітьми з особливими освітніми потребами. Визначено ефективні умови для роботи з дітьми в закладах з інклюзивним навчанням, а також основні завдання, які ставить перед собою команда фахівців, що здійснює психолого-педагогічний супровід дітей означеної категорії. Матеріали статті можуть бути корисними для студентів закладів вищої освіти при вивченні інклюзивної педагогіки, а також для педагогів при організації навчання і виховання дітей дошкільного віку в умовах інклюзивної освіти.*

***Ключові слова:** інклюзивне навчання, дошкільна освіта, діти з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід.*

Haiash O. Features of the inclusive learning implementation in preschool educational institutions

***Abstract.** The article deals with the features of the inclusive learning implementation in preschool establishments. The focus is made on the state guarantees for preschool education for children with special educational needs. The effective working conditions with children in the institutions with inclusive learning, as well as the main tasks set by the team of specialists who provide psychological and pedagogical support to children of this category, have been determined. The materials of the article can be useful for students of higher education institutions when studying the inclusive pedagogy, as well as for teachers when organizing the teaching and upbringing process of preschool children in the terms of inclusive education.*

***Keywords:** inclusive education, preschool education, children with special educational needs, psychological and pedagogical support.*

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

Вступ. Одним із сучасних пріоритетів освіти в Україні є розвиток інклюзивного навчання. Основна увага інклюзивним технологіям приділяється у рамках шкільної освіти, так як діти якраз в шкільні роки проходять інтенсивну соціалізацію. Проте, оскільки одним із завдань інклюзії виступає гармонійне включення дитини з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в соціум, необхідним є розвиток дошкільної інклюзії, який дозволить дитині взаємодіяти зі світом на більш ранньому етапі розвитку. Адже саме у дошкільному віці закладаються передумови майбутньої навчальної діяльності дитини, яка активно оволодіває культурними навичками та здібностями, відбувається активний розвиток її пізнавальних можливостей. Тому потрібні фундаментальні дослідження, які б науково обґрунтували педагогічні умови, форми, методи, принципи забезпечення інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти (далі – ЗДО), які сприяють зменшенню або усуненню психофізичних недоліків.

Таким чином, питання впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП у ЗДО сьогодні, як ніколи, на часі, а отже, потребує всебічного вивчення, чому й присвячене наше дослідження.

Мета статті – здійснити аналіз науково-педагогічної літератури з метою розкриття особливостей упровадження інклюзивного навчання у ЗДО.

Проведений нами аналіз науково-педагогічної та фахової літератури дає підстави стверджувати, що вивченням питань інклюзивного навчання та технологією його впровадження в умовах сьогодення займається низка вчених, зокрема: В. Бондар, Л. Будяк, А. Колупаєва, Ю. Найда, Т. Сак, М. Семаго та ін., у дослідженнях яких розкриваються загальнотеоретичні проблеми інклюзивної освіти; І. Горбенко, Е. Данілавічюте, В. Засенко, С. Миронова, В. Синьов, Н. Софій, М. Шеремет та ін., праці яких присвячено дослідженню проблеми залучення осіб з ООП до навчання в освітніх закладах і наданню корекційно-

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

розвивальних послуг в умовах інклюзивної освіти та соціалізації в суспільство; Н. Бєлова, Ю. Ільїна – формуванню міжособистісних стосунків в інклюзивних групах. Останнім часом зростає кількість досліджень, у яких дошкільний етап дитинства розглядається в контексті проблеми реформування системи дошкільної освіти в умовах інклюзії (М. Малофєєв, О. Самсонова, Т. Соловйова, Н. Шматко та ін.).

У Законі України «Про освіту» визначено, що інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, що забезпечує реалізацію права на освіту осіб з особливими освітніми потребами, а також їх соціалізацію та інтеграцію в суспільство. Таке навчання гарантовано забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами в закладах освіти за рахунок застосування таких методів навчання, що враховують індивідуальні особливості всіх без винятку дітей.

Законом України «Про дошкільну освіту» затверджено державні гарантії у здобутті дошкільної освіти зокрема, дітьми з особливими потребами: громадяни України незалежно від ..., особливих освітніх потреб, складних життєвих умов, місця проживання, мовних або інших ознак мають рівні права на здобуття дошкільної освіти у закладах дошкільної освіти незалежно від підпорядкування, типів і форми власності, а також у сім'ї (Ст. 9, п. 1); для задоволення освітніх, соціальних потреб, організації корекційно-розвиткової роботи у складі закладів дошкільної освіти на підставі письмового звернення батьків або законних представників особи з особливими освітніми потребами в обов'язковому порядку утворюються інклюзивні та/або спеціальні групи для виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами (Ст. 12, п. 3) [1].

Метою інклюзивного навчання у ЗДО є підведення дитини до вступу в заклад загальної середньої освіти (початкової школи) з максимально скомпенсованими первинними й вторинними порушеннями, достатнім рівнем загальної та психологічної готовності до навчання, бажанням учитися, сформованим

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

умінням висловлювати й підтримувати соціальну комунікацію з однолітками та дорослими.

Для реалізації вище зазначеної мети виділяють завдання інклюзивної дошкільної освіти, зокрема:

- розвиток потенційних можливостей дітей із порушенням фізичного, інтелектуального розвитку в спільній діяльності зі здоровими однолітками;
- організація психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в ЗДО;
- реалізація корекційно-розвиткового навчання, спрямованого на виправлення або послаблення наявних у дітей фізичних і/або психічних порушень, які заважають їхньому успішному навчанню й розвитку;
- створення адаптивно-освітнього простору, який задовольнить освітні потреби дитини з ООП;
- формування життєво важливого досвіду та цілеспрямованого розвитку когнітивних, мовленнєвих, моторних, соціальних функцій у дітей, які дадуть змогу знизити залежність дитини від сторонньої допомоги та підвищити соціальну адаптацію;
- формування в суспільстві позитивного ставлення до дітей з особливими потребами;
- надання консультативної допомоги сім'ям, які виховують дітей з ООП, напрацювання оптимальних варіантів сімейного виховання.

Основним чинником створення успішного ЗДО з інклюзивним навчанням є особистість керівника, який відповідає за організацію та якість освіти, зокрема інклюзивної, своїми діями подає приклад інклюзивної культури та підтримує її. Зарахування дітей з ООП до інклюзивних груп згідно листа МОН від 13.11.2018 № 1/9-961 «Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» здійснюється директором ЗДО на підставі заяви батьків (осіб, які їх замінюють), копії свідоцтва про

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

народження дитини, медичної довідки лікаря-педіатра або сімейного лікаря закладу охорони здоров'я, в якому спостерігається дитина, із зазначенням того, що вона здорова і може відвідувати заклад дошкільної освіти, «Карти профілактичних щеплень» (форма N 063/о), висновку інклюзивно-ресурсного центру (далі – ІРЦ) про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини. Комплектування груп здійснюється за віковими (одновіковими, різновіковими), сімейними (родинними) ознаками, з урахуванням особливих освітніх потреб дітей. Для забезпечення ефективності освітнього процесу в інклюзивних групах кількість дітей з ООП має становити не більше трьох осіб, зокрема:

- одна - три дитини з числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку, зниженим зором, слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо;
- не більше двох осіб з числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення тощо;
- не більше однієї дитини із складними порушеннями розвитку [5].

Організація сучасної інклюзивної дошкільної освіти забезпечує цілісне входження дитини з ООП в загальноосвітній простір, що відповідає її потребам і можливостям. Залежно від індивідуальних потреб дитини, від рівня включення дитини в освітній процес, умовно можна виокремити такі види інклюзії в освітньо-виховному процесі ЗДО:

1) епізодична – дошкільник включається у колектив однолітків лише на свята, короткочасно під час ігор чи на прогулянці;

2) часткова – передбачає включення дитини в режимі половини дня або неповного тижня, наприклад, коли дошкільник перебуває з групою однолітків, засвоюючи безпосередньо навчальний матеріал під час індивідуальної

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

роботи, однак бере участь у заняттях із зображувальної діяльності, фізичної культури, музики тощо разом з іншими;

3) повна – полягає у відвідуванні дитиною з ООП вікової групи в режимі повного дня самостійно чи з супроводом. Тобто такий дошкільник бере участь у всіх заняттях із дітьми з нормотиповим рівнем розвитку, при цьому обираються завдання різного рівня складності, додаткові ігри та вправи [3, с. 132].

Однією з умов ефективності інклюзивного навчання у ЗДО є координованість впливів усієї групи фахівців які супроводжують дітей з ООП, злагодженість їх роботи, компетентність. Директор або вихователь-методист аналізує кваліфікацію фахівців, комплектацію предметно-розвивального середовища, освітніх програм і технологій, за якими працює заклад, на відповідність їх умовам реалізації інклюзивних цілей; обговорює з педагогічним колективом основні цілі, цінності та принципи інклюзії, перспективний та поточний плани дій колективу, формує команду психолого-педагогічного супроводу, призначає відповідальну особу щодо координації розроблення індивідуальної програми розвитку (далі – ІПР); залучає фахівців для надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг дітям з ООП [4].

Педагоги розробляють заходи з адаптації дітей групи до приходу дітей із ООП; складають розклад та розпорядок дня, освітній проект, у якому враховуватимуться особливості дитини та плануватимуться зміни освітнього середовища.

Чимало залежить і від комплексного підходу всіх членів команди психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. За визначенням, яке дається у Положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти [6], психолого-педагогічний супровід – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, яка включає в себе надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

Серед завдань, які стоять перед командою супроводу – психолого-педагогічна діагностика на етапах створення, реалізації та моніторингу ІПР для дитини з ООП, визначення психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, що можуть бути надані в межах закладу освіти на підставі висновку ІРЦ та надання цих послуг; методична, психологічна підтримка педагогічних працівників закладу освіти з організації інклюзивного навчання; створення і моніторинг умов адаптації до інклюзії дитини з ООП, а також успіхів дитини, складання ІПР.

Відповідно до висновку та рекомендацій ІРЦ, Команда супроводу із обов'язковим залученням батьків дитини, або інших законних представників, розробляють ІПР дитини, яка розробляється на три місяці та затверджується директором закладу. Проте варто зауважити, що ця програма щомісяця має переглядатися з метою її коригування та доповнення. Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку розробляється індивідуальний освітній план строком на три місяці з подальшим його продовженням протягом навчального року.

Розроблення ІПР є командною роботою, яка передбачає етапи розробки завдань і змісту програми, мультидисциплінарне вивчення можливостей дитини, визначення її потреб, визначення необхідних адаптацій та, за потреби, модифікацію програми відповідно до можливостей та з урахуванням потреб дитини.

Розробляючи ІПР дитини з ООП, важливо проаналізувати відповідність вимог програми та методів, що використовуються на занятті, актуальним і потенційним можливостям дитини з ООП, враховувати оцінку динаміки її розвитку, що підтверджується відомостями про наявні досягнення (різноманітні поробки, малюнки, результати спостережень педагогів тощо), а запорукою успіху супроводу є правильно і грамотно прописані актуальні цілі зв'язку з дитиною.

Якісно розроблена ІПР дитини допоможе педагогу максимально ефективно реалізувати програмний зміст,

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

захистить спеціаліста від одноманітності в роботі і можливих упущень, допоможе розумно використати робочий час, забезпечить успішну соціалізацію дітей з ООП.

Крім роботи з дитиною з ООП має плануватися психолого-педагогічний супровід її батьків або опікунів, педагогів, інших учасників освітнього процесу (інших дітей та їх батьків). В цьому разі також враховується необхідність роботи з дитиною окремих фахівців (логопеда, психолога, вчителя-дефектолога та ін.).

Залучення батьків до написання програми забезпечить їх інформування про потенційні можливості дитини, динаміку її розвитку та врегулює низку суперечливих питань, які можуть виникати між батьками та педагогами в навчально-виховному процесі. Ознайомившись з ІПР, батьки повинні розуміти: чому їхня дитина потребує розроблення ІПР; хто надаватиме освітні та додаткові спеціальні послуги; тривалість цих послуг та розклад занять з додатковими спеціалістами; методи та періодичність оцінювання; періодичність перегляду ІПР та надання інформації про хід її реалізації. Батьки не лише беруть участь у розробленні ІПР, а підписом засвідчують свою згоду на її реалізацію. Тому необхідно докласти зусиль для того, щоб вони були присутні на засіданні, а також ретельно документувати вжиті для цього заходи. Якщо педагогічні працівники змушені проводити засідання без батьків дитини з ООП, необхідно письмово зафіксувати, яких заходів було вжито для забезпечення їхньої присутності.

Особливістю навчально-виховного процесу інклюзивної групи є його індивідуалізація і диференціація. Здійснюється навчально-виховний процес в інклюзивних групах відповідно до Базового компонента дошкільної освіти за програмами та навчально-методичними посібниками, затвердженими в установленому порядку МОН, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з ООП, у тому числі з інвалідністю. У процесі реалізації освітніх програм необхідно пам'ятати, що організація діяльності групи може

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

модифікуватися у відповідності з динамікою розвитку ситуації в групі – неочікуваними змінами оточуючого середовища і/або спеціальними потребами дитини з ООП.

Зміст інклюзивного навчання у ЗДО реалізується в різних формах діяльності, які сприяють різнобічному розвитку дітей з ООП в середовищі однолітків з відпрацюванням механізмів соціалізації. До оптимальних форм організації інклюзивного навчання у ЗДО слід віднести:

Індивідуальні заняття зі спеціалістами – психологом, логопедом, дефектологом, вчителем-реабілітологом – проводяться відповідно до індивідуального освітнього маршруту. Індивідуальні заняття спрямовані на розвиток і підтримку функціональних здібностей дитини у відповідності з її можливостями; будуються на оцінці досягнень дитини і визначення зони її найближчого розвитку. Діагностика, визначення завдань розвитку і корекції здійснюється Командою супроводу, а кожне заняття вибудовується з урахуванням дій всіх спеціалістів, які працюють з дитиною. Кожний спеціаліст знайомиться зі змістом роботи всіх інших педагогів. Батькам дається детальний опис того, що і наскільки успішно робила дитина, а також рекомендації з відпрацювання навичок і включенню їх в ігрову і побутову діяльність.

Вільні та цільові ігри в спеціально обладнаних приміщеннях, під час прогулянок.

Спільну активність з іншими дітьми в мікрогрупах. Педагоги сприяють взаємодії дітей у мікрогрупах через організацію ігрової, проектної, дослідницької, художньо-творчої діяльності. Для цього можна використовувати додаткові розвивальні програми. Діти, розв'язуючи в мікрогрупах загальні завдання, вчаться спілкуватися, взаємодіяти один з одним. Навчаються навичкам узгоджувати свої дії, знаходити спільні розв'язки, вирішувати конфлікти. Помічаючи відмінності в інтересах, здібностях, навичках, діти вчаться з допомогою дорослого враховувати їх при взаємодії.

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

Фронтальні форми організації активності дітей – організовуються з метою розв’язання, як пізнавальних, так і соціальних завдань. Фронтальні форми можуть проходити по-різному. Для організації інклюзивного процесу більше всього підходить заняття у формі круга з веденням відкритої бесіди – спеціально організованого, заняття, на якому діти і дорослі граються разом в особливій – спокійній, довірливій атмосфері.

Дитячо-батьківські групи. Це комплексні заняття для дітей і батьків, які включають в себе ігри, творчі заняття, музичні заняття. Групи ведуть спеціалісти: психолог, музичний керівник, інструктор з фізичної культури. Основними факторами взаємодії спеціалістів з батьками є позитивне відношення до всіх дітей, демонстрація конструктивних способів поведінки, позитивне підкріплення ефективних взаємодій та інформаційна підтримка батьків. Важливо і те, що батьки включаються в ігри, вправи, співи, ліплення, якими наповнено заняття – і цим, з однієї сторони, допомагають своїм дітям включитися, з іншої – самі отримують емоційне розвантаження, відпочивають і отримують новий досвід спілкування зі своєю дитиною. Після заняття батьки можуть задати педагогам питання, обговорити хвилюючі їх проблеми, отримати інформаційну і психологічну підтримку. Присутність на занятті дітей з ООП дає можливість їм наслідувати своїх однолітків і вчитися у них, а вони, в свою чергу, звикають бути в одному середовищі з «особливими» дітьми, отримують позитивний досвід спілкування з ними.

Свята, екскурсії, конкурси важлива складова інклюзивного процесу. Вони створюють позитивний емоційний настрій, об’єднують дітей і дорослих, є важливим ритуалом групи і всього ЗДО. Атмосфера при підготовці цих заходів творча. Вони можуть бути підготовлені дорослими – тоді це буде сюрпризом для дітей, що теж впливає на створення позитивної атмосфери.

Спеціально організоване середовище планується і вибудовується спільно педагогами, спеціалістами і вихователями при участі батьків в процесі спостереження за потребами,

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

особливостями розвитку, самостійними діями, інтересами дітей. Там, де спеціалісти відмічають труднощі і перешкоди, які виникають у дитини в засвоєнні оточуючого світу, дитині пропонують способи, які дозволяють подолати їх. Середовище вибудовується також у відповідності з зоною найближчого розвитку дитини, що вимагає від дорослих навичок спостереження за процесом розвитку дитини.

Керівник повинен завчасно подбати про спеціалістів, які будуть долучені до процесу навчання. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 10.04.2019 № 530 [5] у ЗДО, де є інклюзивні групи, передбачається наявність посади асистента вихователя, який входить до групи психолого-педагогічного супроводу дитини та забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу, бере участь у розробленні та виконанні ІПР, у підготовці індивідуального освітнього плану; адаптує освітнє середовище; навчальні матеріали відповідно до потенційних можливостей та з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку дитини з ООП; оцінює спільно з вихователем рівень досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених ІПР; готує інформацію для учасників засідання Команди супроводу за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб; надає інформації батькам, педагогічним працівникам щодо особливостей розвитку дитини з ООП. При організації інклюзивного навчання у ЗДО необхідно враховувати, що асистент вихователя не є персональним педагогом для одного чи декількох дітей, він надає допомогу вихователю в організації освітнього процесу в групі, допомагає дітям з ООП концентрувати увагу, сприяє формуванню саморегуляції та самоконтролю у них тощо. Також, за рекомендаціями ІРЦ та письмовою заявою одного з батьків або іншого законного представника дитини, ЗДО забезпечує доступ до освітнього процесу асистента дитини з ООП. Ним може бути один із батьків, уповноважена ними особа або соціальний працівник [5].

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

Асистент дитини може бути присутній під час уроків та позакласної роботи, допомагати у пересуванні, відвідуванні туалету, переодяганні, харчуванні дитини в ЗДО тощо.

Поза всяким сумнівом, компетентність вихователів є однією з умов ефективності інклюзивного навчання в ЗДО. Практика виховання від фронтального підходу, де усереднюються показники відносно вікової норми, повинна перебудуватися на врахування індивідуальності дітей, які складають групу. Це вимагає від вихователя нових компетенцій. Індивідуальний підхід, який застосовується в професійній діяльності спеціалістів – психологів, логопедів, дефектологів, які враховують особливості дітей та підбирають до них особливі індивідуальні засоби і методи розвитку, повинен бути засвоєний і вихователями. Не можна вимагати від педагогів того, чого вони робити не вміють. Щоб сформувати нові професійні компетенції, необхідно навчати вихователів на курсах професійної перепідготовки і підвищення кваліфікації, а також створювати в освітньому закладі міждисциплінарні команди спеціалістів.

Для організації роботи з дітьми з ООП повинні розроблятися комплекси методичних рекомендацій для проведення занять з дітьми з різними порушеннями, методи, засоби і форми роботи мають сприяти розширенню спектра компетенцій дитини, її соціалізації в колективі однолітків. Педагоги ЗДО мають передусім формувати позитивне ставлення здорових вихованців до дітей з ООП, емпатію, прийоми адекватної взаємодії. Для цього потрібно організовувати психологічні та розвивальні заняття, рухливі ігри, тренування, використовуючи обладнання в ресурсній кімнаті, різноманітні дидактичні матеріали, розвиваючі іграшки та навчально-наочні посібники [2].

Також важливою є співпраця з батьками. Проведення консультативної роботи з батьками дасть можливість спеціалістам краще пізнати і зрозуміти дитину. А батьки, в свою чергу, отримають інформацію про потенційні можливості

дитини, про її успіхи чи невдачі, про те, чому варто приділяти більше уваги вдома.

Висновки. Отже, освіта дітей з ООП має передбачати включення їх у загальну діяльність разом з іншими дітьми, починаючи вже з дошкільного віку. Для організації інклюзивного навчання у ЗДО необхідно мати: наявність висококваліфікованих кадрів, які володіють сучасними методиками й технологіями навчання (дефектологи, психологи, вчителі-реабілітологи, соціальні працівники і т.д.); незначну кількість дітей у групах, що надасть можливість здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини; наявність досвіду соціалізації та адаптації дітей, які потребують корекції розвитку, у суспільство.

Враховуючи, що дитина з особливими потребами має право одержати можливість вільного вибору освітнього закладу, кожний педагог має володіти певним рівнем сформованості інклюзивної компетентності, що забезпечується необхідним психолого-педагогічним супроводом його діяльності.

Використання сучасних підходів та обґрунтованих нами особливостей упровадження інклюзивного навчання дітей означеної категорії сприятиме створенню підґрунтя для їх успішної адаптації та досягнення позитивного навчально-корекційного результату.

Перспективним у означеному плані вважаємо вивчення взаємодії педагогів (вихователя, дефектолога, психолога, вихователя-методиста, директора ЗДО); педагогів і батьків; батьків дитини з ООП і батьків здорових дітей; педагогів і дітей, як з особливостями розвитку, так і здорових дітей; дитини з особливими потребами і здорових дітей.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про дошкільну освіту»: чинне законодавство. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2628-14> (дата звернення: 04.03.2021).

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

2. Інклюзивна група в ДНЗ. Рекомендації до облаштування простору. URL: <https://inkluzia.com.ua/inkluzivna-grupa-v-dnz-rekomendatsiyi-oblashtuvannya-prostoru/> (дата звернення: 04.03.2021).

3. Кузава І. Б. Концептуальні засади розвитку процесу інклюзії в умовах дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2013. Вип. 23. С. 130-135.

4. Олефір Н. Особливості інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в закладах дошкільної освіти. *Нова педагогічна думка*, 2019. № 2 (98) С. 143-146. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Npd_2019_2_39.pdf. (дата звернення: 06.03.2021).

5. Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF/> (дата звернення: 05.03.2021).

6. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. Наказ МОН України від 08.06.2018 року № 609. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/ (дата звернення: 04.03.2021).

**ОКРЕМІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО
НАВЧАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

Оксана ДМІТРИЄВА

Анотація. У статті представлено результати дослідження окремих аспектів здобуття освіти особами з порушеннями слуху; визначено ставлення викладачів закладу вищої освіти до студентів з порушеннями слуху, специфіку організації викладацької діяльності, труднощі, що виникали під час її реалізації; з'ясовано особливості навчальної діяльності здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху, запропоновано практичні поради щодо організаційного, методичного та дидактичного забезпечення інклюзивного навчання здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху.

Ключові слова: інклюзивне навчання, здобувачі освіти з порушеннями слуху, викладачі, особливості, організація навчального середовища, практичні поради.

Dmitriieva O. Certain aspects of the organization of inclusive education for students with hearing impairments

Abstract. The article presents the research results of certain aspects of education for people with hearing impairments; the attitude of teachers of higher education institutions to students with hearing impairments, the specifics of the organization of teaching activities, the difficulties that arose during its implementation are defined; the peculiarities of educational activity of students with hearing impairments are clarified, practical advice on organizational, methodical and didactic support of inclusive education of students with hearing impairments is offered.

Key words: inclusive education, students with hearing impairments, teachers, peculiarities, organization of educational environment, practical advice.

На сучасному етапі розвитку Україна, як і інші країни пострадянського простору, активно впроваджує ідеї інклюзивної освіти. Цей процес супроводжується зміною ставлення

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

суспільства до людей з порушеннями психофізичного розвитку, усвідомленням багатьох громадян необхідності сприйняття їх як рівноправних членів суспільства і держави, які мають такі ж права, як інші, зокрема, права на здобуття належної освіти.

Правовий аспект освітньої політики держави щодо осіб з порушеннями слуху був предметом розгляду багатьох українських вчених, а саме: Т. Єжової (2011), В. Засенка (2008, 2010, 2012), С. Кульбіді (2008-2010), І. Чанні (2006), І. Чепчиної (2009-2012) та ін. Аналіз українського законодавства у контексті освіти нечуючих здійснено С. Кульбіді (2013). Зокрема, зазначається, що у законодавстві окреслено завдання держави щодо декларування прав і надання рівного доступу до освіти дітям-інвалідам в спеціальних загальноосвітніх закладах та у навчальних закладах I–IV рівнів акредитації, проте існує низка протиріч між визначеними освітніми правами та потребами осіб з порушеннями слуху та реальним їх забезпеченням [5].

Педагогічні аспекти навчання та виховання здобувачів освіти з порушеннями слуху, а також окремі специфічні для цієї категорії здобувачів освіти методи та прийоми роботи висвітлено у працях І. Багрової, М. Букуна, Е. Бурменка, О. Гозової, О. Дмитрієвої, Н. Засенко, Л. Фомічової, М. Шеремет та інших.

Освітні проблеми осіб з порушеннями слуху обговорювалися на Всеукраїнському форумі з міжнародною участю «Доступ осіб із інвалідністю (глухих і слабкочуючих) до вищої освіти», який відбувся 2-3 листопада 2017 року в Українському католицькому університеті (м. Львів).

Зокрема, говорилося про необхідність створення умов рівнодоступності для глухих і слабкочуючих студентів в університетському середовищі (І. Кобель); про необхідність створення державою умов для інклюзивного навчання осіб з порушеннями слуху (І. Чепчина); про потребу покращення умов, щоб вищі навчальні заклади стали більш привабливими для глухих студентів (Н. Адамюк); був представлений досвід Канади

щодо організації навчання глухих студентів в університеті MacEwan (Абігаль Перриш-Крейг) [3].

Розуміючи інклюзію як політику і процес, що надає можливість усім дітям брати участь у всіх програмах, як постійний пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей, як оцінювання розвитку дитини та стану середовища, розробку індивідуального плану розвитку та його реалізації у практичній діяльності, як створення умов для присутності, участі та досягнень всіх учнів (С. Миронова), маємо усвідомлювати, що інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке відповідало б потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку (А. Колупаєва).

Разом з тим, не усі діти з порушеннями слуху потребують забезпечення спеціального супроводу команди фахівців. На сьогодні потужно поширюється інформація медичними працівниками, сурдопедагогами центрів слухової реабілітації, педагогами спеціальних закладів освіти для глухих дітей та дітей зі зниженим слухом, викладачами закладів вищої освіти під час підготовки спеціалістів спеціальності 016 Спеціальна освіта та під час курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників стосовно необхідності раннього виявлення, слухопротезування та початку корекційної роботи з сурдопедагогом. На таку інформацію вищезазначених фахівців активно реагують батьки дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху, самі прагнуть отримати спеціальну освіту, звертаються до фахівців безпосередньо та через соціальні мережі і вбачають перспективу навчання своєї дитини у закладі загальної освіти.

Варто зазначити, що тенденція навчання дітей з порушеннями слуху в умовах загальноосвітніх навчальних закладів спостерігалася давно. У наукових дослідженнях середини минулого століття зазначалося про таку можливість для слабчучих дітей (Боскис Р.); були визначені умови, за яких цей процес мав би бути реалізованим, зокрема «діти з легшим

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

ступенем зниження слуху, а також пізнооглухлі мають направлятися до нормальної школи, за умови достатньо розвинутого мовлення. Навчання цих дітей у масовій школі потребує виконання певних умов(тому що навіть легкі ступені зниження слуху призводять до труднощів у сприйманні мовлення оточуючих): слабочуючий учень має володіти навичкою читання з губ і у класі має сидіти так, щоб бачити обличчя учителя; учитель має бути проінформований про стан слуху слабчуючого учня і слідкувати за тим, щоб не повертатися до нього спиною, не говорити позаду нього та на далекій відстані, а також має слідкувати за тим, щоб у дитини були необхідні книги для позакласного читання; сім'я та школа має забезпечити слабчуючому учневі систематичну допомогу при підготовці уроків» [7, с. 36-37].

Разом з тим, донині в усьому світі збережені спеціальні класи чи спеціальні заклади освіти для дітей з порушеннями слуху. Це – єдина категорія учнів з особливими освітніми потребами, що, зважаючи на позицію Всесвітньої Федерації Глухих, зазначена в окремому пункті Саламанської Декларації (1994). Йдеться про те, що «освітня політика повинна повністю враховувати індивідуальні відмінності та особливості. Важливість мови жестів як засобу комунікації між глухими, наприклад, має бути визнана, і необхідно вжити відповідні заходи для того, щоб усі глухі люди мали доступ до освіти на своїй національній мові жестів» [8].

Першим серйозним кроком у напрямку соціальної інтеграції молодими людьми з порушеннями слуху є здобуття ними вищої освіти.

Одним з актуальних завдань сучасної вищої освіти є необхідність звернення особливої уваги на професійну підготовку студентів з особливими освітніми потребами, зокрема, з порушеннями слуху. Це дасть змогу підготувати таких фахівців, які почуватимуть себе впевнено у світі, де досить часто доводиться робити вибір та приймати рішення, що стосуються

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

життєвих інтересів, які матимуть можливість реалізувати себе у житті, успішно соціалізуватися.

Метою нашої публікації є визначення окремих аспектів здобуття вищої освіти студентами з порушеннями слуху, здійснене у процесі їх навчання у Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка та у Державному вищому навчальному закладі «Чернівецький політехнічний коледж». Нас цікавило, зокрема, ставлення викладачів до здобувачів освіти з порушеннями слуху, специфіка організації роботи викладачів, визначення проблем та труднощів, що виникають під час навчання здобувачів освіти з порушеннями слуху; особливості навчальної діяльності цієї категорії студентів з особливими освітніми потребами; психологічні та дидактичні аспекти навчання здобувачів освіти з порушеннями слуху.

Результати анкетування викладачів продемонстрували, що вони позитивно ставляться до здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху, проте зазначають, що їм бракує досвіду роботи із цією категорією студентів, а також не вистачає специфічних знань про психофізичні особливості розвитку осіб з порушеннями слуху.

Проведення лекційних занять лише з опорою на слухове сприймання викладачі визнають як неефективну форму роботи, оскільки здобувачі освіти з порушеннями слуху часто не встигають записати необхідний матеріал, багаторазово перепитують значення слів, які вони не почули або не зрозуміли, а викладачам складно дібрати слова-синоніми чи пояснити термін, який має професійне значення іншими засобами, аніж вербальними. Крім того, викладачі зазначають, що за такої форми проведення заняття порушується його темп, знижується інтерес до сприймання навчального матеріалу та рівень ефективності діяльності групи. Враховуючи вищезазначені моменти, викладачі наголошують на необхідності супроводу навчальних занять із здобувачами вищої освіти з порушеннями слуху кваліфікованого перекладача-дактилолога, який вільно

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

оперував би термінологією, що використовується у конкретній професійній галузі, міг би, за необхідності, доступно і зрозуміло пояснити значення окремих термінів та понять.

Разом з тим, викладачі наголошують на необхідності індивідуальної роботи з окремими здобувачами освіти з порушеннями слуху з метою пояснення термінології, встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями тощо. Куратори академічних груп наголошують на необхідності роз'яснювальної роботи із студентами групи, у якій навчається здобувач освіти з порушенням слуху, а також на важливості створення та підтримки стабільного позитивного психологічного клімату в академічній групі.

Вивчаючи організацію навчальної діяльності здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху, нами виявлено, що під час їхнього опитування викладачі найчастіше використовують письмову форму роботи з опорою на конспект; для самостійної роботи здобувачам вищої освіти з порушеннями слуху здебільшого пропонується самостійно здійснити пошукову роботу з метою знаходження інформації з конкретної теми та законспектувати її або підготувати презентацію з теми.

Студенти з порушеннями слуху зазначають, що у них виникають труднощі у навчанні, пов'язані із тим, що обсяг інформації, який викладається протягом академічної години переважній більшості студентів засвоїти складно. Більшість студентів зауважують на необхідності викладу навчального матеріалу із застосуванням технічних засобів навчання. Продуктивним видом сприйняття інформації для них є візуальне сприйняття, що базується на зоровому сприйнятті фрагментів тексту, таблиць, опорних схем.

Труднощі для студентів з порушеннями слуху складає конспектування лекційного матеріалу, що пояснюється особливостями сприймання та рівнем їхнього мовленнєвого розвитку. Студентам з порушеннями слуху складно встигнути записати за викладачем основні думки, відокремити їх від інших,

у них спостерігаються труднощі, пов'язані із розумінням значень слів та професійних термінів, їм важко сприймати складні граматичні конструкції.

Найприйнятнішими для себе формами самостійної роботи студенти з порушеннями слуху одностайно обрали форми рефератів та презентацій, оскільки пошукова робота дозволяє їм розкрити власний потенціал і не викликає дискомфорту, непорозуміння та проблем, які виникають у процесі усного опитування. Позитивом є те, що при виконанні пошукових завдань активізується інтелектуальна діяльність студентів, збагачується словниковий запас, адже значення незрозумілих слів вони можуть знайти у словниках, у пошукових електронних системах.

Із запропонованих форм опитування найбільш зручними були обрані тестова та усна за умови супроводу перекладача-дактилолога.

Отже, у процесі дослідження практичної діяльності нами визначені окремі аспекти організації освітнього процесу студентів з порушеннями слуху у закладі вищої освіти, а також проаналізовано труднощі та проблеми викладачів та здобувачів освіти з порушеннями слуху, які виникають під час навчального процесу.

Отримані результати засвідчили існуючі запити викладачів закладів вищої освіти, які започаткували набір на навчання здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху, щодо конкретних рекомендацій стосовно організації власної діяльності задля забезпечення ефективності навчального процесу. З огляду на існуючу потребу та власний досвід роботи, вважаємо за доцільне запропонувати викладачам студентів з порушеннями слуху звернути увагу на окремі методичні аспекти власної педагогічної діяльності, враховуючи специфіку сприймання та засвоєння навчального матеріалу цією категорією студентів з особливими освітніми потребами.

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

Ми вважаємо, що ефективній викладацькій діяльності педагогів закладу вищої освіти сприятиме попереднє знайомство викладачів із специфікою психічного розвитку цієї категорії осіб з особливими освітніми потребами, особливостями їх комунікації. Задля досягнення кращого результату такої пропедевтичної роботи доцільно залучати фахівців, які мають значний практичний досвід роботи з такими дітьми, молоддю чи дорослими, які зможуть не лише окреслити певні теоретичні аспекти, а й поділитися досвідом практичної діяльності; розглянути конкретні проблемні ситуації, які можливі під час навчання студентів з порушеннями слуху; продемонструвати шляхи виходу з них.

Корисними будуть й тренінгові заняття для викладачів та студентів з типовим розвитком з дактилології та жестової мови, метою яких є ознайомлення із засобами комунікації студентів з порушеннями слуху; набуття елементарних навичок встановлення контакту та спілкування з ними. Як свідчить наша багаторічна практика, здобувачі вищої освіти з порушеннями слуху дуже цінують такі прагнення викладачів та одногрупників, демонструють готовність якомога більше допомогти у цих стараннях і пишаються тим, що й вони володіють унікальними знаннями і можуть чогось навчити інших.

Такі моменти сприяють формуванню позитивного психологічного клімату у академічній групі та у колективі підрозділу закладу вищої освіти, налагодженню активної взаємодії між викладачами, студентами з типовим розвитком та студентами з порушеннями слуху, підвищенню рівня самооцінки студентів з порушеннями слуху та формуванню емпатії студентів з типовим розвитком. Крім того, студенти з типовим розвитком охоче опановують жестову мову як іноземну, беруть участь у спільних з одногрупниками з порушеннями слуху виступах, зокрема, виконують жестові пісні під час студентських свят тощо.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

Сподіваємося, актуальними для викладачів, що працюють із здобувачами вищої освіти з порушеннями слуху будуть декілька наступних порад.

Варто пам'ятати, що потужним інформаційним каналом для студентів з порушеннями слуху є сприймання за допомогою зору з акцентом на органи артикуляції викладача. Тому потрібно переконатися, що обличчя викладача достатньо освітлене, на нього не падає тінь; говорити потрібно чітко, не дуже швидко, зберігати ритм і хід думок, зважаючи на рівень мовленнєвого розвитку аудиторії; під час усного висловлювання послуговуватися короткими, змістовними фразами, зміст яких має підкріплюватися відповідним виразом обличчя; під час пояснення нового матеріалу не варто ходити по аудиторії, оскільки втрачається зоровий контакт, а сприймання за допомогою залишків слуху не завжди є доступним цій категорії студентів.

Для кращого засвоєння навчального матеріалу доцільно використовувати широкий спектр дидактичного та технічного забезпечення, зокрема:

- перед початком лекційних занять варто роздати студентам з порушеннями слуху роздрукований конспект лекції, щоб студент міг осмислити зміст матеріалу заздалегідь;
- під час проведення занять застосовувати наочний матеріал: таблиці, схеми, графіки;
- застосовувати альтернативні навчальні матеріали: відеофільми з субтитрами, мультимедійні засоби, електронні конспекти лекцій тощо;
- заохочувати студентів з порушеннями слуху до використання диктофонів та застосування аудиторних засобів підсилення звуку під час лекцій.

Також варто контролювати процес сприйняття навчального матеріалу, а саме:

- перевіряти, чи правильно Вас зрозуміли, перш ніж продовжувати говорити далі;

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

- якщо студент, який має порушення слуху, попросив Вас повторити сказане, перефразуйте та спростіть речення, але при цьому намагайтеся зберегти зміст;
- за можливості варто уникати розмовних виразів та речень, що можуть викликати непорозуміння, оскільки люди з порушеннями слуху сприймають інформацію майже буквально;
- перед початком заняття потрібно писати на дошці план роботи, а під час лекцій – важливу інформацію;
- потрібно повідомляти студентів про зміну розділу, теми чи завдання;
- варто пропонувати студентам з порушеннями слуху вести в зошиті словник термінів;
- потрібно слідкувати, щоб в аудиторії, у якій відбувається заняття, не було стороннього шуму;
- варто враховувати, що студентам з порушеннями слуху може знадобитися більше часу для виконання завдання;
- бажано регулярно перевіряти рівень успішності студентів з порушеннями слуху, особливо теоретичних аспектів курсу, надавати їм можливість додаткових консультацій;
- за необхідності потрібно замінювати усні форми контролю знань письмовими, особливо в разі відсутності перекладача-дактилолога;
- якщо серед студентів є нечуючі студенти зі збереженим мовленням або слабчуючі, обов'язково потрібно створювати для них можливість демонструвати свої знання і рівень володіння навчальним матеріалом за допомогою усного мовлення;
- бажано слідкувати за тим, щоб під час обговорень мали можливість висловитися усі студенти, щоб група вислухала думку кожного учасника обговорення та засвоїла почуту інформацію;
- варто всебічно сприяти розвитку комунікативних здібностей слабчуючих здобувачів вищої освіти, залучати їх до

групової роботи шляхом застосування інтерактивних методів навчання;

– не варто демонструвати зайву поблажливість у вимогах до студента з порушеннями слуху, це може принизити його гідність і не сприятиме зростанню авторитету у групі.

З метою створення в групі атмосфери толерантності і доброзичливості за потреби надати допомогу студентам щодо розуміння потреби людини з порушеннями слуху, які виникають під час навчання чи спілкування [2, с. 147].

За умови виникнення труднощів чи непорозумінь в процесі роботи зі студентами з порушеннями слуху потрібно звернутися за консультацією до фахівців, які мають досвід роботи у відповідній сфері з цією категорією осіб з особливими освітніми потребами.

Не можемо оминути увагою ще одну проблему, яка особливо гостро постала під час пандемії коронавірусу – проблему дистанційної освіти здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху. Адже це – унікальна категорія осіб з особливими освітніми потребами, яка потребує вельми особливого супроводу задля досягнення у режимі онлайн ефективного сприймання та розуміння навчального матеріалу, можливості його засвоєння та подальшого застосування у практичній діяльності. Мова не йде лише про жестову мову, про необхідність її використання чітко зазначено у Статті 4 Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної»: «В Україні кожному гарантується право вільно використовувати українську жестову мову в суспільному житті, вивчати та підтримувати її, а також навчатися жестовою мовою» [3]. Разом з тим, навіть у закладах вищої освіти, які мають досвід навчання здобувачів освіти з порушеннями слуху зазначають на необхідності збільшення кількості працівників, які могли б спілкуватися зі студентами, розуміти їх, допомогти їм порадою або роз'ясненням конкретної ситуації, поясненням незрозумілої термінології. Найчастіше ці функції виконує сурдоперекладач.

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

Проте навчання з використанням технологій дистанційного навчання не може замінити безпосереднього контакту здобувачів вищої освіти з типовим розвитком з викладачами в умовах аудиторного навчання, про що свідчать опитування, які проводяться у закладах вищої освіти. Тим більше труднощів виникає у здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху. І лише сурдопереклад тут не допоможе. Перекладачем має бути педагог, людина, яка не тільки володіє жестовою мовою, але й має спеціальну освіту, знає психологічні особливості людей з порушеннями слуху, володіє методиками навчання цієї категорії осіб з особливими освітніми потребами. Про це, зокрема, йдеться у наших дослідженнях [2], у дослідженнях І. Кобеля [4], на цьому наголошувалось у виступі Т.Баранцової, урядової уповноваженої з прав осіб з інвалідністю, керівника Луганської обласної організації «Асоціація жінок, молоді, родин з інвалідністю східного Донбасу – Схід» під час проведення Круглого столу з теми «Технології забезпечення роботи практичного психолога з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами» 19 березня 2021 року (м. Київ) та інших.

На сьогодні актуальними залишаються питання забезпечення закладів вищої освіти фахівцями команди супроводу здобувачів освіти з порушеннями слуху, взаємозв'язок викладачів із перекладачами-дактилологами, командна взаємодія фахівців, що надають супровід здобувачам освіти з порушеннями слуху; співпраця з батьками здобувачів освіти з порушеннями слуху та багато інших.

Урахування означених нами окремих аспектів інклюзивного навчання сприятиме чіткій організації необхідного освітнього середовища для здобувачів вищої освіти з порушеннями слуху у сучасних закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Gulati B. International experience of teaching deaf and hard of hearing students level – a short review. *Student Niepełnosprawny*. 2015. №15. P. 49-56.
2. Дмитрієва О. І. Вивчення окремих аспектів ставлення студентів з типовим розвитком до студентів з порушеннями психофізичного розвитку / Інклюзивна освіта: досвід і перспективи : монографія/ Г. В. Давиденко та ін. Вінниця, 2016. С. 143-147.
3. Закон України «Про функціонування української мови як державної» URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#\(дата звернення 20.03.2021 р.\)](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19#(дата%20звернення%2020.03.2021%20р.))
4. Кобель І. Г. Навчання та соціалізація глухих в США: від епохи колонізації до епохи інклюзії. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. За ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співак. Вип. XXI в двох частинах, частина 2. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Медобори-2006, 2012. С. 311-322.
5. Кульбіда С. В. Нове в законодавстві України щодо забезпечення прав глухих як лінгвістичної меншини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : збірник наукових праць*. К., 2013. № 10(12). С. 39-52.
6. Миронова С. П. Нова українська школа: Особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с.
7. Правдина О. В. Нарушения речи на почве снижения слуха / В книге «Очерки по патологии речи и голоса» под редакцией С. С. Ляпидевского. М.: Просвещение, 1967. 235 с.
8. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#\(дата звернення 19.03.2021 р.\)](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#(дата%20звернення%2019.03.2021%20р.)).

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Лілія ПОТАПЮК

***Анотація.** У статті досліджуються проблеми психологічної безпеки в умовах інклюзивного освітнього середовища. З'ясовуються поняття безпеки, психологічної безпеки та психологічної безпеки освітнього середовища. Виділяються основні чинники психологічної безпеки освітнього середовища. Здійснюється аналіз ризиків та небезпек освітнього середовища. Значна увага приділяється таким негативним проявам, як: психологічне насильство, булінг, мобінг, маніпулятивні впливи та ін. Ці прояви є підставою для появи дисгармонії в сфері спілкування та міжособистісних відносинах між учасниками освітнього процесу. Доводиться, що вірогідність самоактуалізації особистості зростає у тому випадку, коли оточення сприяє задоволенню її потреб.*

***Ключові слова:** безпека, психологічна безпека, психологічна безпека освітнього середовища, загрози, психологічне насильство, булінг, мобінг, психолого-педагогічний супровід.*

Potapiuk L. Psychological Safety in the Inclusive Education Environment

***Abstract.** The article highlights the issues of psychological safety in an inclusive education environment. The emphasis is laid on the concepts of security/safety, psychological safety, and the educational environment psychological safety. The study elucidates the main aspects of the educational environment's psychological safety and comprehensively argues its possible risks and dangers. The author pays considerable attention to negative manifestations (psychological violence, bullying, mobbing, manipulative influences, etc.), which most often provoke the emergence of disharmony in communication and interpersonal relationships between the participants of the learning process. The study's key findings prove that the probability of self-actualization of the individual increases when the environment provides favorable conditions to realize everyone's educational needs.*

Keywords: *safety, psychological safety, psychological safety of the educational environment, threats, psychological violence, bullying, mobbing, psychological and pedagogical support.*

Вступ. Сьогодні людина стає щодалі психологічно вразливішою. Темпи технологічного оновлення усіх сфер життя і, відповідно, суспільних змін нерідко перевищують її адаптаційні можливості. Значно збільшується кількість джерел психологічної загрози, які шкодять здоров'ю особистості, порушуючи її життєдіяльність. Все більшого поширення набувають агресивні вияви у соціальному середовищі, насильницькі дії людей у ставленні одне до одного. Соціально-технологічний прогрес через збільшення потоку різноманітної інформації також негативно впливає на особистість, що в свою чергу збільшує на неї фізичні та психологічні навантаження; загострює почуття страху, невпевненості, розгубленості та розчарування, ускладнює умови життя. Усе це негативно позначається на її здоров'ї загалом, і на психічному зокрема.

Ураховуючи те, що людське життя є найвищою суспільною цінністю, перед людством ставиться ряд важливих завдань, серед яких найважливішим і першочерговим постає вирішення проблеми збереження здоров'я людини. Одним із домінуючих факторів побудови ефективного процесу її життєдіяльності виступає створення психологічної безпеки освітнього середовища. Особливої актуальності дане питання набуває в умовах інклюзивного навчання, яке орієнтоване на активне залучення в освітній процес дітей із особливими потребами і на сучасному етапі є одним із пріоритетних напрямів освітньої політики в Україні.

Освітнє середовище виступає складною організованою системою, в межах якої вирішуються не тільки освітні задачі, а й відбувається психічний розвиток особистості та соціалізація, яка дозволяє їй включатися в суспільство й активно брати участь у його житті, саморозвиватися, засвоювати норми і цінності цього

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

суспільства. Освітнє середовище пропонує широкий вибір можливостей для розвитку особистості.

Оскільки найважливіша роль у збереженні психологічної безпеки особистості та формуванні психічного здоров'я належить самій людині, її способу життя, цінностям, установкам, ступеню гармонізації її внутрішнього світу і стосунків з оточенням, одним із основних напрямів роботи в освітньому середовищі є визнання особливостей кожної людини, формування толерантності, виховання милосердя, гуманності, тобто забезпечення її захищеності в ньому.

Варто зазначити, що у сучасних швидкозмінних умовах соціальне середовище перебуває під безпосереднім впливом як зовнішніх, так і внутрішніх факторів, які можуть мати як позитивний результат, так і містити певні загрози, небезпеки та ризики для особистості. Психологічна сутність освітнього середовища проявляється у системі взаємовідносин його учасників, а їх зміст в свою чергу визначає якість освітнього простору. Отже, головною умовою збереження безпеки освітнього середовища є така організація освітнього процесу, яка створює умови, що сприяють особистісному розвитку і гармонізації психічного здоров'я усіх учасників освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Загальновідомо, що першочерговою базовою потребою людини вважається безпека, без часткового задоволення якої неможливо досягнути самореалізації особистості у професійному та особистому житті. Ще А. Маслоу у своїй ієрархії потреб переконував в тому, що не задовольнивши потребу в безпеці, важко реалізовувати будь-які плани і розвиватися далі. Основними загрозами для безпеки можуть бути глобальні катаклізми, війна, хвороби, втрата майна, житла, загроза звільнення з роботи та ін. Тому для збереження почуття безпеки людина шукає будь-які гарантії, які зможуть забезпечити їй надійний захисті стан захищеності. Після задоволення потреб найнижчого рівня, людина починає

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

рухатися до задоволення інших потреб. Задоволення базової потреби – потреби в безпеці, є важливою умовою самореалізації особистості як у професійному, так і особистому житті.

Безпека виступає складною, багатоплановою, різнорівневою й різномасштабною системою життєзабезпечення. Вона стає активним і провідним мобілізатором ресурсів психіки особистості в надзвичайних обставинах – за катастрофічних природних явищ і стихійного лиха, соціальних потрясінь, злочинних посягань і є для неї найважливішою необхідною умовою нормального існування та розвитку. Вона реалізується в суспільстві на основі створення певних організаційних форм соціальної взаємодії, взаємозв'язків, особистісних, групових інтересів і способів їх досягнення. Тому кожна особистість потребує відчуття тісного, безпечного зв'язку з довкіллям, іншими людьми, які належать до певних соціальних груп (кожен гостро сприймає зміни, руйнування звичних соціальних зв'язків, переживає умови ізоляції і самотності).

Поняття безпеки дослідники розглядають як відсутність загроз і ризиків, пов'язаних із можливою шкодою для людини з боку простору її існування та життєдіяльності (навколишнє середовище, соціальний простір, освітній простір, віртуальний простір, внутрішній простір) [18].

Рибалкін Н. доводить існування двох основних підходів до розуміння природи безпеки. Перший підхід, на його думку, виходить з об'єктивного розуміння безпеки «як прояви об'єктивної природи об'єктів або – в системній термінології – різних матеріальних і соціальних систем зберігати стійкість (свою якість) при різних негативних явищах». Саме в цьому контексті безпека розуміється як певна властивість (атрибут) системи.

Другий підхід, на думку автора, ґрунтується на визнанні суб'єктивного характеру феномена безпеки. У цьому зв'язку виникнення феномена безпеки розглядається в контексті забезпечення захищеності як самої людини, так і її інтересів,

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

цінностей тощо. Обидва підходи дають підстави для переходу до обговорення безпосередньо психологічних аспектів безпеки. Перший – з погляду психологічних характеристик середовища, оточення людини, фізичного і соціального світу; другий – з точки зору її внутрішньої сутності, психічного світу, психологічних ресурсів, цінностей, переживань, відносин [19].

Оскільки обидва підходи дають підстави для переходу до обговорення безпосередньо психологічних аспектів безпеки, у вивченні проблем психологічної безпеки науковці також виділяють два напрями: об'єктний і суб'єктний. Об'єктний напрям передбачає розгляд особистості як об'єкта психологічної безпеки, для якого створюються необхідні умови. Суб'єктний – передбачає розуміння людини як активного діяча щодо забезпечення власної психологічної безпеки (вивчення психологічних аспектів формування способів безпечної поведінки на різних етапах життєдіяльності) [9].

У науковій літературі існують різні підходи щодо розуміння поняття психологічної безпеки. Зокрема, виділяється психологічна безпека як соціокультурний феномен; психологічна безпека особистості як стан її захищеності та цілісності особистісного утворення; психологічна безпека з точки зору безпеки середовища; психолого-екологічна безпека, забезпечувана через морально-екологічну свідомість; соціально-психологічна безпека як стан захищеності особистості в соціумі; інформаційно-психологічна безпека особистості і середовища тощо.

Отже, психологічна безпека розглядається як стан психологічної захищеності й здатність людини та середовища відображати, переживати несприятливі зовнішні й внутрішні впливи. Вона проявляється у здатності особистості до збереження врівноваженості, стійкості, спокою, самопочуття в соціумі (в т. ч. і з наявними психотравмувальними впливами); чинення опору деструктивним факторам, тобто саморегуляції, а згодом і самоактуалізації. Тому з упевненістю можемо говорити

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

про те, що психологічна безпека зумовлена впливом багатьох чинників, які порушують стан психологічної безпеки та психологічної захищеності особистості, можуть як стимулювати її діяльність, так і гальмувати та пригнічувати творчу ініціативу й активність.

Важливе місце в житті людини належить психологічній безпеці в освітньому середовищі, яка виступає ефективною міжособистісною взаємодією та неодмінною умовою її психологічного благополуччя а, отже, психологічного здоров'я. Психологічна безпека освітнього середовища, яка визнається багатьма вченими складовою загальнонаціональної безпеки, відноситься до однієї з найбільш актуальних та важливих проблем як для психолого-педагогічної науки й практики, так і для суспільства загалом.

Українські та зарубіжні вчені та практики трактують освітнє середовище як частину життєво важливого соціального середовища людини, що виявляється у сукупності всіх виховних факторів, які прямо чи опосередковано впливають на особистість у процесі навчання, і є дружнім виховним середовищем, в якому особистість може розвиватися і функціонувати як повноцінний член суспільства.

Освітнє середовище є тим виховним фактором і середовищем, в якому людина здатна само реалізуватися. Воно виступає підсистемою соціокультурного середовища і розглядається як сукупність спеціально створених психолого-педагогічних умов, які можуть сприяти формуванню та розвитку особистості. Така підсистема включає психолого-педагогічну реальність, цілеспрямовано створені умови для формування особистості, можливості її розвитку в соціальному та просторово-предметному середовищі; сукупність особистісних характеристик та особливостей взаємодії учасників; зміст освіти на основі єдності навчального матеріалу предмета та методів його засвоєння [2], тобто створення умов, які сприяють становленню особистості, здатної до свідомої й активної

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

самодетермінації, самоактуалізації, саморозвитку. Усе перелічене вище вимагає створення у процесі навчання атмосфери взаємоповаги та чуйного ставлення один до одного в міжособистісному спілкуванні.

А отже, освітній простір – це складно організована система, яка дає підстави не тільки для вирішення виховних завдань, а й створює умови для соціалізації та психічного розвитку особистості. Психологічний стан освітнього середовища відображає якість взаємовідносин його учасників, а зміст цих відносин, у свою чергу, визначає якість усього системного простору.

Чимало вчених торкаються зазначеної проблеми. Так, науковці І. Баєва, М. Битянова, К. Бурмістрова, Є. Лактіонова, О. Лебедева, Н. Рассоха, Л. Регуш та ін. досліджують проблему психологічної безпеки освітнього середовища. Проблему створення умов, при яких освітнє середовище буде психологічно найбільш безпечним для суб'єктів освітнього процесу, аналізують І. Баєва, В. Рубцов, Н. Вітюк, Н. Коцур, К. Варивода, О. Тушина. Дослідники І. Бех, В. Бондар, Т. Власова, В. Ляшенко, Є. Мастюкова, О. Савченко, О. Хохліна, М. Шеремет, М. Ярмаченко займаються групами дітей, які потребують створення необхідних для реабілітації та соціальної адаптації умов. Учена Є. Лактіонова здійснила класифікацію ризиків сучасного освітнього середовища і їх впливу на психологічну безпеку особистості. У наукових доробках Г. Мешко і О. Мешко розкриваються питання професійної підготовки майбутніх учителів щодо збереження й зміцнення психологічного здоров'я школярів.

Предметом наукових досліджень О. Берецької, О. Дементьєвої, Р. Купрянова, І. Мисули, О. Холостової, Д. Шарифуліна стали проблеми соціальної реабілітації. Окремі аспекти соціальної реабілітації осіб з обмеженими можливостями досліджуються у працях Л. Вакуленко, Л. Левицької, О. Поляк, С. Толстоухової, М. Шведа та інших. Зарубіжні вчені В. Вітте, Г. Деле, Ж. Дюбуї, Р. Кнаан, Н. Хайм та ін.

займалися проблемами теоретико-методичних засад психосоціальної реабілітації.

Поняття «психологічна безпека освітнього середовища» розглядається науковцями як «стан, вільний від проявів психологічного насильства у взаємодії, що сприяє задоволенню потреб у особистісно-довірчому спілкуванні, що створює референтну значимість середовища і забезпечує психічне здоров'я включених у неї учасників» [2, с. 12]. Тобто, психологічна безпека особистості – це захищеність психіки особистості, її душевного здоров'я, духовного світу. Порушення будь-якої з цих складових веде до дестабілізації внутрішнього душевного стану людини. Серед причин дестабілізації виділяють: вплив суспільства на погляди певної особистості, що обмежують її право на свободу думки; – психологічні травми і катастрофи; різку зміну цінностей і моральних принципів в результаті певних обставин.

Ці ситуації можуть призвести до неадекватної поведінки особистості, втрати активної життєвої позиції, бажання використання саморегуляції, адаптації в суспільному середовищі, самопізнання та самовдосконалення. У такому випадку людина прагне забезпечити стан захищеності особливими «захисними механізмами» (підсвідомими, свідомими й надсвідомими психологічними захистами). Ці механізми повинні «погасити» негативні емоції, у першу чергу, страх, але при цьому здатні завуалювати або спотворити дійсність. У такому випадку почуття страху змінюється почуттям незрозумілої тривоги, що теж є небезпечним.

Дослідники зазначають, що важливими параметрами формування психологічної безпеки особистості виступають:

- значущі прихильності, що пов'язуються з умінням вибудовувати емоційно-близькі стосунки;
- стан адаптованості (успішної адаптації), який пов'язують із психоемоційної стабільністю, станом задоволеності, відсутністю

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

стресу, відчуття загрози, що інтегрально означає переживання почуття психологічної захищеності;

- компетентність як здатність до вибудовування ефективного спілкування, легкість у контактах;

- внутрішнє налаштування, пов'язане з готовністю діяти певним чином, особистісна позиція;

- реальна безпека навколишнього середовища [2].

Якщо говорити про чинники психологічної безпеки освітнього середовища, до найбільш значущих фахівці відносять організаційно-управлінський, ресурсний та чинник емоційного комфорту.

Організаційно-управлінський чинник представлений такими показниками, як: прозорість управління, стабільність та просторова організація середовища, доступ до інформаційних ресурсів. Показниками ресурсності середовища є: можливість прояву активності, відповідність інтересам і освітнім потребам суб'єктів, якість та актуальність навчальних програм, можливість самоактуалізації особистості. Чинник емоційного комфорту охоплює показники порушень у стосунках (відсутності напруженості, труднощів), задоволеності спілкуванням, зрозумілість правил взаємовідносин.

У середовищі закладів вищої освіти психологічна безпека освітнього процесу виступає певним станом захищеності здобувача від загроз його гідності та психоемоційній рівновазі. Як показує практика діяльності закладів освіти, існує велика кількість психологічних небезпек в освітньому середовищі. Так, І. Баєва, розглядаючи психологічну безпеку освітнього середовища, пропонує усі небезпеки та загрози (вона їх практично ототожнює) поділяти за наявністю мети, процесу та результату впливу, за рефлексією, сприйняттям, ступенем інформованості, засобами впливу, структурною організацією, можливістю протидії [3, с. 64-67].

Фактори ризику – це поняття, що окреслює широке коло умов, здатних чинити несприятливий вплив на психічний

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

розвиток людини і, насамперед, дитини. На відміну від однозначно шкідливих впливів, фактори ризику – це умови, небезпечна дія яких має ймовірнісний характер, тобто становить лише більш чи менш можливу загрозу виникнення негативних наслідків. Такі фактори класифікують таким чином:

- залежно від ступеня ймовірності загрози – фактори високого, помірнього й низького ризику;
- залежно від часу дії – поодинокі фактори та фактори хронічної дії;
- залежно від джерел виникнення, джерел психічного розвитку – біологічні, психологічні, соціальні фактори ризику.

У зв'язку з цим можна говорити і про групи ризику – контингент осіб, у першу чергу, дітей, які є вразливими до дії того чи іншого фактора ризику у суспільстві: втрати здоров'я, життя, нормальних умов для розвитку тощо.

У межах нашого дослідження варто виділити й такі групи факторів ризику:

- медико-біологічні фактори: порушення здоров'я, уроджені властивості, відхилення у психічному та фізичному розвитку тощо;
- соціально-економічні фактори: багатодітні й неповні сім'ї, неповнолітні батьки, крадіжки, бійки, спроби суїциду, вживання алкогольних напоїв і наркотиків тощо;
- психологічні фактори: неприйняття себе, емоційна нестійкість, неуспіх у діяльності, порушення адаптації, труднощі спілкування та (або) взаємодії з однолітками й дорослими тощо;
- педагогічні фактори: невідповідність програм і умов навчання дітей їхнім психофізичним особливостям, переважання негативних оцінок тощо.

Серед соціально-психологічних факторів ризику першорядне місце належить несприятливим особливостям сімейного виховання дитини. Установлено, що дисгармонійні види виховання є фактором високого ризику і хронічної дії у виникненні різноманітних порушень загального психічного і,

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

особливо, особистісного розвитку. Саме фактори хронічної дії спричиняють найбільш важкі наслідки порівняно з факторами хоча й сильною, але однократною дією (наприклад, гостра психічна травма). У дітей виникають психофізичні зміни в організмі, що призводять до важких порушень здоров'я, реагування на впливи довколишнього середовища, а це, своєю чергою, викликає зміни в поведінці, взаємодії з однолітками та дорослими, створюючи загрози для власної безпеки й безпеки довколишніх.

Потрібно зазначити також, що група педагогічних факторів може чинити подібну хронічну дію на дитину, а це створює додаткові ризики щодо порушень психологічної безпеки особистості в освітньому середовищі у процесі її становлення й розвитку.

В останні роки в дослідженнях з'явився термін «тріада ризику». Доведено, що невідповідність висоти рівня домагань і самооцінки пов'язана з наявністю специфічної емоційно-мотиваційної особливості, яка призводить до формування хронічної тривожності.

Не менш важливим у питаннях психологічної безпеки особистості є поняття «психологічна вразливість», тобто чутливість або ступінь сприйняття дитиною впливу тих чи інших несприятливих факторів. Психологічна вразливість дитини значною мірою залежить від її віку та індивідуальних особливостей.

Найбільш уразливими категоріями дітей, які найчастіше стають жертвами насильства в освітньому середовищі, вважаються діти, які мають фізичні недоліки, особливості поведінки, страждають від різних хвороб; діти з особливостями зовнішності, із поганими соціальними навичками; діти, які відчувають страх перед школою, у яких відсутній досвід життя в колективі («домашні діти»), діти з низьким інтелектом і труднощами в навчанні.

Ступіть психологічної вразливості може бути знижений за рахунок дії певних захисних факторів (так званих механізмів

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

психологічного захисту), серед яких, насамперед, виокремлюють рівень розумового та емоційно-особистісного розвитку, від якого залежить сприйняття і переживання дитиною усього, що з нею відбувається, а відповідно, й ступінь травматичності подій, які традиційно відносяться до факторів ризику (різкі зміни в житті, втрати, конфлікти, невдачі тощо). Захисними факторами також вважаються активність і товариськість дитини, її емоційна стійкість, достатній досвід самосприйняття, упевненість у собі, самоповага, благополуччя сім'ї, емоційно сприятливе коло спілкування поза сім'єю, зокрема, і в освітньому закладі.

І. Баєва визначає індекс психологічної безпеки освітнього середовища, інтегральним показником якої виступає захищеність: від публічного приниження, образи, висміювання, погроз, образливого обзивання; від того, що змушує робити щонебудь проти бажання; від ігнорування, зневажливого і недобррозичливого ставлення.

Науковці, які досліджують питання психологічної безпеки освітнього середовища, вважають, що психотравмуючі ситуації прямо чи опосередковано впливають на фізичне і психічне здоров'я особистості. До психотравмуючих ситуацій в освітньому процесі закладу освіти вони відносять конфлікти у стосунках викладач-студент, студент-студент, студент-батьки тощо; проблему адаптації в освітньому середовищі; прояви конкуренції між однолітками; надмірну вимогливість педагогів тощо.

Психологічна безпека освітнього середовища залежить передусім від ступеня захищеності та протидії психологічному насильству. Численні дослідження продемонстрували, що загрози психічній безпеці здобувачів освіти у формі психологічного насильства вкрай негативно відбиваються на їхніх пізнавальних процесах, оскільки приріст енергії особистості в умовах психологічної загрози скеровується не на опанування нових знань, умінь, навичок, саморозвиток та творчість, а на активізацію самозахисних механізмів психіки, призводячи до погіршення когнітивних та творчих процесів. При цьому

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

відбувається активізація проявів деструктивної поведінки (пригніченість, конфліктність, замкнутість, байдужість, агресивність). Така психоемоційна напруга особистості часто призводить до психосоматичних розладів, дисфункцій та захворювань.

А отже, джерело загроз безпеці освітнього простору носить соціально-психологічний характер і проявляється у формі психологічного насильства. На жаль, реалії сьогодення наочно демонструють, що психологічне насильство є достатньо поширеним явищем суспільного життя. Цим зумовлюється давній інтерес філософів, науковців, діячів культури та політики до проблеми насильства в цілому та, зокрема, психологічного насильства.

Психологічне насильство лежить у корені будь-якого виду насильства, воно найважче визначається, складно формалізується та не має чітких меж. Науковці визначають психологічне насильство як навмисне маніпулювання дорослими дитиною, вбачаючи в ній лише об'єкт та ігноруючи її суб'єктні характеристики, такі як гідність, свобода, права тощо. При цьому, порушуються відносини взаємопов'язаності між дорослим та дитиною, або, навпаки, стверджуються певні відносини негативного характеру, які приводять до різних деструкцій та порушень психічного розвитку дитини. Таке визначення стосується дитячо-батьківських відносин, але за своєю сутністю може застосовуватись у характеристиці психологічного насильства в більш широких проявах соціальної взаємодії, в т.ч. в освітньому середовищі [10, с. 139].

Спектр психологічного насильства включає такі компоненти:

– психологічний вплив у формі загроз, образ, принижень, непосильних вимог, занадто великої критики, неправди, ізоляції, заборони поступати певним чином, хвилювань, негативних оцінок та фрустрації основних потреб особистості;

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

– психологічні ефекти, такі як: втрата довіри до себе та світу, дифузна самоідентичність, полізалежний когнітивний стиль, зовнішній локус контролю, тривожність, порушення сну та відсутність апетиту, депресія, агресивність, занижена самооцінка, відчуженість, суїцидальні нахили, затримка фізичного та психічного розвитку;

– психологічна взаємодія: домінантність та зверхність, непередбачуваність, неадекватність та непослідовність з боку батьків та субординованість, нечутливість, ригідність, безвідповідальність, безпорадність та самоприниження з боку дітей.

Однак, у такому визначені відсутній взаємозв'язок психологічного насильства із агресією та допустимих форм психологічного впливу, зокрема, переконання та маніпуляції [10, с. 139-140].

Варто зазначити, що характерною рисою психологічного насильства є циклічність, яка відрізняє насилля від звичайної сварки або конфлікту. Існує декілька фаз конфлікту: зростання напруги, безпосереднє насильство, фаза примирення, яка з часом знову переходить у наростання напруги. Під час примирення може статися навіть щиросердне каяття насильника, яке при систематичному повторюванні перетворюється на ще одну маніпуляцію.

Оскільки найгострішою психологічною проблемою на сучасному етапі є процес соціальної взаємодії в колективах, особлива увага у забезпеченні психологічної безпеки освітнього середовища приділяється таким негативним проявам, як: психологічне насилля, булінг, мобінг, маніпулятивні впливи та ін., їх розпізнаванню та запобіганню. Саме такі прояви є підставою для появи значної дисгармонії в сфері спілкування та міжособистісних відносинах між особами з обмеженими можливостями здоров'я та їх ровесниками з нормальним рівнем розвитку.

Так, до основних видів психологічного насильства відносять:

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

Аутинг – оприлюднення, публічне розголошення інформації про сексуальну орієнтацію або гендерну ідентичність іншої людини без її на те згоди.

Булінг – (bullying, від англ. bully – хуліган, забіяка) (цькування) – це 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 по відношенню до 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.

Булінг – це не просто конфлікт між однолітками, це прояв психологічного чи фізичного насильства, що може «скалічити» людину на все життя та мати непоправні наслідки; це тривалий процес свідомого жорстокого ставлення, агресивної поведінки, щоб заподіяти шкоду, викликати страх, тривогу або ж створити негативне середовище для людини. Образливі прізвиська, глузування, піддражнювання, підніжки, стусани з боку одного або групи осіб щодо іншої людини – це ознаки нездорових стосунків, які можуть призвести до цькування – регулярного, повторюваного день у день знущання .

Усе це починається із ситуативних коаліцій, де двоє друзять проти однієї чи одного або четверо та більше об'єднуються навколо сильнішого. Так починаються зверхні натяки, передражнювання. Булінг – це фактично цькування. І часто цькують не лише ровесників чи молодших, а й старших від себе. Ображати можна і словесно, і фізично, хоча до останнього доходить зрідка. Булінг – це також залякування, погрози, ігнорування, бойкот спілкуванню, вимагання грошей, умисне пошкодження майна, приниження через есемески, образливі коментарі у соцмережах. На другому місці – фізичне насилля, яке здебільшого здійснюють за допомогою штовхання, ударів, пощипувань, підставляння підніжки, пошкодження майна тощо.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

На третьому – соціальне знуцання, тобто ігнорування, ізоляція, уникнення спілкування, викреслення людини зі свого середовища. Сьогодні все частіше поширюється кібергбулінг – приниження особи через соцмережі.

Типовими ознаками булінгу є:

систематичність (повторюваність) діяння;

наявність сторін – кривдник (булер), потерпілий (жертва булінгу), спостерігачі;

наслідки у вигляді психічної та/або фізичної шкоди, приниження, страху, тривоги, підпорядкування потерпілого інтересам кривдника, та/або спричинення соціальної ізоляції потерпілого.

Мотивацією до булінгу стають заздрість, помста, відчуття неприязні, прагнення відновити справедливість; боротьба за владу; потреба підпорядкування лідерові, нейтралізації суперника, самоствердження тощо аж до задоволення садистських потреб окремих осіб [12].

Існують різноманітні форми прояву булінгу. Серед них: фізична (нанесення ударів, штовхання, пошкодження або крадіжка власності), словесна (обзивання, глузування або висловлювання, якими ображається стать, раса або сексуальна орієнтація), соціальна (виключення інших із групи чи розповсюдження пліток або чуток), письмова форма (написання записок або знаків, що є болючими чи образливими), електронна або кібербулінг (розповсюдження чуток та образливих коментарів з використанням електронної пошти, мобільних телефонів, сайтів соціальних мереж) [17, с. 211].

Найчастіше жертвами булінгу стають діти: які мають фізичні порушення (носять окуляри, поганочують, мають порушення опорно-рухового апарату, фізично слабкі); з особливостями поведінки (замкнуті чи імпульсивні, невпевнені, тривожні); з особливостями зовнішності (руде волосся, веснянки, відстовбурчені вуха, незвичну форму голови, надмірну худорлявість чи повноту); з недостатньо розвиненими

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

соціальними навичками (часто не мають жодного близького друга, краще спілкуються з дорослими, ніж з однолітками; з боязню (страхом) перед закладом освіти (відставання у навчанні часто формує у дітей негативне ставлення до освітнього закладу, страх відвідування певних предметів, що сприймається як підвищена тривожність, невпевненість, провокують агресію); з відсутністю досвіду життя в колективі (так звані «домашні» діти); з певними захворюваннями (заїкання, дислалія (порушення мовлення), дисграфія (порушення письма), дислексія (порушення читання)); зі зниженим рівнем інтелекту, труднощами у навчанні; з високим інтелектом, (обдарованість, видатні досягнення); зі слаборозвиненими гігієнічними навичками (неохайні, носять брудні речі, мають неприємний запах).

Жертви булінгу переживають такі важкі емоції, як: почуття приниження і сором, страх, розпач і злість. Булінг вкрай негативно впливає на соціалізацію жертви, спричиняючи неадекватне сприймання себе (занижена самооцінка, комплекс неповноцінності, беззахисність); негативне сприймання однолітків (відсторонення від спілкування, самотність, часті пропуски в освітньому закладі); неадекватне сприймання реальності (підвищена тривожність, різноманітні фобії, неврози); девіантну поведінку (схильність до правопорушень, суїцидальні наміри, формування алкогольної, тютюнової чи наркотичної залежності).

Якщо говорити про прояви булінгу у закладах вищої освіти, то варто зазначити, що непоодинокі випадки порушення прав студентів, які стали надбанням громадськості та ЗМІ, свідчать про покривання та приховування булінгу. Керівництво закладу освіти доволі часто відмовляє у розслідуванні таких випадків, а студенти, які наважуються відкрито заявити про булінг, отримують погрози про відрахування, подання на них позову до суду про наклеп тощо. Булінг викладача до студента провокує булінг з боку інших студентів та викладачів. У деяких

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

університетах булінг студентів ставав навіть причиною самогубств, відмовою від навчання у цьому закладі освіти, а також частого замовчування подібних фактів.

Однак, як зазначають студенти, які свого часу стали жертвами булінгу, булінг у закладі вищої освіти негативно впливає на все подальше життя людини. Жертви булінгу зрідка звертаються до психологів, намагаючись самотійно справитися з тими проблемами, які виникли у них через цькування, що часто призводить до ще гірших наслідків [22].

Дослідження науковців показують, що українські студенти менш захищені, ніж студенти за кордоном, адже у більшості європейських країн існує кримінальна відповідальність за психологічне насилля та булінг. Покаранням може бути як позбавлення волі від двох тижнів і більше, так і штраф від 15 тисяч євро. При повторенні ситуації, покарання для кривдника подвоюється і настає відповідальність керівників за допущення цієї ситуації. Тому освіта в Україні має будуватися за принципом рівних можливостей та прав для усіх учасників освітнього процесу. Заклади вищої освіти мають бути безпечним місцем для студентів, вільним від дискримінації, порушення прав людини, приниження гідності та інших ганебних явищ [22].

Не варто дітям із вираженою агресивністю доручати керівництво однолітками чи молодшими дітьми, адже це може спровокувати прояви жорстокості. У так званих агресорів треба формувати вміння аналізувати свої почуття і почуття інших людей, а також вчити ставитися з розумінням до індивідуальних відмінностей у різних людей, виробляти навички справлятися з міжособистісними проблемами цивілізованим шляхом [4]. Необхідно підкреслити, що до роботи з профілактики та подолання такого негативного явища як булінг повинні бути залучені всі учасники навчально-виховного процесу – батьки, адміністрація навчального закладу, учні, педагоги. Бесіди щодо запобігання булінгу можна проводити під час години виховання або на перервах. Вплив буде стійким, якщо обговорення теми

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

стане постійним продовженням шкільного буденного життя. Однак чіткий графік бесід теж необхідний тому, що систематичність щодо обговорення автоматично гарантує, що тема насильства серед учнів не залишиться без уваги. Короткі, але часті розмови набагато ефективніші, ніж рідкісні та довготривалі [12].

Ще одним із видів психологічного насильства є віктімблеймінг – звинувачення жертви й «перекладання» на неї відповідальності. Це звинувачування жертви у ситуації насильства

Газлайтинг – вид психологічного насильства, форма маніпуляції, яка змушує жертву сумніватися в адекватності свого сприйняття дійсності, ставлячи під сумнів її пам'ять та розсудливість.

Ще однією формою є сталкінг як прояв психологічного насильства, за якого кривдник переслідує жертву в реальному житті і онлайн та нав'язливо вимагає її уваги, домагається, чинить психологічний тиск, тобто нав'язлива увага до однієї людини збоку іншої людини або групи людей. Така «увага» розцінюється як форма домагання і залякування та виражається в переслідуванні жертви, стеженні за нею. Сталкерами можуть бути незнайомці або колишні друзі та знайомі. Підвидом переслідування є кіберсталкінг. Це стеження, нав'язування спілкування та збір інформації про місце перебування і переміщення жертви за допомогою соціальних мереж, електронної пошти чи інших засобів комунікації.

Широкого поширення сьогодні набуває також і явище недотримання загальноприйнятих норм взаємовідносин у трудових колективах, що супроводжується моральним переслідуванням на робочому місці – мобінг (цькування). Це вид психологічного насильства, тиск на одного з працівників із боку колег чи керівника; діяння роботодавця або окремих працівників трудового колективу, які спрямовані на приниження гідності та честі працівника, його професійної (ділової) репутації у формі

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

психологічного та/або економічного тиску, зокрема із застосуванням засобів електронних комунікацій, створення стосовно нього напруженої, ворожої, образливої атмосфери, у тому числі, що змушує особу недооцінювати власну професійну придатність [6].

Метою мобінгу є виведення співробітника з психологічної рівноваги в ситуації пресингу. До виявів мобінгу входять постійне звинувачення працівника в некомпетентності, недисциплінованості, пропонування йому нездійснених завдань і змушення його звільнитися за власним бажанням [16]. Мобінг може виявлятися тоді, коли психологічний терор щодо працівника йде від керівника (вертикальний мобінг – босінг), у разі психологічного терору від колег (горизонтальний мобінг). Також поширеним сьогодні є інституційний мобінг – моральне переслідування працівників з використанням таких інститутів, як атестація персоналу, кваліфікаційні экзамени, розгляд службових суперечок тощо [20].

Метою керівника у ході босінгу є роз'єднання співробітників, оскільки спільність їх поглядів може загрожувати самому завідувачу кафедрою. Коли співробітники борються, то не помічають багатьох проблем кафедри. Основними особистісними причинами босінгу є життєвий стиль особистості, компенсація власної закомплексованості, некомпетентність в управлінській сфері [6]. У ситуацію мобінгу так чи інакше включаються студенти. Так, до форм вертикального мобінгу приєднується дискредитація викладача, що піддається гонінням, серед студентів, розповсюдження в їх академічних групах помилкової інформації і чуток. Також поширеним є факт штучного розділення викладачів на «злих» (вимогливих), до яких відносять жертву мобінгу, і «добрих» (менш вимогливих) серед переслідувачів, що беруть участь у мобінгу. При цьому студентів можуть «підштовхувати» чи примушувати, залучаючи адміністративний ресурс, до написання скарг, доповідних записок на викладачів [6].

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

Необхідно зазначити, що основними причинами виникнення мобінгу на кафедрах закладів вищої освіти можуть бути особистісні причини (страх, заздрість, закомплексованість); неробство (за умов мінімізації наукової і методичної активності викладачів і співробітників кафедри, недовантаження викладачів); організаційні причини (неясність стратегій і цілей, неоднакові вимоги керівника до різних співробітників, і постійне «перетасовування» навчального навантаження між викладачами, відсутність перспектив збереження за викладачем розробленої ним навчальної дисципліни, зрівнялівка при оплаті незалежно від науково-педагогічної результативності тощо) [6]. У ситуації мобінгу і в переслідувачів жертви може проявитися стресовий, депресивний стан, погіршення здоров'я внаслідок великої витрати психічної і фізичної енергії.

На думку С. Дружилова [6], мобінг не буде результативним, якщо зрілість людини, яка піддається мобінгу, визначається такою її інтегративною характеристикою, як професіоналізм, що забезпечує якісне та ефективне виконання діяльності в різноманітних умовах, допомагає гідно вийти з будь-якої ситуації. Чим «живішим» є об'єкт професійного впливу, тим складніше застосувати керівникові до нього санкції; він здебільшого виживає в умовах мобінгу і зберігає особистісну цілісність [16].

Основною загрозою в процесі взаємодії учасників інклюзивного освітнього середовища є отримання психологічної травми. До педагогічних факторів, які негативно позначаються на розвитку й здоров'ї студентів (тобто сприяють отриманню психологічної травми), а отже, до психологічної безпеки освітнього середовища, належить інтенсифікація освітнього процесу, педагогічна тактика, яка провокує виникнення емоційного стресу в студентів, невідповідність методик і технологій навчання віковим та функціональним можливостям здобувачів.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

Серед негативних факторів, які впливають на психологічну безпеку, виділяються неграмотність викладачів у питаннях охорони здоров'я, відсутність системи роботи з формування розуміння цінності здоров'я та здорового способу життя, в тому числі з профілактики шкідливих звичок, аддикцій. У результаті завдається шкода позитивному розвитку й психічному здоров'ю, відсутнє базове задоволення основних потреб, тобто виникає серйозна перешкода на шляху до самоактуалізації та самореалізації особистості.

Важливе значення для забезпечення психологічної безпеки інклюзивного освітнього середовища має рівень забезпечення морально-психологічного стану колективу. Він характеризує ступінь психологічної готовності людей вирішувати ті чи інші завдання, проявляти відповідну поведінку. Морально-психологічний стан має свою психологічну структуру, основними компонентами якої виступають умонастрої, емоційні та вольові стани. Такий стан характеризується конкретним змістом (професійним, моральним, політичним, естетичним та ін.), спрямованістю, рівнем функціонування (від апатії до ентузіазму), ступенем спільності для колективу, міцністю та надійністю [7].

Морально-психологічний клімат в освітньому середовищі є показником рівня розвитку колективу, його психологічних резервів, тобто залежить від того, які стосунки складаються між усіма його учасниками, які цінності і норми вони сповідують, як долають бар'єри психічної напруженості тощо.

З огляду на це можемо стверджувати про наявність в освітньому середовищі як позитивних (позитивна перспектива, взаємна довіра і висока взаємна вимогливість, ділова критика, вільне висловлювання власної думки, відсутність тиску з боку керівництва, достатня поінформованість, задоволеність роботою тощо), так і негативних настроїв (дезінтеграція групи, нечітко визначені права та обов'язки осіб, відсутність чітко налагодженої системи комунікацій, наявність проблем адаптації до умов

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

закладу освіти, конфлікти, неадекватна поведінка суб'єктів освіти (публічне приниження, образи, висміювання, ігнорування, неповажне й недоброзичливе ставлення) та неефективна організація освітнього процесу.

У таких умовах надзвичайно важливим є підвищення рівня психологічної безпеки освітнього середовища, тобто створення спільними зусиллями усіх учасників освітнього процесу атмосфери психологічної безпеки освітнього закладу. А, отже, підвищення рівня психологічної безпеки освітнього середовища неможливе без усвідомлення особистістю власної причетності до забезпечення сприятливої психологічної атмосфери, здатності захистити себе й оточення, відмови від психологічно небезпечних типів поведінки.

Одним із варіантів розв'язання завдання підвищення психологічної безпеки освітнього середовища дослідники пропонують технологію формування психологічної безпеки суб'єкта освіти. Першим етапом і важливим елементом вказаної технології виступає діагностика показників психологічної безпеки освітнього середовища закладу вищої освіти. Разом з тим надзвичайно важливо виявити конкретні джерела психологічних загроз із метою їх профілактики й нейтралізації на наступних етапах освітніх технологій [21].

Професійна діяльність викладачів здійснюється в особливих умовах і пов'язана з впливом низки негативних чинників (інтенсивності праці, великих психоемоційних перевантажень, підвищення навантаження на зоровий, слуховий і голосовий апарати, великої кількості контактів протягом робочого дня, гіподинамії тощо), що відносить її до стресогенних професій з високим рівнем психоемоційного напруження. Переживання особистості, які є складовою її емоційної сфери, можуть виникати у зв'язку з надходженням ззовні різної інформації або ж у результаті первинної інформованості як передумови усвідомлення власного ставлення до тих чи інших подій, об'єктів або суб'єктів [1, с. 40].

Дослідження науковців показують, що викладачі вишів відрізняються більш інтенсивним переживанням стресових ситуацій, ніж учителі школи. Педагоги зі стажем роботи від 10-ти до 19-ти років характеризуються високим ступенем розвитку хронічної втоми в небезпечній для психічного та фізичного здоров'я стадії [24].

Дослідження Т. Ю. Овсянникової показали, що більшість викладачів вишів характеризуються високим рівнем синдрому емоційного вигорання, структура якого представлена розподілом змінних симптомокомплексу за ступенем вияву фаз резистенції, напруги, виснаження і симптомами переживанням психотравмуючих обставин, неадекватним емоційним вибірковим реагуванням; емоційно-моральною дезорієнтацією, розширенням сфери економії емоцій і редукцією професійних обов'язків; психосоматичними і вегетативними порушеннями. Індивідуально-особистісними характеристиками викладачів вишів, що детермінують розвиток синдрому емоційного вигорання, є низький рівень саморегуляції, слабка усвідомленість власної емоційної поведінки і реагування, відсутність продуктивного інтересу до себе, власного внутрішнього світу, слабка виражені вміння самоспостереження і самоаналізу, невміння економічно витратити енергетичні ресурси [24].

Л. М. Молчанова [18] отримала результати дослідження, які свідчать про специфічне проектування профілю професійної діяльності викладачів вишів у контексті професійної успішності на розвиток стану психічного вигорання, який виявляється в асинхронній динаміці всіх його фаз у старших викладачів і доцентів зі стажем професійної діяльності від 5 до 10 років, причому більш виражений у доцентів.

Асинхронне напруження більше виявлене у доцентів, чия тривалість професійної діяльності не перевищила 10 років, ніж у старших викладачів, і також більше у доцентів з тривалістю професійної діяльності від 5 до 10 років і понад 10 років, ніж у

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

професорів. Крім цього, у молодих викладачів порівняно зі старшими спостерігається значущо високе асинхронне виснаження психоемоційних ресурсів. Індивідуально-особистісними характеристиками викладачів вишів, що здатні виступати психологічною умовою попередження розвитку синдрому емоційного вигорання, є високий самоконтроль, емоційна і стресова стійкість, здатність до рефлексії, впевненість у собі, потреба в особистісному, духовному та професійному зростанні, здатність до вільного виявлення власних почуттів, ціннісне ставлення до себе, інших людей, професійної діяльності [19].

Щодо дітей, то серед загроз, які можуть руйнівню впливати на психіку дитини, ще відомий педагог В. Сухомлинський виділяв: нудьгу; максимальне напруження розумових сил дитини на уроці та в процесі виконання домашніх завдань; шкідливі для нервової системи дітей розумові, емоційні та фізичні перевантаження; педагогічний та батьківський «психоз» відмінних оцінок; багаторічний цейтнот часу на уроці та при виконанні домашніх завдань; формалізм програмних знань; нервозність шкільної обстановки, в якій панує квапливість, напруга, заохочуються конкурентні відносини між школярами; недовіра до дитини, до його бажання вчитися, до її індивідуальності [23].

На результати навчання і на формування психологічної безпеки особистості значний вплив має емоційна складова освітньої діяльності. Особливо це стосується осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Певні порушення в емоційно-вольовій сфері, підвищена напруженість, емоційна неврівноваженість, невротизація, тривожність, невпевненість у собі, зниження рівня домагань викликані особливостями їхнього фізичного та психічного розвитку тощо. Відповідне послаблення дії вольових механізмів такої категорії осіб спричиняє виникнення у них станів розгубленості, апатії, відчуженості, роздратування, що

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

призводить до появи додаткових соціально-психологічних бар'єрів у стосунках з іншими учасниками освітнього процесу.

Відчуття неповноцінності, високий рівень особистої тривожності заважає їм користуватися можливостями людського життя, може стати серйозною перешкодою до формування ефективних стосунків з ровесниками та педагогами у процесі навчання і сприйняття освітнього середовища як безпечного. Безумовно, що постійна негативна оцінка (результатів навчання, поведінки, особистості в цілому) є для дитини важкою психотравмуючою ситуацією. А отже, сутність психотравмуючої ситуації полягає в утрудненні або неможливості задоволення актуальних потреб. Так, Н. Максимова вважає, що рано чи пізно для дитини настає мить, коли ситуація утруднення переходить в ситуацію неможливості. Неможливість задоволення життєво важливих потреб (соціальних, у визнанні, у самовираженні) призводить до шкільної та соціальної дезадаптації. Навчання, пріоритетом якого є передача знань, а не особистість, загрожує здоров'ю школярів [13].

На жаль, на рівень психологічної безпеки особистості негативно впливають і засоби масової інформації (ЗМІ). На зміну просвітницько-пізнавальної, морально-виховної та художньої функцій, колишнім раніше провідними у вітчизняних ЗМІ, в даний час прийшли розважальна, наркотичного-компенсаторна і маніпулятивно-рекламна функції. Тенденції у діяльності ЗМІ та в масовій культурі в основному збігаються з ціннісними орієнтаціями та інтересами індивідуалістсько-капіталістичного (в його самому вульгарному варіанті), мозаїчно-прагматичного конформістського псевдоменталітета і кримінально-мафіозного менталітетів, але суперечать ментальності найбільш духовної і морально здорової частини суспільства. Особливо це становище погіршилося після широкого впровадження нових інформаційних і телекомунікаційних технологій, зокрема Інтернету. В результаті сформувалися особливості інформаційно

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

психологічного впливу, що позначаються на психіці і здоров'ї особистості [5].

Інформаційні впливи, які прямо загрожують фізичному чи психічному здоров'ю людини, протягом багатьох років формують морально психологічну атмосферу в суспільстві, живлять кримінальне середовище і сприяють зростанню психічних захворювань. Сектантське проповідництво, поширення містичних ідей, магії, цілительства, шаманства по Інтернету набули загрозливого розмаху. Як результат – соціальна і особистісна дезадаптація, а в ряді випадків – руйнування психіки людини.

Однак, ще більш загрозлива небезпека викликана поширенням через мережу Інтернет непристойної і образливої інформації, недобросовісної реклами, шахрайських операцій. Розміщення на Web-сайтах порнографічних картинок, безсумнівно, порушує вироблені в суспільстві стандарти моралі. Треба визнати, що сервери з такою інформацією відвідуються часто, в тому числі дітьми і підлітками. Адже за допомогою Інтернету гарантується куди більша конфіденційність і анонімність, ніж відвідування кінотеатрів або магазинів з відкритою або підпільною порнолітературою і порновідеофільмами. Практично відсутній ризик бути поміченим або впізнаним.

По-третє, Інтернет служить досить зручним майданчиком для підготовки і здійснення інформаційно-терористичних і інформаційно-кримінальних дій. У ньому можуть поширюватися пропагандистські матеріали злочинних організацій, рецепти виготовлення вибухових і отруйних речовин, зброї, наркотичних і психотропних засобів. Уся ця інформація легко маскується під науково-технічну інформацію. Відсутність географічних кордонів, важко визначна національна приналежність об'єктів мережі, можливість анонімного доступу до її ресурсів, усе це робить уразливим системи як громадської, так і особистої безпеки.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

Сучасний світ, задовольняючи потреби людей в отриманні та переробці інформації, сприяє їхній орієнтації в швидкозмінюваних політичних та соціально-економічних умовах, змушує бути гнучкими у сприйнятті інформації та активними учасниками суспільно-політичних подій. Інформаційно-психологічний вплив, який чиниться на людину, це вплив на свідомість та підсвідомість особистості й населення з метою внесення змін у їхню поведінку і світогляд. А, отже, людина потребує стану захищеності власних потреб в інформаційному просторі з боку інформаційних загроз, тобто інформаційної безпеки.

Процес формування інформаційно-психологічної культури – постійна еволюція, пошук нового бачення у мінливих соціально-культурних умовах, відмова від стереотипів. Особистість, що освоїла інформаційно-комунікаційні технології і володіє достатнім рівнем інформаційно-психологічної культури, набуває якісно нового рівня професійної майстерності та конкурентоздатності на ринку праці, робить вклад у збереження свого психічного та фізичного здоров'я і забезпечує свою інформаційно-психологічну безпеку.

Інформаційно-психологічна безпека особистості – це належний рівень її теоретичної та практичної підготовки, за якого досягається захищеність і реалізація її життєво важливих інтересів і гармонійний розвиток незалежно від наявності інформаційних загроз; здатність держави створити умови для гармонійного розвитку й задоволення потреб особистості в інформації незалежно від наявності інформаційних загроз; гарантування, розвиток і використання інформаційного середовища в інтересах особистості; захищеність від різного роду інформаційних небезпек [5, с. 102].

Однією з характеристик сучасного етапу розвитку інформаційного середовища є зростання маніпулятивного потенціалу ЗМІ і маніпулятивних впливів на суспільство з боку інформаційних систем. В умовах ускладнення і динамічності

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

соціальних процесів, кількісного збільшення масової інформації, посилення масових інформаційних потоків, технологічного розвитку інформаційних мереж людині стає все важче орієнтуватися у світі інформації. Розширення медіапростору збільшує психологічні навантаження та ускладнює можливість аналізу й орієнтування аудиторії в медіасередовищі. Зросла інтерактивність масових комунікацій, яка є зручним середовищем для маніпулятивних впливів, що подібно до вірусів поширюються на суспільство.

Так, інформаційно-психологічна безпека підлітків у сучасних умовах порушується за рахунок інформаційно-психологічних впливів, які здійснюються шляхом залучення різноманітних засобів масової інформації (преса, радіо, телебачення, Інтернет, кінематограф). Базовими методами інформаційно-психологічного впливу є: переконання, звернене до власного критичного сприйняття дійсності об'єктом впливу; навіювання, навпаки, спрямовується на суб'єктів, які некритично сприймають інформацію. Варто підкреслити, що навіювання є основним способом маніпулювання свідомістю, прямим вторгненням у психічне життя людей. При цьому маніпулятивний вплив організується так, щоб думка, уявлення, образ безпосередньо входили у сферу свідомості та закріплювалися в ній як дані безперечні й уже доведені. Це стає можливим при підміні активного відношення психіки до предмета комунікації навмисно створеною пасивністю сприйняття (розсіювання уваги поданням великої кількості інформації, активна форма її подання, штучне перебільшення престижу джерел) [8, с. 11].

Особистісна сфера дітей із затримкою психічного розвитку характеризується наявністю інфантильних рис характеру, що виявляються в підвищеній сугестивності, відході від відповідальності, неадекватною самооцінкою, слабо сформованою саморегуляцією. Тобто механізм виникнення агресивної поведінки визначається нестійкістю діяльності, недиференційованістю самооцінки, неможливістю реального

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

прогнозу власної поведінки, неадекватністю цілепокладання, невиразних уявлень майбутнього [7]. Тому робота з дітьми з особливими освітніми потребами має бути спрямована на ефективну організацію цілеспрямованої підтримки через надання якісної психологічної, соціальної допомоги усім учасникам освітнього процесу [11, с.11].

Важливу роль у цьому відіграє адміністрація, психологічна служба закладу, організація діяльності всього академічного персоналу і кожного педагога, які вмітять змодельювати і спроектувати освітньо-наукове середовище, де особистість буде вільною, де всі учасники освітнього процесу відчуватимуть захищеність, емоційний комфорт, задоволеність основних потреб, зберігатимуть і зміцнюватимуть психічне здоров'я.

Моделюючи психологічно безпечне середовище в умовах закладів освіти, варто дотримуватись таких принципів: опори на розвивальну освіту, метою якої є особистісний розвиток особистості через призму формування життєво необхідних компетентностей. Основу освітнього процесу в цьому випадку складає партнерська взаємодія суб'єктів освіти; суб'єкту освітнього процесу. Реалізація цього принципу першочергово передбачає усунення психологічного насильства у взаємодії школярів, педагогів і батьків як рівноправних учасників навчально-виховного процесу; формування соціально-психологічної умілості. Цей принцип передбачає створення спеціально організованих умов для формування вмінь компетентного вибору особистістю свого життєвого шляху, самостійного рішення проблем, аналізу життєвих ситуацій з подальшим вибором найбільш ефективної поведінки, яка б не порушувала свободу та гідність іншої людини, не містила психологічного насилля та сприяла саморозвитку особистості [2, с. 87-93].

Створення безпечного освітнього середовища в умовах інклюзивної освіти потребує також організації належного психолого-педагогічного супроводу усіх учасників освітнього

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

процесу: дітей та дорослих (фахівців різних напрямків, батьків, адміністрації).

Психолого-педагогічний супровід – це система професійної діяльності психолога та педагога, яка спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання особистості в конкретному освітньому середовищі. Організація супроводу передбачає три етапи: вивчення і корекцію психоемоційного стану особистості впродовж освітнього процесу; комплексну корекцію (психологічну, медичну, фізичну); аналіз та оцінку результатів комплексної реабілітації.

Для того, щоб унеможливити насильство і створити безпечне інклюзивне середовище, кожен повинен мати уявлення не тільки про те, що визнається насильством, але й про те, як створити умови для внутрішньої безпеки та безпеки референтного довілля. Забезпечення психологічної безпеки в інклюзивному освітньому середовищі стає можливим завдяки спільній цілеспрямованій діяльності усіх учасників академічного середовища та батьків.

Висновки. Таким чином, важливою умовою зниження кількості стресових ситуацій у педагогічній практиці є забезпечення психологічної безпеки при взаємодії усіх учасників інклюзивного освітнього середовища. Психологічна безпека освітнього процесу – це стан захищеності особистості від погроз її достоїнству, душевному благополуччю, позитивному світосприйняттю. Психологічна безпека учасників інклюзивного освітнього середовища є необхідною умовою розвитку її функціональних можливостей, профілактики психосоматичних порушень, реалізації особистісного потенціалу та орієнтована на особистісно-довірливі відносини, захист від несприятливих впливів, прогнозування можливих небезпек з метою попередження її порушень. Вона може розглядатися у взаємозв'язку з проявами насилля у процесі міжособистісної взаємодії та взаємодії із соціальним середовищем в цілому. Якщо

особистість прагне до самоактуалізації, вона має переступити обмеження суспільства та власні найнижчі потреби і визначити відповідальність за те, щоб стати тим, на що вона здатна. Вірогідність самоактуалізації зростає у тому випадку, коли оточення сприяє задоволенню потреб людини.

Список використаних джерел

1. Агузумцян Р. В., Мурадян Е. Б. Психологические аспекты безопасности личности. *Вестник практической психологии образования*. № 2 (19), апрель-июнь. 2009. С. 40-44.

2. Баева И. А. Психологическая безопасность в образовании : монография. СПб. : Издательство «СОЮЗ», 2002. 271 с.

3. Безопасная образовательная среда : психолого-педагогические основы формирования, сопровождения и развития / под науч. ред. И. А. Баевой, С. В. Тарасова. СПб. : ЛОИРО, 2014.

4. Воронцова Е. Профілактика та подолання булінгу у закладах освіти. URL: <http://xn--d1acjtrgde.kiev.ua/2017/08/24/profilaktika-ta-podolannya-bulingu-u-zakladah-osviti/> (дата звернення: 16.03.2021).

5. Гавришак Л. Інформаційно-психологічна безпека особистості у сучасному світі. *Проблеми гуманітарних наук*. 2012. Вип. 29. С. 101-110.

6. Дружилов С. А. Психологический террор (моббинг) на кафедре вуза как форма профессиональных деструкций. *Психологические исследования*. 2011. № 3 (17). URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2011n3-17/485-druzhilov17.html> (дата звернення 21.03. 2021).

7. Інвалідність та суспільство : навч. посіб. / Л. Байда, О. Красюкова-Енс, В. Азін та ін.; за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. К. : Київський університет. 2011. 188 с.

8. Історія інформаційно-психологічного протистояння : підруч. / [Я. М. Жарков, Л. Ф. Компанцева, В. В. Остроухов, В. М. Петрик, М.М. Присяжнюк, Є.Д. Скулиш]; за заг. ред. д.ю.н., проф., засл. юриста

РОЗДІЛ 1. НОРМАТИВНИЙ АНАЛІЗ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ...

України Є.Д. Скулиша. К. : Наук.-вид. відділ НА СБ України, 2012. 212 с.

9. Кечина М. А. Психологическая безопасность личности студента педагогического вуза как научная проблема : анализ, подходы к решению. *Наука и образование : актуальные психолого-педагогические проблемы и опыт решения* : материалы Международной научно-практической конференции с элементами научной школы для молодых ученых / науч. ред. Ю. В. Варданян. Саранск : Мордовский ГПИ, 2012. С. 38-42.

10. Колодійчук Ю. В. Психологічне насильство як соціально-педагогічна деструкція освітнього середовища вищої школи *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Випуск 1 (130). Одеса, 2020. С. 137-144.

11. Коробко С. Л., Коробко О. І. Робота психолога з молодшими школярами : методичний посібник. К. : Літера ЛТД, 2006. 416 с.

12. Куртова С. Булінг у школі. Освіта.UA : сайт. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/42788/ (дата звернення: 23.03.2021).

13. Максимова Н. Ю., Милютин Е. Л. Курс лекцій по детской патопсихологии : учебное пособие. Ростов н/Д. : Феникс, 2000. 576 с.

14. Мобінг: поняття, різновиди, причини, наслідки <http://surl.li/apscm>

15. Нетьосов С. І., Ляшенко В. В. Шляхи забезпечення освіти особливої дитини в умовах інклюзії. *Вісник ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Педагогіка та психологія. Педагогічні науки*. 2019. № 1 (17). С. 70-77.

16. Пакулина С. А. Преодолевающая адаптация : системообразующий фактор и условие формирования самостоятельности студентов в вузе : монографія. М. : СГУ, 2010. 359 с.

17. Поляруш С. І. Поняття та проблема правового захисту від шкільного булінгу. Актуальні проблеми правової науки і державотворення в Україні в контексті правової інтеграції : матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 100-річчю

підготовки охоронців правопорядку в Харкові (м. Суми, 20–21 трав. 2017 р.) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ. Суми, 2017. С. 211-213.

18. Психологічна безпека освітнього середовища : *Вісник психологічної служби Київщини. Випуск 9* / за ред. Т. Л. Панченко. Біла Церква : КВНЗ КОР «Академія неперервної освіти», 2016. 228 с. URL: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/b35.html>.

19. Рыбалкин Н. Н. Природа безопасности. *Вестник Моск. ун-та. Сер. 7 «Философия»*. 2003. № 5. С. 36-52.

20. Соловьев А. В. Моббинг : психологический террор на рабочем месте. *Кадровик. ру: электронный журнал*. 2009. 21 сент. URL: <http://www.kadrovik.ru/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=10496> (дата звернення 22.03. 2021).

21. Соцька О. П., Борисик І. Ю, Діомідова Н. Ю. Проблеми діагностики психологічної безпеки освітнього середовища. *Теорія і методика управління освітою*. Випуск 35, 2021. С. 175-180.

22. Студенти мають бути захищеними від булінгу URL: <https://eo.gov.ua/studenty-maiut-buty-zakhyshchenymy-vid-bulinhu/2020/11/24/>.

23. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. К. : Радянська школа, 1981. 288 с.

24. Харченко А. С. Психологічна безпека особистості викладача вишу. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. № 2 (2), 2012. С. 443-450.

24. Чайковський М. Є. Інклюзивний простір як середовище соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»* № 13/2017. С. 76-80.

26. Loreman, T. (2014). Measuring inclusive education outcomes in Alberta. *International Journal of Inclusive Education*, 18 (5), 459-483.

27. Shaping neighborhoods accessible London: achieving an inclusive environment. Supplementary planning guidance. URL: https://www.london.gov.uk/sites/default/files/shaping_neighbourhoods_accessible_london_spg_2014.pdf (дата звернення 20.03. 2021).

РОЗДІЛ 2.
СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ
ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ, СОЦІАЛІЗАЦІЇ, РОЗВИТКУ
ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

КОХЛЕАРНА ІМПЛАНТАЦІЯ. ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ КОРЕКЦІЙНОЇ
РОБОТИ З ДІТЬМИ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

Оксана МОЛОЧ

***Анотація.** Стаття інформує читачів, що таке кохлеарний імплант та навіщо особам з порушенням слуху потрібна операція з кохлеарної імплантації. Вона буде корисною для батьків дітей з кохлеарними імплантами та фахівців, які навчають таких дітей. Також у статті висвітлюється проблема корекційного навчання дітей з кохлеарними імплантами та комбінованими порушеннями.*

***Ключові слова:** кохлеарний імплант, операція з кохлеарної імплантації, особа з кохлеарним імплантом (КІ), діти з кохлеарними імплантами (КІ), діти з КІ та комбінованими порушеннями, корекційне навчання.*

Moloch O. Cochlear implantation. General principles of correctional work with children with cochlear implants

***Abstract.** This article informs readers about what a cochlear implant is and why people with hearing impairments need cochlear implant surgery. It will be useful for parents of children with cochlear implants and professionals who teach such children. The article also covers the problematic issue of children with cochlear implants and combined disorders.*

***Key words:** cochlear implant, cochlear implant surgery, person with cochlear implant (CI), children with cochlear implants (CI), children with CI and combined disorders, correctional training.*

Нині в Україні значно збільшується кількість осіб, яким зроблена операція з кохлеарної імплантації. Ще декілька років тому така операція не була доступною для всіх охочих, оскільки існувала велика черга, більшості батьків дітей з порушенням слуху доводилося самотійно оплачувати дорогий імплант і покривати витрати на операцію. Наразі батьківські громадські організації домоглися створення державної програми, де передбачено фінансування таких операцій усім, у кого є потреба в кохлеарному імпланті.

Для операції з кохлеарної імплантації особі з порушенням слуху потрібні певні показання. Основний діагноз – глухота або приглухуватість IV ступеня. Також потрібно пройти низку обстежень. Операція триває декілька годин, і вже за тиждень пацієнта виписують додому.

Одним із перших науковців, який розповідає про роботу кохлеарного пристрою та дає рекомендації батькам і фахівцям, є Шевченко В. М.. Він зазначає, що зі встановленим і підключеним кохлеарним імплантом глуха дитина не стане чуючою. Щоб вона навчилася добре чути та говорити, їй потрібна тривала слухомовленнева реабілітація [7]. Шевченко В. М. разом з іншими науковцями створили програму розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим слухом «Стежки у світ» [3], яка є також першою рекомендованою програмою для дітей з кохлеарними імплантами.

Що ж таке кохлеарний імплант? Це пристрій, який складається з двох частин: внутрішньої – магніту з електродами, зовнішньої – мовного процесора. Магніт вставляють у жолоб за вухом під час операції, а електроди вживлюють у внутрішнє вухо у так званий «равлик» (саме тому часто емблемою сурдопедагогів і громадських організацій, які займаються та опікуються дітьми з КІ, є равлик). За місяць після операції відбувається перше налаштування мовного процесора. Відтак пацієнт починає чути перші звуки за допомогою кохлеарного імпланта.

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

Кохлеарні імпланти бувають різних моделей від різних фірм-виробників. Найчастіше зустрічаються моделі фірм COCHLEAR, MED-EL, Oticon Medical. Обслуговування кохлеарного імпланта досить дороге, потрібно купувати батарейки, акумулятори, пристрої для сушіння, заряджання. Досить часто маленька дитина відмовляється носити імплант, тому потрібно слідкувати за нею, бо вона може його кидати, ховати у різних місцях. Унаслідок цього ламаються дротики, котушка, засмічується мовний процесор. Щоб такого не траплялося, виробники продають різні аксесуари: прищіпки, пов'язки на голову.

Якщо у дитини вражений слуховий нерв, то операція з кохлеарної імплантації не допоможе – дитина не зможе навчитися слухати. Для таких пацієнтів у світі створено стовбуромозковий слуховий імплант. На відміну від кохлеарного імпланта, стовбуромозковий слуховий імплант вживлюється безпосередньо в кохлеарні ядра стовбура головного мозку. Такі операції роблять рідше, і реабілітація після них значно складніша. В Україні такі операції не проводять.

Для того, щоби дитина змогла повноцінно користуватися слухом, потрібне бінауральне слухопротезування, тобто протезування на обидва вуха. Ідеальний варіант – це кохлеарний імплант на одне вухо, яке гірше чує, а на інше вухо – слуховий апарат (СА). Нині фіксується дедалі більше випадків, коли дитина слухопротезована на обидва вуха кохлеарними імплантами.

Перед операцією батькам потрібно добре все обміркувати, зважити, чи зможуть вони надалі обслуговувати КІ, і не поспішати з висновками. Необхідно пройти всі медичні обстеження, особливо звернути увагу на висновки невролога та психіатра, продумати й обговорити зі спеціалістами прогнози подальшого розвитку дитини, адже кожен випадок індивідуальний і в кожного буде різний результат.

У Чернівецькій області 67 дітей з кохлеарними імплантами, що становить 18% від усіх дітей з порушеннями слуху. З них 7 дітей мають додаткові порушення неврологічного характеру.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

Операція з кохлеарної імплантації – це лише один із етапів включення дитини з порушенням слуху в соціум. Найголовнішим і найтривалішим етапом є реабілітація після операції, яка складається з:

- налаштування мовного процесора;
- навчання дитини умінню слухати;
- навчання дитини умінню розуміти мовлення;
- навчання дитини умінню говорити;
- розвитку мислення, уваги, пам'яті й інших психічних процесів.

Отже, перший етап минув – дитині зробили операцію з кохлеарної імплантації, зробили перші налаштування. На другому етапі важливо якомога швидше розпочати слухомовленнєву реабілітацію. Це найскладніший і найтриваліший етап, оскільки батькам потрібно знайти свого спеціаліста, який володіє методиками навчання дітей з КІ та має досвід роботи з ними. Адже щоб дитина навчилася слухати й повноцінно розвивалася, їй потрібні спеціальні корекційні заняття. У чому полягають особливості навчання дітей з КІ?

1. Робота над розвитком мовлення ґрунтується на слуховій основі за допомогою КІ.

2. Порушення слуху виявляють дедалі частіше в ранньому віці за допомогою слухового скринінгу, що дозволяє зробити операцію до року життя дитини і якнайшвидше розпочати реабілітацію.

3. Розвиток мовлення розпочинають з перших днів життя дитини, використовуючи сензитивний період для розвитку слухової уваги та пам'яті.

4. Мовлення розвивається природно під час спілкування з близькими людьми.

5. Сурдопедагог працює з усією сім'єю дитини з КІ, навчаючи рідних розвивати слух та мовлення малюка, використовуючи щоденні життєві ситуації.

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

Дитина з КІ може успішно розвиватися та навчатися на рівні з однолітками за певних умов:

- рання діагностика, тобто раннє виявлення порушення слуху;
- операція в ранньому віці (максимум до трьох років);
- дитина постійно носить КІ або СА;
- СА і КІ повинні бути добре налаштовані;
- здійснюється рання корекційна робота з розвитку слухового сприймання та формування вимови;
- у дитини добре розвинута пізнавальна діяльність, а також сприймання, увага, пам'ять, мислення;
- з дитиною постійно спілкуються в різних життєвих ситуаціях;
- відсутні додаткові комбіновані порушення.

У людини є декілька видів слуху: фізичний, слухомовленнєвий, музикальний. Якщо людину слухопротезувати, у неї з'являється фізичний слух. Для розвитку слухомовленнєвого слуху потрібно задіяти ще шість відділів головного мозку людини. Тільки фізичного слуху недостатньо для розвитку усного мовлення. Були такі випадки, коли дитині зробили операцію з кохлеарної імплантації, віддали до загального дитячого дошкільного закладу й чекали, коли вона заговорить, а усне мовлення не розвивалося, бо для розвитку усного мовлення, вироблення навички говоріння потрібна робота не одного спеціаліста, а комплексна робота багатьох спеціалістів над слуховим сприйманням і формуванням вимови. Щодо музикального слуху. Багато хто вважає, що люди, які не чують не можуть займатися музикою, але на мою думку музикальний слух властивий багатьом з порушеннями слуху. Для дітей КІ дуже важливі та корисні музичні заняття, позаяк рухи під музику, спільний спів сприяють розвитку слуху, мовного дихання, відчуття темпу, ритму, голосу у дітей. Дітям дошкільного та шкільного віку з КІ рекомендовані заняття музикою.

Досить часто на етапі раннього навчання дитини з КІ сурдопедагоги стикаються з проблемою гіперопіки батьків над дітьми. Наприклад, п'ятирічну дитину щеносять на руках, не дозволяють проявляти самостійність, стараються у разі найменшої потреби все виконувати замість своєї дитини, на корекційних заняттях не дають можливості малюку самостійно подумати та виконати завдання. Педагог змушений робити батькам зауваження, щоби уможливити дитині проявити себе, показати свої вміння та навички. Це все гальмує слухомовленнєвий розвиток дитини, не удосконалюються пізнавальні та психологічні навички.

З чого починаються перші корекційні заняття з дитиною з КІ?

Уже після першого налаштування ми помічаємо, що дитина чує, вона обертає голову на звук, але ще не розрізняє цей звук, реагує на власне ім'я. На цьому етапі важливо виробляти слухову реакцію на різноманітні звуки. Спочатку це звуки музичних інструментів. Корольова І. В. [2] рекомендує дати дитині якісь невеличкі предмети (гудзики, камінці, фішки), попросити прикласти один до вуха і прослухати звучання, наприклад, барабана. Якщо дитина чує звук – предмет ховає у коробочку, якщо ні – продовжує слухати. Дуже важливо, щоб такі перші заняття проводилися весело, емоційно. Спочатку таке завдання можна виконувати разом з батьками. Дітям дуже подобається, коли їм аплодують і постійно говорять, які вони молодці. Музичні інструменти поступово можна міняти, додавати бубон, гармонь, дудку, дзвоник, маракас. Якщо дитина навчилася розрізняти звучання цих музичних інструментів, то наступні завдання для розвитку слухового сприймання такі: вчити розрізняти тривале та коротке звучання, гучне й тихе звучання, одне та багато звучань, розпізнавати місця звучання, розпізнавати та відтворювати ритм звучання. Такі вправи подані у підручнику з розвитку слухового сприймання Фомічової Л. І. [6]. Поступово слухові можливості малюка розширюються, і тоді вже можна

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

зосереджувати його увагу на інших звуках удома та на вулиці: стукіт у двері, звучання дзвінка, побутової техніки, кухонного приладдя, шум води, звуки вулиці, природи, тварин і птахів. На цьому етапі варто переглянути та використати рубрику для батьків, розроблену сурдопедагогом Ю. І. Сливкою, «Перші заняття для дітей з КІ», яка розміщена на інтернет-ресурсі «YouTube» [4].

Окремим хочеться зупинитися на розвитку дитини з КІ в повсякденних життєвих ситуаціях. Робота над розвитком слухового сприймання починається зранку, як тільки маля прокидається. Зазвичай мати одягає мовний процесор і запитує: «Ти чуєш?» Разом відповідають: «Так, чую» або «Ні, не чую». Промовляють для того, щоб у майбутньому дитина самостійно повідомляла дорослим у разі несправності процесора або якщо потрібно замінити батарейку чи акумулятор. Упродовж дня рекомендовано:

- омовлювати з дитиною кожну дію так, ніби спілкуєшся з малюком, який чує;
- проявляти щирий інтерес до того, чим цікавиться дитина (до іграшки чи якогось іншого предмета);
- часто ставити дитині запитання, дати можливість подумати над ним, якщо малюк не в змозі відповісти на нього, дати зразок відповіді;
- наслідувати дії, жести, міміку дитини – так вона навчається в майбутньому самостійно наслідувати дії дорослого;
- наслідувати вигуки та звуки дитини, що також спонукає в майбутньому наслідувати мовлення дорослого;
- під час спілкування використовувати щирі емоції, похвалу та заохочення.

Наступний етап – навчання дитини з КІ вмінню говорити. Отже, операцію зроблено, мовний процесор налаштовано, хтось приходить відразу до фахівців, хтось за рік, а хтось і за декілька років, бо дитині час іти до школи. Перше заняття у сурдопедагога і завжди перше запитання батьків: «Коли моя дитина буде

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

говорити?» Жоден сурдопедагог не може дати конкретну відповідь, бо кожна дитина особлива, ніколи не можна порівнювати її з іншими дітьми.

Щоб дитина з КІ навчилася говорити й спілкуватися за допомогою усного мовлення, недостатньо тільки навчитися чути звуки та слова, а необхідно сприйняти почуте певними відділами головного мозку, проаналізувати й відтворити швидко за допомогою координованої роботи органів артикуляційного апарату, голосу, органів дихання. Мовленнєвий розвиток дитини з КІ проходить за тими етапами, що й немовлят, у яких немає порушень слуху: гуління, лепетання, вимовляння окремих звуків, складів, односкладових слів, двоскладових слів, простих речень, фраз, розвиток мовлення, розвиток граматичної сторони мовлення.

Дуже важливе значення має розвиток *слухової пам'яті*, адже вона розвивається у дітей до п'яти років, тому всі фахівці (медики та педагоги) радять зробити операцію до цієї вікової межі, бо пізніше дітям важко запам'ятовувати нові слова, відтворювати їх структуру. Для того, щоб у дитини розвивалася слухова пам'ять, потрібно формувати у неї пасивний словник. У цьому випадку методика навчання дітей з порушенням слуху співпадає з методикою навчання дітей з КІ. Ми навчаємо дітей ранньому читанню за допомогою глобального сприймання написаних слів. Батькам рекомендується вдома всі предмети в полі зору дитини підписати і вести записник, до якого вносити дедалі більше й більше нових слів. Таким чином малята навчаються сприймати слова не лише на слух, а слухо-зорово, що сприяє кращому їх запам'ятовуванню та відтворенню граматично правильно в майбутньому, адже й у дітей з КІ є певні проблеми, коли вони відтворюють складні слова зі збігом приголосних, вимовляють закінчення слова і т. д. Для розвитку пасивного й активного словника дитини пропонуються такі лексичні теми: «Сім'я», «Іграшки», «Частини тіла», «Приміщення», «Посуд», «Продукти

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

харчування», «Фрукти й овочі», «Тварини свійські та дикі», «Транспорт», «Пори року», «Одяг і взуття» тощо.

Дуже важливо навчити дитину реагувати в різних ситуаціях за допомогою голосу. На початковому етапі рекомендуємо викликати голос за допомогою колискової. Мати бере маля на руки, колише його та співає колискову, до того ж робить ритмічні рухи й паузи. Поступово маля самостійно починає підспівувати матері, наслідуючи її артикуляцію та голос. Для тіснішого тактильного контакту можна взяти руку дитини та прикласти її до грудей або до щоби. Як працювати над розвитком уваги, пам'яті, мислення, голосу в дитини з порушеннями слуху, описано у методичному посібнику Глазунової С. С. [1]. Ще дітям дуже подобаються вимовляти різні звуконаслідування, грати з ними. Щоб підтримувати бажання у дітей говорити, варто читати їм прості дитячі віршики у поєднанні з пальчиковими іграми «Сорока-білобока», «Киця Мура», «Моя сім'я» і т. д. Такі ігри малюкам дуже подобаються. Цікавий мовний матеріал для найменших дітей пропонує Рібцун Ю. В. [5].

Окремо слід сказати про дітей з КІ та комбінованими порушеннями. Питання корекційної роботи та реабілітації таких дітей мало вивчене в Україні. Однак, як підтверджує власний досвід, з кожним роком таких дітей дедалі більше і більше. Найчастіше зустрічаються:

- діти з КІ та з порушенням опорно-рухового апарату;
- діти з КІ та з логопедичними порушеннями (алалія, дислексія);
- діти з КІ та з ЗПР;
- діти з КІ та з інтелектуальними порушеннями;
- діти з КІ та з ГРДУ;
- діти з КІ та з РАС.

Необхідно зазначити, що супутній діагноз часто не є офіційним (крім ДЦП), а під питанням. Переважно його виявляють під час тривалого спостереження спеціалістами за дитиною. Батьки ж помічають, що з дитиною не все гаразд, але

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

списують на порушення слуху. Якщо дитина не наслідує, відводить погляд, психічні процеси не розвиваються – це перші сигнали, що потрібно звернутися для більш детального та тривалого обстеження до невролога й дитячого психіатра. Ще до невролога батьки звертаються, а до психіатра рідко коли хто доходить.

Не можна говорити, що такі діти не розвиваються і що вони в майбутньому не досягнуть якихось вершин. Це такі самі діти, як інші, у них є емоції, вони люблять гратися, розвиваються у своєму власному темпі, може, іноді довше й повільніше, ніж ровесники. Можливо, хтось з них так і не зможе ніколи навчитися говорити, але вони здатні навчитися слухати. Доцільно запропонувати таким дітям альтернативні види комунікації: дактиль, жестову мову, малюнки, пікселі тощо. Досить часто вони реагують на власне ім'я, виконують прості доручення, можуть попросити, здатні самообслуговуватися.

Таким дітям потрібен не тільки сурдопедагог. Добре, щоб у закладі, де вони навчаються, були доступні ще й послуги психолога, логопеда, дефектолога, реабілітолога. Спільна корекційна робота всіх цих спеціалістів може допомогти сім'ям з дітьми з КІ та комбінованими порушеннями.

Отже, підіб'ємо підсумки. Чи потрібно робити дітям операцію з кохлеарної імплантації? Так, потрібно. Адже це один з найкращих у світі видів слухопротезування. Кохлеарний імплант дає можливість всім людям з глухотою навчитися слухати та говорити, а це мрія кожної родини, де є особа з освітніми потребами з порушенням слуху. Але батькам перед тим, як стати на стежку до кохлеарної імплантації, потрібно добре все обміркувати, оцінити фінансові можливості, порадитися з декількома фахівцями щодо прогнозу результатів реабілітації, визначитися з мотивацією, дитині повинні провести якісну тривалу діагностику. Часто комусь із батьків доводиться жертвувати власними амбіціями та кар'єрою задля успіху в реабілітації власної дитини.

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

На запитання: «Якою ви бачити свою дитину в майбутньому?», – всі відповідають: «Щасливою!» Це свідчить про те, що нічого немає дорожчого за здоров'я та щастя власних дітей.

Список використаних джерел

1. Глазунова С. С. Гармонійний розвиток дітей 2–3 років з кохлеарними імплантами та слуховими апаратами: метод. посіб. Київ: ТОВ «Вістка», 2018. 160 с.
2. Королева И. В. Помощь детям с нарушением слуха: руководство для родителей и специалистов. Санкт-Петербург: КАРО, 2016. 304 с.
3. Стежки у світ. Програма розвитку дітей дошкільного віку зі зниженим слухом / Жук В. В., Литовченко С. В., Максименко Н. Л. [та ін.]. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 248 с.
4. Сливка Ю. І. Перші заняття для дітей з КІ. Режим доступу: <https://www.youtube.com/watch?v=gD5VFUQX6tY>; <https://www.youtube.com/watch?v=mixy-uG3yqg>; <https://www.youtube.com/watch?v=68tqJ8tqLJw>; https://www.youtube.com/watch?v=D8TEV_Nkzvg
5. Рібцун Ю. В. Мовленнєві намистинки для маленької дитинки: Навчально-методичний посіб. Київ: Літера ЛТД, 2010. 160 с.
6. Фомічова Л. І., Котова О. В., Комісаров О. В. Розвиток слухового сприймання. Київ: Либідь, 2014. 192 с.
7. Шевченко В. М. Методичні рекомендації для фахівців і батьків з реабілітації та розвитку дітей з кохлеарними імплантами. Київ: Українська асоціація носіїв кохлеарних імплантів, 2020. 49 с.

ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Юлія МИХАЛЬСЬКА, Анатолій МИХАЛЬСЬКИЙ

Анотація. У статті проаналізовано сучасний стан порушень зору у дітей, розкрито основні групи причин порушення зору та проаналізовано взаємозв'язок порушень зору і психофізичного розвитку дитини. Розглянуто вплив фізичних навантажень на фізіологічні функції організму, форми роботи з дітьми, у яких є порушення зору, показання та протипоказання до застосування фізичних навантажень. Представлено технології збереження і стимулювання здоров'я, навчання здоровому способу життя та корекційні технології. Відмічений позитивний вплив здоров'язберігаючих технологій на попередження порушень зору та їх корекцію.

Ключові слова: порушення зору, здоров'язберігаючі технології, фізичні навантаження

Mykhalska Yu., Mykhalsky A. Health-saving technologies in the corrective work for children with visual impairments

Abstract. The article investigates the current state of visual impairment in children, reveals the main causes of visual impairment and analyzes the relationship between visual impairment and psychophysical development of the child. The influence of physical activity on the physiological functions of the body, forms of work with children with visual impairments, indications and contraindications to the use of physical activity are considered. Technologies for maintaining and promoting health, teaching a healthy lifestyle and correctional technologies are presented. The positive impact of health-saving technologies on the prevention of vision disorders and their correction is noted in the article.

Key words: visual impairment, health-saving technologies, physical activity.

Вступ. Роль зору у відображенні людиною навколишнього світу надзвичайно важлива. Це зумовлено тим, що 80-90% інформації про зовнішній світ ми одержуємо завдяки зору.

Зір є визначальним у формуванні уявлень дитини про предмети та явища, їх ознаки, просторове взаємовідношення. Отже, роль зору в психічному розвитку дитини неможливо перебільшити.

Відомо, що порушеннями зору страждає значна кількість людей. Згідно результатів щорічних профілактичних оглядів школярів, частота виявлення учнів із зниженою гостротою зору за час навчання у школі зростає у 3-5 разів і в 11 класі становить 30 % (С. О. Риков, 2010, 2012; С. В. Дубровська, 2010; В. В. Бридко, 2011; Н. В. Медведовська, 2012). За даними ЦМС МОЗ України, впродовж останніх 10-15 років значно зросла кількість дітей з патологією органа зору. Близько 840 тис. дітей страждають на різні офтальмологічні захворювання: короткозорість, далекозорість, косоокість, астигматизм, амбліопію [6, с. 3].

Виділяють три основні групи причин порушення зору:

- вроджені (виникають внаслідок ушкодження або захворювання плода в період внутрішньоутробного розвитку);
- спадкові (захворювання передаються від батьків до дітей або через покоління і обумовлені генетичною природою). За даними різних досліджень 92% випадків слабозорості і 88% випадків незрячості мають спадкову зумовленість;
- набуті (порушення зору виникають протягом життя внаслідок захворювань сітківки, рогівки і центральної нервової системи, ускладнень після загальних захворювань організму, травматичних ушкоджень очей або мозку).

Найбільш частими клінічними формами дитячої незрячості є атрофія зорового нерва, тапеторетинальні дегенерації, ураження кришталика, вроджений мікрофтальм, глаукома, а причинами незрячості є дегенерації сітківки, катаракти, мікрофтальм, гідрофтальм.

Виділяють органічні і функціональні порушення зору. При органічних порушеннях (катаракта, атрофія зорового нерва, пухлинні захворювання ока і т.п.) виникають структурні зміни в тканинах ока. Вони можуть призводити до слабозорості або незрячості. Функціональні порушення не викликають структурних відхилень зорового аналізатора, а лише функціональні зміни ходу світлових променів, що призводить до розладів рефракції та акомодатції. До функціональних порушень зору відносяться короткозорість (міопія), далекозорість (гіперметропія), астигматизм, косоокість (стробізм) і т.п.

Залежно від часу настання дефекту виділяють дві категорії дітей: народжені незрячими і осліплі. Враховуючи ступінь зниження гостроти зору виділяють такі групи дітей: незрячі, абсолютно, або тотально незрячі, частково, або парціально незрячі, слабозорі.

Головна відмінність слабозорих від незрячих полягає в тому, що при вираженому зниженні гостроти сприйняття зоровий аналізатор залишається основним джерелом сприйняття інформації про навколишній світ і може використовуватися як провідний у навчальній, професійній та інших видах діяльності. Особливості розвитку слабозорих дітей пов'язані насамперед з тим, що вони, на відміну від незрячих, можуть використовувати для сприймання предметів і явищ навколишньої дійсності та просторового орієнтування збережений у них зір.

Виклад основного матеріалу. Зоровий аналізатор у психічному і фізичному розвитку дитини відіграє надзвичайно важливу роль. Саме тому час настання втрати зору суттєво впливає на розвиток дитини. Чим раніше дитина втратила зір, тим суттєвіші будуть зміни психофізичного розвитку.

Зорові уявлення у дітей які народились із нормальним зором, завдяки образній пам'яті, залишаються і дають уявлення про оточуючий світ. У дітей які народились незрячими повністю відсутнє уявлення про оточуючий світ.

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

Психофізичний розвиток дітей народжених незрячими має такі ж закономірності, як і в інших дітей. Утім, труднощі зорово-рухового орієнтування та загальне зниження пізнавальної активності призводять до зменшення рухової активності (гіподинамії), що негативно позначається на загальному фізичному розвитку та стані здоров'я незрячих дітей. Своєрідним і основним фактором орієнтування для незрячого є реакція на звук.

При порушенні зору виникають і вторинні розлади: відхилення у фізичному розвитку, обмеження рухової активності, порушення координації, ритму рухів і їх швидкості.

У незрячих і слабозорих дітей відзначається відставання у фізичному розвитку: довжині і масі тіла, життєвої ємності легень та інших антропометричних показниках [12, с.159].

Діти із порушеннями зору мають низький рівень рухової активності, яка супроводжується ретардацією фізичного розвитку, зниженням фізичної працездатності, погіршенням стану соматичного здоров'я та адаптаційних можливостей і зростанням захворюваності [3, с.145].

Дослідження показують, що методично правильні реабілітаційні заняття для слабозорих дітей значно поліпшують фізичний розвиток, сприяють корекції рухових порушень. Якщо дитина займається систематично фізичними, реабілітаційними вправами, то це суттєво впливає на функціональний стан зорового аналізатора. Варто зазначити, що значно кращими стають показники швидкості переробки зорової інформації, стійкості акомодатції тощо. Окрім того, фізичні вправи позитивно впливають на кровообіг циліарного м'яза, внутрішньоочного тиску й гостроту зору в слабозорих дітей [1, с.48].

В процесі реалізації інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі практично не буде дітей здорових і практично здорових і значно зросте чисельність дітей, що мають хронічні захворювання. У зв'язку з цим необхідно звернути найсерйознішу увагу на впровадження

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

здоров'язберігаючих технологій. Тільки завдяки комплексному підходу до навчання школярів можуть бути вирішені завдання формування і зміцнення здоров'я учнів.

Навчання в умовах здоров'язберігаючої педагогіки має включати не тільки створення здоров'язберігаючого середовища для кожної дитини, а й формування компетентностей в області здоров'я, які сприяють засвоєнню цінності здоров'я та здорового способу життя. Навчання в умовах інклюзії включає створення оптимальних умов для розвитку та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами [11, с.84].

Під здоров'язберігаючими технологіями вчені пропонують розуміти сприятливі умови навчання дитини в школі (відсутність стресових ситуацій, адекватність вимог, методик навчання та виховання), оптимальну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей та гігієнічних норм), повноцінний та раціонально організований руховий режим [2, с.2].

М. Смирнов дає таке визначення здоров'язбережувальної технології – функціональна система організаційних засобів управління навчальною, пізнавальною і практичною діяльністю учнів, яка науково й інструментально забезпечує збереження і зміцнення здоров'я [10, с. 23].

Мета здоров'язбережувальних освітніх технологій – забезпечення умов фізичного, психічного, соціального та духовного комфорту, що сприяють продуктивній навчально-пізнавальній та практичній діяльності учасників освітнього процесу, заснованій на науковій організації праці та культури здорового способу життя особистості [4, с. 14].

Зміст здоров'язбережувальних технологій визначають основні здоров'язбережувальні компоненти освітнього середовища [4, с.19]:

- змістовий (передбачення змістом навчальних дисциплін вивчення елементів здоров'язбереження);

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

- аксіологічний (формування ціннісних орієнтацій на здоров'я як найвищу життєву цінність);
- гносеологічний (формування системи наукових знань про основи здоров'я, практичних умінь і навичок ведення здорового способу життя, безпечної поведінки у соціумі);
- екологічний (усвідомлення єдності людини і природи, залежності здоров'я людини від екологічного стану довкілля, формування ціннісного ставлення людини до природи);
- емоційно-вольовий (формування стійкої емоційної поведінки, таких якостей особистості, як: організованість, відповідальність, обов'язок, честь, гідність);
- фізкультурно-оздоровчий (формування фізичних якостей і високих адаптаційних можливостей організму засобами системи фізичних вправ і спортивних тренувань, підвищення рухової активності та загартовування організму);
- діяльнісний (раціональне харчування, правильне чергування праці та відпочинку, попередження шкідливих звичок, функціональних порушень та захворювань).

Марчик Л. А. і Мартиненко О. С. виділяють наступну класифікацію здоров'язберігаючих технологій [7, с.20]:

1. *Медико-гігієнічні технології*, включають комплекс заходів, спрямованих на дотримання належних гігієнічних умов; організацію, системи раціонального харчування; функціонування в навчальному закладі медичного і стоматологічного кабінету; проведення занять лікувальною фізкультурою; моніторинг стану здоров'я учнів; вакцинацію учнів; визначення груп здоров'я і медичного ризику.

2. *Здоров'язберігаючі освітні технології* – складання розкладу навчальних занять на основі санітарно-гігієнічних вимог; режим дня; розвиток пізнавальної і навчальної мотивації – проблемне навчання, індивідуально-диференційований підхід у навчанні, використання сучасних інформаційних технологій.

3. *Психолого-педагогічні технології* – стан психологічного клімату на уроці; заняття, тренінги, консультації психологів;

зняття емоційної напруги через використання ігрових технологій; проведення фізкультхвилинок; пропаганда здорового способу життя; боротьба з шкідливими звичками; традиційні тижні і дні здоров'я.

4. *Екологічні здоров'язберігаючі технології* допомагають виховувати у учнів любов до природи, прагнення піклуватися про неї.

5. *Фізкультурно-оздоровчі технології* здійснюються завдяки тренуванню, загартуванню та ін., і їх можна вдосконалювати на заняттях з фізкультури.

Для досягнення цілей здоров'язберігаючих технологій в освіті застосовуються наступні групи засобів [9, с. 56]:

1. Засоби рухової спрямованості:

- елементи рухів (ходьба, біг, стрибки, метання);
- фізкультхвилинки, лікувальна фізкультура, рухливі ігри, гімнастика, самомасаж та ін.

2. Оздоровчі сили природи (сонячні і повітряні ванни, водні процедури, фітотерапія).

3. Гігієнічні чинники (виконання санітарно-гігієнічних вимог, особиста гігієна, провітрювання, вологе прибирання приміщень, дотримання режиму дня і т. д.).

Зазначені засоби будуть ефективними лише при їх систематичному і комплексному застосуванні.

Здоров'язберігаючі освітні технології спрямовані на формування у дітей з особливими освітніми потребами необхідних знань, вмінь та навичок здорового способу життя, та їх використання у повсякденному житті. Застосування оздоровчих технологій у контексті корекційно-розвивальної роботи з формування гармонійної особистості шляхом розвитку інтелектуального, соціального, емоційного, творчого потенціалу, природних здібностей та нахилів, особистісних якостей дітей з особливими освітніми потребами, їх підготовки до інтеграції в суспільство, проходить у двох напрямках: в освітній сфері та в медичній.

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

Власне, оздоровчі технології спрямовані на вирішення завдань зміцнення фізичного, психічного здоров'я дітей, підвищення потенціалу (ресурсів) їхнього здоров'я [8, с.38].

Методичні аспекти навчання дітей з порушеннями зору полягають у наступному:

- дозування навчальних навантажень;
- можливість використовувати на заняттях спеціальне програмне забезпечення та спеціальне обладнання;
- мінімізація зовнішнього шуму;
- проведення занять голосно, розбірливо, чітко, у більш повільному темпі;
- озвучування візуальної інформації, представленої в ході занять;
- використання в процесі викладання не тільки зорових, але й інших сенсорних модальностей (слухових, тактильних, вестибулярних);
- мінімізація завдань, що вимагають активного використання зорової пам'яті і зорової уваги.

У дітей з порушеннями зору є особливості, зумовлюючі зміст занять адаптивною фізичною культурою [5, с.117]:

- схильність до гіподинамії;
- проблеми з просторовим орієнтуванням;
- порушення рівноваги і координації рухів;
- порушення постави, швидкості, ритму і точності рухів;
- підвищена стомлюваність;
- зниження працездатності.

Фізичні навантаження є сильним стимулятором всіх фізіологічних функцій організму. Вони сприятливо впливають на серцево-судинну, дихальну і психічну систему. Допомагають управляти своїми рухами, виконувати їх з більшою амплітудою, в правильному напрямку, темпі, ритмі. Вправи для формування та корекції постави допомагають правильно утримувати своє тіло, стоячи, сидячи, при ходьбі і бігу.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

При використанні різноманітних корекційних вправ відбувається перебудова в руховому аналізаторі, поліпшується м'язова працездатність, поліпшується функціональний стан зору в дітей. Однак слід брати до уваги, що у всіх випадках незрячі і слабозорі потребують обережного підходу до занять фізкультурою. Деякі з фізичних вправ, що вимагають статичних напружень великих груп м'язів і значного нервово-м'язового напруження їм протипоказані.

Найчастіше використовуються такі форми роботи з дітьми, що мають порушення зору:

- ранкова гімнастика;
- уроки фізичної культури;
- уроки ЛФК;
- фізкультурні і релаксаційні паузи на уроках;
- рухливі ігри на перервах і т.п.

При проведенні оздоровчо-реабілітаційних занять необхідно враховувати індивідуальні особливості організму дітей з порушеннями зору. До таких особливостей можна віднести більш низькі функціональні можливості та сповільненість адаптації до фізичних навантажень. Залежно від виду і глибини зорових порушень, деформацій опорно-рухового апарату, функціональних можливостей, фізичні вправи використовуються в різній послідовності й дозуванні. У залежності від характеру пошкодження органу зору і відповідно можливостей застосування усіх або інших груп вправ дітей для занять поділяють на 2 групи:

- діти, що мають короткозорість із зміною очного дна, підвивихи кришталика, косоокість;
- діти з атрофією зорового нерва, далекозорістю з альбінізмом.

Дітям 1-ої групи *протипоказані* вправи зі значними обтяженнями (штанга, гиря та ін.), прискореннями, стійки на голові та руках, нахили вперед з положення стоячи на двох ногах, стрибки з граничною напруженістю й тому подібне. Для дітей 2-

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

ої групи ці вправи не протипоказані. Заняття ЛФК показані ослабленим дітям з низьким рівнем фізичного розвитку, порушеннями постави, низькими показниками фізичної підготовленості.

Здоров'язберігаючі освітні технології можна поділити на 3 напрямки:

1. Технології збереження і стимулювання здоров'я.
2. Технології навчання здоровому способу життя.
3. Корекційні технології.

Технології збереження і стимулювання здоров'я

Динамічні паузи. Проводяться під час занять, 2-5 хв., в міру стомлюваності дітей. Рекомендується для всіх дітей як профілактика втоми. Можуть включати елементи гімнастики для очей, дихальної гімнастики та інших залежно від виду заняття. Динамічні паузи створюють потрібну атмосферу, що знижує напругу.

Релаксація. Залежно від стану дітей та цілей, педагог визначає інтенсивність технології. Релаксація проводиться для зняття напруги або підготовки дітей до сприйняття великого блоку нової інформації. Це може бути прослуховування спокійної музики, звуків природи, міні-аутотренінгу.

Дихальна гімнастика зміцнює та оздоровлює систему дихання, благотворно діє на нервову систему.

Гімнастика для очей. Надзвичайно важливим елементом здоров'язберігаючих технологій є зорова гімнастика. Зорова гімнастика – один із ефективних засобів профілактики захворювань очей, а також корекції вже наявних проблем. Вона відноситься до сучасних здоров'язберігаючих технологій (поряд із динамічними паузами, самомасажем, дихальною гімнастикою тощо).

Офіційна медична наука не вважає зорову гімнастику засобом лікування захворювань очей, але визнає її важливий вплив як профілактичного засобу, а також зняття зорової втоми.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

Гімнастика для очей показана всім, хто страждає захворюваннями зору, відчуває зорову напругу, а також для профілактики розладів при навантаженні на очі. Гімнастика відновлює зір при спазмі акомодациї, зоровій втомі. Це зумовлено тим, що вона забезпечує поліпшення кровопостачання тканин ока, обмінні процеси в оці, підвищує силу, еластичність, тонус очних м'язів, зміцнює м'язи повік, знімає перевтому зорового апарату. Завдяки зоровій гімнастиці розвивається концентрація і координація рухів очей, що особливо важливо для дітей з косоокістю, тобто при такому розладі – коригує функціональні порушення зорового аналізатора. До того ж гімнастика для очей позитивно впливає на загальний психоемоційний стан людини, на її працездатність.

Таким чином, основними завданнями гімнастики для очей є:

- попередження втоми,
- зміцнення очних м'язів
- зняття напруги.
- загальне оздоровлення зорового апарату.

Гімнастика для очей корисна всім з метою профілактики порушень зору. Вправи слід виконувати 2-3 рази на день по 3-5 хв. Для того, щоб, гімнастика для очей була цікавою і ефективною, необхідно враховувати особливості розвитку дітей, вона проводиться в ігровій формі, в якій діти можуть проявити свою активність.

Регулярна гімнастика для очей дозволяє дати необхідний відпочинок очам, підвищує працездатність зору, покращує кровообіг, попереджає розвиток деяких захворювань очей, є профілактикою короткозорості і далекозорості. Крім того, будь-який навчальний матеріал засвоюється більш ефективно.

Вправи лікувально-профілактичної гімнастики для очей можна розділити на кілька груп:

- вправи для окорухових м'язів. Ці вправи тренують м'язи, покращують кровообіг очей, знімають напругу з них. На їх проведення потрібно 3 хвилини;

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

- вправи для зняття напруженості і втоми з очей. Ці вправи повинні бути обов'язково включені в заняття, оскільки найголовніша причина в погіршенні зору – це перевтома очей. Виконувати їх потрібно якомога частіше по 1-2 хвилині;

- вправи для тренування акомодативної циліарної м'язової системи за принципом близько – далеко.

При проведенні зорової гімнастики необхідно дотримуватись певних умов:

1. Фіксоване положення голови – це необхідно для того, щоб змусити працювати окозові м'язи, якщо ця умова не дотримується, то працюють м'язи шиї, але не очей.

2. Тривалість проведення зорової гімнастики – 2-3 хвилини в молодшій і середній групі, 4-5 хвилин в старших групах. Вправи рекомендується проводити двічі на день.

3. Вибір зорових вправ для занять визначається характером і обсягом напруження, обсягом рухової активності, інтенсивності зорової роботи.

І звичайно комплекс вправ у значній мірі залежить від захворювання, яке спричинило порушення зору.

На даний час існує багато методик відновлення зору. Найбільшу популярність отримали методики Вільяма Бейтса, Е. С. Аветисова, М. С. Норбекова, В. Г. Жданова, Г. Г. Демирчогляна, здоров'язберігаюча технологія В. Ф. Базарного та ін.

До основних методів і прийомів, використовуваних здоров'язберігаючих технологій В. Ф. Базарного відносять:

- режим динамічної зміни поз.
- вправи на зорову координацію.
- візуально-координаторні тренажі, за допомогою опорних зорово-рухових траєкторій (офтальмотренажери).
- вправи на м'язово-тілесну координацію.

Необхідно пам'ятати, що існують протипокази до занять зоровою гімнастикою. До них належить відшарування сітківки і післяопераційний період після оперативних втручань на очах.

Приступити до занять слід тільки після консультації офтальмолога і отриманні відповідних рекомендацій.

Коригуюча гімнастика сприяє виправленню відхилень, пов'язаних зі спиною, м'язової атрофії, допомагає в лікуванні захворювань суглобів, дихальної системи та очей. Завдяки коригуючій гімнастиці активізуються загальні і локальні лбмінні процеси, формується м'язовий корсет, виробляється м'язова витривалість, покращується рівновага і координація.

Коригуюча гімнастика позитивно впливає на серцево-судинну, дихальну і нервову системи. Виконуючи різноманітні вправи, діти вчаться керувати своїми рухами, здійснювати їх координовано, із заданою амплітудою в певному напрямку, темпі, ритмі.

Пальчикова гімнастика. Систематичні вправи по тренуванню рухів пальців поряд із стимулюючим впливом на розвиток мовлення є потужним засобом підвищення працездатності головного мозку. Оскільки існує тісний взаємозв'язок і взаєзалежність мовленнєвої і моторної діяльності, то при наявності мовленнєвого дефекту у дитини особливу увагу необхідно звернути на тренування її пальців. Пальчикова гімнастика позитивно впливає на розвиток інтелекту. Таким чином, роль стимулу розвитку ЦНС, всіх психічних процесів, і зокрема мовлення, відіграє формування і вдосконалення тонкої мотори кисті і пальців рук.

Технології навчання здоровому способу життя. До них відносяться ранкова гімнастика, фізкультурні заняття, масаж, самомасаж, загартування, активний відпочинок і т.п.

Основні компоненти здорового способу життя:

- виховання з раннього дитинства здорових звичок;
- раціональне харчування;
- оптимальний руховий режим;
- дотримання правил особистої гігієни;
- загартування.

Корекційні технології. Технології музичного впливу використовуються як допоміжний засіб для зняття напруги, підвищення емоційного настрою.

Казкотерапія – це психологічний метод впливу на дитину. Головне завдання казок: через казкові події показати ситуацію з іншого боку, запропонувати альтернативні моделі поведінки.

Анімалотерапія (зоотерапія) – це один з багатьох методів психотерапії, в якому застосовується тварина (кішка, собака, кінь, дельфін, акваріумні рибки і ін.) як психотерапевтичний засіб за допомогою взаємодії людини з твариною.

Зоотерапія позитивна тим, що не має протипоказань, мабуть, окрім алергії на шерсть тварин.

Арт-терапія. Лікування мистецтвом, творчістю захоплює дітей, відволікає від неприємних емоцій, підключає емоційні резерви організму. Робота з природними матеріалами – глиною, піском, водою, фарбами. Арт-терапевтичні техніки допомагають зняти нервову напругу і підключити внутрішні резерви організму дитини.

Висновки. Фізичні навантаження стимулюючи фізіологічні функції організму позитивно впливають на серцево-судинну і дихальну систему, психічну сферу, сприяють корекції рухових порушень і допомагають краще управляти своїми рухами. Фізичні вправи поліпшують фізичний розвиток та компенсують низький рівень рухової активності дітей з порушеннями зору.

Зорова гімнастика поліпшує кровопостачання тканин ока, обмінні процеси в оці, підвищує силу, еластичність, тонус очних м'язів, зміцнює м'язи повік, знімає перевтому зорового апарату, коригує функціональні порушення зорового аналізатора.

Використання здоров'язберігаючих технологій одночасно із сучасними методами лікування дає можливість не тільки попередити прогресування хвороби але і зменшити її прояви. Зорові функції у дітей досить пластичні, що дає можливість впливати на них і покращувати зір. Позитивний вплив здоров'язберігаючих технологій полягає не тільки в

профілактиці порушень зору та їх корекції, а тим, що таким чином можна зміцнити психічне і соматичне здоров'я дитини. Саме тому здоров'язберігаючі технології стають перспективним засобом корекційної роботи з дітьми, які мають порушення зору.

Комплексне використання здоров'язберігаючих технологій в навчальному і виховному процесі дозволяє зменшити стомлюваність, покращує емоційний настрій і підвищує працездатність дітей, що сприятиме збереженню і зміцненню їх здоров'я.

Вибір здоров'язберігаючих технологій залежить від програми, за якою працює школа, від умов навчання і можливостей школи, а також від професіоналізму педагогів та медичних працівників.

Список використаних джерел

1. Баннікова Р. О., Бутов Р. С. Сучасні підходи до проблеми комплексної реабілітації слабозорих дітей шкільного віку. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2012. № 3. С. 47–51.

2. Ващенко О., Свириденко С. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі. *Здоров'я та фізична культура*. 2006. № 8. С. 1–6.

3. Данків А. Фізичний розвиток молодших школярів з вадами зору. *Молода спортивна наука України*. 2005. Вип. 9. Т. 2. С.143–145.

4. Здоров'язбережувальні технології в освітньому середовищі: колективна монографія / за заг. ред. Л. М. Рибалко. Тернопіль : Осадца В.М., 2019. 400 с.

5. Инклюзивное образование: Учеб. пособие / Н.А. Борисова, И.А. Букина, И.А. Бучилова и др.; сост. О.Л. Леханова. Череповец: ЧГУ, 2016. 162 с.

6. Костецька А. О. Медико-організаційна технологія оптимізації моніторингу порушення зору у школярів: дис... на здобуття наук. ступ. канд. мед. наук за спеціальністю 14.02.03 – соціальна медицина. К., 2014. 190 с.

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

7. Марчик, Л. А., Мартыненко О. С. Здоровьесберегающие технологии: учебник для студентов высших учебных заведений. Ульяновск : Издатель Качалин Александр Васильевич, 2016. 346 с.

8. Нагорна О. Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. Рівне, 2016. 141 с.

9. Радионова Л. В. Здоровьесберегающие технологии в дошкольных образовательных учреждениях: Учебное пособие. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2011. 124 с.

10. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе: Методическое пособие. М. : АПК и ПРО, 2002. 121 с.

11. Тихомирова Л. Ф., Макеева Т. В. Здоровьесберегающие технологии в инклюзивном образовании. *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 3. С. 82–85.

12. Чудна Р. В. Адаптивное физическое воспитание: монография. Київ: Наукова думка, 2000. 358 с.

НЕЙРОПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НАРОДНИХ ІГОР НА РОЗУМОВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Любов КОСТИК, Василь КОСТИК

Анотація. На основі досліджень автори узагальнили наступне. Нейропедагогіка засвідчує про важливість емоцій у навчанні та вихованні. Навчальний матеріал, засвоєний у сприятливій атмосфері, краще запам'ятовується. Крім того, учасники освітнього процесу вступають у резонанс : при спостереженні за діями інших та уявленні певних фізичних рухів в мозку дитини дзеркальним чином активізуються унікальні клітини і запускаються нервові імпульси, що виникають при реальних фізичних рухах.

Народні ігри як елемент міфології, давніх вірувань, повсякденного життя, сімейних ритуалів, відображають та закономірно впливають на формування світогляду українців. Застосування в роботі з дітьми з особливостями розвитку народних ігор, беззаперечно сприяють формуванню необхідних швидкості реакції, емоційно-вольової сфери, логічного мислення, пам'яті, уваги, комунікативних навичок, словникового запасу, довільності поведінки, вміння діяти за правилами, стримувати свої емоції. Особливе значення народних ігор у формуванні етнічної самосвідомості дітей, їх прагнення до пізнання багатств національної культури вихованні любові й повага до свого народу.

Ключові слова: *нейропедагогіка, дитяча гра, весняна пісня, наслідування, дія, дитинство, світогляд.*

Kostyk L., Kostyk V. Neuropedagogical influence of folk games on the development of children with special needs

Abstract. *Based on research, the authors summarized the following. Neuropedagogy testifies to the importance of emotions in teaching and education. Learning material learned in a favourable atmosphere is better remembered. In addition, participants in the educational process resonate: by observing the actions of others and imagining certain physical movements in the child's brain, unique cells are activated in a mirror; way and nerve impulses that occur during real physical movements are triggered.*

Folk games as an element of mythology, ancient beliefs, everyday life, family rituals, reflect and naturally influence the formation of the worldview of Ukrainians. Application in work with children with features of development of national games, undoubtedly promotes formation of necessary speed of reaction, emotional and volitional sphere, logical thinking, memory, attention, communicative skills, vocabulary, arbitrariness of behaviour, ability to act by rules, to restrain the emotions. The special significance of folk games in the formation of children's ethnic self-consciousness, their desire to learn about the riches of national culture, the education of love and respect for their people.

Key words: *neuropedagogy, children's game, spring song, imitation, action, childhood, worldview.*

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

Стан сучасної освітньої галузі вимагає розробки ефективних методів гармонійного всебічного розвитку всіх учасників освітнього процесу. Педагогіка все частіше починає використовувати ресурси психології, формуючи єдину психопедагогічну науку. При цьому перетворення педагогіки на психопедагогіку зумовлюється й бурхливим розвитком інклюзивної парадигми сучасної освітньої галузі, яка передбачає поширення принципів спеціальної педагогіки серед її працівників, що взаємодіють із дітьми з особливими потребами та їх батьками. У контексті психопедагогіки можна говорити про інноваційний напрям педагогічної теорії і практики – нейропедагогіку, яка використовує знання когнітивної неврології, диференціальної психофізіології, нейропсихології, дані про мозкову організацію процесів оволодіння різними видами навчального матеріалу та ін. [1; 2; 3].

Нейропедагогіка базується на класичних засадах педагогіки, психології, неврології, кібернетики і відображає особистісно-орієнтований підхід в освіті. Мета нейропедагогіки – на практиці оптимально і творчо вирішувати педагогічні завдання, використовуючи знання про індивідуальні особливості мозкової організації вищих психічних функцій. Нейропедагогіка досліджує нейропедагогічні системи, їх властивості та процеси. Вона складається з нейродидактики, нейропедагогічної діагностики, нейропедагогіки виховання, нейропедагогічної корекції та адаптації, нейропедагогічної організації освітнього процесу.

Необхідність використання нейронауки в педагогіці висловлювалася багатьма вченими давно, але тільки в кінці ХХ століття з'явилася можливість реалізувати більш широко досягнення нейропсихології і нейробіології в педагогічній практиці. Фундаментом цього напрямку стали роботи психологів Л.С. Виготського з вікової та педагогічної психології, а також засновника нейропсихології А. Р. Лурії. Одночасно такий же напрям виник і в США, де створені науково-дослідні центри з нейропедагогіки. Науково-дослідні інститути тридцяти країн

увійшли в найбільший міжнародний проект «Мозок і навчання» (Brain and Learning). Його здійснює Центр досліджень та інновацій в навчанні (Centre for Educational Research and Innovation) Організації економічного співробітництва та розвитку. До проекту увійшли нейробіологи, педагоги, психологи, медики, соціологи. Принципи нейропедагогіки найбільш широко застосовуються у фінській системі освіти.

У зв'язку з цим можна виділити деякі *основні завдання нейропедагогіки*:

1. Вивчити нейропедагогічні механізми свідомості і поведінки навчальних груп; їх особистісних, суб'єктних й індивідуальних взаємин, а також принципи формування загального нейропедагогічного простору.

2. Дослідити ті об'єктивні психологічні явища і закони, які виникають як результат нейропедагогічного спілкування людей в умовах розв'язання єдиного освітнього завдання.

3. Проаналізувати закономірності нейропедагогічних процесів, структуру нейропедагогічного простору, що розвиваються під впливом спільної освітньої діяльності всіх її учасників.

4. Розробити і впровадити в освітню практику психодіагностичні і психокорекційні технології, що забезпечують підвищення ефективності професійної діяльності педагогів і психологів.

5. Забезпечення інклюзивної освіти для дітей з обмеженими можливостями (можливість таких дітей вчитися у закладах освіти разом з іншими дітьми) [3].

Основні положення нейропедагогіки:

1. Мозок як «паралельний процесор». Людський мозок може виконувати кілька функцій одночасно. Педагог повинен передбачати широкі можливості для залучення учнів у різноманітну за змістом і формами навчально-пізнавальну діяльність, застосування різних методів і прийомів навчання.

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

При цьому недовантаження мозку, так само як і його перевантаження, можуть негативно впливати на його розвиток.

2. Вчення і пізнання як природні механізми розвитку мозку. Природа наділила людину допитливістю і прагненням до пізнання. Відтак, педагогіка як наука повинна створювати середовище для задоволення цих потреб.

3. Опора на колишній досвід і пошук сенсу як вроджені якості мозку. Людський мозок завжди функціонує в режимі зв'язку колишнього досвіду з новою ситуацією. Розуміння і осмислення останньої виникає тоді, коли мозок знаходить опору в наявних знаннях і уявленнях, які важливо постійно актуалізувати в процесі навчання (концепція зони актуального і найближчого розвитку Л. С. Виготського).

4. Мозок шукає сенс через встановлення закономірностей. Безладність і хаос ускладнюють продуктивну діяльність мозку. Навчання ефективно тоді, коли потенціал мозку людини розвивається через подолання інтелектуальних труднощів в умовах пошуку сенсу через встановлення закономірностей. У цьому зв'язку важливим у процесі навчання є врахування так званої «теорії розбитих вікон», яка говорить про те, що рівень інформаційної організації зовнішнього простору суттєво впливає на рівень внутрішньої інформаційної організації мозкових процесів, що, у свою чергу визначає особливості поведінки людини.

5. Нейропедагогіка надає велику роль емоціям в навчанні і викладанні. Емоції є необхідним фактором продуктивної діяльності мозку. Навчальний матеріал, засвоєний в сприятливій атмосфері, краще запам'ятовується і володіє стійкими зв'язками з відповідним емоційним станом. Емоційний фактор стимулює мислення і творчий потенціал учня. Емоційний інтелект (EQ) не менш важливий, ніж IQ. Емоційне навчання необхідно як дітям, так і дорослим.

6. Мозок кожної людини унікальний, він має свої індивідуальні характеристики з точки зору обсягу та швидкості

обробки інформації, переважання тієї чи іншої системи пам'яті, гнучкості розумових процесів. При цьому процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини. Психологічний напрям нейролінгвістичне програмування поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: аудіальний (слух), візуальний (зір) чи кінестетичний (рух, дотик, смак). При цьому людина розуміє і запам'ятовує краще тоді, коли знання і вміння «вкарбовуються» в системі візуально-просторової пам'яті.

7. Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах. Цей висновок підтверджується психологічними дослідженнями. Як відзначає Ж. Годфруа у книзі «Що таке психологія» [4, с.167], як правило людина, яка запам'ятовує інформацію (формує при цьому відповідні вміння) в одних емоційних станах під впливом певних життєвих умов, в інших життєвих обставинах, котрі активізують інші емоційні стани, не може адекватно володіти сформованими вміннями і засвоєною інформацією (тим більше, якщо нові життєві умови є критично-стресовими).

8. Мозок здатний одночасно аналізувати і синтезувати інформацію, що надходить, оперувати цілим і частиною. Нейропсихологічні дослідження показують, що мозок має унікальну здатність «бачити» об'єкт одночасно в цілому і по частинах, в один і той же час розчленувати і інтегрувати його.

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

Аналіз і синтез – це два дуже важливих, постійно взаємодіючих розумових процесів у навчанні, спільний розвиток яких вимагає відповідного підкріплення за допомогою адекватних прийомів і методів навчання. За таких умов, навчальний матеріал повинен подаватися в режимі постійної взаємодії цілого і часткового, аналізу і синтезу, індукції і дедукції, прямого і зворотного методів вирішення завдань і доведення теорем, конкретизації і узагальнення.

9. Мозок здатний вбирати інформацію одночасно в умовах сфокусованої уваги і периферійного сприйняття. Якщо вміло організувати процес навчання, то можна використовувати особливості периферійного сприйняття як конструктивний чинник навчання.

10. Процеси свідомості і підсвідомості в мозку учня перебігають одночасно. У процесі навчання ми отримуємо набагато більше інформації, ніж нам здається. На учня впливає не тільки і не стільки те, що сказав учитель, а весь комплекс внутрішніх (колишній досвід, емоційний стан, рівень мотивації, індивідуальні характеристики учня тощо) і зовнішніх (загальна атмосфера в класі, звук, світло і пр.) факторів середовища навчання.

11. Мозок оперує, як мінімум, двома системами пам'яті: системою візуально-просторової пам'яті і системою «зубріння». Перша – більш природна для функціонування мозку учня. Друга – більш штучна і трудомістка

12. Освітній процес постає принципово резонансним, коли учасники начального процесу вступають у резонанс один з одним [3].

Щоденно соціальні мережі і цифровий світ дедалі більше й глибше поглинає наше суспільство. Діти усе частіше хочуть грати на планшеті, ніж бавитися іграшками, водити хороводи, танцювати. Проте, на думку вчених, чим більше інформації отримуватиме дитячий мозок через різні органи чуття під час ігрової активності, тим краще і легше зчитуватиме будь які

сигнали в подальшому житті. Дослідники констатують, що для гармонійного розвитку мозку дитини потрібна співпраця із трьома системами: тактильною вестибулярною і пропріоцептивною.

Нейропедагогіка показала велику роль емоцій в навчанні і викладанні. Емоції є необхідним фактором продуктивної діяльності мозку. Навчальний матеріал, освоєний в сприятливій атмосфері, краще запам'ятовується і володіє стійкими зв'язками з відповідним емоційним станом.

Крім того, учасники навчального процесу вступають у резонанс один з одним, а коли спостерігають за діями інших та уявляють певні фізичні рухи, то в мозку дитини дзеркальним чином активізуються унікальні клітини і запускаються нервові імпульси, що виникають при реальних фізичних рухах (на рівні нейронної організації людського мозку принцип резонансу реалізується у феномені «дзеркальних нейронів», який виявив італійський нейробіолог Джакомо Різолатті [29]). Тобто, різнобічні (у тому числі комунікативні) дії людини, що супроводжуються активізацією відповідної структури нейронів її мозку, викликають активізацію такої ж структури нейронів в мозку іншої людини, яка стежить за цими діями.

У грі дитина може побачити певну річ (атрибут, костюм, знаряддя і т. д.), доторкнутися до неї, приміряти на собі, спробувати її (в тому числі й на смак), почути її назву (самій вимовити, проспівати, прочитати), подивитися, як вона пишеться (і самій написати, намалювати, виліпити). Саме тому варто змалку привчати дитину до пізнання світу через стимуляцію всіх її органів чуття. Дорослі повинні надати можливість дитині пізнавати життя за допомогою різних чинників. Ми вважаємо, що для цього потрібно відроджувати давні національні ігри, розваги і забави, покликані природно впливати на виховання здорової нової української генерації: народні календарні ігри (на Різдвяні свята, Великодні, на Івана Купала та ін.), спортивні (пластунські), розважальні тощо. Адже

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

українська дитина, до прикладу, на Великодні свята, під час водіння веснянок і гаївок одночасно рухається - танцює, співає, ритмічно вибиває ногами ритм пісні й «завивається» зі стрічками в огірочки. Усе це в комплексі природно стимулює її нервову систему.

В українському суспільстві дорослі також час від часу залучаються до так званих рольових ігор у календарних і родинних обрядах. Це і новорічні обряди «Коза» і «Маланка», і родини-хрестини, і весілля, і похорони. Ігри та забави дорослих, без перебільшення, стимулюють їх життєдіяльність, продовжують вік.

Ігрова діяльність – одна з форм розвитку і соціалізації особистості дитини – є важливим складовим елементом інклюзивного освітнього простору дошкільного закладу.

У підсумку, народна гра, як і будь яка інша гра, виконуючи різні функції (розвивальну, пізнавальну, розважальну, діагностичну і корекційну) може бути також засобом залучення дітей з порушеннями розвитку до народної культури. Це, в свою чергу, є важливим аспектом формування системи морально-естетичних, загальнолюдських цінностей як у звичайних, так і дітей з особливими потребами.

Проблему використання народних ігор у вихованні дітей досліджували багато педагогів та психологів. Педагогічний потенціал народних ігор в становленні особистості дошкільника відзначався І. Песталоцці, Ф. Фребелем, П. Лесгафтом, В. Сухомлинським та ін.

Значний внесок у розробку теорії і практики гри внесли психологи Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та інші вчені відзначали важливе значення гри в розвитку дитини, формуванні її особистості.

Крім загальної теорії ігрової діяльності, багато дослідників аналізували народні ігри та їх функції в навчально-виховному процесі, визначали педагогічні прийоми керівництва різними

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

видами народної гри з метою морального, мовленнєвого, естетичного та фізичного розвитку дітей.

Так, для успішної соціалізації й адаптації дитини з порушеннями розвитку в колективі здорових дітей особливо важливим є створення таких умов, коли не тільки дитина вважає себе членом групи, але й група позитивно ставиться до неї. Наявність тих чи інших порушень у дітей з особливими потребами, ускладнюють їх ставлення до оточуючого світу, до різних видів діяльності, обумовлюють значні труднощі в спілкуванні.

Недоліки пізнавальної сфери призводять до того, що дитина з порушеннями мовлення, володіє меншою інформацією, ніж інші. Мовленнєві, рухові, сенсорні й інтелектуальні недоліки негативно впливають на комунікативні навички таких дітей. В результаті багато з них відмовляються брати участь у спільних іграх через слабку рухову і мовленнєву підготовку, низький рівень інтелектуального і сенсомоторного розвитку, невміле володіння предметними діями і навичками спільної діяльності. Тому для формування у таких дітей здібностей долати соціально-психологічні обмеження і встановлювати партнерські стосунки із здоровими дітьми, важливо використовувати різноманітні ігри. Вони можуть бути адаптовані до можливостей дитини з порушеннями розвитку заміною ігрових елементів (спрощенням умов гри, зменшенням кількості учасників, часу проведення та ін.)

Народні ігри сприяють формуванню у дітей з особливими потребами: швидкості реакції, емоційно-вольової сфери, логічного мислення, пам'яті, уваги, комунікативних навичок, словникового запасу, довільності поведінки, вміння діяти за правилами, стримувати свої емоції. Крім того, ми бачимо велике значення народних ігор для формування у дітей етнічної самосвідомості, виховується любов і повага до свого народу, формується прагнення до пізнання багатств національної культури.

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

Запровадження народних розвиваючих ігор у навчально-виховний процес закладів дошкільної освіти може якимось чином опиратися на розроблену в дошкільній педагогіці теорію дидактичної гри. Проте народні ігри суттєво відрізняються від дидактичних. Вони частіше за все розраховані на кмітливість, без прив'язки до конкретного навчального завдання або розділів програми, не пов'язані з відповідним віком, цікаві для всіх. У них закладені змагальні й захопливі елементи, що зацікавлює дітей до самостійних ігор без дорослих. Народні ігри завжди оригінальні, в основі їх змісту – захоплива фабула, реальні або казкові персонажі, гра може зацікавити також як інтелектуальне завдання.

Народні ігри включають в єдину дію дітей і дорослих, вони лаконічні, виразні і доступні дітям. Велике корекційне значення закладено в самому змісті і правилах народних ігор. Правила визначають весь хід гри, реалізують дії і поведінку дітей, їх взаємостосунки, сприяють формуванню волі, рішучості, сміливості, ініціативності, подоланню перешкод, володінню своїм тілом та діями.

Під час ігор знімається емоційне напруження, збагачується вербальне і невербальне спілкування. Гра супроводжується словами, за допомогою яких дитина створює образ, розігрується роль, в якій наслідується мовлення, вчинки і дії виконуваних людей чи персонажів. В ігровій діяльності дитина умовно може займати позиції інших людей, вступати в рольові стосунки.

Народні ігри українців сформувалися дуже давно. Напевно ще тоді, коли з'явилися перші мисливці чи рибалки, хлібороби чи садівники. Щоправда, колись, у давні часи, ігри мали ритуальне призначення. Гра своїм корінням сягає міфу і вона завжди була пов'язана зі стародавніми віруваннями.

У грі дитина мислить, оцінює обстановку, аналізує, розвиває свій таланти (спортивний, інтелектуальний, мистецький), соціалізується. Гра – це не просто забава, але ще й мудрість, історія і культура нашого народу.

Український фольклорист В. Давидюк стверджує, що «такої однозначності серед учених, як щодо особливої архаїчності ігор, не існує стосовно жодного іншого виду традиційної культури» [5, с. 179].

Дослідниця народних ігор Г. Довженок вважає, що термін «народна гра» об'єднує багатообразні явища традиційної культури, в основі яких лежать ігрові дії, що сформувалися у певну цілісність, яка підтримується традицією [6, с. 88]. У давнину чимало народних ігор були генетично пов'язані з обрядовими комплексами. Гра була наявна у календарних і родинних обрядах. Про це свідчить регламентація виконання багатьох ігор народним календарем та життєвим циклом людини (хрестини, весілля, похорон). У сучасних умовах більшість ігор може виконуватися незалежно від вищеназваних циклів чи пір року. На сьогодні відомі найрізноманітніші ігри, а це в свою чергу дуже ускладнює їх типологізацію та підходи до диференціації. Через це ні один із них не може бути вичерпним. Походження ігор пов'язане з виробничою і соціальною діяльністю людини. Ігри можуть диференціюватися за статевими чи віковими ознаками. Так, Г. Довженок виділяє дитячі, підліткові, молодіжні, ігри дівчаток, ігри юнаків, дівочі, парубочі. Ігри – це відображення життя людини і довкілля. Вони містять значний педагогічний і дидактичний потенціал.

Характеристика ігор дозволяє поділяти їх на індивідуальні і групові, рольові, імпровізаційні, з допоміжними предметами і без них та ін.

Предвічні народні ігри чи дохристиянські обряди - ігрища згадуються ще в давньоруському літописі – «Повісті временних літ». Згодом під цими термінами почали розуміти, як трактував В. Даль, «народні зборища для забави, звеселяння», «вечорниці, особливо на святки», «всіляке представлення, лицедійство в театрі та ін.». Гусев В. зазначає, що в ХІХ ст. етнографи називали ігрищами всі види народної видовищно-ігрової культури, у тому числі й народну драму. За визначенням В. Чичерова, в сучасній

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

фольклористичній та етнографічній літературі термін «ігрище» закріпився за обрядовим комплексом, у якому органічно зливаються пісні, танці, переодягання, ігри, ворожіння й подібне.

Семеренський В. та Черемський П. в передмові до видання «Дзига» зазначили: «Діти [...], їх ігрища і розваги [...]. Це особливий світ ще й досі не пізнаного, загадкового. Як і світ дитини. Світ, що відкривається винятково тим, хто справді любить дітей, відчуває й цінує кожен порух молодої душі, вміє проїнятися її життям і відгукнутися. Бо для дітей життя – то, насамперед, гра. Споконвіку знали про це і, як свідчить історія, ставилися до дитячих ігор та розваг серйозно, визначаючи їм належне місце й усіляко заохочуючи до них. Так було серед різних народів. Так було й в Україні, бо маємо силу-силенну народних ігор у спадок, ігор автентичних, але призабутих, і тому, на щастя, не спотворених. До того ж, скільки ігор ще не вдалося зафіксувати?!» [7, с. 7].

«Зміст, поетика і стилістика дитячих забав та ігор мають яскравий український колорит, їхні витoki (генеза) – в особливостях життя і побуту українців-хліборобів, у глибинах світогляду далеких предків, для яких світ був одухотворений у реаліях українського побуту і господарювання», - зауважує у вступній статті до хрестоматії з української народної словесності «Поетичний світ дитинства» М. Чернопиский [8, с. 5].

Дуже важливим і могутнім засобом досягнення бажаного результату у вихованні та забезпеченні гармонійного розвитку особи автор збірника «Весняночка» (у якому вміщено ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку) В. Верховинець вважав рухливі музичні ігри [9, с. 5]. Значне місце у «Весняночці» займають ігри на тему праці, в яких діти під пісню виконують ритмічні рухи, властиві тому чи іншому трудовому процесу («Вийшли в поле косарі», «Два півники» та ін.). До цієї групи примикають за своєю значимістю патріотичні ігри та пісні. Частина з них мають чітко окреслений військовий характер («Старий батько», «Гей, Сірко» та ін.).

Існує розмаїта група творів, які походять від дітей – це забавні та ігрові твори, складені малолітніми їх носіями. «Помітне місце в розвитку мовлення дошкільнят займає дитячий фольклор, що складається з творів дорослих, які згодом стали дитячими, і об'єднують такі жанри, як заклички, примовки, приспівки, ігрові пісні та лічилки» [10, с. 260]

У наш час заклички й примовки втратили своє початкове призначення, назавжди перейшовши від дорослих до дітей і ставши дитячою грою, якої діти найчастіше навчаються в колі своїх ровесників. Фактично вони становлять золотий фонд народної дидактики, наповнений великою кількістю цікавих і різноманітних дитячих ігор із фольклорними компонентами – ігровими приспівками та піснями-примовками (наприклад, «Грушка», «Горобейко», «Перепілка», «Кривий танець», «Коза», «Край долини мак», «Женчичок-бренчичок» та ін.). Місце приспівів у грі та їх композиційні функції досить різноманітні. Ними гра розпочинається або закінчується. Вони також можуть пов'язувати різні частини ігрових дій, давати інструктаж щодо організації та ходу гри, розподілу ролей між її учасниками. Отже, діти грають, співають, і принагідно словесно коментують свої дії.

Серед народних ігор виділяються також ті, які так чи інакше пов'язані з обрядовістю. В українському фольклорі широко представлені різноманітні весняні ігри. Першими драматичними творами були народні ігри-обряди, які виконувалися на лоні природи. Найяскравішими, типовими зразками народної драми є: різдвяно-новорічна, веснянково-великодня, купальська, весільна, ініціальна [11, с. 79]. Драма створює дійство. Задоволення, що виникає від вправ нервово-мускульної системи, стає більш-менш свідомим мотивом для дійства, а останнє й становить гру.

Саме гра – перший ступінь у розвитку драми, вона є її зародком, як змісту дійства. Дозвілля, надлишок нервової енергії є, очевидно, головною спонукою до гри, і тільки через цей надмір

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

й можливе її існування. На потребі в такому русі чи діяльності засновані наші грища [12, с. 5].

Передумовою будь-якої гри є порив до руху, а пов'язане з нею задоволення є стимулом до ігор. Та кожна гра мусить мати зміст. Бо інакше монотонний рух втомить людину. Наслідування або імітація – друга, але одна із основних прикмет людського життя. Вона також пов'язана із рухом.

Такий самий зміст становить наслідування у грі. «Коли ми розглядаємо ігри дітей і дорослих, - писав Е. Тейлор, - з точки зору етнологічних висновків, які можуть бути зроблені з них, нас у цих іграх перш за все вражає та обставина, що багато з них – лише жартівливе наслідування поважної життєвої справи» [13, с. 67].

Академік А. Кримський у праці «Звенигородщина» наводить місцевий варіант веснянки - «осібної весняної гри» «Мак», що побутував тут у селі Неморожі на Черкащині [14, с. 327].

Та поза тим, варто нагадати, що перший куплет пісні-гри «Мак», під назвою «Соловеечку, сватку, сватку!», свого часу використав Г. Сковорода у притчі «Благодарний Еродій» (1787) [15, с. 118].

Варіант, наведений письменником, близький до того, який пізніше записав П. Іванов на Харківщині. Тут її співали, ведучи хоровод, хлопчики. Ігри-хороводи цього типу, імовірно, належали колись до комплексу мімічно-магічних дій, які мали своїм завданням розбудити, зміцнити, краще розвинути природні сили і скерувати їх на збільшення врожаю [16, с. 224].

Весняні календарні ігри з піснями виконувалися у певній послідовності. На Буковині, до прикладу, спочатку влаштовували «Вербовую дощечку», яка тут іще називалася «перша дощечка».

У Галичині починали з «Кривого танцю». Грушевський М. з цього приводу писав: «Як на тип дуже архаїчного хороводу вкажу, напр., т. зв. «Кривий танець», котрим «майже завсіди» розпочинають весняні гри – і се може вказувати на хронологічне першинство сеї гри, бо з тим сходиться її глибока примітивність. Учасниці дівчата, побравшись за руки, довгою чередою бігають

між трьома застромленими в землю кілками, трьома посадженими на землі дітьми або просто куди тягне їх провідниця хору, корифейка, виробляючи всякі зігзаги і викрутаси, з нехитрою піснею, яка повторюється без змін:

Кривого танця йдемо,
Кінця му не знайдемо:
То в гору, то в долину,
То в ружу, то в калину» [17, с. 131].

Письменниця Д. Гуменна зробила припущення: «Що ж бо, справді, таке «Кривий танець», як не хореографічна маніфестація спіралі?» [18, с. 95]. Найперше завдання такого «примітивного» хороводу, на думку М. Грушевського, полягає в тому, аби підняти настрої учасників дійства, розбудити їх енергію.

Фольклорист П. Чубинський, у відділі «Весняні ігри», подаючи першу з цих веснянок: «Коло млина», зауважив, що вона «майже завжди буває першим хороводом із тих, що розпочинаються на свято Пасхи» [19, III, с. 32]. Він називається «Кривий танець».

Наступний, другий гаївчаний обрядовий танець-гра – «Воротар». О. Воропай зазначив, що у цій весняній обрядовій пісні збереглися «натяки» (прим. наша – автори) на історичні події та персонажі і навіть згадки про княжу добу в Україні. «Дівчата діляться на два «ключі» - малий і великий. «Малий ключ» - це дві учасниці, які зі своїх рук утворюють «ворота». «Великий ключ» - це всі інші дівчата, тобто великий хор. Обидва «ключі» перегукуються піснею. Великий хор співає: Воротарю, воротарчику, Відчини воротонька! Малий хор запитує: А хто воріт кличе?

Потім відбувається хороводний «торг» «воротарів» з тими, хто хоче до раю. Він закінчується пожертвуванням однієї дівчини. По тому «малий ключ» підіймає руки – «відчиняє ворота», а «великий ключ» біжить попід руки у «ворота». Останню дівчину з «великого ключа» «воротарі» затримують і прилучають до себе. Гра починається заново» [20, с. 215].

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

У часі Великодних свят дівчата дарували вподобаним хлопцям власноруч виготовлені писанки, а діти в цей час бавилися-гralися у «навбитки» - «цокалися» крашанками чия міцніша [21, с. 70]. Окремі хлопці хитрували: видували сире яйце, а туди заливали віск або смолу і в такий спосіб вигравали «битву». Це був свого роду певний заробіток на свята, коли можна було «заробити» кілька десятків яєць і досхочу попоїсти.

Зазвичай дівчата грають на Великдень у «качечку». Усі дорослі дівчата утворюють широке коло, тримаючись за горизонтально розставлені руки. Якщо коло надто вузьке, то вони беруть на допомогу ще й ціпки, з якими дівчата й жінки часто ходять у гори. Дві дівчини вступають в середину кола і одна з них намагається зловити другу. «Де моя качечка?» - гукає та, завданням якої є переслідувати й ловити. На те хор відповідає «На ставі», й тепер починається бігання та ловлення всередині кола і поза ним, поки переслідувана не буде схоплена. Гра триває так довго, поки всі дівчата не візьмуть участі у біганні та ловленні.

Академік А. Кримський у праці «Звенигородщина» назвав такі забави «гри неспівані» й навів кілька цікавих прикладів: «Гуляти в «дітей», «Ластівка», «В «Розбитого корита», «Гулять у «попа» (у Західній Україні відома як «Жмурки») та ін.

Зимовий цикл свят в українського народу також надзвичайно насичений різноманітними іграми з піснями: колядками та щедрівками, а також переодяганнями із антропоморфними і зооморфними масками. Відомий етнограф О. Курочкін з цього приводу зазначає: «Найбільш архаїчні моменти ряджень збереглися у святочній грі «Коза», в якій з усією очевидністю виступають пережитки зоолатрії (культу тварин) [...] Маска кози популярна у багатьох слов'янських і неслов'янських народів, а сам обряд пояснюється формами мислення, пов'язаними з раннім землеробством. На Україні він відомий у двох варіантах: роль «кози» виконувала людина або примітивне опудало тварини» [22, с. 80].

Рядження з козою є в білорусів, поляків, словенів та багатьох інших слов'янських народів. Принаймні в цьому можна було переконатися на 8 Міжнародному фестивалі «Маланка-фест», що цьогоріч відбувся 12 січня у Чернівцях.

Поширені «Антропоморфні маски «Діда» і «Баби» разом із зооморфними віддзеркалюють картину світоглядності предків у поєднанні язичницької віри і християнських релігійних уявлень з анімістичними та тотемістичними елементами, що пов'язані з культом предків» [23, с. 16].

Образи діда і баби, які були свідками зародження нового землеробського циклу в обряді-грі «Коза», завжди виступали у ролі навчителів у сценках, де нерозторопна «Маланка» зображувала господиню, що все робить недоладно» [24, с. 188].

Культуролог Е. Тайлор поділяв ігри на дві групи: одна група ігор постає сама собою, а саме – це ті ігри, де діти наслідують функції дорослих, що в майбутньому будуть для них серйозною роботою, а друга група – це ігри, вигадані для розваги.

Заглада Н. в маловідомій праці «Побут селянської дитини», у розділі про дитячі забави, ігри та розваги написала наступне: «Діти в своїх забавах наслідують різноманітні роботи дорослих і багато цих забав мають місце звичайно тоді, коли діти живуть під вражінням подій, що перед їхніми очима відбуваються. Родини, хрестини, весілля, смерть і похорон, святкові обрядові звичаї, громадські зібрання тощо, усе це знаходить відгомін у дитячих забавах. [...] Вироблювання різноманітного знаряддя, лови, рибальство, далі хліборобські роботи, як оранка й сівба, жнива та сінокоси тощо, усе це діти наслідують у своїх забавах» [25, с. 311].

Гра є супутницею дитинства. Рухливі ігри є предметом уваги української етнопедагогіки, важливість впливу якої на підростаюче покоління перевірена часом.

Українські ігри, забави, розваги, які відбуваються на свіжому повітрі є дієвим засобом у справі природного виховання, зміцнення тіла й духу молодшої генерації. Діти, перебуваючи на

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

пасовиську чи на ставищі, пильнуючи худобу чи гусей або качок, привчалися до корисної праці на благо родини.

Дитячі ігри та забави пастухів, в залежності від гурту, погодно-кліматичних умов, географічного розташування місця випасу худоби чи птахів, набували успадкованого характеру. Збереженість і поширеність тієї чи іншої гри визначалися постійним розташуванням упродовж багатьох років пасовища чи ставища на окремо визначеній громадою ділянці землі.

Історик М. Черешнюк, в історії свого роду згадує кілька народних пастуших, і не тільки, ігор, а серед них – «Кичку» [26, с. 135]. Створювалися дві команди по 5-6 учасників, з яких одна була кичку, інша ловила та кидала у «круг». Переможцем ставала команда, яка першою заробляла визначену суму, наприклад, 2 тисячі очок. Для гри вирізали міцну палицю довжиною 80-90 см і маленьку «кичку» - 10-12 см. Учасник гри ставав у коло діаметром 2-2, 5 м, підкидав «кичку» і бив по ній палицею. Команда суперників намагалася зловити «кичку» двома руками, одною рукою, колінами і цим заробити собі бонусні очки. Якщо зловити не вдавалося, то «кичку» кидали в коло. Учасник в колі намагався відбити «кичку» якомога далі, щоб заробити побільше очок. Палицею відміряли відстань від кола до відбитої «кички» й ця кількість складала зароблені очки. Якщо гравець в колі не міг влучити в «кичку» і вона вдарялася в площину круга, то він вибував з гри. Наступні гравці продовжували гру по черзі. Якщо з гри вибував останній гравець з команди, то суперники мінялися місцями. Ця гра захоплююча, цікава, але водночас – небезпечна. Адже відбита «кичка» летіла з великою швидкістю і якщо потрапляла в когось з гравців, то могла серйозно травмувати. Тому всі учасники повинні бути надзвичайно спритними.

На вигоні чи на толоці діти любляють гратися в «Камінчики». Гра походить від основного та часто використовуваного учасниками предмета – маленьких камінців. Класичність її полягає в тому, що вона є повсякчасною і не вимагає особливих витрат при організації та проведенні.

Простота гри підкреслює ще одну перевагу над іншими – мобільність і зручність для проведення на пасовиську.

Дуже популярною в дитячих колективах є гра «Жмурки». В силу розповсюдженості тієї чи іншої гри серед різних вікових груп іноді відбувався їх перехід із розряду пастуших у вуличні чи обрядові (календарні, родинні) або навпаки. Багато варіантів цієї гри побутує по всій Україні. В її проведенні можуть брати участь як хлопці, так і дівчата. «Жмурки» можуть бути хатні й вуличні.

Фольклорно-етнографічні матеріали засвідчують, що ігри поділяються на дитячі, парубочі та дівочі, а також існують дорослі ігри. Маловивченими на сьогодні залишаються жіночі ігри. Для кожної групи жінок: заміжніх – молодиць, старших чи дівчат є характерні пісні, ігри. Інколи в цих піснях групи висміюють одна одну:

–Весно ти наша, весно,

Що ти нам принесла?

–Старим бабам по кийочку,

Молодицям по серпаночку.

А дівчатам по віночку [27, с. 67].

До сьогодні в українців існують ігри-збитки або їх ще можуть називати «дурними» іграми. Вони, як правило, відбуваються на свято Андрія, коли молоді хлопці знімають хвіртки, ворота, зав'язують двері, ставлять на комин скло та ін., що створює господарям незручності і навіть реальну шкоду.

Та поза тим, відомий етнолог В. Скуратівський у «Берегині» наголосив: «мусимо бути ревними оберігачами наших кращих народних традицій, серед яких осібне місце посідають дитячі ігри і яким відведена самою природою виняткова роль у вихованні наших дітей» [28, с. 102].

Отже, характерною рисою дитячих ігор є надзвичайна багатосторонність їх педагогічного та естетичного впливу на вихованців. У них дитина відчуває на собі благодію музики й слова, танцю і ритмічних рухів, вона в захопленні від яскравих проявів прекрасного в природі, у повсякденному житті.

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

Гра супроводжується словами, за допомогою яких дитина створює образ, розігрується роль, в якій наслідуються мовлення, вчинки і дії виконуваних людей чи персонажів.

Під час ігор знімається емоційне напруження, збагачується вербальне і невербальне спілкування. Велике корекційне значення закладено в самому змісті і правилах народних ігор. Правила визначають весь хід гри, реалізують дії і поведінку дітей, їх взаєностосунки, сприяють формуванню волі, рішучості, сміливості, ініціативності, подоланню перешкод, володінню своїм тілом та діями.

Тож, запровадження народних розвиваючих ігор у навчально-виховний процес закладів дошкільної освіти є надзвичайно необхідним. Народні ігри сприяють формуванню у дітей з особливими потребами: швидкості реакції, емоційно-вольової сфери, логічного мислення, пам'яті, уваги, комунікативних навичок, словникового запасу, довільності поведінки, вміння діяти за правилами, стримувати свої емоції. Крім того, велике значення народних ігор для формування у дітей етнічної самосвідомості, виховується любов і повага до свого народу, формується прагнення до пізнання багатств національної культури.

Список використаних джерел

1. Астапов В. М. Коррекционная педагогика. с основами нейро-и патопсихологии. М.: МПСИ, 2010. 231 с.

2. Блейк С., Пейп С., Чошанов М. А. Использование достижений нейропсихологии в педагогике США. *Педагогика: Научно-теоретический журнал*. 2004. № 5. С.85-90

3. Вознюк О. В. Нейропедагогіка – потужний ресурс освіти дорослих. *Андрогогічний вісник*. Житомир: Вид. ЖДУ ім. І.Франка, 2019. Вип. 10. 170 с. С. 19-27

4. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2 т.: Пер.с фр. / Ж. Годфруа; Ред. Г.Г. Аркелов М.: Мир, 1992. Т. 1. 496 с.; Т. 2. 491 с.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

5. Давидюк В. Вибрані лекції з українського фольклору. Вид. третє, виправл., доп. і переробл. Луцьк: ПВД «Твердиня», 2014. 448 с.
6. Довженок Г. В. Ігра, гра народна / Восточнославянський фольклор: Словарь научной и народной терминологии. Минск: Навука і тэхніка, 1993. С. 88-89.
7. Дзига. Українські дитячі й молодечі народні ігри та розваги / Композиція П. Г. Черемського. Укладачі: В. І. Семеренський, П. Г. Черемський. Харків: Друк, 1999.
8. Чернопиский М. Поетичний світ дитинства: Хрестоматія. Тернопіль: Підручники і посібники, 2016. 176 с.
9. Верховинець В. М. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Київ, 1989. 5-те вид. 343 с.
10. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. Київ, 1985. 312 с.
11. Костик В. Буковинські ігрові веснянки – різновид і складовий елемент української народної драми. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Вип. 52-53: Слов'янська філологія: Збірник наукових праць. Чернівці: Рута, 1999. С. 79-82.
12. Стешенко І. Історія української драми. Т. 1. Київ, 1908.
13. Тайлор Э. Б. Первобытная культура. Москва, 1989.
14. Кримський А. Звенигородщина. Шевченкова батьківщина. К., 1930. 424 с. [Зверстаний, правлений рукою А. Кримського машинописний сигнальний примірник].
15. Сковорода Г. Повне зібрання творів: У 2 т. Т. 2: Трактати. Діалоги. Притчі. К.: Наукова думка, 1973. 575 с.
16. Воропай О. Звичаї нашого народу: Етнографічний нарис. К.: АТ «Оберіг», 1993. 592 с.
17. Грушевський М. С. Історія української літератури: В 6 т. 9 кн. Т. 1 / Упоряд. В. В. Яременко; Авт. передм. П. П. Кононенко; Прим. Л. Ф. Дунаєвської. К.: Либідь, 1993. 392 с.
18. Гуменна Д. Благослови, Мати!: Казка-есеї. Київ, 1994. 288 с.
19. Чубинский П. Труды этнографическо-статистической экспедиции в Западно-Русский край. Т. III. С.-Петербург, 1872. С. 32-108.
20. Воропай О. Звичаї нашого народу: Етнографічний нарис. К.: АТ «Оберіг», 1993. 592 с.

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

21. Скуратівський В. «Пограємо в навбитки?» // Василь Скуратівський. Білояр. Тернопіль: Богдан, 2008. С. 69-71.

22. Курочкін О. В. Новорічні свята українців: традиції і сучасність. К.: Наукова думка, 1978. 192 с.

23. Щегельський В. Супровідне слово / Матеріали навчально-наукової лабораторії етнології Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Випуск 3. Народні дитячі ігри і забави пастухів Поділля та околиць. Кам'янець-Подільський, 2011. С. 5-22.

24. Українська минувшина: Ілюстрований етнографічний довідник / А. П. Пономарьов, Л. Ф. Артюх, Т. В. Косміна та ін. К., 1994. С. 188.

25. Заглада Н. Побут селянської дитини. *Народна культура українців: життєвий цикл людини: історико-етнологічне дослідження: у 5 т.* / наук. ред. М. Гримич. Київ, 2008. Т. 1: Діти. Дитинство. Дитяча субкультура. С. 214-395.

26. Черешнюк М. Роде наш красний: історія роду Черешнюків. Заставна, 2015. 278 с.

27. Маланчук В. А. Етнографічна діяльність В. Ю. Охримовича. Київ, 1972. 140 с.

28. Скуратівський В. Берегиня: Художні оповіді, новели. К.: Рад. письменник, 1987. 278 с.

29. Rizzolatti G., Arbib M. A. Language within our grasp. *Trends in Neurosciences*. 1998. № 21. P. 188-194.

30. Sedivy Julie How Morality Changes in a Foreign Language. *Scientific American*, Sep 2016.

**СПЕЦИФІКА КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-
ЛОГОПЕДА ІЗ ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ
ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ**

Наталія СКРИПНИК

Згідно положень ЮНЕСКО, інклюзивна освіта – система послуг, спрямована на посилення процесу залучення всіх учнів до усіх сфер життя шкільного колективу [22] шляхом усунення будь-якого виду дискримінації, забезпечення безбар'єрності, підтримки можливостей кожного школяра, посилення його впевненості, утвердження соціальних навичок.

Важлива роль в інклюзивному навчанні належить корекційно-розвивальній роботі з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку. Зарахування дітей з порушеннями мовлення до закладів освіти масового призначення зумовлює необхідність здійснення логопедичної корекції мовлення в умовах індивідуальної роботи, інклюзивного навчання. Йдеться про дітей із вираженою неврологічною симптоматикою (заїканням, дизартрією, ринолалією; порушеннями моторно-рухової сфери – загальної, дрібної, артикуляційної моторики), недорозвиненістю вищих психічних функцій (уваги, пам'яті, сприймання; ЗПР, порушення інтелектуального розвитку, РАС). загальним недорозвиненням мовлення.

У дітей визначеної нозології спостерігаються низький рівень розвитку усного мовлення, і як наслідок – ускладнення в оволодінні письмом і читанням, навчальною лексикою. Ці труднощі суттєво знижують якість та можливість засвоєння шкільної програми, сприяють формуванню негативного ставлення до навчання, розвитку сталого стресового стану, що перешкоджає процесу соціальної адаптації та гармонійного розвитку особистості дитини. Окремі наслідки порушеного мовлення, збереженого з періоду дошкілья, відображені у

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

таблиці 1 (за І. Дмитрієнко, 2012 [5, с. 15-16]; доповнені власними спостереженнями).

Таблиця 1.

Особливості порушеного мовлення школярів початкових класів

Види порушення мовлення дітей	Особливості прояву порушень мовлення у шкільному віці
1	2
<i>Фонетичне недорозвинення мовлення.</i>	Більш стійкі до корекції. Проблеми при спілкуванні. Неадекватна поведінка. Порушення психічних процесів. Негативний вплив на емоційний стан мовлення, занижена самооцінка. Проблеми при спілкуванні з однолітками.
<i>Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення.</i>	Стійке до корекції. Проблеми при спілкуванні. Неадекватна поведінка. Негативний вплив на емоційний стан мовлення, занижена самооцінка. Проблеми при спілкуванні з однолітками. Порушення психічних процесів. Проблеми при засвоєнні письма та читання. Дисграфія. Дислексія.
<i>Загальне недорозвинення мовлення.</i>	Уповільнена динаміка перебігу мисленневих процесів. Можуть спостерігатися недорозвинення логічних операцій. Проблеми при засвоєнні письма та читання. Дисграфія. Дислексія, аграматизми. Труднощі формування складової структури слів, фразового мовлення, взаємозалежність фонемних і лексичних порушень; порушення психомоторики та емоційно-вольової сфери.

Продовження табл. 1

1	2
<p><i>Затримка психічного розвитку.</i></p>	<p>переважає затримка темпу розвитку окремих складових мовлення. Словниковий запас складається переважно з іменників та дієслів. У власному мовленні використовують в більшості іменники та дієслова. Значні труднощі в опануванні як фонетико-фонематичною, так і лексико-граматичною стороною мовлення. Недостатньо сформована регуляційна функція мовлення. Зокрема процес вікового розвитку словотворення, виникнення неологізмів. Порушення ритму і читання – в основному дисграфія та дислексія, в меншій мірі наявний ЗНМ. Важкість мовленнєвого недорозвинення залежить від форми ЗПР.</p>
<p><i>Порушення інтелектуального розвитку.</i></p>	<p>Мають труднощі у виконанні всіх інтелектуальних завдань, особливо тих, які вимагають словесно-логічного мислення. Характерною особливістю є виражене відставання у розвитку мовлення – має тотальний, рівномірний характер і стосується недорозвинення імпресивного, так і експресивного мовлення. Труднощі у диференціальному розумінні й позначенні предметів та дій. Можуть повторити складну фразу, але смислу її не розуміють [21, с. 265].</p>

Продовження табл. 1

1	2
Розлади аутичного спектру.	Рухові порушення при РАС перешкоджають нормальному мовленнєвому розвитку дитини, ускладнюють її пересування у просторі; порушення розвитку комунікативних та шкільних навичок, соціальної взаємодії, формування мовної артикуляції, мануальних навичок поводження із різними предметами та інструментами, організації гральної діяльності, освоєння навичок письма.

Усі школярі із порушенням мовлення мають наступні психологічні особливості:

- нестійка увага;
- недостатня пильність, спостережливість за мовленням;
- недостатній розвиток словесно-логічного мислення;
- недостатня вербальна пам'ять;
- недостатній розвиток самоконтролю за власним мовленням;
- порушення емоційно-вольової сфер.

Тому спільно із корекцією мовлення увага логопеда зосереджується на розвитку психічних функцій. Педагогічна ланка комплексного підходу складає частину корекційно-педагогічної (логопедичної) роботи, яка включає ряд логопедичних занять, виховні заходи, логопедичну ритміку, які розглядаються як система корекційно-педагогічних заходів, спрямованих на гармонійний розвиток особистості та мовлення дитини з урахуванням особливостей її психічного розвитку, необхідності подолання або компенсації вади [14, с. 6].

Важливим є факт, що від рівня професійної компетентності фахівців залежить якість створеного інклюзивного освітнього

середовища. Неоціненне значення має корекція мовленнєвих порушень (усного і письмового мовлення) і для становлення особистості. Здійснення корекційно-логопедичної допомоги в освітньому закладі здійснюється в логопедичному кабінеті, обладнаному за сучасними вимогами, з належним матеріально-технічним забезпеченням та добром меблів; каталогами літератури, дидактичними посібниками, іграми, систематизованими різноманітними матеріалами за відповідними напрямками роботи.

Мета статті – проаналізувати корекційно-педагогічні засади логопедичної роботи із дітьми із особливими потребами інклюзивного класу.

Загальні організаційні засади корекційно-логопедичної допомоги дітям з особливими освітніми потребами. Освітньому середовищу приділяється вагома роль у забезпеченні особливих освітніх потреб дитини (за Т. Скрипник) [16].

Основні напрями роботи догопеда у ЗЗСО:

- діагностичний (вивчення анамнезу, історії розвитку, причин порушень у дитини, бесіда з батьками, спостереження за дитиною, обстеження мовлення);

- консультативний (батьків; співпраця із психологом та педагогічними працівниками, медичним персоналом закладу та поліклініки (психоневрологом, ортодонтом, отоларингологом); надання порад);

- організаційний (складання індивідуальних корекційно-компенсаторних планів роботи з кожною дитиною; визначення доцільних форм і видів взаємодії, ін.);

- корекційно-розвивальний (виправлення порушень усного та писемного мовлення; вироблення навичок свідомого сприймання та розуміння зверненого мовлення; залучення родин до корекційного процесу, пошуку шляхів його вдосконалення, ін.);

- самоосвітній (участь у різних заходах методичної роботи, самоосвіта; аналіз результативності роботи, визначення

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

динаміки розвитку дитини, ведення документації та складання звітів, ін);

- превентивний (пропаганда логопедичних знань, взаємодія з громадськістю), ін.

Визначені напрями роботи шкільного логопеда Н. Пахомова, О. Губарь структуровані наступним чином: діагностичний, корекційно-розвитковий, корекційно-навчальний, корекційно-виховний, консультативний, інформаційно-просвітницький, підсумковий [13, с. 218].

З урахуванням особливостей та виду порушеного мовлення, логопедичні заняття проводяться у закладі освіти, зручний для дитини і батьків час. Основні *форми* логопедичної роботи у ЗЗСО: групові, підгрупові та індивідуальні заняття, екскурсії, логопедичний масаж, логоритміка, пальчикова гімнастика, ігри (спрямовані на розвиток мовленнєвого слуху, збагачення й активізацію словникового запасу, корекцію та розвиток граматичної будови мовлення), ін.; *методи* – вправи релаксаційні, психогімнастичні, на розвиток моторики, мовленнєвої комунікації, фонематичного слуху, звуко-буквеного аналізу, синтезу, активізацію функцій аналізаторів (мовно-слухового, мовно-рухового, зорового, тактильних відчуттів тощо).

Індивідуальний підхід здійснюється з урахуванням методичних рекомендацій та індивідуальних, вікових особливостей порушення мовлення дитини (при заїканні – формування вимови фрази злито, плавно; порушенні звуковимови – автоматизація звуків; алалії – правильне фразування без аграматизмів, і под.).

Пріоритетні завдання логопедичної корекції мовлення дитей з ООП у ЗЗСО:

- подолання порушень мовлення (усного і писемного);
- формування лексико-граматичної сторони мовлення, комунікативних умінь;

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

- розвиток мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо), мовленнєвої, загальної та дрібної моторики; просодики (темпу, ритму, тембру, сили голосу, інтонування, емоційного забарвлення), психічних процесів (увага, пам'ять, мислення, уява тощо);

- розширення соціальних навичок, розвиток почуття товарищескості та взаємної відповідальності.

Змістове наповнення корекційно-логопедичної роботи з дітьми, що мають особливі потреби в умовах ЗЗСО добирається з урахуванням державних вимог щодо загальноосвітньої підготовки учнів, стандарту спеціальної освіти і реалізується за допомогою спеціальних методів та форм навчання, технічних засобів, спеціального обладнання.

Актуальною, цікавою і досить ефективною є спільна форма роботи педагогічних працівників – бінарні уроки, бінарні заняття вчителя-логопеда з вихователем чи вчителем початкових класів, психологом, соціальним працівником, музичним керівником із обов'язковим залученням батьків, на яких одночасно реалізуються корекційні, навчальні, розвивальні та виховні завдання.

Мовленнєво-діяльнісне спрямування корекційно-логопедичної роботи забезпечується за допомогою прийомів ігротерапії, артотерапії; тематичних занять, вправ, інсценівок, свят, етюдів, і под. із молодшими школярами усіх нозологій – порушення мовлення, інтелектуального розвитку, зору, слуху, ЗПР, ДЦП, ін. Форми роботи для навчання дітей з тяжкими порушеннями мовлення – традиційні. У класиці дидактики це індивідуальна, групова, підгрупова (двоє і більше дітей) форми роботи.

Важлива роль у логопедичній роботі належить іграм, використання яких із дітьми з порушеним мовленням має свою специфіку з урахуванням сформованого мислення: затримка, недорозвиненість тощо. Добре зарекомендували себе ігри: предметні, предметно-маніпулятивні, конструктивні, рухливі,

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

словесно-образні, сюжетні, рольові, сюжетно-рольові, словесно-логічні, «фантазійні» (формуються на етапі розвитку логічного та абстрактного мислення), творчі, дидактичні (навчальні: настільні та логопедичні). Основна спрямованість ігор – в ігровій формі розвивати мовлення дитини.

Оскільки при ЗНМ страждають усі компоненти мовленнєвої системи, то й, відповідно, ігри повинні бути спрямовані на –

- розвиток:

а) артикуляційного апарату (артикуляційна гімнастика);

б) сенсорики (слухового, зорового, кінестетичного сприймання); в) фонематичних процесів;

г) голосу;

д) дихання;

- реалізацію:

а) ігрових прийомів для постановки звуків;

б) ігрових прийомів для автоматизації звуків та диференціації (ігри на звуконаслідування, чистомовки);

в) словникових ігор (для розвитку лексичного запасу – пасивного і активного);

г) ігор для збагачення граматичних конструкцій (лексико-граматичні);

д) ігор для розвитку, вправлення та закріплення звуків у зв'язному мовленні;

е) ігри для розвитку просодики, а саме: темпу, ритму, модульованості голосу, тембру, інтонаційної забарвленості, наголосів тощо (логоритмічні);

є) ігор для розвитку вищих психічних функцій;

ж) ігор для розвитку дрібної моторики та кисті руки;

е) мовно-рухливих ігор [1].

Координація спільної роботи фахівців освітньої установи матиме особливий ефект, якщо деталі проведення логопедичних ігор обговорюватимуться членам команди супроводу дитини, проводитимуться ігри на перервах, вдома з батьками, у колі друзів.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

Логопедичний супровід розглядаємо як взаємодію усіх учасників корекційного процесу, що реалізується, як одночасно-послідовна система роботи і починається зі взаємодії між педагогами (логопеди) й фахівцями іншого профілю (спеціальні психологи, лікарі, реабілітологи) із дитиною, а далі – специфіку навчально-виховної взаємодії з дитиною-логопатом (під керівництвом педагога) продовжують батьки [7].

Логопедична робота з дітьми з важкими порушеннями мовлення в умовах ЗЗСО регулює «Програма з корекційно-розвиткової роботи для підготовчого, 1-4 класів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з важкими порушеннями мовлення («Корекція мовлення»», Державний стандарт початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами (від 21 серпня 2013 р. № 607); Державний стандарт початкової освіти (від 21 лютого 2018 р. № 87); Базовий навчальний план початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами; Типовий навчальний план початкової школи для дітей з важкими порушеннями мовлення з навчанням українською мовою; навчальні програми з української мови, читання для загальноосвітніх шкіл для дітей з важкими порушеннями мовлення (підготовчий, 1-4 класи).

У змісті програми передбачено розвиток мовленнєвих навичок у дитини із порушеним мовленням:

- звуковимови, дихання, темпу, ритму, виразності;
- збагачення, активізація та розширення словникового запасу;
- формування зв'язного мовлення на такому рівні, щоб дитина мала змогу засвоювати граматичні конструкції речень, прийоми словотворення та словозміни за аналогією, використовуючи власний досвід, і як результат – удосконалення мовленнєвої компетентності учнів;
- подолання порушень писемного мовлення [14, с. 6].

Тривалість занять для школярів з порушеним мовленням загальноосвітній школі може розподілятися наступним чином:

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

підгрупові заняття (30–35 хв.) вміщують такі структурні моменти, як:

- формування спрямованості уваги на звукову сторону мовлення (5 – 10 хв.);
- підготовка артикуляційного апарату до постановки звуків (5 хв.);
- постановка і автоматизація звуків (5 хв.);
- фронтальна частина заняття (15 хв.).

Для досягнення приблизно однакового рівня засвоєння матеріалу проведених занять всіма учнями класу, у щоденному плані логопеда відводиться 8 – 15 хв. на індивідуальну роботу з учнями, що мали труднощі під час виконання навчальних завдань [14, с. 6].

Отже, основною специфікою корекційно-логопедичної роботи із дітьми порушеним мовленням в умовах ЗЗСО є її двоаспектна спрямованість у контексті реалізації напрямів:

1) логопедичного: передбачає оволодіння навичок правильного вимови, активізацію мовленнєвого спілкування дітей, формування освітньої мотивації для участі в спільній з логопедом і вихователями корекційно-логопедичній роботі, чуттєвого сприймання та готовності виконувати завдання / інструкції логопеда. Систематичність та узгодження вимог між учасниками логопедичного супроводу забезпечить якісний результат;

2) психологічний: передбачає створення умов для мовленнєвого розвитку дитини з урахуванням вікових психолого-педагогічних особливостей дітей, розвиток мотивації мовленнєвого спілкування, формування уміння вільно комунікувати в освітньому та соціальному середовищі, заявляти про свої потреби та можливості. Як зауважує С.П. Миронова, навчання – наважливіший засіб корекції недорозвитку психіки дітей з особливостями психофізичного розвитку, оскільки знаходиться у нерозривній єдності із вихованням та розвитком особистості; і може бути спрямованим на формування

новоутворень особистості дитини. Професор Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка наголошує на взаємозв'язку навчання, виховання, розвитку і корекції як складових цілісного педагогічного процесу ЗЗСО з інфлюзивною формою навчання [10, с. 70].

Розглянемо особливості здійснення логопедичної роботи дітей з аутизмом в умовах ЗЗСО.

Логопедично-корекційна робота з дітьми з РАС. Аутизм – особлива аномалія психічного розвитку, якій властиві стійкі і своєрідні порушення комунікативної поведінки, емоційного контакту дитини з навколишнім світом і вміння правильно реагувати на зовнішні ситуації (Л. Нурієва). З клінічного погляду, дитячий аутизм є одним із найбільш важких порушень розвитку. Поведінці дітей із РАС притаманна байдужість або захисна реакція стосовно «нормальних» пропозицій контакту, спілкування; напружено-боязлива прихильність до певних щоденних устроїв і процедур; однобічність, самотимульовані практичні підходи; недостатній розвиток засобів вираження, комунікації (мови, міміки) і неготовність до практичних вимог життя [11].

У спеціальній літературі, присвяченій проблемі дослідження розвитку дітей із РАС, представлений різнобічний характер вивчення питання обстеження та корекційної роботи в усіх їх структурних компонентах, впровадження яких забезпечує успішну соціалізацію, навчання й розвиток таких дітей.

У межах концепції навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах ЗОШ корекційно-педагогічна робота займає провідне положення в єдиному педагогічному процесі. Основними напрямками корекційно-педагогічного процесу з дітьми з РАС:

- вплив на дитину факторами середовища («терапія середовищем»);

- спеціальний підбір культурно-масових засобів; психогігієна сімейного виховання;

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

- корекція окремих сторін психічної діяльності, індивідуальних прогалин в знаннях;
- розвиток процесів мислення, мовлення, збагачення словникового запасу, уявлень про навколишній світ;
- корекція порушень емоційно-вольової сфери; відновлення позитивних якостей, які одержали незначну девіацію; накопичення навичок моральної поведінки.

Ми притримуємося думки, що у корекційно-виховній та психолого-педагогічній роботі з дітьми, які мають аутистичні порушення та, як наслідок, характерні для аутизму порушення мовленнєвого розвитку, надзвичайно важливе значення має дотримання принципів індивідуального і диференційованого підходу, що впливає із поліморфної природи аутистичних розладів та різноманітності проявів даного порушення.

Використовуємо в ЗЗСО технології втручання для дітей з РАС, ефективність яких науково доведена:

- поведінковий пакет (Behavioral Package);
- стратегії («Розвиток спільної уваги» (Joint Attention Intervention), «Навчання з однолітками» (Peer Training Package), «Керування власною поведінкою, самокерування» (Self-management), «Соціальні історії» (Story-based Intervention Package), «Ігровий час» (DIR¹/Floortime));
- моделювання (Modeling);
- натуралістичні (природні) стратегії навчання (Naturalistic Teaching Strategies);
- навчання опорним (базовим) реакціям (Pivotal Response Treatment, PRT);
- структуроване навчання з опорою на візуальну підтримку (елементи Програми TEACCH²);
- комунікативна система обміну зображеннями (Picture Exchange Communication System (PECS));

¹ DIR – the Developmental Individual-difference Relationship-based model (модель, що базується на поняттях: закономірний розвиток, індивідуальність дитини та взаємини з нею).

² TEACCH – Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children, (Терапія і навчання аутичних дітей та таких, які мають комунікативні порушення).

- фізичне навантаження та ін.

Серед методик, які зараховують до групи з недоведеною ефективністю, – терапії з тваринами (Animal-Assisted Activities), музична, ігрова, арт- терапії та ін. [20, с. 24-25].

Активно реалізуються наступні правила взаємодії з учнями із РАС:

1. Сприймайте позитивно спробу комунікації з боку дитини, навіть неадекватну.

2. Під час фронтальної роботи в класі звертайтеся до дитини з РАС на ім'я, якщо потрібно, торкніться її. Тільки тоді учень буде виконувати фронтальне завдання.

3. Дайте дитині час для відповіді.

4. Під час дитячої сварки вербалізуйте думки іншої дитини, оскільки діти з АСР не можуть поставити себе на місце іншого та розпізнати його думки, наміри, почуття.

5. Перш ніж висловлювати власні думки, пристосовуйтеся до думок дитини, вербалізуйте їх.

Вплив вербальної комунікації є вирішальним у регулюванні поведінки дітей, їх загальну та мовленнєву активність (О. Запорожець, О. Лурія, М. Шеремет та ін.), тому підтримуються спроби дітей з РАС проявляти активність у мовленнєвому спілкуванні.

Визначальною умовою успішного впливу на розвиток дитини з аутизмом є послідовна робота фахівців ЗЗСО із родиною як системою, активне залучення батьків до роботи з дитини. Практичний досвід засвідчує, що найбільш ефективними є наступні напрями роботи з батьками:

- допомога в орієнтуванні в особливостях і потребах дитини;
- формування у батьків адекватного уявлення про проблеми та можливості дитини;
- уміння бачити її позитивні сторони, досягнення, успіхи, розвиток, а не тільки порушення та діагноз;
- формування активної позиції батьків у допомозі дитині;

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

- навчання батьків навичкам ефективної взаємодії та гри з дитиною;

- підтримка позитивного стилю взаємодії батьків з дитиною.

Важливим орієнтиром у взаємодії з дитиною має бути послідовна та узгоджена між усіма дорослими вимогливість до дитини, прагнення привчити її до порядку й виконання нею соціально-побутових обов'язків.

Отож, завдання, які вирішує логопед під час логокорекційної роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання, ґрунтуються на ступені усвідомленості педагогом використання стандартних програмних засобів. Відтак для роботи вчителя-логопеда інклюзивного класу актуальним є вміння використовувати логокорекційні засоби, працювати із дітьми із порушеннями мовлення із застосуванням професійного інструментарію, яке б стимулювати вихованців з особливостями мовлення до активно застосовувати сформовані знання, уміння й навички міжособистісної комунікативної взаємодії, свідомо долати труднощі самотійно життя. Орієнтиром у практиці логопеда є особливі освітні потреби дітей, зумовлені їх мовленнєвими порушеннями та, водночас, їх сильними сторонами. Такими освітніми потребами вбачаємо: відповідні методи і засоби логокорекційної роботи, які б сприяли підвищенню адаптивних можливостей, нормалізацію психофізіологічного стану дитини; особливі умови освітнього середовища, які сприяють мовленнєвому розвитку; індивідуалізація як важлива передумова освітнього процесу дітей з порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Відповідаємо на запитання. Навчання в інклюзивних класах дітей з тяжкими порушеннями мовлення. URL: <https://nus.org.ua/questions/vidpovidayemo-na-zapytannya-navchannya-v-inklyuzyvnyh-klasah-ditej-z-tyazhkymy-porushennyamy-movlennya/>

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

2. Вознюк О. Особливості професійної діяльності спеціалістів психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому просторі: методичні рекомендації. Житомир: КЗ «ЖОІППО» ЖОР, 2019. 68 с. URL: http://zippo.net.ua/data/files/2019/voznyuk_om_metod_rek.pdf

3. Гаврилова Н. С. Типи порушень артикуляційної моторики та особливості їх корекції. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n8-2017/gavrilova-ns-tipi-porushen-artikuljacijnoi-motoriki-ta-osoblivosti-ih-korekcii.html>

4. Гаяш О. В. Поради вчителям щодо навчання дітей з особливими освітніми потребами у класі з інклюзивним навчанням : Методичні рекомендації / Укладач О. В. Гаяш. Ужгород : Інформаційновидавничий центр ЗІППО, 2014. 108 с. <https://dnmcps.com.ua/sites/default/files/2019-08/31/2/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%20%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20...%D0%B0%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%83%20%D0%B2%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8F%20%D0%B2%20%D1%80%D0%BE%D0%B1%D0%BE%D1%82%D1%96%20%D0%B7%20%D0%B4%D1%96%D1%82%D1%8C%D0%BC%D0%B8%20%D0%B7%20%D0%9E%D0%9E%D0%9F.pdf>

5. Дмитрієнко І. Г. Логопедичний супровід в умовах закладу, який упроваджує інклюзивне навчання / Освіта Полтавщини назустріч дітям (з досвіду впровадження інклюзивної освіти у навчальних закладах області) : інформаційно-методичний посібник / [упорядник І. О. Калініченко]. Полтава : ПОІППО, 2012. 62 с.

6. Інклюзивне навчання в школі: кроки до успішного початку у школі. URL: <https://nus.org.ua/articles/inklyuzyvne-navchannya-u-shkoli-kroky-do-uspishnogo-pochatku/>

7. Ласточкіна О., Лянна О., Литвиненко В. Сучасні напрями роботи з сім'єю, що виховує дитину з порушеннями мовлення. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/ped-visnik-66-2019-26.pdf>

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

8. Матвєєва М. П. Спеціальна психологія. Тексти: Ч. 1. / М. П. Матвєєва, С. П. Миронова. Кам'янець-Поділ.: Інформ.-вид. відділ Кам'янець-Подільськ. держ. ун-ту, 1999. – 158 с.

9. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.

10. Миронова С. П. Робота фахівців з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т. / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Т.2. С.125-134.

11. Нуриева Л. Г. Развитие речи у аутичных детей: метод. разраб. М. : Теревинф, 2006. 112 с.

12. Островська К. О. Аутизм: Проблеми психологічної допомоги. Навчальний посібник. Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І. Франка. 2006. 110 с.

13. Пахомова Н. Г., Губарь О. Г. Особливості надання корекційно-розвиткових послуг підліткам із дизартрією в умовах логопедичного Кабінету. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/603/566.pdf/>

14. Програми з корекційно-розвиткової роботи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyni-programi/korektsiyno-rozvitkovi-zanyattya-dlya-ditey-z-tyazhkimi-porushennyami-movlennya/>

15. Скрипник Н. В. Феноменологія аутизму: монографія. К., 2010. 320 с.

16. Скрипник Т. В. Стратегії класного менеджменту для інклюзивного середовища. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць: вип. 9, у 2 т. / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. Т.2. С. 215-223.

17. Ткач Х. Обстеження мовленнєвого розвитку у дітей з аутизмом та тяжкими порушеннями мовлення на основі

поведінкового підходу : практичний посібник. Дрогобич, 2020. 160 с.

18. Труднощі опанування навички читання: вправи для виявлення і подолання / Методичні рекомендації з виправлення недоліків читання / Укладачі: Данілавічюте Е.А., Ільяна В.М., Мартинюк А.І., Івашко О.А., Албул О.В. Київ, 2016. URL: <https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/09/Metodychni-rekomendatsiyi-dysleksiya-2016.pdf>

19. Уніфікований клінічний протокол медичної допомоги та медичної реабілітації. Наказ Міністерства охорони здоров'я України від 15.06.2012 р. № 341 «Про затвердження впровадження медико-технологічних документів зі стандартизації медичної допомоги при розладах аутистичного спектра». URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/62031_62031

20. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: Монографія. К.: Педагогіка. 2009. 385 с.

21. Шеремет М. К., Базима Н. В., Мороз О. В. Мовленнєва тривожність дітей із тяжкими порушеннями як проблема теорії і практики корекційного освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2015. Вип. 29. С. 151-160. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2015_29_27

22. UNESCO. A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education. Paris. 2017. Available online: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> (accessed on 9 October 2020).

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВОСТЯМИ РОЗВИТКУ У МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Тетяна ПЕТРЕНКО, Валентина САНЖАРОВЕЦЬ

Анотація. У статті представлено результати теоретичного та практичного аналізу процесу виховання у майбутніх соціальних працівників толерантного ставлення до дітей з особливими потребами. Мета дослідження – на основі теоретичного обґрунтування проблеми толерантного ставлення до дітей з особливими потребами визначити та експериментально перевірити педагогічні умови виховання у майбутніх соціальних працівників толерантного ставлення до дітей з особливими потребами у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Розкрито стан дослідження проблеми толерантного ставлення майбутніх соціальних працівників до дітей з особливими потребами. Уточнено сутність і структуру «толерантності» як моральної якості. Проведено емпіричне дослідження основних показників толерантного ставлення майбутніх соціальних працівників до дітей з особливими потребами. Вперше визначено педагогічні умови виховання у майбутніх соціальних працівників толерантного ставлення до дітей з особливими потребами. **Результати.** Виявлено, що серед характеристик соціального працівника, одне з провідних місць належить толерантності. Зроблено висновок, що за відсутності спеціально організованого процесу формування у майбутніх соціальних працівників толерантного ставлення до дітей з особливими потребами спостерігається недостатній розвиток мотиваційно-ціннісного, когнітивного, поведінкового та рефлексивного компонента, що підтверджується низьким та середнім рівнями у більшості студентів спеціальності «Соціальна робота». **Визначено** та експериментально перевірено педагогічні умови, які сприятимуть ефективному формуванню толерантного ставлення до дітей з особливими потребами у майбутніх соціальних працівників.

Ключові слова: толерантність, педагогічні умови, діти з особливими потребами.

Petrenko T., Sanzharovets V. Fostering a Tolerant Attitude towards Children with Special Needs in Future Social Workers

Abstract. *The article presents the results of theoretical and practical analysis of the education of future social workers in a tolerant attitude towards children with special needs.*

The purpose of the study: *on the basis of theoretical substantiation of the problem of tolerant attitude to children with special needs to determine and experimentally test the pedagogical conditions of education of future social workers tolerant attitude to children with special needs in the educational process of higher education. The state of research of the problem of tolerant attitude of future social workers to children with special needs is revealed. The essence and structure of "tolerance" as a moral quality are specified. An empirical study of the main indicators of tolerant attitude of future social workers to children with special needs. For the first time, the pedagogical conditions for educating future social workers to be tolerant of children with special needs have been determined.*

Results. *It was found that among the characteristics of a social worker, one of the leading places belongs to tolerance. It is concluded that in the absence of a specially organized process of forming a tolerant attitude towards children with special needs in future social workers, there is insufficient development of motivational, cognitive, behavioral and reflexive component, which is confirmed by low and medium levels in most students specialty «Social work».*

The pedagogical conditions *that will contribute to the effective formation of a tolerant attitude towards children with special needs in future social workers have been identified and experimentally tested.*

Key words: *tolerance, pedagogical conditions, children with special needs.*

Вступ. Активне реформування сучасної системи освіти з урахуванням змісту державної соціальної політики щодо забезпечення належних умов для повноцінної життєдіяльності людей з інвалідністю посилило увагу української науково-педагогічної спільноти до проблем підготовки фахівців до роботи

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

в умовах соціальної та освітньої інклюзії. Оскільки саме від якості підготовки та сформованих не лише загальних, фахових компетентностей, а й особистісних якостей майбутніх працівників соціальної сфери залежать успішність та результативність виконання ними професійних зобов'язань.

Такий підхід зумовлює перегляд концептуальних та структурно-організаційних засад, орієнтацію на духовне вдосконалення особистості здобувачів вищої освіти, розвиток їх індивідуальностей. Ланцюжковою необхідністю є актуалізація гуманізації освітнього процесу у вищій школі, виховання у майбутнього соціального працівника толерантного ставлення до осіб із особливостями психофізичного розвитку, емпатійне розуміння реагування на участь й сприяння соціуму у вирішенні їх життєвих та професійних проблем.

Про терпимість, як психологічну реакцію на соціальну дійсність, знаходимо інформацію у зарубіжній літературі (B. Crick (1971) [35], P. King (1971) [44], G. Fletcher (1996) [36], R. Forst (2001) [37], H. Frankfurt (1988) [38], D. Heyd (1996) [39]. J. Horton (1987, 1992, 1996, 1998) [40, 41, 42, 43], S. Mendus (1989) [45] тощо. У розумінні зарубіжних дослідників сутність терпимості полягає у мотивації людини до прояву психологічної готовності самостійно здійснювати пошук вирішення проблем, внаслідок чого – на невідомому рівні формується вміння розрізняти різні установки, ставлення, сприйняття оточуючих (взаємини – толерантні, нетерпимі, розуміючі, співчутливі, неприйнятні тощо).

Українські фахівці різних галузей наук (Ш. Ахундова, С. Дем'янчук, В. Киричок, Н. Макарова, В. Малахов, В. Маралов, В. Мітіна, В. Мовчан, В. Ситаров, О. Чорна, І. Швецова та ін.) констатують інше розуміння понять «толерантність», «толерантна людина», загальним поясненням для яких є наступне: особистість, якій характерні духовні, моральні цінності та якості. Дослідники відводять важливу роль процесу соціальної

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

та міжособистісної взаємодії, побудованому на повазі особистості до себе та оточуючих її людей.

Науковці одноголосно відзначають необхідність організованого процесу виховання толерантності особистості. Про важливість якісної підготовки майбутніх фахівців, формуванні їх особистісних якостей, необхідності формування низки компетентностей українських здобувачів вищої освіти наголошується в освітніх документах: Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Стандарти вищої освіти за спеціальністю 321 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня (2019).

Як засвідчують проаналізовані наукові праці зарубіжних та українських дослідників, важливі нормативно-правові акти освітньої галузі, перед сучасними фахівцями стоять виклики, які вимагають серйозного осмислення та творчого мислення. Практичною основою для подолання труднощів (особистих, професійних) є толерантне ставлення особистості до оточуючих, підґрунтям для якого є освіченість, духовна відповідальність, професійна творчість тощо.

Питання гуманного ставлення до осіб з інвалідністю привертало увагу філософів, державних діячів, просвітників минулого та є актуальними сьогодні. Незважаючи на зміну соціального сприймання осіб з інвалідністю за весь період існування людства – від зневажання, терпимого ставлення до розуміння й намагання сприяти вирішенню проблеми лікування, навчання та успішної соціалізації, проблема толерантного ставлення до людини із порушеннями психофізичного розвитку набула особистісної характеристики й виражається на індивідуальному рівні через сформовані у фахівця соціально-освітньої галузі розуміння духовних цінностей, пріоритетності права дітей із порушеннями розвитку на повноцінний розвиток та соціальне забезпечення, включаючи моральні якості.

Мета дослідження. Підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з різними категоріями клієнтів

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

здійснюється з урахуванням особистісних якостей здобувача вищої освіти зі спрямованістю на його розуміння й дотримання національних та духовних цінностей. Виникає потреба у виявленні сформованого толерантного ставлення майбутніх соціальних працівників до роботи з особами з інвалідністю.

Мета дослідження – дослідити стан сформованості толерантного ставлення у майбутніх соціальних працівників до роботи з особами з інвалідністю та обґрунтувати у здобувачів вищої освіти умови виховання толерантності в закладі вищої освіти технічного спрямування.

Завдання дослідження:

– проаналізувати сутність поняття «толерантність» та охарактеризувати наукові підходи до розуміння й організації процесу виховання толерантності як моральної якості майбутнього фахівця соціальної сфери;

– дослідити показники та обґрунтувати результати емпіричного дослідження сформованого толерантного ставлення майбутніх соціальних працівників до осіб з особливими потребами;

– конкретизувати педагогічні умови виховання толерантного ставлення здобувачів вищої освіти спеціальності «Соціальна робота» до осіб з особливостями психофізичного розвитку.

Методи дослідження. В процесі дослідження нами використовувалася проективна методика «Автопортрет» Р. Бернса, методика визначеності обдарованості А. Лосева, Арт-терапія мистецтвом, діагностика невербальної креативності (Методика Е. Торренса, адаптована А. Н. Вороніним).

З урахуванням досліджених теоретичних засад толерантності та шляхів її формування, ми визначили компоненти виховання толерантного ставлення майбутніх соціальних працівників до дітей з особливими потребами з відповідними для кожного з них методами та діагностичними методиками: *мотиваційно-ціннісний* (методика «Ціннісні

орієнтації» М. Рокича), *когнітивний* (експрес-опитувальник «Індекс толерантності» Г. Солдатова, О. Кравцова, О. Хухлаєва, Л. Шайгерова для визначення здатності до вияву толерантності); *поведінковий* (методика діагностики загальної комунікативної толерантності В. Бойка); *рефлексивний* (самооцінювання студентами поведінки та експрес-опитування для виявлення бажання до самовдосконалення).

Виклад основного матеріалу. Українці є свідками поступового впровадження основних засад європейської політики щодо інклюзії, що активно популяризується та запроваджується у різноманітних соціальних структурах та освітніх ланках розуміння толерантності, формується суспільне ставлення до людського різноманіття. Вважається, що «толерантність – найкраща людська добродійність» (Ю. Клейберг, 2012) [17, с. 329] та розглядається як відношення до іншої людини без оцінки та осудження її почуттів, поведінки, світогляду, думки, установок.

Толерантність – терпиме, доброзичливе ставлення особистості до себе, її ціннісна якість (Дж. Локк, 1667; Вольтер, 2013) [21; 7, с. 307-312]; «спрямованість розуму», протилежна «байдужості» (індиферентності), що виражається у повазі до чужих думок і переконань (Ф. Брокгауз та І. Ефрон, 1901) [13, с. 61]. Сучасне трактування толерантності набуло змісту, наближеного до особливостей прояву поведінки людства. Толерантна людина проявляє терпимість до оточуючих, дотримується своїх прав та обов'язків, поважає та не порушує прав і свобод інших (Ю. Клейберг, 2012) [17, с. 329]. Однак найчастіше «толерантність» розглядається як «здатність чогось або когось терпіти «лише з милосердя», поблажливості» (В. Даль, 1994) [10, с. 775]; «повага, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів індивідуальності» «Декларація принципів толерантності» (1995) [11]. Терпимість часто плутають із «пасивним утриманням від дії», хоча вона також

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

потребує значних внутрішніх зусиль, часто набагато серйозніших, ніж потрібно для відкритих дій [34, с. 195].

Формування установок толерантної поведінки, толерантного стилю спілкування, а також превенція та профілактика різних форм деструктивної толерантності (агресія, екстремізм, конфлікти, тероризм, фанатизм, фундаменталізм, ін.) розглядається науковцями як глобальна проблема сучасності та, водночас, негативні прояви толерантності (М. Уолцер, 2000) [31, с. 125].

Припускають наявність «пасивної толерантності» як різновиду прояву особистісного ставлення до ситуації; недосконалу форму власне толерантності, наділену «зарядом цивілізованого спілкування між людьми» та розміщену «за крок до повноцінної толерантності»; якій властиве розуміння необхідності толерантного ставлення до іншої людини (О. Хеффе, 1991) [32, с. 22].

Перелік різновидів толерантності доповнюють байдужість; неможливість взаєморозуміння; поблажливість; розширення власного досвіду і критичний діалог (В. Лекторський, 1997) [20, с. 49-54], смиренне ставленням до відмінностей в ім'я збереження миру (М. Уолцер, 2000) [31, с. 25]; міфологічний «прихований», античний монотеїстичний, релігійний «парадоксальний», реформаторський «освітянський», філософський «класичний», секулярний «культурологічний», науково-громадський «науковий», соціально-психологічний (девіантологічний) (Ю. Клейберг, 2012) [17, с. 332]; ситуативна комунікативна, професійна, загальна комунікативна [4].

З огляду на змістове наповнення поняття, притримуємося позиції що «толерантність» – це важлива позитивна якість особистості, яка ґрунтується на визнанні людського різноманіття, проявах самоповаги, емпатійного розуміння стану іншої людини. Організація процесу спілкування з дотриманням правил етики, уважність до особистості наповнюють позитивними емоціями двосторонню взаємодію – задоволеністю

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

від діалогу як професійну діяльність фахівця, так і особистісну спробу клієнта знайти вирішення проблем. Тому виховання майбутніх соціальних працівників толерантного ставлення до осіб з особливими потребами розглядаємо як важливий елемент формування професійної підготовки до роботи з різними групами клієнтів.

Основоположниками школи з підготовки фахівців соціальної сфери, змістового наповнення освітнього процесу у закладах вищої освіти за часів незалежності України є І. Зверєва, А. Капська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, В. Поліщук, Г. Сльозанська, С. Харченко й ін. Неодноразово на науково-практичних конференціях українські вчені наголошували на тому, що молодь – майбутнє країни, тому основне завдання освітніх закладів полягає у навчанні здобувачів вищої освіти толерантній поведінці, розумінню людської різноманітності, соціальних проблем та розвитку практичних вмінь вдосконалювати компетентності із протидії їх проявів.

Толерантність – це термін, який означає повагу до різних поглядів та переконань, поведінки та практики. Толерантна людина займає ініціативну позицію; вона впевнена, рішуча до дій та демократична до інших точок зору. Так, Стівен А. Уелдон (Weldon, 2006) пов'язує толерантність особистості із ліберально-демократичними проявами соціальних взаємин, при яких громадяни відстоюють та захищають права груп, у тому числі й тих, що вважаються неспроможними повною мірою брати участь у політичному, соціальному та економічному житті [46].

Аналіз поняття «толерантність соціального працівника» актуалізує проблему виховання важливих типів толерантності здобувачів вищої освіти під час навчання в університеті, зокрема: *етнічної* (ставлення до «інших» на основі етнічної приналежності); *соціальної* (ефективна взаємодія з представниками різних соціальних груп); *особистісної* (толерантність як особистісна риса – система цінностей та поваги до особистості, визнання її прав та свобод) (Горелова, 2014);

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

соціально-психологічної (девіантологічної – попередження проявів нетолерантної поведінки в клієнта).

У науково-практичній літературі знаходимо праці, присвячені питанням:

а) необхідності й актуальності, особливостей формування професійно важливих якостей здобувачів вищої освіти до успішного здійснення ними соціальної діяльності (І. Богданова, О. Гура, Н. Кічук, А. Линенко, Є. Максимова, О. Олексюк, Г. Первушина, М. Ткаченко, ін.);

б) формування гуманістичних рис особистості у закладах вищої освіти (М. Алексюк, Г. Балл, Є. Бондаревська, В. Бондар, С. Гончаренко, О. Мороз, О. Сухомлинська, ін.).

Окрему групу складають дослідження, присвячені підготовці молоді до реалізації професійних завдань. Як засвідчують автори праць, освітній процес у закладах передвищої професійної та вищої освіти має бути зорієнтований на основний результат – сформованість:

- *готовності до особистісного спілкування* (Н. Остапчук);
- *важливих особистісних якостей* (самоповаги (Т. Петренко), культури міжособистісних взаємин (В. Коваль), толерантності (Г.Коваль, В. Логвиненко, О. Столяренко), етичних взаємовідносин (М. Бранецька), морально-ціннісних стосунків (О. Білюк), ін.);
- *вмінь професійного спілкування* (Т. Гора), ціннісної детермінації самовдосконалення (Т. Северіна) у ході реалізації педагогічних умов.

Отже, толерантність фахівця типу «людина – людина» – важлива особистісна якість, поступове формування якої здійснюється під впливом певних педагогічних умов з обов'язковою реалізацією навчальних завдань, окреслених саме досліджуваною нами проблемою. Тим паче, що обов'язковий до застосування у закладах з підготовки соціальних працівників Стандарт вищої освіти за спеціальністю 321 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня, конкретизує важливі

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

здатності, реалізація яких у професійній діяльності ґрунтується на розвинутій якості толерантності, а саме[22]:

загальні: 1) реалізувати права і обов'язки як члена суспільства (у двоаспектному змісті – свої та клієнта соціальної роботи); усвідомлювати цінності громадянського (вільного демократичного) суспільства та необхідність його сталого розвитку, верховенства права, прав і свобод людини і громадянина в Україні; 2) зберігати та примножувати моральні, культурні, наукові цінності і досягнення суспільства; 3) діяти соціально відповідально та свідомо;

спеціальні (фахові, предметні): 1) аналізувати соціально-психологічні явища, процесів становлення, розвитку та соціалізації особистості, розвитку соціальної групи і громади; 2) оцінювати соціальні проблеми, потреби, особливості та ресурси клієнтів; 3) до надання допомоги та підтримки клієнтам із врахуванням їх індивідуальних потреб, вікових відмінностей, гендерних, етнічних та інших особливостей.

Зауважимо, основними напрямками соціальної роботи вищої освіти за спеціальністю 321 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня визначено такі напрями: психологічний, соціально-педагогічний, юридичний, економічний, медичний [22].

Незважаючи на наявність різнобічного українського наукового доробку щодо визначення сутності толерантності, особливостей проявів, подальшого спеціального і ґрунтового вивчення потребує проблема виявлення стану сформованої толерантності у майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності.

Критерії та показники сформованої толерантності як передумова прояву толерантного ставлення студентів до отримувачів соціальних послуг. Переконані, що основою успішної діяльності соціального працівника є професійна готовність із сформованим особистісним потенціалом толерантності, змістове наповнення якого реалізується через прояви поведінки:

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

– зовнішні (т. зв. зовнішня толерантність супроводжується урівноваженою поведінкою, переконанням про право існування думки, позиції, відмінної від розуміння фахівця, можливість розглядати факти та явища під різними кутами зору, враховуючи різноманітні чинники);

–внутрішні (т. зв. внутрішня толерантність – здатність приймати обґрунтовані рішення та міркувати над проблемою, навіть якщо невідомі всі факти й можливі наслідки) [23].

Важливим є факт приналежності (походження) толерантності, види якого мають певні характеристики. Так, розрізняють толерантність природну (безпосередня відкритість, допитливість, дитяча довірливість дорослого), моральну (терпимість, використання механізмів психологічного захисту для приглушення негативних емоцій); етичну (сприйняття й довіра, емпатійне відчуття іншої людини) [19].

Толерантність реалізується у процесі комунікативної взаємодії соціального працівника із дитиною із особливостями розвитку; потребує від дорослого позитивного ставлення, відкритості, емпатійного розуміння стану й цінностей дитини. Надання дорослому ролі фасилітатора та його щирість, відкритість, емпатія, розуміння і прийняття дитини забезпечать довіру, співробітництво з дитиною. Так, І. Трифонова виділяє сім типів «ставлення до дітей», які ми об'єднали у три підгрупи:

перша: з високим рівнем інформованості про цінності, унікальність дитини, врахування індивідуальних її особливостей та позитивними поведінково-вербальними та комунікативними способами взаємодії (когнітивний, когнітивно-емотивний);

друга: з високим рівнем визнання цінності дитини та вмінь викликати довіру дітей, здатністю адекватно оцінювати реакцію дітей; недостатньо обізнаний про фізіологічні, вікові особливості; не здатний керувати своїм емоційним станом (когнітивно-поведінковий, емотивний, конативний (поведінковий));

третья: здатний контролювати увагу дитини, встановлювати контакт, справляти навіювальний і стимулюючий вплив; однак труднощі у сфері міжособистісної взаємодії, невміння правильно оцінити позицію і властивості особистості дитини [6, с. 18–19].

Досягнення взаєморозуміння між дорослим та дитиною можливе за умов партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Цілком обґрунтованим видається припущення, що уявлення про норми поведінки в міжособистісній взаємодії залежать від певних особистісних якостей, зокрема – толерантності, особливо, коли йдеться про толерантну взаємодію майбутнього соціального працівника з дітьми із особливими освітніми, фізичними, психологічними потребами (Ю. Тодорцева, 2004)[29]. Таким чином, толерантність є важливою умовою спілкування, джерелом позитивних емоційних станів, мотивом суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Існують різні наукові погляди щодо рівнів комунікативної толерантності, кожний із яких характеризується визначеними ознаками, зокрема: моральний (терпимість, повага, емпатійність, доброта, спілкування/комінкативність); особистісний (стійкість особистості, дивергентність мислення, мобільність поведінки, соціальна активність) (О. Орловська, 2012; Ю. Тодорцева, 2004) [23; 29]; достатній рівень культури та освіти, розвитку мислення (О. Грива, 2007) [9, с. 16–18]; високий, середній, низький (О. Волошина, 2007) [6, с. 49–51]; ін.

Критерії толерантності українських дослідників відповідають психологічній тріаді: «емоція – когніція – поведінка як послідовно протікаючий процес».

В нашому дослідженні за критерії ми обрали такі показники толерантного ставлення:

– прояв поваги, доброзичливості та терпимого ставлення до людей, встановлення рівноправних відносин, орієнтованих на взаємну довіру, зацікавленість, прагнення до взаєморозуміння (критерій взаємоповаги);

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

- розуміння людських відмінностей, визнання права на індивідуальність, відсутність бажання перевиховати партнера спілкування відповідно до власних уявлень про «правильну» взаємодію (критерій взаєморозуміння);

- стриманість при зіткненні з негативними проявами неповаги (зарозумілість, грубість, хамство, зневага, жорстокість), уміння знаходити спільні теми для обговорення з різними людьми у різних ситуаціях; вміння слухати співрозмовника; ставлення до співрозмовника як до рівноправного учаснику діалогу (критерій стриманості);

- вміння прощати помилки, прояви ненавмисної грубості; відсутність агресії до оточуючих людей; висока адаптивність; вміння пристосовуватися до звичок та характеристик комунікативних партнерів (критерій адаптивності).

Виділення критеріїв толерантного ставлення дозволяє визначити основні ознаки нетолерантного ставлення:

- прояви зневаги, образи, вживання негативної лексики до партнера комунікативної взаємодії (ознака зневаги);

- дотримання негативних стереотипів, упереджень у спілкуванні з партнерами (ознака стереотипів);

- ігнорування «іншого», відмова у різкій формі від виконання спільних дій (ознака ігнорування);

- невміння пристосовуватися у спілкуванні, прагнення переробити партнера по взаємодії, невміння приховувати чи згладжувати неприємні почуття (ознака різкості);

- вибірковий прояв толерантності у спілкуванні (ознака вибіркості).

З урахування специфіки професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, ми обрали такі рівні сформованої толерантності здобувачів вищої освіти:

поведінково-активний (високий) – характеризується сформованим усвідомленим ціннісним ставленням до себе та інших людей; міцними знаннями про толерантність, толерантну

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

поведінку; готовністю до діалогу, співробітництва та позитивної взаємодії із різними категоріями населення;

активно-ситуативний (середній) – із наявними ціннісним ставленням до людини, знаннями про толерантність, недостатньо усвідомленими, однак чіткими уявленнями про важливість толерантності в суспільстві, прихованою готовністю/неготовністю до діалогу, співробітництва та позитивної взаємодії;

пасивно-негативний (низький) – із поверховими знаннями про толерантність (чи їх відсутність); пасивністю, небажанням взаємодіяти із оточуючими, недостатньо сформованими толерантними якостями та ціннісним ставленням до дітей з особливими потребами; прагненням переносити відповідальність на оточення; високим рівнем тривожності.

Аналіз динаміки формування толерантного ставлення студентів до дітей з особливими потребами. З метою виявлення стану сформованості толерантного ставлення до дітей з інвалідністю проведено констатувальний експеримент, яким охоплено 112 студентів спеціальності «Соціальна робота» факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету (м. Київ); розділені на групи: експериментальну (ЕГ; n =58 осіб) та контрольну (КГ; n=54 особи).

Результати констатувального експерименту щодо діагностики компонентів толерантного ставлення до дітей з особливими потребами представлені у таблиці 1 за рівнями сформованості усіх компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, поведінковий, рефлексивний) в експериментальній та контрольній групах (за кількістю осіб).

За результатами проведеного моніторингу, що зафіксовані за високим рівнем, найнижчі показники отримані за мотиваційно-ціннісним та рефлексивним компонентами в експериментальній та контрольній групах.

Таблиця 1

Результати моніторингу стану толерантного ставлення студентів до дітей з особливими потребами експериментальної та контрольної групи

Рівні, компоненти	Експериментальна Група			Контрольна Група		
	високий	середній	низький	високий	Середній	низький
мотиваційно-ціннісний	12% (14 ос.)	39 % (45 ос.)	48 % (55 ос.)	14 % (16 ос.)	48 % (55 ос.)	38 % (43 ос.)
Когнітивний	38% (43ос.)	34 % (39 ос.)	28 % (32 ос.)	32 % (37 ос.)	36 % (41 ос.)	31 % (36 ос.)
Поведінковий	24% (28 ос.)	43 % (49 ос.)	32 % (37 ос.)	20 % (23 ос.)	45 % (51 ос.)	35м% (40 ос.)
Рефлексивний	16% (19 ос.)	33 % (38 ос.)	50 % (57 ос.)	19 % (22 ос.)	39 % (42 ос.)	44 % (50 ос.)

У більшості студентів обох груп (експериментальної та контрольної) за всіма компонентами – мотиваційно-ціннісним, когнітивним, поведінковим та рефлексивним компонентами стан толерантного ставлення до дітей з особливими потребами відповідає низькому на середньому рівням.

Результати контрольного етапу експерименту щодо визначення рівнів сформованості толерантного ставлення до дітей з особливими потребами у майбутніх соціальних працівників після проведення формувального етапу експерименту та реалізації педагогічних умов представлено у таблиці 2 із зазначенням динаміки.

Повторне застосування методики «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича) і аналіз отриманих результатів засвідчив, що в експериментальній групі відбулися зміни в характері та ієрархії ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти. Більшість респондентів експериментальної групи демонструють орієнтацію на взаємодію з дітьми з особливими потребами.

Таблиця 2

Динаміка рівнів сформованості толерантного ставлення до дітей з особливими потребами у майбутніх соціальних працівників (контрольний етап, %)

	Етап дослідження	Рівень		
		високий	Середній	низький
Експериментальна група	Констатувальний	18,13	40,4	41,47
	Формувальний	38,85	51,77	9,38
	Динаміка	+ 20,72	+11,37	-32,09
Контрольна група	Констатувальний	18,67	45,68	35,65
	формувальний	19,55	51,12	29,33
	Динаміка	+0,88	+5,44	-4,32

Змінилися рангові місця в системі цінностей таких якостей як терпимість, чуйність, любов, щастя інших тощо. Для більшості майбутніх соціальних працівників на констатувальному етапі пріоритетними були цінності особистого щастя, зокрема, здоров'я та щасливе сімейне життя, впевненість у собі. Після проведення формувального експерименту змінилися низка показників, зокрема – цінність «щастя інших» людей у загальній ієрархії цінностей майбутніх соціальних працівників із 10 позиції в експериментальній групі перейшла на 5 позицію; окремі здобувачі вищої освіти «щастя інших» поставили на перше місце (26 %). Натомість, серед респондентів контрольної групи загальна ієрархія цінностей не змінилася та переважають особистісні цінності.

Аналогічне збільшення коефіцієнту спостерігається в експериментальній групі з уміннями «зрозуміти чужу точку зору», «поважати інші смаки», «прощати іншим помилки», які із 17 позиції опустилися на 8. У респондентів контрольної групи цінності, спрямовані на благо інших, не посіли високих місць в ієрархії цінностей.

Підсумовуючи отримані результати, ми отримали такі дані: до високого рівня віднесено 39,5% майбутніх соціальних

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

працівників експериментальної групи, у той час як на констатувальному етапі цей показник був на рівні 16,2%. У контрольній групі виявлено 21,9% респондентів високого рівня, що на 4,3% більше у порівнянні з констатувальним етапом. Середній рівень розвитку ціннісних орієнтацій було виявлено у 51,77% респондентів експериментальної групи (41,9% – на констатувальному етапі) і 45,8% респондентів контрольної групи (42,6% – на констатувальному етапі). Відповідно до низького віднесено 19,1% студентів експериментальної і 35,3% – контрольної групи.

За результатами експрес-опитувальника «Індекс толерантності» для виявлення здатності до вияву толерантності, її загального рівня як і на констатувальному етапі, виявили досить високі показники здатності майбутніх соціальних працівників до прояву толерантності. Так, до високого рівня віднесено 49,0% студентів експериментальної групи (25,7% – на констатувальному етапі); у контрольній групі цей показник становить 25,0% (24,2% – констатувальний етап). Показники середнього рівня становлять – 49,6% в ЕГ і 63,9% в КГ. У цілому, такі результати свідчать про стійку тенденцію позитивної налаштованості майбутніх соціальних працівників на взаємодію з дітьми з особливими потребами. Так, в експериментальній групі лише 1,4% респондентів віднесено до низького рівня здатності до прояву толерантності, у той час як цей показник в контрольній групі становить 11,1%. Результати, що виявлені в експериментальній групі, свідчать про ефективність проведеної роботи зі студентами, зокрема психолого-педагогічного тренінгу толерантності, основною метою якого було подолання яскраво виражених інтолерантних установок щодо оточуючих людей. У контрольній групі показник низького рівня майже не змінився, оскільки з цими студентами не проводилась цілеспрямована робота у вказаному напрямі.

Обґрунтування педагогічних умов формування толерантної взаємодії здобувачів вищої освіти із дітьми з особливими

потребами. Як засвідчує практика, рівень та якість сформованого толерантного ставлення до оточуючих залежить від низки умов. Педагогічні умови зазвичай інтерпретуються як сукупність певних засобів, чинників, запровадження яких забезпечує досягнення запланованого результату (К. Дубич, 2007; В. Коваль, 2013; О. Скрябін, 2000; Є. Слізкова, А. Зав'ялова, 2017; І. Яковлева, 1991)[12; 14; 26; 27; 34].

Ми виділили наступні педагогічні умови формування готовності здобувачів вищої освіти до толерантної взаємодії із дітьми з особливими потребами:

– створення толерантного освітнього простору у закладі вищої освіти:

а) педагогічно організований процес формування системи знань про особливості дітей з особливими потребами, етичні засоби взаємодії, особливостей поведінки різних категорій населення у ході вивчення навчальних дисциплін «Етика соціальної роботи», «Соціальна робота з різними категоріями населення», «Історія соціальної роботи», «Конфліктологія», «Профілактика негативних явищ в молодіжному середовищі»; вибіркового дисциплін «Професійна взаємодія соціального працівника», «Основи інклюзивної освіти», ін.;

б) проведення виховних заходів бесід, дискусій, диспутів, лекторіїв, акцій милосердя «Кращий соціальний працівник», «Спрямованість соціальної роботи», «Механізми соціальної взаємодії з дітьми з особливими потребами», «Толерантність – основна вимога чи важлива особистісна якість соціального працівника», «Інтолерантний соціальний працівник спроможний успішно розбудувати особистісно-зорієнтовану взаємодію?», «Роль толерантності в роботі майбутнього соціального працівника», «Запали вогник добра», ін.;

– зорієнтованість навчально-виховного змісту на розвиток толерантності як провідної якості майбутніх соціальних працівників – передбачала формування системи знань здобувачів вищої освіти щодо індивідуальних особливостей

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

дітей з особливими потребами, толерантність як особистісно важливу професійну якість майбутнього соціального працівника, ознайомлення з основними положеннями провідних міжнародних і державних документів, щодо інклюзивної освіти та принципів толерантності;

– стимулювально-мотиваційна спрямованість навчальної взаємодії викладачів та здобувачів вищої освіти (мотиваційна підтримка та усвідомлення здобувачів вищої освіти необхідності толерантної комунікації у процесі професійної діяльності. Результатом цієї умови є сформована стійка мотивація терпимого ставлення до дітей з особливими потребами, схвалення толерантних вчинків дітей, толерантна оцінка негативних проявів їх поведінки;

– змістовно-технологічна складова освітнього процесу формування толерантного ставлення (реалізується за допомогою програми формування толерантної взаємодії студентів із дітьми з особливими потребами, результативність якої забезпечується узгодженою співпрацею викладача та студентів, усвідомленням цінності педагогічно доцільного розподілу ролей та функцій між студентами та викладачем, відсутність тиску. Використання методів навчання:

а) дискусійні (вільні та спрямовані дискусії, наради фахівців, обговорення життєвих та фахових непередбачуваних ситуацій, ін.), побудовані на живому спілкуванні учасників, неупередженої позиції викладача, спільне прийняття групового рішення;

б) ігрові (ділові, організаційно-діяльні, імітаційні, рольові ігри, психодрама та ін.; ігрові ситуації, активне програвання та реконструкція реальних подій);

в) тренінгові (поведінкові та особистісно орієнтовані тренінги, спрямовані на стимулюючий, коригувальний, терапевтичний, розвиваючий вплив на особистість та поведінку студентів);

– професійне вправління у толерантному спілкуванні із дітьми з особливими потребами під час залучення здобувачів

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

вищої освіти до тьюторської та волонтерської діяльності, під час проходження виробничої, асистентської практики. У практичній діяльності найкраще виявляються сформовані особистісні якості толерантності, доброти, милосердя, м'якості, уважності, розуміння, співчуття; реалізуються підтримка, турбота, допомоги нужденним.

Як засвічують отримані статистичні дані, визначені умови є обґрунтованими й доцільними. Формувальний експеримент за рахунок практичної реалізації визначеної сукупності педагогічних умов пробудив становлення й прогресивний розвиток у здобувачів вищої освіти експериментальних груп ознак кожного з чотирьох компонентів толерантності як саме професійно важливої якості їхньої особистості – мотиваційно-ціннісного, когнітивного, поведінкового та рефлексивного в їх єдності. З метою підвищення рівнів сформованості толерантного ставлення до дітей з особливими потребами у майбутніх соціальних працівників слід здійснювати цілеспрямовану роботу з розвитку її базових компонентів активними методами навчання та самовиховання.

Отже, проблема толерантного ставлення майбутніх соціальних працівників до дітей з особливими потребами в Україні є багатоаспектною, має складний характер і об'єднує низку відносно самостійних наукових напрямів, які в сукупності дають змогу скласти цілісне уявлення про означену проблему.

Наявні науково-практичні підходи дали нам змогу розглядати «толерантність» як відмову від нетерпимості до іншого незалежно від соціального статусу, майнового стану, стану здоров'я тощо. Толерантна взаємодія – це прояв гармонійності у відносинах, компроміс, взаєморозуміння, взаємоповага та взаємодопомога й ефективна співпраця.

Освітньо-соціальна інклюзія – це інструмент, який дозволяє подолати проблеми дітей із особливостями розвитку і сприяє формуванню життєздатності особистості, адже всі діти мають право на освіту, відпочинок та достойні умови життя в

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

суспільстві. Майбутнім соціальним працівникам необхідно навчитися толерантному ставленню до дітей з особливостями розвитку, навчитися їх приймати такими якими вони є, підкреслюючи їх унікальність та допомогти їм стати особистістю. Науковцям, практикам необхідно й надалі шукати ефективні методи подолання нетерпимості та формування толерантної культури в інклюзивному середовищі в процесі фахової підготовки майбутніх соціальних працівників.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності: Навч. посіб. К. : Академвидав, 2009. 248 с. (Серія «Альма-матер»).

2. Білоус Т. М. Виховання толерантності в студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі вивчення іноземної мови: автореф. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Київ : 2004. 20 с.

3. Білюк О. Г. Формування морально-ціннісних стосунків викладачів і студентів у навчально-виховному процесі: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Умань, 2014. 21 с.

4. Бойко В. В. Коммуникативная толерантность: методическое пособие. СПб: СПб МАПО, 1998. 24 с.

5. Бранецька М. С. Педагогічні умови формування етичних взаємовідносин студентів політехнічних коледжів у позааудиторній діяльності: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Умань, 2013. 20 с.

6. Волошина О. В. Педагогічні умови виховання толерантності у підлітків старшого віку в позакласній роботі : дис... канд. пед. наук : 13.00.07. Вінниця, 2007. 197 с

7. Вольтер. История Карта XII, короля Швеции. Ленинздат, Команда А., 2013. 352 с. http://loveread.ec/view_global.php?id=70509

8. Горват М. В. Виховання толерантності у молодших школярів в умовах інтерактивного педагогічного спілкування: автореф. на

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.: 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Умань, 2014. 19 с.

9. Грива О. А. Толерантність молоді в полікультурному середовищі: [монографія]. К.: Вид-во Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2007. 275 с

10. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1994. Т.4. С. 775.

11. Декларация принципов толерантности. Утверждена Резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503#Text

12. Дубич К. В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Луганськ, 2007. 23 с.

13. Энциклопедический словарь / Ф.А.Брокгауз, И.А.Эфрон. СПб., 1901. Т.XXXIII.

14. Коваль В. Ю. Виховання культури міжособистісних відносин студентів університету у позааудиторній діяльності: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Умань, 2013. 20 с.

15. Коваль Г., Логвиненко В., Етнічна толерантність соціального працівника: особливості та прикладні аспекти. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Вип. 1 / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини; [голов. ред. О. Безлюдний]. Умань: Візаві, 2020. 254 с.

16. Конвенція про права дитини (редакція зі змінами, схваленими резолюцією 50/155 Генеральної Асамблеї ООН від 21 грудня 1995 року [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text

17. Клейберг Ю. А. Толерантность и деструктивная толерантность: понятие, подходы, типология, характеристика. Общество и право. 2012. № 4 (41). С. 329-334. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tolerantnost-i-destruktivnaya-tolerantnost-ponyatie-podhody-tipologiya-harakteristika/viewer>

18. Куратор у системі виховної роботи із студентами : навч.-метод посібник / І. С. Руснак, Л. В. Мафтин, А. А. Предик. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т., 2010. 424 с.

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

19. Липатов В. А. Семантические подходы к определению социальной толерантности [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.religare.ru/2_55331_1_21.html. Загол. з екрану. Мова рос.

20. Лекторский В. А. О толерантности, плюрализме и критицизме. Вопросы философии. 1997. № 11.

21. Локк Дж. Опыт о веротерпимости. 1667 / Локк Дж. Сочинения в трех томах: Т. 3. М.: Мысль, 1988. 668 с. (Филос. наследие. Т.103). С.66-90 Соч. М., 1988. Т.3. <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s00/z0000461/index.shtml>

22. Наказ Міністерства освіти і науки України № 557 від 24.04.2019 р. «Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 321 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/231-sotsialna-robota-bakalavr.pdf>

23. Орловська О. В. Толерантність та її сутнісні характеристики. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 159-163. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&%0BIMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Znpkhist_2012_5_37.pdf

24. Остапчук Н. О. Концептуальні засади підготовки майбутніх педагогів до особистісного типу спілкування. *Нова пед. думка* : наук.-метод. журн. Рівне : РОІППО, 2010. №4. С. 65–69.

25. Петренко Т. В. Виховання самоповаги у студентів коледжу в процесі навчально-виховної діяльності: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.07 «Теорія і методика виховання». К., 2012. 19 с.

26. Скрыбина О. Б. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников: автореф. дисс. на соискание науч. степ. канд. пед. наук – спец.: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Кострома, 2000. 22 с.

27. Слизкова Е.В., Завьялова А.Н. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников в внеурочной деятельности. <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya->

[formirovaniya-kommunikativnoy-tolerantnosti-u-starsheklassnikov-vo-vneurochnoy-deyatelnosti/viewer](#)

28. Столяренко О. В. Педагогічні умови виховання толерантності у студентів вищих навчальних закладів технічного профілю: автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Умань, 2013. 21 с.

29. Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності: Методичні рекомендації. Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004. 90 с

30. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: за спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. О., 2004. 190 с.

31. Уолцер М. О терпимости. М., 2000.

32. Хейфе О. Плюрализм и толерантность: легитимация в современной мире. *Философские науки*. 1991. № 12. С.16-28.

33. Ціннісне ставлення до людини: виховна модель толерантних взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу. *Рідна школа*. 2010. № 3. С. 47-52.

34. Яковлева И. В. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. Ч.: ЧГПИ, 1991. 260 с.

35. Crick, Bernard. *Toleration and Tolerance in Theory and Practice. Government and Opposition*. 1971. 6: 2. 144-171.

36. Fletcher, George. *The Instability of Tolerance* in D. Heyd, ed., *Toleration: An Elusive Virtue*. Princeton, NJ: Princeton University Press. 1996. pp. 158-172.

37. Forst, Rainer. *Tolerance as a Virtue of Justice. Philosophical Explorations*. 2001. №3. 193-206.

38. Frankfurt, Harry. *The Importance of What We Care About*. Cambridge: Cambridge University Press. 1988.

39. Heyd, David. Introduction in D. Heyd, ed. *Toleration: An Elusive Virtue*. Princeton, NJ: Princeton University Press. 1996. Pp. 3-17.

40. Horton, John & Nicholson, Peter P. *Philosophy and the Practice of Toleration* in J. Horton & P.P. Nicholson, eds., *Toleration: Philosophy and Practice*. Aldershot: Avebury. 1992. pp. 1-13.

РОЗДІЛ 2. СПРОБИ ІНСТИТУЦІЙНОГО ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ...

41. Horton, John, Toleration as a Virtue in D. Heyd, ed. *Toleration: An Elusive Virtue*. 1996. Princeton, NJ: Princeton University Press. pp. 28-43.

42. Horton, John. Toleration in D. Miller, ed., *The Blackwell Encyclopaedia of Political Thought*. Oxford: Blackwell, 1987. pp. 521-523.

43. Horton, John. 1998. Toleration in E. Craig, ed., *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, vol. IX, pp. 429-433. London: Routledge.

44. King, Preston. The Problem of Tolerance. *Government and Opposition*. 1971. 6: 2, 172-207.

45. Mendus, Susan. 1989. The Concept of Toleration. In S. Mendus, *Toleration and the Limits of Liberalism*, pp. 1-21. London: Macmillan

46. Weldon, S. The Institutional Context of Tolerance for Ethnic Minorities: A Comparative, Multilevel Analysis of Western Europe. *American Journal of Political Science*. 2006. 50(2). Pp. 331-349

РОЗДІЛ 3.

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ В ІНКЛЮЗІЇ ДІТЕЙ ТА ДОРΟΣЛИХ

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Олена ЧОПІК

***Анотація.** Стаття присвячена проблемі створення соціального середовища в інклюзивному класі. Розглянуто умови створення сприятливого середовища для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Визначено чинники формування ставлення школярів з типовим розвитком до однокласників з особливими освітніми потребами. Наголошено на ролі педагогів і батьків учнів у формуванні позитивного соціально-психологічного клімату інклюзивного класу. Подано результати дослідження ставлення дітей з типовим розвитком до ровесників з особливими освітніми потребами. Проаналізовано результати дослідження колективів інклюзивних класів за методикою А. Фідлера.*

***Ключові слова:** соціальне середовище, інклюзивний клас, діти з особливими освітніми потребами, учні з типовим розвитком, педагоги, батьки.*

Chopik O. Features of creating a social environment in an inclusive classroom

***Abstract.** The article is devoted to the problem of creating a social environment in an inclusive classroom. The conditions for creating a favorable environment for the education of children with special educational needs have been considered. The factors of formation of the attitude of schoolchildren with typical development to classmates with special educational needs have been determined. The role of teachers and parents of pupils in the formation of a positive socio-psychological climate of an*

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

inclusive classroom has been emphasized. The results of the study of the attitude of children with typical development to peers with special educational needs have been presented. The results of the research of groups of inclusive classes according to the method of A. Fiedler have been analyzed.

Key words: *social environment, inclusive class, children with special educational needs, pupils with typical development, teachers, parents.*

Важливою умовою успішності інклюзивної освіти є створення сприятливого соціального середовища. Реалізації цієї умови перешкоджають негативні суспільні стереотипи, неготовність дітей з типовим розвитком до спільного навчання з ровесниками з особливими освітніми потребами (далі – ООП), батьків обох категорій дітей до їхнього навчання в інклюзивних класах, педагогів закладів загальної середньої освіти до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Проблема формування соціально-психологічного середовища закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням є багатоаспектною, оскільки має спрямовуватися на різних учасників освітнього процесу, зокрема: педагогів (В. Бондар, М. Буйняк, Л. Гречко, І. Демчук, І. Кузава, І. Луценко, І. Мамайчук, М. Матвєєва, С. Миронова, О. Смотров, В. Синьов, Л. Шипіцина та ін.), батьків (В.Бондар, Н. Коваль, С. Миронова, М.Селігман, Д. Шульженко та ін.), учнів (Л. Гречко, Е. Даніелс, Ейхінгер, Р. Коззуол, А. Конопльова, Т. Лещинська, І. Лошакова, З. Лютфійя, О. Маланцева, М. Матвєєва, Е. Новіцкі, В. Олешкевич, І. Смірнова, Р. Фріз, Murray-Seegart, Donaldson, Pezzoli та ін.).

З метою створення сприятливого середовища в інклюзивному класі для навчання дітей з ООП вагомим значенням набуває організація взаємодії усіх учнів у мікросоціумі класу. Основою міцних взаємостосунків є: позитивне прийняття кожного учня; забезпечення успіху у спільній діяльності; побудова гуманістичних взаємин у соціумі на основі поваги особистості та її гідності. Учні з ООП тільки тоді отримають нормальний соціальний розвиток, коли будуть створені умови

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

для їх становлення як особистостей і як суб'єктів діяльності, активних і самостійних її учасників [8].

Г. Банч, Е. Валео наголошують, що основою інклюзивного навчання є два аспекти розвитку учнів: академічний і соціальний. В інклюзивних школах більше уваги приділяється навчальній діяльності учнів. Значно менше уваги педагоги звертають на соціальний розвиток дітей з ООП. Хоча, у теорії інклюзивне навчання базується на соціальній взаємодії різних учнів [2].

О. Чеботарьова [14] вважає, що дуже важливо в інклюзивному класі створити атмосферу взаєморозуміння та взаємодопомоги між учнями, щоб забезпечити дитині з ООП можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки та стереотипи. Сприятливе середовище заохочує всіх дітей до досліджень, ініціативи, творчості, забезпечує успішне навчання й розвиток.

При входженні дитини у сприятливе середовище створюються передумови для реалізації соціальних потреб. Учні з ООП знаходять однодумців, близьких товаришів серед ровесників з типовим розвитком. Соціально-психологічна атмосфера класу має забезпечувати оптимальні умови для розвитку школярів: задовольняти потреби дитини в емоційному контакті, бути важливим для інших людей, відчувати себе психологічно захищеним тощо. Доброзичлива атмосфера у класі допоможе дітям з ООП швидше адаптуватися у колективі, подолати тривожні стани щодо своїх можливостей. Вчителю потрібно звертати увагу на розвиток міжособистісних стосунків у класі, слід уважно стежити за тим, щоб не було ізольованих учнів [6, с. 53].

Формування ставлення школярів з типовим розвитком до дітей з ООП залежить від позиції вчителів і психологічного клімату інклюзивного класу. Результати досліджень М. Буйняк доводять залежність соціально-психологічного клімату колективу в інклюзивному класі та соціального статусу учнів з ООП від рівня психологічної готовності педагогів до

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

інклюзивного навчання. Вчитель, який позитивно сприймає дітей з ООП, готовий професійно розвиватися задля ефективного їх навчання, буде спрямовувати свої зусилля на те, щоб учні з типовим розвитком теж неупереджено та дружньо ставилися до них. М.Буйняк зазначає, що для школярів, особливо початкових класів, характерним є наслідування поведінки та ставлення вчителя до окремих учнів. Якщо діти бачитимуть позитивну налаштованість педагога щодо однокласників з ООП, то й самі поступово змінять своє ставлення до них. Крім цього, покращенню соціально-психологічного клімату в класі сприяє проведення з учнями з типовим розвитком виховної роботи, спрямованої на прийняття дітей з ООП у колектив інклюзивного класу. Проте результативність цієї роботи залежить від особистої позиції вчителя та його психологічної готовності до роботи з учнями з ООП [3].

Орлова М. зазначає, що позитивний психологічний клімат у інклюзивному освітньому середовищі сприятиме збереженню психічного здоров'я дітей з ООП, оскільки вони будуть впевненими у власних силах, матимуть гарний настрій, зможуть відчувати себе корисними, не будуть відчувати страх та інших негативних емоцій [12]. Збереження психічного здоров'я школярів з ООП можливе за умови, коли вони відчують себе рівними з дітьми з типовим розвитком, незважаючи на різні можливості, можуть розвивати свої здібності, засвоювати компетентності, необхідні для життя, спілкуватися з однолітками та педагогами.

На думку М. Орлової, важливим складником позитивного психологічного клімату в інклюзивному освітньому середовищі є формування толерантного ставлення до дітей з ООП, розуміння їх права на освіту та на активну участь у суспільному житті. Учні з типовим розвитком та їхні батьки повинні розуміти неприпустимість дискримінації школярів за будь-якими ознаками, зокрема, у зв'язку з особливостями їхнього психофізичного розвитку, «таврування» дітей з ООП та

висловлювання думок про «недоцільність їх навчання у класі разом з іншими дітьми» [12].

На думку Л. Акатова [1], одним із важливих показників соціально-психологічного клімату у класі є конфліктні ситуації між учнями, які виникають у результаті зіткнення різних позицій, бажань, інтересів, що призводять до порушення контактів. Конфліктність у класі набуває негативного значення і відбивається на всіх сторонах життя дитячого колективу, зокрема, на самопочутті дітей, які конфліктують.

Конопльова А. [8] наголошує, що в умовах інклюзивного навчання може виникнути криза взаєностосунків учнів, чому сприяють неправильні уявлення про дітей з ООП через низький рівень їх пізнавальних можливостей і труднощі у навчанні. Замкнутість, пасивність цих дітей, спрямованість на себе сприяють їхній ізольованості. Виникнення конфліктних ситуацій може обумовлюватися й іншими об'єктивними чинниками. Діти з ООП є малоцікавими для однолітків через обмеженість соціального досвіду. Часто однокласники з типовим розвитком не знають особистісних та індивідуальних особливостей своїх ровесників з ООП, через що останні можуть відчувати також інформаційний голод у взаєминах.

Симптомами кризи у колективних стосунках інклюзивного класу є підвищена тривожність у спілкуванні, негативний характер загального емоційного фону взаємин, прояв агресії, нетерпимості, збудливості. Конопльова А. [8, с. 19] вважає, що криза взаємин буде спостерігатися тільки у початковий період спільного навчання, у подальшому стосунки налагодяться. Але криза взаєностосунків, яка набуває прихованого характеру, може проявлятися й у подальшому. Учні з ООП можуть залишатися ізольованими протягом тривалого періоду. Коли школярі дізнаються більше про дітей з ООП, про їх можливості у різних видах діяльності, вони надають перевагу більш успішним учням. У цьому випадку криза є прихованою. Ззовні ровесники з типовим розвитком не проявляють недоброчливості, але і не

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

проявляють бажання спілкуватися і співпрацювати. Вищезазначена ситуація описує об'єктивну реальність, яка зобов'язує вести пошук виходу з кризи взаємостосунків. Він можливий, але тільки за умови планомірної та системної роботи вчителів, батьків та інших спеціалістів.

Гречко Л., Матвеева М., Миронова С. та інші наголошують на необхідності формування адекватного сприймання дітей з ООП їхніми однолітками з типовим розвитком [5; 9; 11]. Для цього доцільно провести роботу із дітьми перед приходом нового учня з ООП у клас: розказати про захоплення і позитивні риси цієї дитини; пояснити учням, що не можна зосереджувати увагу на її порушенні, дражнити і ображати її. Навпаки, їй треба надавати посильну допомогу.

Одним із головних завдань вчителя інклюзивного класу є включення дитини з ООП у колектив, а головною умовою його реалізації – взаємодія учнів. Олешкевич В. зазначає, що вчитель повинен допомагати і підтримувати школяра з ООП особливо протягом адаптаційного періоду, намагатися створити систему позитивних взаємостосунків у класі, заснованих на повазі, довірі [8].

Акатов Л. вважає, що завданням вчителя при наданні допомоги дітям у встановленні нормальних міжособистісних стосунків є створення такої ситуації розвитку, в якій їх соціальне самопочуття було б постійно забарвленим емоційно позитивними переживаннями, щоб у них домінував гарний настрій, що є важливим для ефективного психічного й особистісного розвитку дитини [1]. Він пропонує підходи, які забезпечать позитивний вплив учнів з типовим розвитком на дітей з ООП:

- організовуючи взаємодію дітей у класі, необхідно враховувати найбільш важливі фактори, які впливають на емоційні переживання кожної дитини від перебування в учнівському колективі (спілкування з ровесниками, спільні емоційні переживання);

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

- необхідно створювати такі ситуації, щоб діти від спільної взаємодії, спілкування у класі отримували позитивні емоційні переживання, очікували нових зустрічей, щоб задовольнялась їхня потреба у спілкуванні;

- домагатися, щоб дитина, знаходячись у класі, відчувала себе рівноправним членом колективу, з яким рахуються всі інші учні.

Як зазначає А. Шевцов, для набуття дітьми з ООП досвіду позитивної взаємодії адміністрація школи, психолог, соціальний педагог повинні працювати із цими учнями, їхніми ровесниками з типовим розвитком, батьками однокласників, вчителями задля створення позитивної настанови у взаємодії з дітьми з особливостями психофізичного розвитку [16].

М. Орлова наголошує, що з метою формування позитивного психологічного клімату практичні психологи і соціальні педагоги мають проводити спеціальні заняття для адаптації дітей з ООП до освітнього середовища, налагодження їх спілкування з однокласниками, розуміння ними сутності освітнього процесу. Ця робота має бути комплексною, проводитися зі всіма учнями інклюзивного класу та їхніми батьками [12].

Формування позитивного психологічного клімату в інклюзивному класі має обов'язково здійснюватися у контексті тісної взаємодії школи та сім'ї, за участі батьків усіх дітей, які навчаються в інклюзивному класі. Важливо, щоб педагоги закладів загальної середньої освіти проводили просвітницьку роботу серед усіх учнів і їхніх батьків щодо розуміння сутності і важливості інклюзивної освіти, профілактики дискримінації прав дітей на освіту та формування толерантного ставлення до школярів з ООП. Потрібно проводити спеціальні консультації, бесіди, тренінги або застосовувати інші форми роботи з батьками з метою активного залучення їх до створення умов для соціалізації, розвитку та навчання дітей з ООП [12].

На думку Т. Бутилкіної, проблема гармонізації взаємостосунків сім'ї та педагогів, їх взаємодії є складною і багатоаспектною. Зокрема, це стосується структури взаємодії,

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

розподілу обов'язків, ролей і функцій усіх учасників освітнього процесу [4, с. 31]. О. Чеботарьова наголошує, що основна мета формування мікроклімату у школі та у сім'ї полягає у гуманізації взаємин, створенні умов для максимального вияву поваги і взаємопідтримки, турботи та взаємодопомоги. Довіра у системі «учень-вчитель-батьки», єдність та делікатність є запорукою успішного навчання в умовах закладу загальної середньої освіти [14, с. 51].

На думку Т. Лещинської, батьки не повинні допускати, щоб стихійно складались стосунки їх дітей із ровесниками з типовим розвитком. У дітей необхідно виробити навички взаємодії з іншими людьми, в іншому випадку, це може мати негативні наслідки, як і контакти з однолітками, які можуть насміхатися, принижувати, негативно впливати на них [8, с. 83]. Тільки завдяки спільним зусиллям спеціалістів і батьків можна успішно розв'язати проблему розвитку особистості школяра.

В умовах інклюзивного закладу діти з типовим розвитком навчаються бачити людину, а не її порушення, і починають усвідомлювати, що між ними та ровесниками з ООП є багато спільного. І. Калініченко [7]. вважає, що дружні стосунки між учнями з ООП та типовим розвитком зазвичай частіше розвиваються в інклюзивному середовищі. За результатами досліджень J. Deppeler, D. Harvey, T. Loreman [17], дружба між дітьми в інклюзивному класі стає звичним явищем. Для учнів з ООП характерні міцніші дружні зв'язки із однокласниками з типовим розвитком, ніж для школярів спеціальної школи. Особливо помітно це у тих випадках, коли дитина з ООП живе неподалік інклюзивного закладу і має змогу спілкуватися з ровесниками поза школою.

Миронова С. зазначає, що інклюзивне навчання позитивно впливає на дітей з типовим розвитком. У них формується вміння цінувати своє здоров'я, більш адекватна самооцінка, толерантність [11].

Матвеева М. наголошує, що в умовах інклюзивної освіти діти з типовим розвитком поставлені перед необхідністю будувати стосунки з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Однокласники з особливими освітніми потребами можуть викликати у них страх, відразу, зневагу, зверхність, жалість, інтерес тощо. Важливо, щоб учні з типовим розвитком могли усвідомлювати, приймати ці почуття і справлятися з ними [9, с.159].

Ми провели дослідження у закладі загальної середньої освіти м. Кам'янця-Подільського, в якому запроваджене інклюзивне навчання протягом останніх десяти років. Метою дослідження було з'ясувати в учнів з типовим розвитком, чи розуміють вони поняття «інклюзивна освіта», чи є в їхньому класі учні з ООП, як вони ставляться до спільного навчання з ровесниками з особливостями психофізичного розвитку, як, на їхню думку, впливає спільне навчання з дітьми з ООП на організацію освітнього процесу у класі, чи є у них друзі з ООП чи дружили би вони з однокласником, у якого є проблеми зі здоров'ям.

У дослідженні брали участь 51 учень 9-11 класів. Основним методом дослідження було анкетування. Анкету кожен респондент заповнював індивідуально, у письмовій формі. Анкетування було анонімним.

На запитання, що таке інклюзивна освіта, 92,16 % дітей з типовим розвитком дали наступні відповіді: *«учні з особливими потребами», «люди з відхиленням», «це діти з вадами, які навчаються з здоровими учнями», «де разом навчаються діти, які мають проблеми зі здоров'ям і здорові діти», «це освіта, яка передбачає спеціальне навчання учнів, у яких порушення зору, ДЦП, мовлення, проблеми із здоров'ям», «це освіта, яка допомагає дітям з особливими освітніми потребами навчатися», «освіта для всіх дітей», «це школа, яка може працювати з любими дітьми, з дітьми, які мають вади», «це коли у твоєму класі є діти, у яких є проблеми зі здоров'ям», «це коли в різних освітніх закладах приймають «особливих» дітей та допомагають їм вчитися та,*

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

можливо, побороти або запобігти подальшому розвитку різних хвороб» тощо. 7,84 % опитаних не відповіли на запитання. Можна припустити, що ці учні не володіють знаннями про інклюзивну освіту.

На запитання, чи є в їхньому класі діти з ООП, 58,82 % учнів відповіли позитивно; 25,49 % респондентів вказали, що не знають; 15,69 % дали негативну відповідь. Хоча у всіх цих класах навчаються школярі з особливостями психофізичного розвитку.

70,59 % опитаних зазначили, що позитивно ставляться до інклюзивного навчання з ровесниками з ООП; 29,41 % – не визначились щодо цього питання; ніхто з учнів не дав негативної відповіді.

На запитання, як впливає спільне навчання з дітьми з ООП на організацію освітнього процесу у класі, старшокласники відповіли наступним чином: *«не впливає», «все залежить від складності захворювання», «їм потрібно більше часу і уваги», «позитивно впливають на мене такі люди», «позитивно», «нормально, це не змінює ситуацію, вони такі ж як усі люди», «не має різниці», «усі у класі однакові, тому проблем з навчанням у класі немає», «ніяк не впливає, усі дуже гарно спілкуються між собою, це не складає трудностей», «впливає позитивно, діти однаково розвиваються у класі, показують однакові свої можливості», «нейтрально», «я відношуся до цього позитивно, тому що ніяких проблем у навчанні з ними», «добре, тому що діти з вадами навчаються бути і жити в суспільстві», «не заважають», «з одного боку, така освіта має трохи негативний вплив, адже буде звертатися увага на особливу дитину, її потреби, але навколо цієї дитини може утворитися дружній колектив, який об'єднається для допомоги дитині», «я думаю, що добре, тому що не важливо, яка людина, важлива її думка, душа», «такі учні можуть інколи заважати на уроках», «з учнями, у яких діагноз аутизм, звичайно складніше вчитися» тощо.*

58,82 % респондентів відповіли, що мають друзів з особливостями психофізичного розвитку; 37,25 % школярів

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

відповіли негативно на це запитання; 3, 92 % учнів не відповіли на запитання.

92,16 % учнів вказали, що дружили б з однокласником, у якого є проблеми зі здоров'ям, обґрунтувавши це так: «я б дружив, яка різниця є проблеми зі здоров'ям чи ні, якщо це добра людина, то я буду дружити», «все залежить від людини, спільних інтересів, форми спілкування», «здоров'я на дружбу не впливає», «діти, які мають проблеми зі здоров'ям – це також люди, які хочуть мати друзів, які завжди будуть допомагати їм», «я би дружила з таким однокласником, тому що він не відрізняється від нас», «люба людина може бути нездоровою і опинитись на місці цієї дитини, тому я би спілкувалась», «для мене в людині важливе спілкування та відвертість, чесність, якщо в людини це є, то я буду з нею спілкуватися», «для мене це не є бар'єром для спілкування», «потрібно мати повагу до всіх і давати підтримку тим, хто це бажає», «дружба не залежить від якихось фізичних вад другої людини» тощо. 7,84 % опитаних не визначились щодо цього питання.

Результати анкетування свідчать, що загалом школярі з типовим розвитком мають уявлення про поняття «інклюзивна освіта». Більше дві третіх респондентів позитивно ставляться до спільного навчання з ровесниками з ООП, оскільки найчастіше вони не перешкоджають організації освітнього процесу на уроках. Більше половини учнів з типовим розвитком мають друзів з ООП. Майже всі школярі вказали, що порушення психофізичного розвитку не є перешкодою для встановлення дружніх стосунків з ровесниками з ООП.

Для визначення соціально-психологічного клімату у досліджуваних колективах інклюзивного класу було використано методику, запропоновану А. Фідлером [13]. Вона базується на методі семантичного диференціалу. Відповідь на кожний з 10 пунктів шкали оцінювалась зліва направо від 1 до 8 балів. Учням пропонувалось поставити знак (V) кожній парі протилежних за змістом слів. Чим лівіше розміщений знак у

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

таблиці, тим нижчим є бал, тим сприятливішою є психологічна атмосфера у колективі на думку того, хто відповідав. Підсумковий показник коливався від 10 (найбільш позитивна оцінка) до 80 (найбільш негативна) балів. На основі індивідуальних профілів учнів ми обчислили середній профіль, який дає змогу охарактеризувати психологічну атмосферу досліджуваних класів.

Отримані результати ми показали у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати дослідження колективів інклюзивних класів за методикою А. Фідлера

	Колектив			
	1	2	3	4
Дружелюбність-ворожість	1,45	2,41	1,4	4,13
Згода- незгода	2,63	2,75	1,5	4,86
Задоволення-незадоволеність	1,9	2,83	2,25	3,13
Продуктивність-непродуктивність	2,54	3,41	2,31	2,73
Теплота-прохолода	2	2,16	1,93	3,46
Співпраця-Неузгодженість	1,81	2,54	2,06	3,8
Взаємопідтримка-недоброзичливість	2,54	3,54	2,31	4,73
Захопленість-Байдужість	2,36	3,54	2,62	4,66
Цікавість-нудьга	1,81	2,81	1,75	3,26
Успіх-неуспіх	1,9	2,9	2,56	3,26
Загальна сума	20,94	28,89	20,69	38,08

Для зручності опрацювання результатів припустимо, що середня кількість балів по одній шкалі означає: від 1 до 3 балів – сприятлива атмосфера, від 3 до 6 балів – достатньо сприятлива, від 6 до 8 балів – несприятлива. Відповідно загальна кількість

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

балів: від 10 до 30 балів включно – сприятлива атмосфера, від 30 до 60 балів включно – достатньо сприятлива, від 60 до 80 балів – несприятлива.

Згідно отриманих результатів соціально-психологічний клімат у 75% досліджуваних колективах є сприятливим, у 25 % колективів – достатньо сприятливим. Загалом учні інклюзивних класів дружжелюбно ставляться один до одного, між ними панує згода, вони отримують задоволення від спільного навчання з однокласниками, підтримують один одного під час виконання спільного доручення, проявляють ініціативу у спільних справах, їм цікаво вчитися у школі.

Результати нашого дослідження спростовують стереотип щодо негативного ставлення дітей з типовим розвитком до однокласників з ООП [2, с. 49]. Проте лише завдяки спільним зусиллям учасників команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку можна забезпечити сприятливу соціально-психологічну атмосферу в інклюзивному класі, в якому школярі з ООП будуть повноцінними членами учнівського колективу.

Список використаних джерел

1. Акатов Л. И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 368 с.

2. Банч Г., Валео Э. Влияние специального и инклюзивного образования на установки сверстников: практическое и теоретическое исследование. *Журнал исследований социальной политики*. 2008. Т. 6. № 1. С. 23–52.

3. Буйняк М. Г. Формування психологічної готовності вчителів до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами: дис. ... канд. псих. наук: 19.00.08 – спеціальна психологія. Кам'янець-Подільський, 2019. 322 с.

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

4. Бутылкина Т. Л. Гармонизация сотрудничества семьи и школы в воспитании детей. *Интеграционные процессы в системе образования Украины: проблемы теории и практики*: прогр. и материалы XIV науч.-практ. конф. учителей, 21 апр. 2007 г., г. Харьков. Х.: Изд-во НУА, 2007. 140 с.

5. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання: автореф. дис. ... канд. психол. наук. К., 2008. 20 с.

6. Інклюзивна освіта. Інтегроване навчання дітей з особливими потребами у ЗНЗ. *Завуч*. 2008. №19–20 (349-350). С. 43–57.

7. 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.

8. Коноплева А. Н. Образовательная интеграция и социальная адаптация лиц с ограниченными возможностями: пособ. для учителей, психологов и родителей детей с ограниченными возможностями. Мн.: НИО, 2005. 260 с.

9. Матвеева М. Організація психологічного супроводу дітей з психофізичними вадами в умовах інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта: теорія та практика*: навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2012. С. 39–52.

10. Миронова С. П., Валько Т. І. Тренінг «Я в системі суспільних стереотипів» як метод формування позитивного соціального середовища в інклюзивному класі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2018. Вип. 35. С. 53–57.

11. Миронова С. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон, 2020. 176 с.

12. Орлова М. М. Позитивний психологічний клімат у інклюзивному освітньому середовищі як умова збереження психічного здоров'я дітей. *Вісник. Серія: Педагогічні науки.* № 6 (162). 2020. С.117–122.

13. Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособ. М. : Ин-т психотерапии, 2002. 339 с.

14. Чеботарьова О. Навчання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату в умовах загальноосвітньої школи. *Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні: наук.-метод. зб. до Всеукр. наук.-практ. конф. К., 2007.* С. 49–52.

15. Чопік О. В. Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка. Київ, 2013. 247 с.

16. Шевцов А. Г. Особистісно орієнтоване навчання як основа освіти людей з особливими потребами. *Актуальні проблеми виховання та навчання людей з особливими потребами: зб. наук. праць.* К.: Ун-т «Україна», 2004. Вип. 1(3). С. 35–39.

17. Tim Loreman, Joanne Deppeler, David Harvey “Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom”. RoutledgeFalmer. London; New York, 2005.

ДО ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ В ОСВІТНЬО-ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРІ

Ганна БАРАБАЩУК, Наталія Гуцуляк

Анотація. Стаття присвячена проблемі толерантності як складного, неоднозначного та багатовимірного утворення. Зауважено про роль педагогічної толерантності як важливої складової професійної діяльності педагога та як інструмента, який досить вагомий у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. З'ясовано, що формування толерантності у педагога в умовах освітньо-інклюзивного простору є досить тривалим процесом, який потребує окрім набуття необхідних знань у роботі з означеною категорією осіб, ще й особисту психологічну готовність педагога.

Ключові слова: педагогічна діяльність, толерантність, педагогічна толерантність, освітньо-інклюзивний простір.

Varabashchuk H., Hutsuliak N. To the problem of pedagogical tolerance in the educational-inclusive space

Abstract. The article is devoted to the problem of tolerance as a complex, ambiguous and multidimensional formation. The role of pedagogical tolerance as an important component of a teacher's professional activity and as a tool that is quite important in working with children with special educational needs is noted. It was found that teacher's formation of tolerance in the educational-inclusive space is a long-lasting process, which requires not only the acquisition of the necessary knowledge to work with this category of people, but also the personal psychological readiness of the teacher.

Key words: pedagogical activity, tolerance, pedagogical tolerance, educational-inclusive space.

Сьогодні українське суспільство знаходиться на перетині численних трансформацій та поєднань культурної, релігійної, соціальної, освітньої та індивідуальної різноманітності. Тим часом питання «інакшості» визначається досить актуальним та гострим, а проблема толерантності залишається однією з ключових серед наукових досліджень педагогіки та психології.

Сучасний світ – це світ полікультурності та глобальних інтеграцій у всіх сферах життєдіяльності, не виключенням стала

й освіта. Перед освітянами висуваються високі вимоги, відповідно до яких вони мають створити та організувати освітній процес так, щоб не тільки враховувалися здібності й можливості учнів, а також здійснювався максимальний розвиток їх особистості. Необхідною умовою успішності педагогічної діяльності є прийняття дитини такою, якою вона є. Особливо це актуально, коли мова йде про навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами.

Безумовно, що такий процес потребує кардинальних трансформацій навчально-виховного процесу, створення умов для самореалізації вчителя, удосконалення та коригування професіограми вчителя з акцентом на такі професійно-особистісні якості як толерантність, емпатія, тактовність, доброзичливість, відповідальність, флексибільність тощо.

Метою статті є узагальнення та систематизування теоретичних підходів щодо вивчення толерантності та педагогічної толерантності в освітньо-інклюзивному просторі.

Перш ніж ми перейдемо до аналізу педагогічної толерантності необхідно прояснити визначення поняття «толерантність» згідно певних критеріїв та характеристик.

Термін «толерантність» включає в себе безліч тлумачень, але при всій багатозначності цього терміна, в його основі присутня головна характерна ознака - «терпимість»: лат. *tolerantia* – терпіння; англ. *tolerance* – готовність бути терпимим; нім. *toleranz* – терпимість до чужих думок, вірувань, поведінки; франц. *tolerance* – переконаність у тому, що інші можуть думати та діяти в манері, відмінній від нашої власної.

Толерантність «як відсутність або послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор в результаті зниження чутливості до його впливу...» представлено в психологічному словнику під редакцією А.Петровського та М.Ярошевського [25,с.401-402]. У Великому тлумачному психологічному словнику А.Ребера зустрічаємо три значення поняття «толерантність»: установка на ліберальне прийняття моделей поведінки,

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

переконань та цінностей інших; здатність витримувати стрес, напругу та біль; переносимість лікарських засобів [26,с.257].

За словами О.Асмолова [21,с.4-7] толерантність розуміється як повага та визнання рівності, відмова від домінування та насильства, визнання багатовимірності та різноманіття людської культури, норм, вірувань, відмова від зведення цього різноманіття до однаковості або до переваг однієї точки зору. У дослідженнях О. Магамедової та її колег толерантність представлена як домінуюча характеристика у відносинах різних соціокультурних суб'єктів, що, в свою чергу, дасть змогу людству вийти на якісно інший рівень соціальної взаємодії, який базується на принципах гуманності та терпимості. При цьому не варто відмовлятися від толерантності як цінності, як принципу культури, вистражданого всією історією людства і закріпленого в якості правової норми. Важливо пам'ятати, що толерантність не повинна бути самоціллю, а інструментом, механізмом досягнення гуманного існування [17].

Для окреслення змісту толерантності В. Лекторський розглядає чотири можливі моделі розуміння толерантності, серед яких: байдужість; неможливість взаєморозуміння (толерантність виступає як повага до іншої особи, яку неможливо зрозуміти і з якою складно взаємодіяти); поблажливість (толерантність як поблажливість до слабкостей інших, що може вмещувати і зневагу); як розширення власного досвіду та критичності (толерантність як повага до чужого світосприйняття у поєднанні з установкою на взаємну зміну позицій в результаті діалогу) [16]. У роботі А. Молчанової зазначається, що система поглядів толерантної людини ґрунтується на діалогічному принципі особистісного та професійного просторів. Тактовність та толерантність створюють умови для сприйняття іншого як суб'єкта взаємодії, як рівноправного, самостійного співрозмовника, як самодостатню особистість, яка володіє власними потребами, мотивами, цінностями та відносинами [20,с.63]

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

Цікавими для нашого дослідження стали міркування С. Братченко, який сформулював ідеї для побудови психології толерантності та визначив декілька підходів щодо толерантності. Науковець тлумачить істинну толерантність, як прояв усвідомленого, осмисленого та відповідального вибору людини, її особистої позиції та активності у побудові міжособистісних відносин. На думку автора, толерантність не може бути окреслена тільки в рамках певних властивостей та характеристик, це досить складний, багатоаспектний та багатокомпонентний феномен, який містить ключові компоненти, а саме цінності та установки. Серед усіх різноманітних видів та форм толерантності передумовою загальній є міжособистісна толерантність як особливий спосіб взаємин й міжособистісної взаємодії, комунікації та діалогу. Повноцінна толерантність формується та розвивається тільки тоді, коли для цього є відповідні зовнішні та внутрішні чинники [4].

Толерантність як багатоаспектну і багатовимірну характеристику особистості розглядає І. Гріншпун [8]. Науковець запропонував виділити такі параметри толерантності як диференційованість (коли мова йде про об'єкти чи суб'єкти впливу); діапазон (умовність допустимих фруструючих факторів); фокус (баланс в дихотомічності); стійкість; динамічність (зміна акцентів в дихотомічності). Зазначені параметри дали змогу авторові виділити взаємопов'язані варіанти толерантності. Так, ауто толерантність відбувається на рівні самоствалення і виступає як готовність особистості до самозмін, бачення себе в якості принципово незавершеної і недосконалої, тим самим надається право на самозміну і буття іншим. Міжособистісна толерантність реалізовується на рівні інтеракції і проявляється як емпатійність особистості, яка допускає прийняття іншої людини вже як цінності та готовність зрозуміти феноменальний світ іншого за рахунок мінімум особистих проєкцій при збереженні кордонів свого «Я».

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

Міжгрупова толерантність існує на рівні «Я»-«Група» і передбачає, з одного боку, соціальний інтерес, готовність бути з іншими, прийняття правил та норм групи. Така толерантність забезпечує потребу в груповій приналежності та визнанні. З іншого боку – здатність проявляти опір групі, визнання можливості відносності створених норм та їх порушення.

Про толерантність, як властивість зрілої особистості, говорять також українські автори В.Гупаловська та І.Чорноба. Дослідниці зазначають, що толерантна особистість характеризується сформованістю власних поглядів та цінностей, наявністю життєвої позиції. Водночас, така особистість спроможна розуміти та поважати відмінності та різноманітність у поглядах й переконаннях інших людей. Вони виокремлюють фізіологічну, сексуальну, фрустраційну, афективну толерантність та особливу увагу фокусують на міжкультурній, яка включає в себе схильність до розуміння способу життя іншого [9].

Численні типи толерантності перш за все обумовлені життєдіяльністю людини. Так, С. Мацковський [19] пропонує такі види толерантності: *гендерна толерантність* як неупереджене ставлення до представників іншої статі, неприпустимість приписування людині недоліків іншої статі, відсутність міркувань про домінування представників однієї статі над іншим; *вікова толерантність* як неупередженість до особливостей людини, які пов'язані з її віком; *освітня толерантність* як терпиме ставлення високоосвічених людей до висловлювань і поведінки людей з більш низькою освітою та навпаки; *фізіологічна толерантність* як неупереджене ставлення до хворих, до осіб з інвалідністю та фізично недієздатних, до осіб із зовнішніми недоліками; *маргінальна толерантність* як толерантне ставлення до асоціальних верств населення; *міжкласова толерантність* як терпимість до осіб різного фінансового прошарку; *міжнаціональна толерантність* як неупереджене ставлення до представників різних націй,

здатність не переносити недоліки і негативні дії окремих представників національності на інших людей, а також ставитися до будь-якої людини з позиції «презумпції національної невинності». До цього переліку належить також *релігійна толерантність, етнічна та політична*.

Диференційоване розуміння феномену толерантності зустрічаємо у роботі О. Орлова та О. Шапіро [22]. Дослідники виокремлюють толерантність «типу А» як природне та безумовне прийняття іншої людини, ставлення до неї як до самодостатньої особистості. Така толерантність властива для дитини, в якій процес персоніфікації ще не призвів до розподілу індивідуального та соціального досвіду, до виникнення подвійних стандартів. Толерантність «типу Б» властива більшості людям, оскільки вона є похідною від персоніфікації. Людина з такою толерантністю постійно стримує себе та використовує механізми психологічного захисту. Однак за такою «маскою» присутнє напруження, невисловлена незгода, пригнічена злість. Часто таку толерантність називають «квазі-толерантністю», оскільки вона ілюзорна, вигадана та штучна.

Толерантність «типу В» ґрунтується на прийнятті людиною як оточуючих, так і себе, при цьому зберігаючи діалогічну взаємодію між зовнішніми вимогами та внутрішніми переконаннями. Діалогічна взаємодія реалізує повагу до цінностей та скимлів, які важливі для іншого, так і усвідомлене прийняття себе, своїх цінностей та смислів, цілей та бажань, переживань та почуттів. Для людини з таким типом толерантності фруструючі ситуації не виключені з її життя, проте вона не боїться цієї напруги, а гідно витримує та приймає її як безумовну екзистенційну данність.

Дослідниця І.Кравченко[15] акцентує увагу на механізмах, які беруть участь у формуванні толерантності в професійному становленні. За словами вченої, провідна роль у цьому процесі належить терпимості (витримка, самоконтроль), яка дає змогу знизити поріг чутливості до несприятливих чинників. Іншим

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖОСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

механізмом толерантності є прийняття, яке у певних ситуаціях може бути вторинним або ж взагалі не активізуватися.

Таким чином, толерантність є досить складною та інтегративною якістю особистості, яка відображає її ставлення до світу в цілому, до предметів та явищ, до інших людей та їхніх поглядів, до себе та водночас дає їй змогу вирішувати проблемні ситуації у взаємодії з оточуючим середовищем, залишаючись психологічно стійкою та адаптованою. На думку О.Гриви [7], саме толерантність в освіті є передумовою створення толерантних стосунків у суспільстві. Однак, для цього освітній системі необхідно вирішувати завдання, які пов'язані з ідентифікацією підростаючої особистості та її спроможністю до адаптації в умовах сучасного кризового різноспрямованого суспільства, та найважливіше це розвиток толерантної свідомості.

Особливого значення набуває педагогічна толерантність як професійно важлива якість, що визначає моральний і професійний рівень відносин між учасниками освітнього процесу [23;27]. Відомо, що формування толерантності в педагогічній взаємодії сприяє гуманізації міжособистісних відносин, оптимізує навчально-виховний процес, вирішує проблеми особистісного і професійного самовизначення педагога.

У колективній монографії І. Бега та його колег [5,с.125] представлені положення, які допоміжні у розвитку педагогічної толерантності:

- створення толерантного простору, який характеризується єдністю всіх суб'єктів навчально-виховного процесу та форм організації їхніх відносин, які, з одного боку, є значущим компонентом педагогічної етики, а, з іншого, взірцем морального виховання та наслідування;
- комунікативна толерантність як процес розуміння іншого через взаємоповагу, співучасть, співпереживання та партнерство;
- креативне мислення, що дає змогу приймати широкий діапазон індивідуально-особистісних якостей людини;

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

- орієнтація на особистісно-центрований підхід в освітньому процесі, ключовим елементом якого є суб'єкт-суб'єктні відносини в діаді «вчитель-учень».

Варто відмітити, що окреслені характеристики належать освітньому простору, як одиниці, яка вже позиціонує ідеї толерантності.

Аналізуючи особливості толерантності вчителя в педагогічному процесі, Ю.Поваренко [24] визначає два види толерантності педагога: соціальна і психологічна. Наявність соціальної толерантності дає змогу вчителю бути ефективним з усіма учасниками освітнього процесу, тоді як сформованість психологічної толерантності сприятиме високій стійкості вчителя до численних професійних стресів (до прикладу навчання в дистанційному синхронному форматі, навчання особливих дітей) і сприятиме успішній побудові професійної кар'єри.

Дуже важливо питання педагогічної толерантності розглядати в площині інклюзивно-освітнього середовища. Згідно з численними дослідженнями щодо інклюзії [3;12;13] погоджуємося з думкою, що інклюзія в освіті – це тривалий процес розвитку, який несе гуманну ідею про доступність освіти для всіх. В основу інклюзивної освіти закладена ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей, забезпечує ставлення до всіх людей як до рівних та при цьому створює необхідні умови для дітей, які мають особливі освітні потреби. Відповідно, створюється така система освіти, яка відкрита для кожної дитини з обмеженими можливостями здоров'я, для дітей-інвалідів, для дітей, які залишилися без піклування батьків тощо. На думку Я.Довгополої [11], орієнтуючись на інклюзивну освіту перед навчальним закладом стає необхідність оптимізувати стосунки здобувачів освіти всередині самого закладу, що реалізується тільки через розвиток толерантності. Як результат, стане можливим формування демократичної особистості,

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

визнання рівності, взаємодопомоги, активної життєвої позиції та відчуття відповідальності за свої дії й вчинки.

Сьогодні можна звертатися до численних розроблених програм, які апробовані та втілені у практику інклюзивної освіти, але втрачається увага на аспекті толерантності педагога та його професійно-особистісної готовності працювати із означеною категорією осіб. Адже, особисто педагог цілком може демонструвати високий рівень толерантності та поваги до осіб з ООП, але професійна діяльність, зокрема педагогічна толерантність, набуватиме інакших (особливих) параметрів та характеристик.

Виходячи з досліджень В. Болдирєва [2], С. Грабовської [6], О. Добровіцької [10], А. Колупаєвої [11], О. Мартинчук [18], вбачаємо, що толерантність педагога в інклюзивному освітньому просторі базується на таких аспектах як: усвідомлення педагогом актуальності проблеми роботи з дітьми ООП, мова йде про наявність такого формату освіти, коли учні з особливими потребами та звичайні діти не просто вчитимуться разом, але й безпосередньо будуть взаємодіяти; формування та розвиток фізіологічної толерантності до людей з ООП; осмислення власних характеристик, які відображають повсякденні стереотипи, упередження; виявлення особистих мотивів, потреб, цінностей, що є джерелом взаємодії усіх здобувачів світи; аналіз наслідків ймовірної інтолерантності; готовність педагога до зміни сформованих особистісних смислів як результат зіткнення з іншою (причому рівноцінною, що володіє рівним правом на існування) точкою зору на дану проблему.

Таким чином, можна припустити, що процес розвитку педагогічної толерантності в інклюзивно-освітньому просторі буде тривалим та складним, оскільки, окрім набуття знань щодо забезпечення компетентностей практичної роботи з особливими учнями, необхідно також сприяти внутрішній перебудові педагога, як носія високого рівня співпраці, культури спілкування та взаємодії з особливими учнями та їхніми

батьками. Оскільки педагогічна толерантність – це інтегративне утворення, яке обумовлене індивідуально-особистісними характеристиками педагога та його професійністю, то розвиток педагогічної толерантності має здійснюватися паралельно у цих сферах.

Зауважимо, що успішній педагогічній толерантності сприятиме також практичне впровадження в діяльність вчителів таких основних принципів:

Принцип довірливої співпраці – передбачає встановлення в навчальному закладі взаємин, які базуються на взаєморозумінні та адекватній вимогливості між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Принцип екологічного простору – забезпечення сприятливого та безпечного соціально-психологічного клімату в освітньому закладі як основи формування толерантності.

Принцип свідомої відповідальності – формування та розвиток власної гідності та індивідуальності, поваги до оточуючих людей, незалежно від їх соціального статусу, національності, релігії, стану здоров'я.

Принцип розвитку особистості – кожна дитина здатна до розвитку, оскільки саме вона може стати джерелом та рушійною силою цього розвитку.

Принцип креативності, що сприяє реалізації різних підходів формування толерантної інтеракції та аналізу виникаючих педагогічних ситуацій. Таке новаторство в педагогічній діяльності стане запорукою успіху толерантної підростаючої особистості та її подальшої спроможності адаптуватися у різному соціальному просторі [20, с.116-127].

У своїх дослідженнях Г.Безюлева і Г.Шеламова зауважують, що розвитку педагогічної толерантності сприятиме, коли вчитель буде орієнтований на розвиток навичок спостережливості, здатності до самоаналізу, самопізнання; на формування навичок ведення позитивного внутрішнього діалогу з собою; на вдосконалення вмінь пізнання інших людей, аналізу

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

виникаючих ситуацій у межах сім'ї чи класного колективу; на здійснення корекції самооцінки; на формування професійно значущих якостей: емпатії й рефлексії, що сприяють толерантному спілкуванню; на розвиток емоційної стійкості в складних життєвих ситуаціях; на освоєння способів саморегуляції і реагування на нетерпимість [1].

Отож, толерантність педагога – це об'єднуюча професійно важлива характеристика в діяльності фахівця сфери освіти, яка обумовлена його здатністю встановлювати діалогічну взаємодію з усіма суб'єктами освітнього простору. Педагогічна толерантність в освітньо-інклюзивному просторі зберігатиме ті ж аспекти, проте емоційне навантаження педагога буде значно вищим. Це обумовлено тим, що педагог має реалізувати, окрім педагогічних функцій (освітньої, організаційної, прогностичної, інформаційної комунікативної), ще й індивідуально-особистісні якості, без яких неможливо бути в інклюзивному просторі.

Перспективою подальших наших розвідок стане емпіричне дослідження психологічної готовності педагогів до роботи в освітньо-інклюзивному просторі.

Список використаних джерел

1. Безюлева Г. В., Шеламова Г.М. Толерантность: взгляд, поиск, решение. Москва: Вербум-М, 2003. 168 с.

2. Болдирева В. Е. Інтеграція та інклюзія як основні моделі навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2012. № 9 (11). С. 10-17.

3. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа. Науково-педагогічний журнал*. 2011. № 3. С. 10-14.

4. Братченко С.Л. Психологические основания исследования толерантности в образовании. *Педагогика развития: ключевые*

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

компетентности и их становление. Сб. науч. ст. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2003. С. 104-117.

5. Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: монографія / І. Д. Бех та ін. Харків: Друкарня Мадрид, 2016. 176 с.

6. Грабовська С. Л., Островська К. О. Психологічні особливості ставлення учнів загальноосвітньої школи до інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2011. № 17. С. 77-85.

7. Грива О. І. Толерантність освіти як передумова толерантного суспільства. *Мультиверсум. Філософський альманах: зб. наук. пр.* 2007. Вип. 66. С. 3-11.

8. Гриншпун И. Б. Понятие и содержательные характеристики толерантности (к вопросу о толерантности как психическом явлении). *Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика): Сб. науч.-метод. ст.* Москва: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. С. 31-41.

8. Гупаловська В. А., Чоноба І. А. Толерантність як особистісна властивість. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія.* 2013. Вип.45(2). С.45-54.

10. Добровіцька О. О. Виховний вплив інклюзивного середовища майбутнього фахівця соціальної сфери. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»* 2016, №12. С. 54-57.

11. Довгополова Я. В. Толерантність як ціннісна парадигма освіти в контексті євроінтеграції. *Педагогічні шляхи реалізації загальноєвропейських цінностей у системі освіти України: зб. наук. праць / За заг. ред Г.Є.Гребенюка.* Харків: Стиль Іздат, 2005. С.85-90.

12. Засенко В.В. Рівний доступ до якісної освіти дітей з особливими потребами. *Кроки до демократичної освіти.* 2002. №1. С. 34.

13. Індекс інклюзії: розвиток навчання та участі в життєдіяльності шкіл: посіб. / Пер. з англ. Київ: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 190 с.

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

14. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
15. Кравченко І. А. Значення толерантності в особистісно-професійному розвитку майбутнього психолога. *Вісник післядипломної освіти*. 2011. №3. С. 324-331.
16. Лекторский В. А. О толерантности. *Философские науки*. 1997. №3-4. С.68-90
17. Магомедова Е. В., Абрамова И. Е., Крамская С. В. Толерантность как фактор стабилизации современного мира. *Гуманитарные и социальные науки*. 2019. №2. С.30-38.
18. Мартинчук О.В. Підготовка фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія. Київ: Центр учбової літератури, 2018. 430 с.
19. Мацковский М. С. Толерантность как объект социологического исследования. *Век толерантности: науч.-публицист. вестн.* 2001. Вып. 3-4. С. 34-41.
20. Молчанова А. О. Толерантність як ціннісна основа професійної діяльності педагога: посібник. Київ, 2013. 150 с.
21. На пути к толерантному сознанию / Отв. ред. А. Г. Асмолов. Москва: Смысл, 2000. 255с.
22. Орлов А. Б., Шапиро А. З. Психология толерантности: проблемы и перспективы. *Вопросы психологии*. 2006. № 3. 126 с.
23. Орловська Н. Педагогічні умови впровадження ідей педагогіки толерантності. *Завуч. Шкільний світ*. 2012. № 21. С. 8-11.
24. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессиональной толерантности учителя. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2005. Вып. 1 (45). С. 66-70. URL:https://vestnik.tspu.edu.ru/archive.html?year=2005&issue=1&article_id=197
25. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
26. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Т.2: П-Я. Москва: Вече АСТ, 2000. 560 с.
27. Тодорцева Ю. В. Педагогіка толерантності: методичні рекомендації. Одеса: СВД Черкасов М.П., 2004. 90 с.

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ В НУШ – ІННОВАЦІЙНИЙ ІНКЛЮЗИВНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Тетяна ЛЯСКОВСЬКА

Анотація. Реформування сучасної системи освіти вимагає від педагогів перегляду традиційних установок та використання найбільш ефективних прийомів та інструментів. При цьому кожний учень може почувати себе комфортно та безпечно. автор статті розглядає формувальне оцінювання як – інноваційний інклюзивний інструментарій сучасного вчителя, який дозволяє залучити усіх дітей та активізувати участь кожного учня на уроці.

Ключові слова: технологія формувального оцінювання, *прийоми формувального оцінювання, інструменти формувального оцінювання, вимоги до освітніх результатів навчання.*

Lyaskovska T. Formative assessment in the New Ukrainian School as an innovative and an inclusive tool of a modern teacher

Abstract. Reforming the modern education system requires educators to review traditional attitudes and use the most effective techniques and tools. At the same time, each student can feel comfortable and safe. The author of the article talks about formative assessment as an innovative inclusive tool of a modern teacher, which allows to involve all children and activate the participation of each student in the lesson.

Keywords: technology of formal assessment, methods of formal assessment, tools of formal assessment, requirements for learning outcomes.

Одним з важливих аспектів педагогічної діяльності є оцінка отриманих результатів, основне завдання якої полягає у встановленні стану успішності кожного учня та максимального досягнення результативності освітнього процесу в цілому. Запровадження інновацій в освіті (реалізація Концепції НУШ, Концепції розвитку інклюзивної освіти, інших нормативних

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

документів, що регламентують реформування сучасної системи освіти) зумовлює необхідність перегляду традиційних, усталених тенденцій роботи вчителя та, з огляду на особливості дитячого колективу, проєктивної освітньої методики, вибудовувати нову стратегію співпраці з вихованцями, впроваджувати найбільш ефективні інструменти освітнього процесу.

Низка суперечностей, що виникають на основі цього, об'єднані єдиним критерієм – особистісно-професійними можливостями педагога. Зрозумілим видаються факти: у ході універсализації освіти з реалізації концепції НУШ та обраного науково-педагогічного проєкту відповідно власним уподобанням чи пріоритетам освітньої політики закладу, педагог вибирає для себе найбільш конструктивний підхід взаємодії з учнями (допомагає кожному із них стати успішним в навчанні), батьками (спільними зусиллями допомагають дитині стати успішним в навчанні).

Важливою складовою модернізації змісту сучасної загальної середньої освіти та впровадження її нових стандартів є відхід від традиційні підходів до організації освітнього процесу, оцінювання досягнень школяра, розширення інструментарію оцінювання. Учитель повинен оволодіти методами і прийомами, що дозволяють оцінювати результати здобувачів освіти на різних етапах освітнього процесу. Саме ця оцінка повинна стати засобом мотивації учня до досягнення високих освітніх результатів і до особистісного розвитку.

Метою статті є вивчення ефективності методик та інструментів формувального оцінювання у контексті реалізації Концепції НУШ, Концепції розвитку інклюзивної освіти.

Завдання дослідження:

- висвітлити основні наукові підходи до аналізу проблеми формувального оцінювання в НУШ;
- проаналізувати принципи формувального оцінювання крізь призму освітньої інклюзії;

- охарактеризувати ефективні інструменти формувального оцінювання та обґрунтувати їх доцільність застосування на практиці.

Контраверсійні питання оцінювання: нормативний підхід. Аналіз освітньої практики та її нормативного забезпечення підводить до висновку про існування тріади «оцінювання – перевірка – контроль». Зокрема, у рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів (2014) констатується: «...Перевірка й оцінювання передбачає систематичне й об'єктивне визначення рівня навчальних досягнень учнів відповідно до програмових вимог. ...Результати контрольної діяльності мають виховне значення. Об'єктивно і методично правильно організований контроль розкриває невикористані резерви, можливості дитини, стимулює учнів до систематичної наполегливої праці, зумовлює формування важливих якостей особистості: відповідальності, здатності до подолання труднощів, самостійності» [1].

Рекомендації МОНУ передбачають суб'єкт-об'єктний характер взаємодії: «Структурними компонентами контролю навчальних досягнень учнів є перевірка та оцінювання результатів навчальної діяльності... Оцінювання – процес встановлення рівня навчальних досягнень учня/учениці в оволодінні змістом предмета відповідно до вимог чинних навчальних програм. Його результатом є педагогічна оцінка, яка відображається в оцінювальних судженнях і висновках учителя/вчительки вербально, або в балах. Виставлення балів обов'язково супроводжується оцінювальними судженнями» [2].

Чи справді в основі оцінювання реалізується виховне значення сучасної контрольної діяльності, яка здійснюється виключно педагогом та не завжди є стимулом, а й навіть виразом неспішності школяра. На основі зазначеного, окреслюються суперечності – між усталеною формою контролю навчальних досягнень учнів із накопичення оцінок у журналі та

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

фіксацією рівня знань, умінь та прагненням побудувати освітній процес в сучасній школі на засадах педагогіки партнерства [3]. Варто взяти до уваги, що «.. визначальною тенденцією у шкільній освіті країн ЄС є підвищення значення формувального оцінювання, яке сприяє встановленню повноцінного зворотного зв'язку між вчителями й учнями, формуванню в учнів вміння вчитися та загальної культури оцінювання вчителів» [4, с. 3].

Методичні рекомендації Міністерства освіти й науки України щодо оцінювання в початкових класах НУШ, Закон України «Про повну загальну середню освіту» також визначають формувальне оцінювання основним серед різновидів оцінювання.

Спробуємо проаналізувати, яким чином варто здійснювати оцінювання досягнень сучасного учня, мотивуючи його до самоосвіти впродовж життя? Вирішення окресленої проблеми ґрунтується на положенні про імплементацію сучасної освітньої практики формувального оцінювання, яке є інклюзивним інструментарієм включення кожної дитини до середовища взаємної підтримки, оцінки власних можливостей крізь призму особистих досягнень, готовності (психологічній, фаховій, особистісній) його учасників до відкритого діалогу, заснованого на засадах педагогіки партнерства.

Основні наукові підходи до аналізу проблеми формувального оцінювання в НУШ. Термін «формувальне оцінювання» обґрунтоване австралійським ученим, філософом і теоретиком в області оцінної діяльності М. Скривеном у кінці 1970-рр. [10], однак як педагогічна технологія цілеспрямовано впроваджується в зарубіжну освітню практику лише з 1990-х рр., в українську – з 2010-х рр. Важливим є те, що основоположник технології оцінювання досягнень школярів М. Скривен протиставив поняття «формувальне (поточне) оцінювання» і «сумативне (підсумкове, констатуюче) оцінювання» з точки зору отримання і використання інформації. Учений вважав, що формувальне оцінювання повинне слугувати для накопичення і аналізу даних і подальшого їх використання в шкільній практиці

з метою вдосконалення навчального плану та забезпечення підвищення ефективності навчання.

Формувальне оцінювання функціонувало в якості методу діагностики і оцінки освітніх результатів в Європі і США до початку 2000-х рр. Проте з переходом загальної шкільної і вищої освіти до практико зорієнтованих компетентних моделей («модель освіти, орієнтована на результат» або «the output model»), розуміння формульованого оцінювання виходить за межі змістового наповнення («засіб поточного контролю» задля подальшого зовнішнього (формального) коригування учбового процесу). Американські дослідники П. Блэк і Д. Уільям прийшли до висновку, що формульоване оцінювання необхідно використовувати всією освітньою спільнотою – учителями, експертами, здобувачами освіти для досягнення ними більшого прогресу із запланованих результатів навчання [5]. Провідну роль формульованого оцінювання у підвищенні мотивації школяра до навчальної діяльності підкреслюють К. Кетлін і Дж. Макміллан [8].

Згідно з думкою Д. Уільяма і М. Томпсона, щоб досягти вагомих результатів, формульоване оцінювання повинно відповідати наступним вимогам:

- 1) визначати учбові цілі і критерії успіху;
- 2) у процесі активного обговорення та інших методичних прийомів виявляти міру усвідомленого розуміння учнями своїх досягнень;
- 3) забезпечувати раціональний зворотний зв'язок; можливість кожного учня виступати в ролі експерта у процесі індивідуального і/або групового оцінювання;
- 4) стимулювати школярів до керування процесом свого навчання [11].

Таким чином, на думку нідерландських учених К. ван дер Флейтен, Д. Слуийсманса і Д. -Дж. Бринке [13], поняття «формульоване оцінювання» – багатопланове і невіддільне від інших аспектів контрольної-оцінної діяльності, яку, згідно

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

адаптованої моделі І. Кларка [9], можна представити у вигляді логічно пов'язаної тріади компонентів: (1) оцінювання для навчання; (2) оцінювання як навчання і (3) оцінювання навчання. Кожен із них співвідноситься з трьома ключовими складовими освітньої діяльності: (а) процесом навчання/викладання; (б) учбовим планом (освітніми програмами) і, власне, оцінюванням.

Особливості використання формувального оцінювання у вітчизняній освіті описували О. Барна, І. Булах, В. Вембер, О. Локшина, Н. Морзе, О. Щербак, ін. Приклади використання різних видів формувального оцінювання в реалізації програми Intel «Шлях до успіху» запропоновано Н. Дементієвською, оцінювальна діяльність учителя початкових класів на засадах компетентнісного підходу описана О. Поляковою, М. Пінською, ін. автори праць схиляються до думки про педагогічне оцінювання шляхом використання методів сумативного (підсумкового) оцінювання, зокрема, тестового; пропонують рекомендації щодо підготовки, проведення й аналізу результатів тестового вимірювання навчальних досягнень. Важливим є те, що педагогічна практика потребує методичного супроводу й ресурсної підтримки, тобто учителі шкіл мали б володіти належними ресурсами й технологіями для застосування формувального оцінювання в освітньому процесі [3].

Законом України «Про освіту» (2017) зніційовано зміни в оцінюванні школярів: навчання через діяльність, скасування домашніх завдань для першокласників, звичне бальне оцінювання замінено формувальним, табелі замінили свідоцтва досягнень здобувачів освіти. Оновлення системи освіти вимагало втілення формувального оцінювання у практику роботи навчального закладу. Сучасному вчителю важливо зрозуміти, що нове оцінювання – формувальне – абсолютно протилежне традиційному – бальному.

Як засвідчує практика, багато факторів оцінювання зазнали змін, зокрема:

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

– суб'єкт оцінювання (від одноосібної ролі вчителя при виставленні оцінки у традиційному навчанні, ця функція у НУШ передається здобувачеві освіти. Роль педагога полягає у тому, щоби навчити школярів самооцінюванню та взаємооцінюванню);

– об'єкт оцінювання (якщо при традиційному оцінюванні особливу увагу надавали знанням, умінням і навичкам, то формувальне – акцентує увагу на оволодінні компонентами компетентностей, прояв та вдосконалення особистісних якостей учнями як звичних умовах, так і в різних життєвих ситуаціях);

– форма оцінювання (для опису навчального поступу здобувача освіти використовується тільки описова, словесна або вербальна форма та судження, які характеризують процес навчання і відображають кількісний і якісний його результати).

Змінився характер оцінювання. Так формувальне оцінювання: а) налаштоване на оцінювання процесу навчання; б) індивідуалізоване та дає можливість отримати достовірні дані про навчання кожного учня, відомості щодо його поступу в досягненні освітніх цілей; дає можливість вибудувати індивідуальну освітню траєкторію та індивідуальну траєкторію розвитку особистості.

Процес оцінювання в НУШ набуває двостороннього характеру та передбачає активну взаємодію основних учасників освітнього процесу – вчителя з учнем, а це відповідає сутності й змісту педагогіки партнерства. Актуальним є вислів «оцінювання для навчання», оскільки формувальному оцінюванню передбачає: збір та аналіз отриманої інформації; планування дій; їх реалізацію; рефлексію процесу й результату здійснених дій. Це план дій, який дає можливість учням – вірити у свої можливості, батькам – відстежувати процес навчання та брати участь в обговоренні результатів навчання, виховання і розвитку своєї дитини, а педагогам – оцінити успішність власної педагогічної діяльності.

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

Отож, формувальне оцінювання можна розглядати як засіб включення кожної дитини в освітній процес, оскільки відповідає компетентнісному, особистісно зорієнтованому та діяльнісному підходам, які згідно з Концепціями «Нова українська школа», проголошені основою реформування змісту освіти.

Ми переконалися в тому, що реалізація формувального оцінювання у початковій школі можлива за дотримання його принципів: значущості результатів навчання і діяльності учнів; адекватності вистежування відповідності оцінки знань, умінь, навичок, цінностей, компетентностей цілям і результатам навчання; об'єктивності і справедливості на основі здійснення ретельної розробки конкретних критеріїв оцінки; інтегрованості (здійснення оцінювання як запланованої та ретельно продуманої складової частини процесу навчання); відкритості (повідомлення учням критеріїв і методів оцінювання перед виконанням роботи; або участь школярів в їх розробці); доступності (прагнення до простоти і зрозумілості форм, методів, цілей і процесу оцінювання для усіх учасників освітнього процесу); систематичності (послідовного й систематичного здійснення процедур оцінювання); доброзичливості (створення умов для партнерських стосунків між вчителем та учнем, які стимулюватимуть зростання досягнень, спрямованих на розвиток і підтримку учнів).

У роботі зі своїми учнями використовую наступні прийоми формувального оцінювання:

«знакова символіка» («!» – відмінно, « » – добре, «?» – є труднощі, «-» – не впорався з роботою);

«сонечко» («смайлик»): посміхається, нейтральний чм сумний; дитина зафарбовує той, який, на її думку, відповідає виконаній роботі. При перевірці учитель «запалює промінчика» і перетворює на «сонечко» на «смайлик», якому, на його думку, відповідає робота)

«веселка» (смужки-барви веселки чи маркери/ фломастери із відповідним значенням щодо виконання роботи: Ч – відмінно; О

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

– добре (незначні недоліки); Ж – є помилки; З – лише половину; Б – менше половини; С – незначну частину; Ф – не впорався);

«світлофорчик» (оцінювання виконання завдань за допомогою колірних сигналів: зелений – «я вмю сам»; жовтий – «я вмю, але не впевнений»; червоний – «потрібна допомога»).

Наприклад, при оцінюванні виконаної роботи першокласників використовую наступні трактування за допомогою кольорових сигналів: зелений колір – «не припустився жодної помилки і задоволений своєю роботою»; жовтий колір – «в роботі допущені неточності, але роботою своєю задоволений»; червоний колір – «допущено багато помилок, роботою не задоволений»;

«чарівна лінієчка» (на полях зошитів учні креслять шкали й відмічають хрестиком рівень, який на їх думку, відповідає виконану роботу: внизу – «не впорався», посередині – «виконав, але припустився помилки», вгорі – «впорався без помилок»).

При перевірці, якщо погоджуюся із оцінкою дитини, обводю хрестик, якщо ні – креслю свій хрестик нижче або вище;

«сигнали рукою» (використання умовних сигналів. Можливі варіанти використання великого пальця: «я розумію і можу пояснити» – спрямований вгору; «я все ще не розумію» – спрямований вниз; «я не зовсім упевнений, у мене є сумніви в правильності мого розуміння, питання» – спрямований убік)

«хвилинний огляд» – сходи самооцінки (учням пропонується відмітити рівень володіння інформацією на початку уроку, а потім по його завершенні);

«тижневі звіти» (забезпечують швидкий зворотний зв'язок, за допомогою якого учні повідомляють, чого вони навчилися за тиждень і які труднощі у них виникли);

«опитувальник» (може бути різноманітним за формою, але, як правило, вони складаються з ряду тверджень, які учень повинен розглянути і визначити міру своєї згоди або незгоди з ними за певною шкалою).

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

«рефлексії» (незакінчених речень: «Я відчув, що...», «Було цікаво», «Мене здивувало...», «Мені захотілося...», «Мені найбільше вдалося...», «Завдання для мене показалися. тому, що...», «Для мене було відкриттям те, що...», «Мені здалося важливим., тому що...», «Змусив замислитися...», «Навів на роздуми...», «Сьогодні я дізнався...», «Було важко, тому що...», «Я виконував завдання...», «Я зрозумів, що...», «Тепер я можу, тому, що...», «Я набув вмінь...», «Я навчився...», ін.);

«дві зірки і бажання» (за пропозицією учителя учні перевіряють роботи однокласників і визначають два позитивні моменти – «дві зірки» та виділяють «бажання» – момент, який заслуговує доопрацювання; прийом використовується при виконанні усних та письмових завдань, дозволяє визначити рівень оволодіння матеріалом, виявити помилки у розумінні теми, здатність учнів до узагальнення).

«пошук помилок» у завданнях вчителя, згода/незгода із висловлюванням в усній або письмовій формі;

«лист самооцінки» (заповнюється у кінці чверті, по завершенню вивчення теми);

«опитувальник» (підведення підсумку роботи. Наприклад: Групова робота. На стіл кожної групи кладуть карточки з питаннями: «Що нового ви сьогодні дізналися?», «Що було цікавим?», «Що було важким?», «Що заважало роботі та чому?»; кожний учень групи вибирає одне питання та пише на нього відповідь);

«акуратність, правильність, швидкість»: учень виконує роботу, після цього встановлює на шкалі параметри виконання роботи (рис. 1);

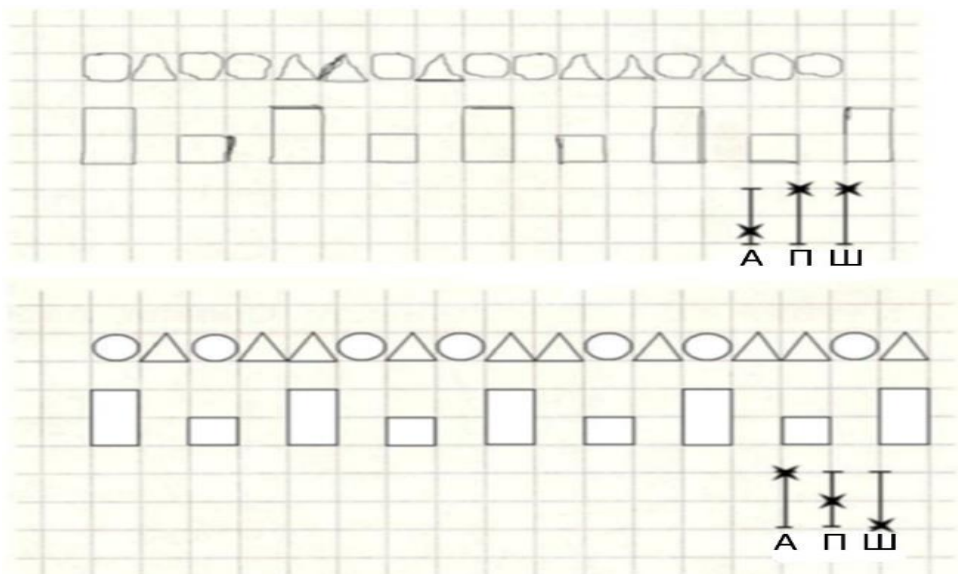


Рис. 1. Приклад оцінювання виконаної роботи за прийомом «акуратність, правильність, швидкість».

«кольорові ліхтарики» (на початку уроку учні отримують листок із вказаними видами роботи на уроці та кольором замальовують свою зірочку кольором, оцінюючи свої старання за критеріями: червоний – «Потребую допомоги. У мене не виходить»; жовтий – «У мене були помилки, але я виправив (-ла) та все зрозумів (-ла); зелений – «У мене все вийшло» (рис. 2)





Усний рахунок	Задача на знаходження суми	Задача на збільшення числа на кілька одиниць	Креслення відрізка	Задача із логічним навантаженням
				

Рис. 2. Приклад картки для застосування прийому «кольорові ліхтарики».

Щодо використання перелічених прийомів формувального оцінювання можна засвідчити про наступне:

1) критерії та еталони/показники найбільш доцільно фіксувати на дошці – для зручного користування учнями;

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

2) взаємооцінка та самооцінка як види оцінювання зручні під час перевірки домашнього завдання, рівня усвідомлення й засвоєння матеріалу, розглянутого під час уроку;

3) щоб уникнути необ'єктивності школярів, варто після уроку перевіряти роботи учнів, знаходити невідповідності, обґрунтовувати їх учням, звертати увагу на критерії та їх показників;

4) об'єктивність при взаємооцінюванні забезпечується при роботі учнів із картками, якщо здійснюється у невеликій групі.

Самооцінка та взаємооцінка ще зручні і тим, що економлять час на уроці. Якщо треба оцінити роботу школярів у стратегії «дуель» чи «акваріум», коли учні класу стають спостерігачами та оцінювачами робіт однокласників.

Цифрові інструменти формувального оцінювання, які значно полегшують роботу вчителя та дозволяють отримати якісний аналітичний матеріал про хід виконання завдань кожним учнем і загальну статистику по класу:

PLICKERS – додаток, що дозволяє учителеві отримати зворотний зв'язок у режимі реального часу за допомогою карток з персональними QR- кодами, без використання телефонів. Дані опитувань фіксуються у таблиці;

КАНООТ – сервіс для створення онлайн вікторин, тестів і опитувань, які учні можуть проходити з планшетів, ноутбуків, смартфонів, ін. пристроїв, що мають доступ до Інтернету;

PADLET – онлайн-загальний простір, в якому учні можуть розміщувати замітки, мультимедійні файли, гіперпосилання і документи; аналіз результатів навчальної діяльності за кількісними і якісними показниками;

QUIZALIZE, FORMATIVE, ONLINE TEST PAD – інструменти, що дозволяють легко створювати захоплюючі завдання, різні типи опитувань, класні та домашні завдання, тестів, кросвордів і діалогових тренажерів; результат учитель бачить миттєво, легко визначає сильні і слабкі сторони учнів;

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

QUIZZIZ, ZEETINGS – дозволяє створювати інтерактивні вікторини, тести із 4-х варіантів відповіді; можна налаштувати параметри питань за індивідуальною потребою. На відміну від ряду інших конструкторів тестів учитель має можливість якісніше керувати класом, стежити за індивідуальною роботою кожного учня. Результати тестувань розміщуються у таблиці Excel;

CLASSMARKER – впродовж декількох хвилин дозволяє створити перевірковий тест, при цьому ресурс «підказує», де допущена помилка при постановці навчального завдання;

TESTMOZ – дозволено користуватися без реєстрації та створювати тести, доступ до яких можливий за посиланням та/без кодового слова;

CLASSTIME – програма доступна і зручна в індивідуальному використанні, забезпечує вистежування роботи учнів у класі та вдома при виконанні різноманітних тестових завдань;

CLASSKICK – додаток, який дозволяє контролювати роботу учнів в режимі реального часу і забезпечувати швидкий зворотний зв'язок. Учитель розробляє урок зі спільним доступом до презентації. Учні можуть завершити роботу, користуючись тими ж інструментами малювання, вставки посилань, зображень і запису звуку.

З огляду на мій багаторічний педагогічний досвід, оцінювання – постійний процес, природно інтегрований в освітню практику; може бути лише критеріальним з відповідністю очікуваним результатам, навчальним цілям.

Ми розглянули найбільш поширені прийоми та інструменти формувального оцінювання, проте критерії та алгоритм оцінювання / самооцінювання можуть вироблятися спільно педагогами та учнями. Система оцінювання вибудовується таким чином, щоб учні включалися до контрольної-оцінкової діяльності, набуваючи навичок та звичку до самооцінки.

Метою формувального оцінювання – формування в дитини впевненості в собі, у своїх можливостях; відзначення будь-якого

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

успіху; акцентування уваги на сильних сторонах; діагностування досягнень на кожному з етапів навчання; адаптування освітнього процесу до здатностей дитини; виявлення проблем і вчасне запобігання їх нашаруванню; стимулювання бажання вчитися та прагнути максимально можливих результатів; запобігання побоюванням помилитися. Формувальне оцінювання має мотивувати й надихати дитину на навчальну діяльність, вияв власних здобутків та сприяти формуванню навичок застосування знань і вмінь під час виконання практико орієнтованих завдань. Новий підхід до оцінювання усуває недоліки діючої сьогодні традиційної системи, а отже – є одним із засобів активного включення кожного учня до освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Додаток до листа Міністерства освіти і науки України від 28 січня 2014 року № 1/9-74 «Інструктивно-методичні матеріали щодо контролю та оцінки досягнень учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів» / Сайт МОН України. URL: mon.gov.ua/content/Нормативно-правова%20база/1-9-74.pdf.

2. Додаток до наказу МОН України від 19 серпня 2016 року № 1009 «Орієнтовні вимоги до контролю та оцінки навчальних досягнень учнів початкової школи». / Сайт МОН України. URL: old.mon.gov.ua/img/zstored/files/1-2-08-i.pdf

3. Кабан Л. В. Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів у новій українській школі. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4471

4. Політична пропозиція до проекту Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року / Сайт МОН України. URL: [http://mon.gov.ua/about/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-\(2016-rik\).html](http://mon.gov.ua/about/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-(2016-rik).html)

5. Black P., William D. Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2009. Vol. 21 (1). Pp. 5–31.

6. Bloom B. S. Learning for mastery. *Evaluation Comment*. 1968. Vol. 1. No. 2.-12 p.

7. Boud D., Falchikov N. Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term. London: Routledge, 2007. 1st. Ed. 224 p.

8. Cauley K., McMillan J. Formative assessment techniques to support student motivation and achievement. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies. Issues and Ideas*. 2010. Vol. 83. Pp. 1–6. doi: 10.1080/00098650903267784.

9. Clark I. Formative assessment: There is nothing so practical as a good theory. *Australian Journal of Education*. 2010. Iss. 54 (3). Pp. 341–352.

10. Scriven M., Tyler R.W., Gagne R.M. The methodology of evaluation. *Curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally. 1967. 102 p.

11. 5. William D., Thompson M. Integrating Assessment with Instruction: What will it take to make it work? / *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*; C.A. Dwyer (ed.). London: Routledge, 2008. Pp. 53–82.

12. White B., Frederiksen J.R. Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to All Students. *Cognition and Instruction*. 1998. Iss. 16 (1). Pp. 3–118. doi:10.1207/s1532690xci1601_2.

13. Van der Vleuten C., Sluijsmans D., Brinke D.J. Competence Assessment as Learner Support in Education / *Competence-based Vocational and Professional Education, Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*. 2017. Vol. 23. Pp. 607–630. doi 10.1007/978-3-319-41713-4_28.

**БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ПОРУШЕННЯМ
СЛУХОМ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ПЕРЕДВИЩОЇ ФАХОВОЇ ОСВІТИ**

Людмила ФЕСІК, Анастасія СУШМА

***Анотація.** Автори статті здійснили спробу проаналізувати роль білінгвального навчання студентів із глухотою закладу передвищої фахової освіти. Коротко окреслено історію виникнення білінгвального методу та можливостей його застосування у практиці освітніх установ. Описано досвід роботи закладу передвищої професійної освіти із використання білінгвального методу та його засобів. Визначено чинники диференційності викладання у студентів з порушеннями слуху та збереженим інтелектом. Ефективними програмами у навчанні студентів із порушенням слухом визнано програми перехідні двомовні, занурення (імерсійні), підтримки та розвитку двомовних умінь, двомовного занурення.*

***Ключові слова:** білінгвізм, глухота, заклад передвищої фахової освіти, студенти з глухотою, інвалідність, інклюзивна освіта, білінгвальне навчання.*

Fesik L., Sushma A. Bilingual education of students with hearing impairment in the conditions of pre-higher professional education

***Abstract.** The authors of the article attempted to analyse the role of bilingual education of students with deafness in the institution of higher professional education. The history of the origin of the bilingual method and the possibilities of its application in the practice of educational institutions is briefly outlined. The experience of the institution of higher professional education in the use of the bilingual method and its means is described. The factors of teaching differentiation in students with hearing impairments and preserved intelligence are determined. Transitional bilingual programs, immersion (immersion) programs, support and development of bilingual skills, bilingual immersion are recognized as effective programs in teaching students with hearing impairment.*

Key words: *bilingualism, deafness, institution of higher professional education, students with deafness, disability, inclusive education, bilingual education.*

Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (2006) визнає право дітей із глухотою навчатися та використовувати мову жестів у галузі освіти.

Запровадження інклюзивного навчання у початковій школі з 2012 р. фактично досягло рівня фахової передвищої професійної освіти. Водночас в рамках освітніх нормативних документів реалізується державою право молоді з інвалідністю здобувати кваліфікацію в омріяній установі. Така об'єктивність зумовлює перегляд навчальним закладом умов та засобів організації доступної та якісної освіти.

Однією з таких категорій, що потребує особливих освітніх потреб є студенти із порушеним слухом. За українським законодавством, навчання осіб із глухотою та слабо розвиненим слухом розглядається як один із напрямів освітньої інклюзії та регулюється «Концепцією білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху» (2011). Забезпечення рівного доступу до освіти особам з порушеннями слуху в умовах політехнічного коледжу можливе при викладанні навчальних дисциплін жестовою мовою. Чинний спільний наказ Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук України «Програма професійної підготовки осіб з інвалідністю зі слуху і зору у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації» від 17 листопада 2003 р. № 764, 55 регламентує розширення освітніх послуг у контексті інклюзії [1].

В історії спеціальної освіти відомі факти про запровадження двомовного навчання осіб з порушеннями слуху у кінці XIX ст. Період 1850-1880-х рр. вважається «золотою ерою», оскільки у ході активного обговорення прихильниками двомовного методу і представниками усного методу були систематизовані основні особливості глухоти й визначено статус нечуючої людини в

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

соціумі, досліджені можливості жестової мови як альтернативного засобу навчання, запропоновано шляхи розвитку різноманітних форм словесної мови [1].

1880-х рр., коли в США та Франції запровадилося спеціальне навчання нечуючих. Ним послуговувалися у Американській школі для глухих (м. Хатфорд, штат Коннектикут) та інших школах, заснованих послідовниками Л. Клерка, розробника цього методу.

Перші спроби розробки й впровадження білінгвального методу (надалі – БМ) навчання належить сурдопедагогам Франції, Данії, Швеції (кінець 1980-х рр.; Б. Хансен, 1986; К. Nakuta, 1986). Пізніше БМ активно впровадили у Норвегії, Литві, Естонії, ін. країнах. Зокрема, у 1981 р. шведська жестова мова була визнана основною мовою нечуючих Швеції; з 2002 р. у школах стали користуватися загальною програмою навчання жестовій і шведській мовам.

Швейцарський досвід враховує, до якої групи належить учень із порушеним слухом: частково інтегрований у звичайний шкільний процес чи двомовна (білінгвальна освіта) із подачею матеріалу як «звичайною» мовою, так і мовою жестів [5].

Частково БМ поширився у Великобританії, Канаді, Сполучених Штатах Америки, Бельгії, Голландії, Фінляндії та ін. Зокрема, у Великобританії 45% шкіл, де навчаються нечуючі діти використовують БМ. Впровадження БМ в сусідній Росії пов'язане із ім'ям та діяльністю Г. Зайцевої, яка у 1992 р. організувала білінгвальну гімназію. В Білорусії також у 1990-х рр. започатковано період розробки і впровадження БМ в сурдопедагогічну практику (Т. Лещинська, Є. Каліна, Т. Григор'єва, 1999) [6, с. 19]. Більшість країн світу визнали офіційний статус жестової мови [8].

Як засвідчують наведені факти, у кінці ХХ – на початку ХХІ ст. у більшості країн активізуються науковцями, практиками спільні пошуки альтернативного способу організації успішної освітньої інклюзії осіб із глухотою. Сьогодні БМ є перспективною

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

освітньою технологією навчання нечуючих, яка проходить власний етап наукової розробки й обґрунтування концептуальних засад, практичного становлення; доведено, що впровадження БМ в навчання нечуючих має супроводжуватись та здійснюватися на основі комплексного вивчення сутності білінгвізму із міждисциплінарних позицій.

Національна освітня політика України прагне до розвитку освітньої системи, яка враховує рівність і відмінність, усуває виключення в школі та суспільстві загалом. Навчання осіб із глухотою у закладах освіти масового призначення розуміється як особлива увага держави до соціокультурних відмінностей людей із глухотою та збереженим слухом.

ДВНЗ «Чернівецький політехнічний коледж» [2] також забезпечує «право жити згідно встановлених правил мікросоціуму осіб з глухотою: розвивати свою культуру, свою рідну мову, отримувати освіту на рідній мові» [3, с. 180]. Протягом 2014-2019 років здобули освіту студенти першого та другого наборів інклюзивного навчання.

Більшість студентів із відсутнім слухом та збереженим інтелектом мають характерний «глухий» голос, у них спотворена вимова, нечіткі звуки; студенти із залишковим слухом – їх голос буде наближений до природного на слухове сприймання власне чуючими людьми. Чим менші залишки слуху, тим більше голос буде різнитися від природного, що привертатиме увагу людей із збереженим слухом. Такий голос часто характеризують ще як «металевий», «штучний» [3, с. 113-114].

Диференційність викладання у студентів з порушеннями слуху та збереженим інтелектом визначається чинниками, які в подальшому мають провідне значення для їх успішності у здобутті освіти та соціально-трудої реабілітації:

- а) ступенем втрати слухової функції;
- б) здатністю особи до мовленнєвих дій;
- в) збереженістю інтелектуальних процесів [3, с. 71].

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

У процесі викладання навчальних дисциплін політехнічного коледжу активно використовуються:

- українське дактильне мовлення, правила дактилювання відповідно норм написання за орфографічними правилами. Дактилювання відбувається рукою, яка є домінантною для людини, та супроводжується усним промовлянням з чіткою артикуляцією кожного звуку;

- писемне мовлення;

- жести як «своєрідна компенсація вербальної мови», «виконують функцію узагальнення явищ оточуючої дійсності» [3, с. 127].

Використовувана в політехнічному коледжі система «білінгвального навчання» передбачає застосування всіх форм спілкування студентів з порушеним слухом при здобутті освіти, а відповідно – робить доступними сприйняття інформації та оточуючого світу.

Білінгвальна методика значно полегшує сприйняття інформації всіма студентами групи, забезпечує розвиток й активізацію словникового запасу як основи мислення; передбачає дотримання етапності, систематичності, варіативності в роботі викладача, збереженню мотивації та уважності всіх учасників навчального процесу.

Кожне навчальне заняття відрізняється за змістом, часом і місцем проведення, особливостями сприйняття студентами. Можливе використання 5 груп навчальних занять (за В. Засенко, А. Колупаєва, Б. Мороз, В. Овсяник)[4].

Тож активно використовуються наступні моделі білінгвального навчання:

- а) дублююча або супроводжуюча (сурдопедагог або один із студентів, який володіє жестовою мовою, перекладає навчальну інформацію) – цей різновид поширений найбільше;

- б) адитивна (передбачає передачу інформації викладачем звичайним способом, а студенти з порушеним слухом зчитують з губ. Додаткова інформація, що подається у вигляді

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

відеофрагментів, аудіозаписів та под. представляється за допомогою тактильної мови, титрів у відео, а також жестами сурдопедагога із зупинкою відео);

в) паритетна (рівноправне використання дублюючої та адитивної моделей з метою досягнення студентами високої комунікативно-інформаційної компетенції. При чому передбачається використання наукових термінів, вміння встановлювати змістові особливості навчальної інформації).

БМ успішно себе зарекомендував у вивченні іноземної студентами з порушенням слуху. У ході обговорення ефективних програм, було прийнято рішення використовувати:

1. Перехідні двомовні програми – передбачають навчання рідною мовою студента паралельно з вивченням англійської мови, що забезпечує академічну успішність учня. Основна мета – допомогти студенту якнайшвидше перейти до основної (англомовної) групи навчання; головна лінгвістична ціль – вільне володіння англійською мовою.

2. Програми занурення (імерсійні програми):

– часткове занурення – програми забезпечують навчання за принципом «Словесна мова як друга мова» та передбачають кількість годин навчання рідною мовою, а решту часу навчання ведеться другою мовою.

– структуроване занурення – полягає у повному виключенні рідної мови, але зі студентами працюють за спеціально створеними програмами з урахуванням їх рівня володіння словесною мовою.

3. Програми підтримки та розвитку двомовних умінь, коли навчання ведеться і рідною мовою, і іноземною. На відміну від перехідних двомовних програм, певна частка навчання рідною мовою залишається навіть після того, як учні перейшли до навчання за допомогою другої мови.

4. Двомовні програми – передбачають навчання за двома варіантами:

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

– більшість загальноосвітніх предметів викладаються у супроводі сурдоперекладача. Якщо студент ставить питання рідною мовою, вчитель відповідає другою й навпаки.

– загальноосвітні предмети викладаються рідною мовою. Заняття другою мовою є більше зосередженими на змісті предмета, ніж на особливостях мови, таких як граматики, тощо.

5. Двосторонні програми або програми двомовного занурення – передбачають, що носії обох мов навчаються разом в одній аудиторії. Основна мета – вивчити мову один одного. Викладач подає навчальний матеріал обома мовами. У двосторонній програмі здорові однолітки стають двомовними так само, як і особи з порушеним слухом [6, с. 30-31].

Основні технічні засоби білінгвального навчання студентів з порушеним слухом у політехнічному закладі:

комп'ютерні та предметні комплекси (у т.ч. робочі місця викладача та студента);

навчальна техніка (принтер, сканер, проектор тощо), які розширюють спектр і ефективність застосування комп'ютерної техніки;

програмно-методичні комплекси (комп'ютерні навчальні програми);

мережеве та телекомунікаційне обладнання;

екранно-звукові засоби навчання, в т.ч. інтерактивна дошка (SmartBoard);

лабораторне обладнання; навчальні прилади та інструменти.

Викладач, який не володіє сучасними технологіями навчання, повинен постійно займатися підвищенням своєї професійної майстерності, тільки в такому випадку він зможе методично правильно побудувати і провести навчальне заняття з використанням інноваційних технологій [7, с. 206].

Використання ТЗН у процесі інклюзивного навчання обумовлено, по-перше, сильним емоційним впливом на учнів; по-друге, необхідністю підвищення продуктивності праці

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

викладачів та учнів у зв'язку з безперервним збільшенням обсягу знань, умінь і навичок, які необхідно засвоїти; по-третє, застосуванням нових педагогічних технологій, здійснення яких неможливе без відповідних технічних засобів навчання [7, с. 212].

З урахуванням сучасних проблем із запровадженням протиепідеміологічних засобів, набула актуальності дистанційна освіта, що дозволяє реалізувати два головних завдання – освіта для всіх та освіта через все життя. Для встановлення дистанційного навчання в коледжі забезпечено мультимедійне обладнання (комп'ютер, принтер, сканер, веб-камера та ін.), за допомогою яких буде підтримуватись зв'язок вихованця із центром дистанційного навчання..

Під час навчального або корекційного процесу відбувається як спілкування між викладачем та студентом у режимі онлайн, так і виконання учнем завдань, що надсилаються йому електронним засобом, а потім з відправкою результатів у центр дистанційного навчання або навчального закладу.

У світі, що стає все більш технологічно глобальним, навчання з використанням додаткових ресурсів забезпечує комунікативні, соціальні та особисті потреби осіб порушеним слухом. Діти з глухотою стають активними учасниками інклюзивної освіти завдяки залучення соціальних медіа, он-лайн ресурсів, середовища чату, інтерактивного ведення журналу, текстових повідомлень, електронної пошти, соцмереж (Twitter, Facebook, ін.), різноманітних письмових робіт, орієнтованих на соціальну та комунікативну практику.

Вміння спілкуватись у суспільстві – важливий соціальний рівень мовлення, який включає розуміння того, що знають співрозмовники та чого не знають, потребує від студента із глухотою та його здорових однолітків сформованого автоматичного вміння реалізувати зворотний зв'язок для необхідних уточнень. Соціальне позааудиторне спілкування також включає знання відповідних норм для взаємодії, які, в свою чергу, засвоюються за допомогою соціальних практик та

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

ґрунтуються на використанні БМ у різноманітних ситуаціях. Студенти із глухотою на належному рівні володіють навичками використання соціального мовлення, хоча буває ухиляються від соціальних взаємодій, залежних від розмовної чи письмової мови.

Студенти залучаються до використання різних мовних моделей, за допомогою яких вони можуть спілкуватися. У політехнічному коледжі є величезні можливості практикувати соціальні цілі мовлення. До них відноситься спільні виховні заходи, виховні збори груп, організовані ігри, дискусії на практичних заняттях, обговорення після перегляду фільму або вільне спілкування з однолітками під час екскурсії.

Студенти-однолітки можуть створювати особисті відео-журнали, щоб практикувати жестову мову через висловлювання, обмін думками. Доступ до пристроїв зв'язку на основі відео, таких як FaceTime та відеофони, пропонують студентам більше можливостей спілкуватися з іншими, хто не знайомий із спілкуванням жестовою мовою.

Незважаючи на те, що перелічені ресурси надають справжні можливості для використання соціальної мови, особливу роль відводимо викладачам – їх вмінням моделювати, спрямовувати та контролювати студентів під час вивчення прагматичних навичок.

Отримання якісної освіти у вищих навчальних закладах – одна з провідних умов інтеграції осіб з порушеним слухом у суспільство. ДВНЗ «Чернівецький політехнічний коледж» здійснює підготовку молодших спеціалістів спеціальності «Будівництво та цивільна інженерія» (технік-будівельник) у межах державних освітніх стандартів, обов'язкових для всіх студентів, незалежно від стану їх здоров'я. В інклюзивній групі не уповільнюється темп викладання, не зменшується чисельність навчальних занять та їх тривалість, а обсяг навчального матеріалу подається у межах визначених нормативами. Проте компенсація порушених можливостей навчання студентів із

порушеним слухом здійснюється шляхом впровадження супроводу їх навчання.

Відповідно до концепції людської багатомовності, у повсякденному житті в конкретному соціальному випадку вміння використовувати БМ може використовуватися відповідно до сформованих здатностей. То ж з урахуванням цілей білінгвальної освіти, завдання навчальної установи полягає у підготовці студентів із порушеним слухом – підготувати їх до багатомовного життя, розвинути мовлення (розмовне / письмове чи жестове). Як засвідчує досвід, навчальна практика студентів та викладачів із застосуванням набору лінгвістичного репертуару, включаючи різноманітні методи (читання, писемне та усне мовлення, аудіювання, формування та розвитку мови жестів) та спрямованістю на активне повсякденне використання, створює підґрунтя для ефективної адаптації до різних комунікативних партнерів та вільного спілкування у професійній діяльності.

Ми окреслили лише загальні аспекти організації БМ навчання студентів у закладі фахової передвищої освіти. У заданому контексті потребує розкриття методики роботи, навчально-методичне забезпечення, особливості взаємодії викладачів та студентів в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Басовська А. І., Сушма А. В. До питання білінгвального інклюзивного навчання студентів із порушеним слухом у ДВНЗ «Чернівецький політехнічний коледж». *Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти* : монографія / [кол.авт.: Гаврилова Н. С., Миронова С. П., Платаш Л. Б., Романюк С. З. та ін.] ; за заг. ред. Л. Б. Платаш. Чернівці : Технодрук, 2020. С.

2. Державний вищий навчальний заклад «Чернівецький політехнічний коледж». URL: <http://polytech.cv.ua/about/history.html>

3. Дитина зі світу тиші: на допомогу батькам нечуючої дитини: науково-методичний посібник / Уклад.: Н.А. Зборовська та ін. ; за ред.

РОЗДІЛ 3. СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО ТА МІЖСОБИСТІСНА ВЗАЄМОДІЯ ...

С. В. Кульбіді. К.: «СПКТБ УТОГ», 2011. 328 с. (доповнений і доопрацьований).

4. Засенко В. В., Колупаєва А. А., Мороз Б. С., Овсяник В. П. Використання інформаційних технологій в умовах спеціального та інклюзивного навчання дітей зі слухомовленнєвими порушеннями. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/162001387.pdf>

5. Как Швейцария прислушивается к потребностям глухих детей. URL:

<https://www.swissinfo.ch/rus/%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5%D0%BA-%D1%88%D0%B2%D0%B5%D0%B9%D1%86%D0%B0%D1%80%D0%B8%D1%8F-%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%81%D0%BB%D1%83%D1%88%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D0%B5%D1%82%D1%81%D1%8F-%D0%BA-%D0%BD%D1%83%D0%B6%D0%B4%D0%B0%D0%BC-%D0%B3%D0%BB%D1%83%D1%85%D0%B8%D1%85-%D0%B4%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B9/44378390>

6. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева, О. М. Лещенко]. К. : УТОГ, 2011. 53 с.

7. Освіта дітей з порушеннями слуху: сучасні тенденції та технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Таранченко, С.В. Литовченко, О.Ф. Федоренко, В.В. Жук, В.В. Литвинова, В.М. Шевченко. – К. : Вид ФОП Симоненко О.І., 2018. – 250 с.

8. Сайт Спілки нечуючих юристів URL: http://snu.ucoz.ua/news/jurydycheskiy_status_zhestovykh_jazykov/2013-12-13-161

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

СПЕЦИФІКА ПРОЯВІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МАТЕРІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ІНВАЛІДНІСТЮ

Мар'яна ДУШКЕВИЧ, Олена ЛІСОВА

***Анотація.** Емоційне виснаження часто може призводити до порушення цілісності особистості матері і безпосередньо впливати на дитину. У статті автори приділяють увагу дослідженню емоційного вигорання матерів, які виховують дітей з інвалідністю, і вказують на відмінності із групою матерів відносно здорових дітей. Специфічними компонентами емоційного вигорання матерів, які виховують дитину з інвалідністю, є такі симптоми: тривога і депресія, загнаність у кут, незадоволеність собою, емоційний дефіцит, деперсоналізація, неадекватне вибіркоче емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація. Авторами підкреслено відмінності у типах ставлення до дитини серед матерів відносно здорових дітей та матерів, які виховують дітей з інвалідністю.*

***Ключові слова:** емоційне вигорання матерів, дитина з інвалідністю, емоційне виснаження, напруження, емоційна відчуженість.*

Dushkevych M., Lisova O. The specifics of the manifestations of emotional burnout of mothers, raising a child with a disability

***Abstract.** Emotional exhaustion can often lead to a violation of the integrity of the mother's personality and directly affect the child. In the article, the authors pay attention to the study of emotional burnout of mothers raising children with disabilities and point out the differences with the group of mothers of relatively healthy children. Specific components of*

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

emotional burnout of mothers raising a child with a disability are the following symptoms: anxiety and depression, a feeling of being caged, self-dissatisfaction, emotional deficit, depersonalization, inadequate selective emotional response, emotional and moral disorientation. The authors emphasize the differences in the types of attitudes towards children among mothers of relatively healthy children and mothers raising children with disabilities.

Keywords: *emotional burnout of mothers, child with a disability, emotional exhaustion, tension, emotional alienation.*

Вступ. Проблема синдрому емоційного вигорання є однією з найвагоміших в сучасному суспільстві й набуває особливої актуальності як у повсякденному, так і професійному житті. Синдрому емоційного вигорання присвячена низка праць зарубіжних і вітчизняних учених (В. Бойко, Н. Водоп'янова, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, Н. Левицька, Г. Ложкін, С. Максименко, К. Маслач, М. Смульсон, О. Старченкова, Т. Форманюк, У. Шуфелі, А. Юр'єв та ін.).

Поява дитини для сім'ї та жінки, зокрема, є відповідальною подією, яка змінює стосунки у всіх сферах життя: особистісній, професійній та побутовій. Виховання дитини з інвалідністю ускладнює цей процес та супроводжується виникненням складного симптомокомплексу емоційних труднощів у жінок. На даний час мало уваги присвячено дослідженню психоемоційного стану жінок, які виховують дітей з інвалідністю. І лише окремими аспектами емоційного вигорання таких матерів займалися українські науковці: І. Брецько, Н. Гаєвська, І. Грицюк, З. Крижановська, М. Химко.

Концепцію синдрому емоційного вигорання у батьків, які виховують дітей з інвалідністю вперше запропоновано Салліван у 1979 р. Емоційне вигорання починає розглядатися як синдром психічного і/або фізичного виснаження, безпосередньо пов'язаний із піклуванням про дитину з інвалідністю [10].

З. Крижановська вказує на недостатність комплексних досліджень емоційного вигорання матері у площині дитячо-батьківських стосунків, потребу глибоко аналізу й розуміння психологічного феномену, який спостерігається у частини жінок і відомий як «емоційне вигорання під час материнства» [3].

Опіка і виховання особливої дитини, як вказує М. Химко, викликає почуття усамітнення, ізоляції, а також відчуття, що затрачені на дитину сили не мають сенсу і це призводить до втрати сил. На думку авторки, основною причиною синдрому емоційного вигорання матері, яка виховує дитину з інвалідністю, є недостатність відпочинку. Такий стан виникає через те, що особлива дитина потребує систематичної опіки. Окрім того, ще однією причиною цього синдрому є брак допомоги з боку інших людей, а також відчутним є недостатність компетенції спеціалістів, які б могли забезпечити дитину відповідним доглядом [6, с. 349].

У власних наукових розвідках Е. Пісула, А. Фіркоvsька-Манкевіч звертають увагу на соціально-психологічні психологічні фактори, які призводять до розвитку синдрому емоційного вигорання матерів дітей з інвалідністю. До них належать: індивідуально-психологічні риси матерів, фізичне і психічне здоров'я, умови проживання та довкілля, ціннісні орієнтації всієї сімейної системи, почуття неспроможності, ізоляції, усамітнення, почуття надмірної відповідальності за долю дитини, перебування у непростій атмосфері вдома, переживання фрустрації, нерозуміння з боку інших тощо [7; 9].

Виклад основного матеріалу. П. Квятковський та М. Секулович (2017), на основі власних досліджень виділяють дві основні складові вигорання батьків: *виснаження* і *безпорадність*. Автори вважають, що виснаження відображає перевантаження усієї системи та/або стійкий дефіцит енергетичних ресурсів, а безпорадність – це дефіцит компетенцій, які необхідні для ефективного вирішення проблем, що виникають із ролі батька дитини-інваліда. Натомість, деперсоналізація/цинізм дуже рідко

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

зустрічається при вигоранні батьків, оскільки переважна більшість батьків люблять своїх дітей із обмеженими можливостями і відчують відповідальність за них, що за замовчуванням домінує над деперсоналізацію та цинізмом [8, с. 827].

Специфіка проявів емоційного вигорання матерів, які виховують дитину з інвалідністю досліджувалася на базі Буковинського центру комплексної реабілітації для дітей з інвалідністю «Особлива дитина» м. Чернівці протягом грудня 2019-січня 2020 рр. До дослідження було залучено 30 матерів. Дизайн дослідження репрезентований двома субвибірками: 15 матерів, які виховують дітей з інвалідністю і 15 матерів, які виховують відносно здорових дітей.

У ході дослідження нами використані наступні методики: методика діагностики рівня «емоційного вигорання» (В. В. Бойка) [2, с. 274]; методика діагностики батьківського ставлення А. Я. Варга, В. В. Століна [5]. Статистичне опрацювання даних здійснено за допомогою стандартних пакетів програми MS Excel [4].

Результати діагностики рівня емоційного вигорання отримані за методикою В.В.Бойка дозволили нам побачити розгорнуту картину перебігу емоційного вигорання у двох групах досліджуваних.

Так, виявлено, що фаза «Напруження» (рис. 1.) утворена кількома симптомами, які у різних підгрупах досліджуваних матерів проявлені на різних рівнях. Так, *тривога і депресія* у матерів, які виховують дитину з інвалідністю переважає, ніж у матерів, які виховують відносно здорових дітей. Даний симптом у першої групи – уже на стадії формування, а у другої – не сформований. Аналогічно, матері, які виховують дитину з інвалідністю демонструють формування симптому «*загнаність у кут*», на відміну від матерів із відносно здоровими дітьми, у яких цей симптом не сформований. *Незадоволеність собою*, як симптом домінує у матерів дітей з інвалідністю, хоча як у матерів,

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

діти яких є відносно здоровими – він за отриманими кількісними показниками не вважається сформованим симптомом.

Характерною особливістю виявленою в дослідженні є те, що матері відносно здорових дітей демонструють дещо вищий показник *переживання психотравмуючих обставин*, який знаходиться на стадії формування, на відміну від матерів, які виховують дитину з інвалідністю, у яких такий симптом констатується як несформований, але близький до формування.



Рис. 1. Показники компонента «Напруження» за методикою В.Бойка, усереднені показники у балах.

Щодо компонента емоційного вигорання «Резистенція» дослідження виявило наступну специфіку прояву (рис. 2.).

Симптом *редукція професійних обов'язків* є сформованим симптомом у двох підгрупах досліджуваних і дещо переважає у матерів, які виховують відносно здорових дітей. Даний симптом може проявлятися у матерів у вигляді зниження почуття компетентності у догляді за дитиною, невдоволенні собою,

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

зменшенні цінності своєї діяльності, негативному ставленні до себе та до дитини з інвалідністю.

Розширення сфери економії емоцій як симптом резистенції знаходиться на стадії формування у матерів, які виховують дитину з інвалідністю та не є сформований у іншій групі матерів. Можемо припустити, що жінки, в сім'ях яких є діти із важкими захворюваннями організують свою діяльність, економлячи власні емоції.



Рис. 2. Показники компонента «Резистенція» за методикою В.Бойка, усереднені показники у балах.

Емоційно-моральна дезорієнтація значно переважає у матерів дітей з інвалідністю, хоча у двох групах симптом на стадії формування.

Встановлено, що матері, які виховують дитину з інвалідністю демонструють дещо *неадекватне вибіркоче емоційне реагування*, ніж матері відносно здорових дітей. Проте, даний симптом уже повністю сформований у двох підгрупах.

Щодо компонента емоційного вигорання «Виснаження», дослідження встановило (рис. 3.), що *психосоматичні та*

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

психовегетативні порушення у жінок, в сім'ї яких є діти з інвалідністю переважають, ніж у жінок, в яких діти є відносно здоровими. Проте даний симптом вважається ще не сформованим у двох групах.

Згідно результатів дослідження, матері, в яких є діти з інвалідністю демонструють особистісне відчуження (деперсоналізацію) на рівні симптому, що формується. Натомість, матері відносно здорових дітей не проявляють деперсоналізації та особистісного відчуження. Ймовірно, можемо припустити, що емоційне навантаження, яке випадає на долю матерів «особливих» дітей є приводом для обмеження контактів та особистого дистанціювання.

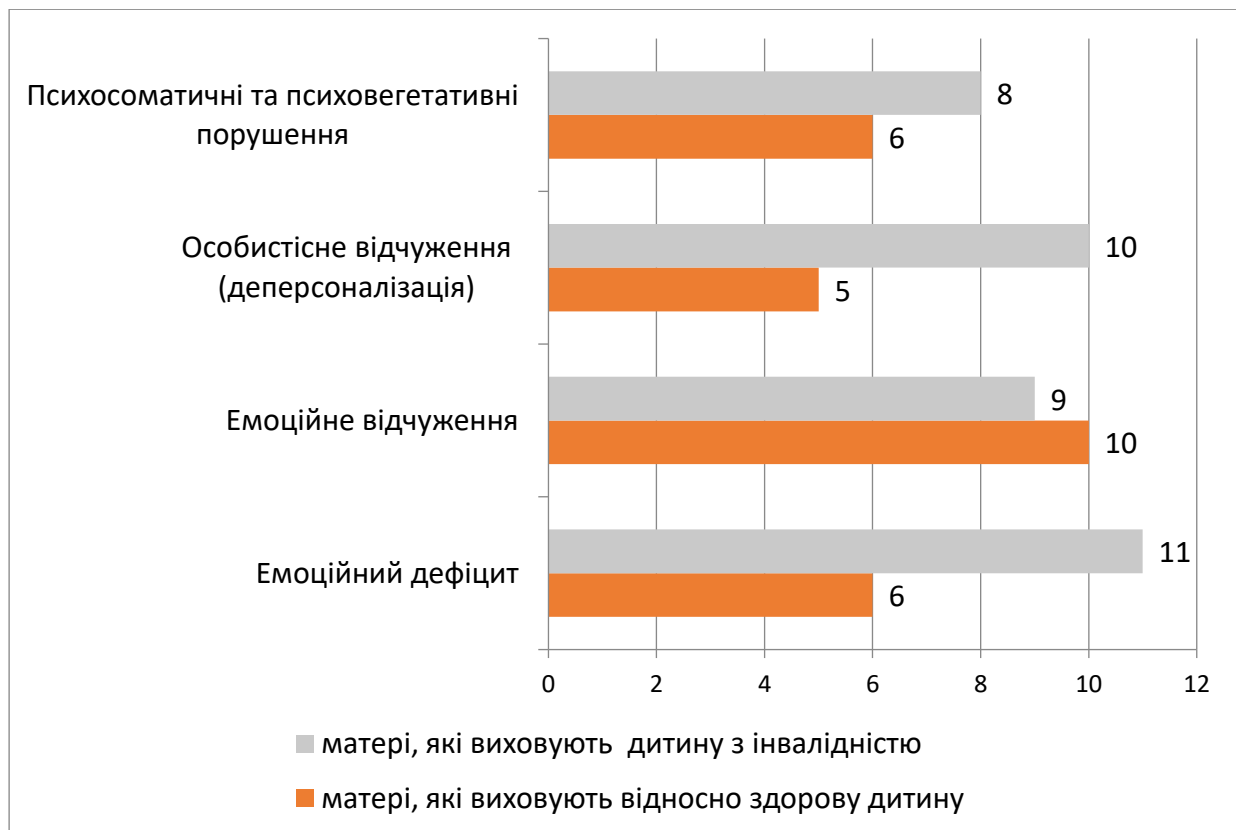


Рис. 3. Показники компонента «Виснаження» за методикою В. Бойка, усереднені показники у балах.

Проте, дослідження встановило, що матері відносно здорових дітей є більше емоційно відчуженими, ніж матері, які виховують дитину з інвалідністю. У перших – симптом на рівні

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

формування, у другої групи – не сформований. Припускаємо, що особливий статус дитини змушує матерів бути емоційно більш чутливими до її потреб і відповідно – більш емоційно чуйними.

Емоційний дефіцит матері дітей з інвалідністю проявляють на рівні сформованого симптому із значним переважанням над матерями відносно здорових дітей, в яких даний симптом – не сформований. Доходимо до висновку, що віддаючи чуйність та емоції своїм дітям, матері дітей з інвалідністю залишаються в дефіциті власних емоційних переживань та підтримки.

Вказані симптоми згідно підходу В.В. Бойка, формують три компоненти, що утворюють синдром емоційного вигорання: напруження, виснаження та резистенцію.

Відповідно, аналізуючи отримані результати, ми виявили відмінності у прояві синдрому емоційного вигорання у метрів дітей з інвалідністю та тих мам, які виховують відносно здорових дітей (рис. 4.).



Рис. 4. Рівень емоційного вигорання за методикою В. Бойка, усереднені показники в балах.

Як видно із рис. 4. матері, які виховують дитину з інвалідністю демонструють значно вищий рівень емоційного вигорання, ніж матері із відносно здоровими дітьми.

Зокрема, загальний показник напруження у матерів дітей з інвалідністю переважає і знаходиться на стадії активного формування, на відміну від матерів здорових дітей, в яких напруження не сформоване.

Показник резистентності є однаково високим у двох групах досліджуваних, і свідчить про процес формування резистентності.

Виявлено, що рівень виснаження, як одного із компонентів емоційного вигорання у матерів дітей з інвалідністю знаходиться на стадії формування, а у матерів відносно здорових дітей – не сформований.

Таким чином, емоційне вигорання матерів, які виховують дітей з інвалідністю проявлене значною мірою інтенсивніше, ніж в матерів відносно здорових дітей. До компонентів їхнього емоційного вигорання входять наступні симптоми: тривога і депресія, загнаність у кут, незадоволеність собою, емоційний дефіцит, деперсоналізація, неадекватне вибіркоче емоційне реагування, емоційно-моральна дезорієнтація.

Бутенко Н., досліджуючи специфіку дітей з інвалідністю зауважує, що батьки можуть відчувати соціальний тиск і незадоволеність собою. Часто батьки, особливо матері, велику увагу приділяють розвитку дитини, при цьому ігноруючи власні потреби [1, с. 37].

Така тенденція може сприяти накопиченню напруги у діаді стосунків «мати – дитина». Враховуючи рівень емоційного вигорання матерів, які виховують дітей з інвалідністю, нам важливо з'ясувати, чи впливає емоційне виснаження на ставлення матерів до дітей з інвалідністю.

Отримавши результати за методикою діагностики батьківського ставлення А.Я. Варги і В.В. Століна, ми відзначимо наступне (рис. 5.).

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

За шкалою «Прийняття – відторгнення» вищий процентильний ранг у матерів відносно здорових дітей вказує на переважання полюсу «відторгнення». Таким чином, дослідження виявило, що матері, які виховують дитину з інвалідністю більше її приймають, ніж матері відносно здорових дітей. Матері намагаються приймати дітей з інвалідністю такими, якими вони є, вони поважають індивідуальність дитини, прагнуть проводити багато часу разом із дитиною тощо.

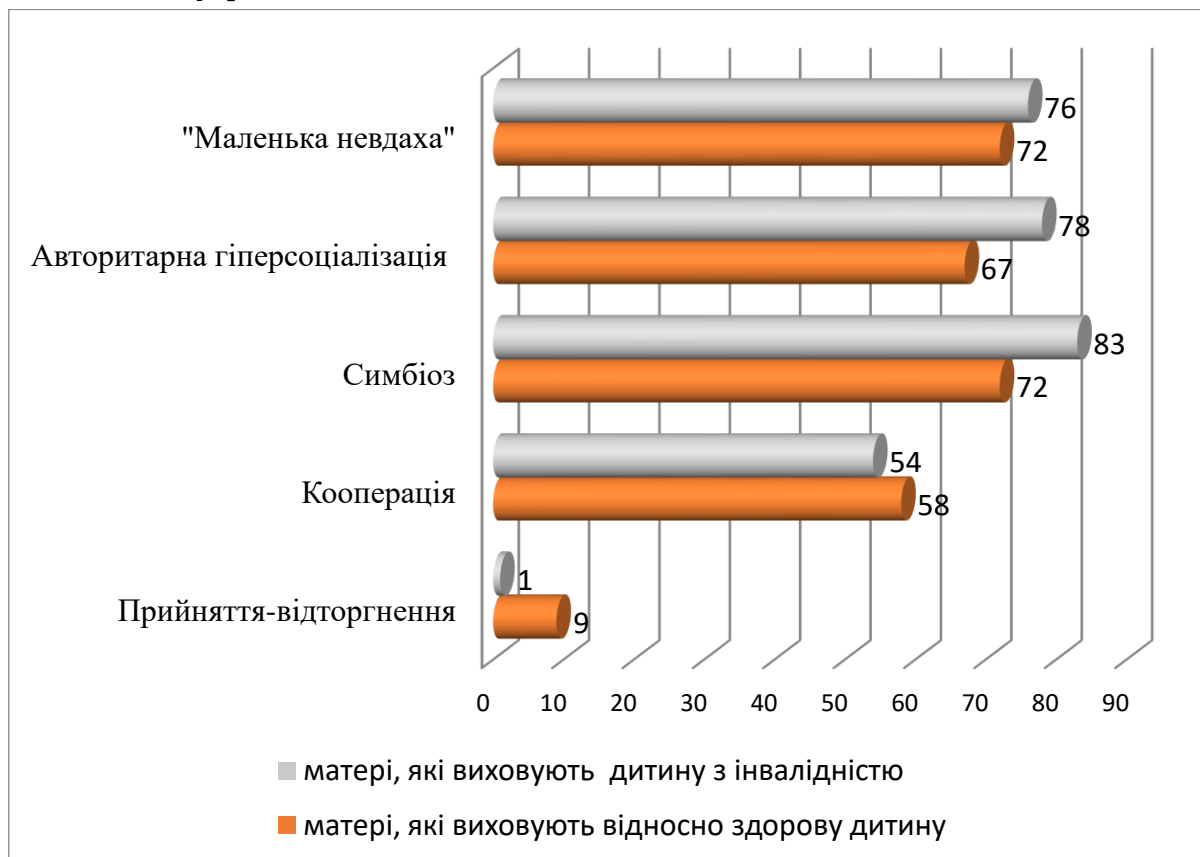


Рис. 5. Діагностика батьківського ставлення, усередненні показники, у процентилях.

Мами, які виховують відносно здорових дітей, натомість можуть відчувати до дитини злість, прикрість, роздратування, образу, не довіряти дитині й не поважати її, сприймають свою дитину поганою, непристосованою, неуспішною, а також нездатною досягти успіху в житті через низькі здібності. Припускаємо, що таке емоційне ставлення до дитини може бути пов'язане з великою кількістю вимог до відносно здорових дітей.

За шкалою «*Кооперація*» матері відносно здорових дітей демонструють вищі результати, ніж матері дітей з інвалідністю. Це означає, що мати відносно здорової дитини більше зацікавлена у справах і планах дитини, намагається у всьому допомогти дитині, співчуває їй, високо оцінює здібності дитини, відчуває гордість за неї, заохочує ініціативу і самостійність дитини, намагається бути з нею на рівних. Рівень кооперації у матерів дітей з інвалідністю хоч і високий, проте, дещо нижчий від усереднених показників попередньої групи.

Натомість, матері дітей з інвалідністю проявляють вищий рівень «*Симбіозу*» з власною дитиною, що відображено нашим дослідженням.

Такі матері прагнуть до симбіотичних відносин з дитиною: мати відчуває себе з дитиною єдиним цілим, прагне задовольнити всі потреби дитини, відгородити її від труднощів і неприємностей життя, постійно відчуває тривогу за дитину, дитина їй здається маленькою і беззахисною. Мама відносно здорових дітей зберігають дистанцію в спілкуванні з дитиною, тим самим дозволяючи дитині здобути автономію.

Проявлено в дослідженні високий рівень «*Авторитарної гіперсоціалізації*» у матерів дітей з інвалідністю: простежується авторитаризм, від дитини вимагають беззастережної слухняності й дисципліни, намагаються нав'язати дитині свою волю, пильно стежать за соціальними досягненнями дитини, її індивідуальними особливостями, звичками, думками, почуттями. Можемо припустити, що це зумовлено тривогою про безпеку дитини та необхідністю в більшій опіці дітей з інвалідністю. Матері відносно здорових дітей значно менше виявляють контроль за поведінкою дитини.

Виявлено неістотну різницю між особливостями сприйняття й розуміння дитини різними групами матерів. Матері дітей з інвалідністю в ставленні виявляють прагнення інфантилізувати дитину, приписати їй особисту і соціальну неспроможність. Різниця всього у 2 процентилі дозволяє зазначити, що мами

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

відносно здорових дітей бачать дитину молодшою у порівнянні з її реальним віком. Інтереси, захоплення, думки й почуття дитини уявляються матері дитячими, несерйозними.

Ймовірно, що діти з труднощами, можуть сприйматися матерями як непристосовані, неуспішні, відкриті для поганих впливів. Відповідно, до власних переживань, такі дорослі ще більше контролюють дитину.

Таким чином, у матерів дітей з інвалідністю по відношенню до дитини зафіксовано такі типи ставлення: симбіоз, авторитарна гіперсоціалізація, схильність до інфантилізації дитини, проте високий рівень прийняття такої дитини.

Отже, дослідження виявило ряд особливостей, що відрізняють матерів, які виховують дитину з інвалідністю від матерів відносно здорових дітей: відмінності існують в проявах синдрому емоційного вигорання, типу ставлення до дитини з інвалідністю та у психічному стані таких матерів.

Висновок. Емоційне виснаження матері проявляється у відчуттях емоційного перенапруження і в почутті спустошеності, вичерпаності власних емоційних ресурсів. Здійснивши емпіричне дослідження специфіки емоційного вигорання матерів, які виховують дітей з інвалідністю, ми виявили наступні особливості.

Матері, які виховують дітей з інвалідністю порівняно з іншими, демонструють підвищений рівень тривоги і депресії, переживають відчуття «загнаності у кут», відчувають незадоволеність собою, гостро реагують на психотравмуючі обставини, дезорієнтовані у проявах власних емоцій, їм притаманні психосоматичні та психовегетативні порушення, зрідка відчувають особистісне відчуження, проте емоційно «включені» в стосунки з дитиною.

Даний набір симптомів дає підстави констатувати у матерів, які виховують дитину з інвалідністю синдром емоційного вигорання. Перебуваючи в такому стані, матері намагаються приймати дітей з інвалідністю такими, якими вони є, поважаючи

індивідуальний світ, прагнуть проводити багато часу разом із дитиною, що часто набуває формату симбіотичних стосунків і може призводити до інфантилізації дитини.

Список використаних джерел

1. Бутенко, Н. В. Особливості корекції сімейних уявлень про дитячу інвалідність. *Актуальні проблеми психології*, 2019. 7(48). С. 35-44. <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v7/i48/6.pdf>
2. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навч. посіб. К.: Міленіум, 2003. 344 с.
3. Крижановська З. Ю. Емоційні особливості жінки в процесі реалізації материнської ролі. *Психологічні перспективи*. Випуск 23, 2014. С. 148-159. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2014_23_15.
4. Наследов А. Д. SPSS – Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках. СПб. : Питер, 2005. 416 с.
5. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. Самара: 2001. 672 с.
6. Химко М. Б. Синдром вигорання та процес адаптації батьків аутичних дітей. *Зб. наук. пр. СНУ ім. В. Даля «Філософські дослідження»*, 2008. № 9. С. 348-356.
7. Firkowska-Mankiewicz A. Jakość życia osób niepełnosprawnych intelektualnie – prezentacja QOL-Kwestionariusza Jakości Życia, „Sztuka Leczenia”, Krakow 1999, nr 3, s. 15-21.
8. Kwiatkowski P., Sekułowicz M. Examining the Relationship of Individual Resources and Burnout in Mothers of Children with Disabilities. *International journal of special education*. Vol. 32, No. 4, 2017 pp. 823-841. <http://www.internationalsped.com/documents/IJSE-ENTIRE-ISSUE-32-4.pdf>
9. Pisula E. Jak rodzice radz sobie ze stresem zwizanym z problemami w rozwoju dzieci // Dostepny na: http://sonia.low.pl/sonia/konf_bk/8_pisula.htm

10. Sullivan, R. C., Ward, D., Faragoh, E., Hagemen, M. B., Foster, R. E., & Vigna, G. W., The burn-out syndrome. *The Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1979. 9(1), pp. 111–126.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНОГО САМОПОЧУТТЯ ЛЮДЕЙ З ІНВАЛІДНІСТЮ У СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Галина ФЕСУН, Тетяна КАНІВЕЦЬ

Анотація. *Актуальність соціального самопочуття людей з обмеженими можливостями обумовлена тим, що в період становлення українського суспільства соціальне самопочуття людей з обмеженими можливостями як соціальний феномен не вивчалось. У суспільстві побутує медична модель інвалідності, у рамках якої людина з інвалідністю виступає лише як об'єкт допомоги, який потребує лікування, а її задоволеність власним життям, оцінка навколишньої дійсності і свого місця не розглядаються в якості важливої соціальної проблеми.*

Ключові слова: *соціальне самопочуття, світоглядний критерій, особистісно-оцінковий критерій, поведінковий критерій.*

Fesun H., Kanivets T. Psychological analysis of the social well-being of people with disabilities in modern Ukrainian society

Abstract. *The urgency of the social well-being of people with disabilities is largely unknown. During the formation of Ukrainian society, the social well-being of people with disabilities as a social phenomenon is unstudied. There is a medical model of disability in society, in which a person with a disability acts only as an object of care that needs treatment, and their satisfaction with their own life, assessment of the surrounding conditions and place in society have not been considered important social problems.*

Key words: *social well-being, worldview criterion, personality-evaluation criterion, behavioral criterion.*

Актуальність теми і постановка проблеми дослідження. Вивчення проблем людей з інвалідністю обумовлено науковими і практичними потребами. За даними ВООЗ близько 15% населення планети – це люди з інвалідністю. На жаль, з розвитком цивілізації інвалідність серед населення має стійку тенденцію до зростання. Від 110 до 190 млн. дорослих людей мають значні труднощі у функціонуванні. Значне зростання чисельності людей з інвалідністю може створити серйозні економічні, соціальні і психологічні проблеми, як для самих людей з обмеженими можливостями, так і для суспільства у цілому. Тому дана проблема дедалі частіше привертає увагу дослідників до вивчення даної соціальної групи. Понад 180 держав, у тому числі Україна, які ратифікували конвенцію про права людей з інвалідністю, зобов'язані вживати заходів щодо створення умов для повного залучення цих людей в усі аспекти життя, а також сприяти максимальній реалізації їхніх фізичних, розумових, соціальних та професійних здібностей. Конвенція містить статті про забезпечення індивідуальної мобільності інвалідів, свободу вираження їхніх поглядів і переконань, доступ до інформації, недоторканність приватного життя, повагу, освіту, здоров'я та реабілітацію. У рамках цієї Конвенції, Україна взяла на себе зобов'язання щодо дотримання загальнолюдських прав громадян цієї групи. Згідно із статтею 9 цього документу держава повинна вживати належних заходів для надання їм безперешкодного доступу до фізичного оточення, транспорту, інформації та зв'язку, оскільки участь людей з інвалідністю у суспільно-значущих процесах неможлива без належного доступу до необхідних соціальних об'єктів [14].

У сучасних умовах аналіз такого феномену, як соціальне самопочуття людей з інвалідністю є надзвичайно важливим і актуальним, оскільки саме соціальне самопочуття може виступати показником результативності проведених відносно людей з інвалідністю реформ. Якщо у багатьох людей, життя і

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

діяльність яких обмежена фізичними і психічними захворюваннями буде погане соціальне самопочуття, не зважаючи на значні зміни у соціальній політиці і практиці соціального захисту даної категорії, то варто задуматися наскільки ефективні здійснювані зміни, що проводяться у соціальній сфері, і як можна покращити сьогоденню ситуацію.

Актуальність дослідження обумовлена також тим, що соціальне самопочуття є значним мотиваційним фактором поведінки людини та має вплив на вибір життєвої стратегії і тактики її реалізації. Крім того, соціальне самопочуття є показником успішності процесу адаптації. Це робить можливим наукове осмислення взаємозалежності соціального самопочуття з процесами соціальної інтеграції та соціальної мобільності людини з інвалідністю.

Передумовою вивчення даного соціального феномена можна вважати дослідження, які присвячені суспільній свідомості і настрою. Монографія Б. Паригіна «Суспільний настрій», видана у 60-х р. ХХ ст., є однією з перших досліджень у вивченні соціального самопочуття і на сьогодні не втратила своєї актуальності [11, с. 87]. Дослідження проблематики соціального самопочуття, як соціального феномена, у нашій країні стали здійснюватися лише з 80-х років: у роботах О. Барської, І. Левикіна, О. Луньової та інших [1, с. 134]. До тих пір дана проблема не була предметом наукового дослідження, оскільки у радянському суспільстві панувала концепція повного соціально-психологічного благополуччя особистості. Вважалося, що соціальне самопочуття радянської людини не може мати негативні характеристики.

Проблеми, пов'язані з теоретичною інтерпретацією соціального самопочуття, неодноразово розглядалися у працях Г. Вороніна, М. Кисельової, Я. Крупець, Н. Симонович та інших [8, с. 73; 9, с. 143; 15, с. 89]. Теоретичні та практичні питання вимірювання соціального самопочуття відображені у наукових дослідженнях Є. Головахи, А. Горбачик, Н. Паніної, які методично

обґрунтували і розробили технологію конструювання тесту «Інтегральний індекс соціального самопочуття» [5, с. 47]. Вивченню проблем інвалідності присвятили свої роботи такі вчені, як: Л. Грішина, Т. Добровольська, І. Мкртумова, Е. Тарасенко, В. Ярська [7; 10; 16; 18].

Соціально-психологічний та індивідуально-особистісний аспекти дослідження соціального самопочуття знаходять своє відображення у роботі В. Баталової [2, с. 12]. На її думку, модель структури соціального самопочуття повинна включати не тільки традиційно виділені три компоненти (когнітивний, емоційний і поведінковий), але й енергетичний і аксіологічний компоненти. Під енергетичним потенціалом В. Баталова розглядає «рівень життєвих сил людини, її соціальний, духовний, інтелектуальний потенціал» [2, с. 14]. Як соціально-психологічний стан соціальне самопочуття розглядається Є. Головахою, Г. Зараковським, Н. Паніною та іншими [5, с. 45]. Петрова Л. визначає соціальне самопочуття, як «синдром свідомості», який є «результатом співвідношення рівня домагань конкретної особистості і ступенем задоволення її потреб» [13, с. 53].

Згідно досліджень Я. Крупець, соціальне самопочуття людей з інвалідністю розглядається, як «узагальнена результуюча характеристика адаптації людей до сьогоденного життя» [9, с. 143]. Дослідник припускає, що даний соціальний феномен включає у себе *три складові*:

- 1) *суб'єктивну* – внутрішній стан людини;
- 2) *об'єктивну* – оцінки зовнішніх умов існування у соціумі;
- 3) *сприйняття свого соціального стану в нових умовах* [9, с. 144].

Науковець зазначає, що соціальне самопочуття людини залежить від того, наскільки успішний процес її адаптації [9, с. 144]. При цьому соціальне самопочуття, слідом за В. Симонович, розглядається не лише, як показник задоволеності різними сторонами життя, суб'єктивною оцінкою положення у суспільстві, а також як соціально-психологічний стан, який

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

виникає у людини під впливом об'єктивних обставин життєдіяльності і є його цілісним відображенням [15, с. 124].

Таким чином, соціальне самопочуття людини з інвалідністю можна розглядати, як соціально-психологічний стан, що є відображенням рівня її інтегрованості у суспільстві, її усвідомленням та оцінки себе, своїх можливостей, перспектив подальшої інтеграції і задоволенням життєво важливих потреб [14].

Для того щоб здійснити аналіз соціального самопочуття людей з інвалідністю та показати його взаємозв'язок з процесами соціальної мобільності і соціальної інтеграції, необхідно розглянути критерії, показники та індикатори даного аналізу. У визначенні критеріїв аналізу соціального самопочуття людей з інвалідністю ми виходили з позиції, що даний феномен є комплексним показником рівня інтегрованості у суспільстві і трактується, як соціально-психологічний стан, який є узагальненим відображенням позиції людини з обмеженими можливостями у суспільстві, усвідомленням даної позиції і її переживаннями, а також самооцінки її соціального статусу. Також, соціальне самопочуття є потужним мотиваційним фактором поведінки людини, яке багато у чому визначає вибір життєвої стратегії і її реалізації.

Відповідно до вищевикладеного зазначимо *три критерії*, які характеризують соціальне самопочуття людини з інвалідністю.

1. Світоглядний критерій. Показує, як людина з обмеженими можливостями ідентифікує себе, характеризує її розуміння того, яким має бути ставлення суспільства до людей з інвалідністю, її власну поведінку у реалізації стратегії інтеграції у суспільстві. Цей критерій дозволяє також зрозуміти самовідчуття людини, усвідомлення нею свого соціального статусу, розуміння своїх можливостей порівняно зі здоровими людьми. При визначенні соціального самопочуття людини з інвалідністю даний критерій є дуже важливим, оскільки інвалідність – це не тільки порушення здоров'я зі стійким розладом функцій організму, що призводить

до обмеження життєдіяльності [3, с. 175]. Численні дослідження підтверджують, що інвалідність впливає на самовідчуття і самовизначення людини. Розуміння себе, як людини з особливим соціальним статусом, з обмеженими можливостями та сприйняття і ставлення до себе суспільства є одним із найважливіших елементів, що формують її соціальне самопочуття. Світоглядний критерій соціального самопочуття людини з інвалідністю включає у себе такі *показники*: самоідентифікацію; рівень домагань; вибір стратегії соціальної інтеграції у суспільстві та *індикатори*: оцінку соціального статусу; самооцінку потенціалу (особистісного, соціального, професійного); усвідомлення перспектив задоволення життєво важливих потреб; характеристику своїх можливостей у порівнянні з людьми без інвалідності у досягненні соціально значущих цілей.

2. *Особистісно-оцінний критерій*. Соціальне самопочуття є результатом соціального переживання, включає емоційний аспект усвідомлення людиною з інвалідністю свого суспільного становища, рівня «включеності» у суспільство і задоволення життєво важливих цілей. Тому для аналізу необхідні знання емоційно-особистісних оцінок самої людини. Особистісно-оцінний критерій дозволяє з'ясувати, як сама людина оцінює своє положення у соціальній структурі суспільства, рівень задоволеності власних потреб, а також зовнішні умови свого життя: соціальної ситуації у країні та власного благополуччя у майбутньому. Особистісно-оцінний критерій включає наступні *показники*: задоволеність інтегрованістю людини у суспільстві; оцінку соціальної комфортності; рівень соціального оптимізму.

Особистісно-оцінний і світоглядний критерії відображають оцінні судження самої людини, а тому отримана за цими критеріями інформація є основою для аналізу соціального самопочуття людини.

Хоча соціальне самопочуття є поняття суто суб'єктивне, все ж воно включає у себе почуття, думки, настрої конкретної

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

людини, до того ж нею часто не усвідомлювані. Тому не варто у дослідженні соціального самопочуття людини з інвалідністю обмежуватися лише її суб'єктивними оцінками, а слід порівняти їх з даними, що характеризують об'єктивний прояв досліджуваного соціального феномена у реальному житті. Щоб отримати повну картину варто ввести критерій, який відобразить реальні прояви соціального самопочуття у практичній діяльності людей з інвалідністю і це *поведінковий критерій*.

3. *Поведінковий критерій*, що характеризує поведінкові прояви соціального самопочуття людини з інвалідністю, як соціально-психологічного стану, відображає її соціальну активність, спрямовану на забезпечення оптимальної самореалізації та існування у соціумі. Цей критерій показує реальні вчинки людини у процесі її інтеграції у суспільстві і реалізації своєї життєвої програми. Ця діяльність представлена різними формами активності особистості і дозволяє з'ясувати, як соціальне самопочуття людини з обмеженими можливостями знаходить відображення у її вчинках, стратегіях інтеграції у суспільстві і соціальної мобільності [13, с. 50-55]. Це конкретні кроки, які виявляла людина у реалізації своєї життєвої програми.

У людини з інвалідністю, як правило, існує безліч проблем, обумовлених її захворюванням, пов'язаними з обмеженнями їх можливостей, а також існуючими у суспільстві бар'єрами, які перешкоджають інтеграції людей, що мають інвалідність. Це проблеми отримання освіти, працевлаштування, недоступність соціальної інфраструктури та житла, транспортні проблеми тощо, які істотно впливають на соціальне самопочуття, є основою соціального настрою людини, виступають в якості мотивів діяльності, готовності до реалізації власної стратегії інтеграції у суспільстві і здійснюваних нею реальних кроків по реалізації обраної стратегії. Соціальне самопочуття багато у чому визначає соціальну мобільність людини, стратегії її поведінки.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

Разом з тим, соціальна мобільність залежить не тільки від бажання самої людини змінити своє життя, але і від того, чи створені державою і суспільством умови для її переходу з одного соціального прошарку в інший. Якщо висхідна соціальна мобільність людини, що має інвалідність неможлива, або істотно обмежена, вона не має можливості змінити свій соціальний статус, але прагне до цього, то її соціальне самопочуття не буде хорошим, навіть, за умови задовільної роботи установ соціального захисту населення. Адже людина усвідомлює, що для неї недоступні або істотно обмежені ті можливості, які без зусиль дістаються іншим членам суспільства.

З метою вивчення реального соціального самопочуття людей з інвалідністю та факторів, які формують даний соціально-психологічний стан, було проведено емпіричне дослідження. У зв'язку з цим нами було використано анкетне опитування. Оскільки об'єкт нашого дослідження – це люди з інвалідністю, у яких, зазвичай є обмеження у вільному пересуванні і спілкуванні, то використання письмового анкетного опитування є найбільш зручним способом збору емпіричних даних. У дослідженні взяли участь 30 респондентів від 18-40 років, які проживають у Чернівецькій області і є представниками різних соціальних груп.

Як показав аналіз результатів дослідження, інвалідність вплинула на ціннісні орієнтації респондентів. Люди з інвалідністю вважають, що найбільш важливі життєві цілі – це зробити кар'єру (14,2%), принести користь суспільству (10,0%), мати багато друзів (9,2%), мати гарну освіту (8,3%), зайняти високе положення у суспільстві (8,3%). Тим часом, такі важливі цілі, як народити / виховати дітей (6,7%), бути незалежним (6,7%), мати улюблену професію (4%), мати кохану людину (3%), високий матеріальний достаток (3%), мати міцну сім'ю (2,5%), гарне здоров'я (2,5%) – були поставлені у кінець ієрархічної шкали.

Можна припустити, що інвалідність та пов'язані з нею обмеження життєдіяльності зробили для багатьох з них

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

неможливим або складним для досягнення цих найбільш важливих для людини життєвих цілей. Усвідомлення цього вплинуло на ціннісні орієнтації людей з інвалідністю, зумовило зниження значущості одних і підвищення значимості інших цілей. Розуміння перспектив задоволення даних цілей є фактором, що формує самоусвідомлення людини, її розуміння свого становища у суспільстві і перспектив реалізації власної стратегії інтеграції у суспільстві. На думку опитаних, найбільший вплив інвалідність здійснює на їх спілкування з людьми (20%), дозвілля (20%), громадську діяльність (18%), положення у суспільстві (16 %). Меншою мірою інвалідність впливає на такі сфери життя респондентів, як особисте життя (10 %), матеріальне становище (8,5%), трудову діяльність (7,4%).

Як показало дослідження, тільки (45%) респондентів, хоча і усвідомлюють, що інвалідність зробила істотний вплив на їхнє життя, але не перешкоджала здійсненню їхніх цілей. Більше половини респондентів (55%) вважають, що інвалідність позбавила їх можливості досягнення мети. Відповіді на питання: «Можливості здійснення якої мети Вас позбавила інвалідність?», стосувалися трудової діяльності: «вибору професії», «кар'єри», «улюбленої професії», «улюбленої роботи», «працювати за фахом» тощо. Також респонденти вважають, що інвалідність позбавила їх можливості вчитися, займатися спортом і повноцінно відпочивати, жити незалежним життям, мати сім'ю і дітей.

Узагальнена оцінка людиною з інвалідністю своєї включеності у суспільство є одним з ключових показників соціального самопочуття. Як показало дослідження, впевнені, що включені у суспільство, (69%) опитаних; (31%) не вважають себе включеними у життя суспільства. Таким чином, достатньо великий відсоток людей вважають, що через власну інвалідність були фактично виключені з суспільного життя. 21% опитаних перешкодами включення у життя суспільства вважають нерозуміння їхніх проблем суспільством, 14 % респондентів

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

вважають головною перешкодою неприйняття їх інвалідності суспільством.

«Включитися» у суспільство (15%), на їхню думку, заважає неможливість влаштуватися на роботу, (11%) зазначили неможливість отримати бажану роботу; (10%) – недоступність соціальної інфраструктури. (6%) опитаних назвали перешкодою – недоступність житла; стільки ж респондентів (6%) назвали відсутність необхідних засобів реабілітації. (10%) опитаних вважають, що найбільше їм заважає інтегруватися обмеження, чи неможливість самообслуговування; (11%) – головною перешкодою назвали відсутність можливості отримати бажану професію.

Таким чином, саме ставлення суспільства і бар'єри, які ним зводяться, а не обмеження життєдіяльності і порушення здоров'я люди з інвалідністю вважають головними перешкодами для їх включення у суспільство.

Люди з обмеженими можливостями вважають, що інвалідність негативно впливає на соціальний стан, який вони займають у суспільстві. (18 %) оцінюють своє соціальне становище, як низьке; (37 %) опитаних вважають, що займають швидше низьке, ніж високе положення; (36 %) вважають, що їхнє соціальне становище швидше високе, ніж низьке і лише (9 %) вважають, що займають високе соціальне становище. При цьому велика частина респондентів (63%) задоволені життям: (24 %) людей з інвалідністю заявили, що повністю задоволені життям, а (39 %) відповіли, що скоріше задоволені, ніж незадоволені життям. Лише (28 %) опитаних зазначили, що швидше незадоволені, а (9 %) вважають, що зовсім незадоволені життям.

Більшість опитаних незадоволені своїм матеріальним становищем. Майже половина респондентів (45%) вважають, що їм вистачає отримуваних доходів лише на найнеобхідніше, а (18%) негативно оцінили своє матеріальне становище, вказавши, що ледве зводять кінці з кінцями. (8,5%) заявили, що цілком задоволені своїм матеріальним становищем. Ще (28 %) вважають, що їм вистачає отримуваних доходів лише на найнеобхідніше, а (18%) негативно оцінили своє матеріальне становище, вказавши, що ледве зводять кінці з кінцями. (8,5%) заявили, що цілком задоволені своїм матеріальним становищем. Ще (28 %) вважають, що їм вистачає отримуваних доходів лише на найнеобхідніше, а (18%) негативно оцінили своє матеріальне становище, вказавши, що ледве зводять кінці з кінцями. (8,5%) заявили, що цілком задоволені своїм матеріальним становищем.

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

вважають, що їм цілком вистачає коштів на те, щоб нормально жити протягом місяця.

Майже половина людей з інвалідністю (48 %) з тих, хто вважають своє матеріальне становище дуже важким, позитивно оцінили свою задоволеність життям: (26 %) з них цілком задоволені життям, і ще (23 %) – швидше задоволені, ніж незадоволені життям. Більше ніж половина (53%) респондентів, яким грошей вистачає тільки на найнеобхідніше, також не сприймають своє складне матеріальне становище, як привід для негативної оцінки свого життя: (18,3%) з них цілком задоволені життям, і (35 %) вважають себе скоріше задоволеними, ніж незадоволеними життям.

(48 %) опитаних вважають, що у них немає можливості покращити своє матеріальне становище, а (52 %) вважають, що це можливо. Серед способів покращення матеріального становища (19,4%), яке люди з інвалідністю вважали найбільш прийнятними особисто для них – це вимагати більш високих пенсій і соціальних пільг. (16%) респондентів вважають, що найкращим для них способом покращити матеріальне становище буде можливість отримувати більшу грошову допомогу. (5 %) опитаних вважають, що вирішити їх матеріальні проблеми найкраще можна за допомогою благодійника. (12 %) респондентів впевнені, що найбільш прийнятним способом покращити матеріальний стан для них буде можливість знайти додатковий приробіток.

Ті відповіді, які можна віднести до рівноправно-орієнтованого соціального самопочуття, припускають прагнення людини до соціальної мобільності і мають на увазі зміну ситуації не завдяки підтримці держави чи благодійників, а власним зусиллям: (13 %) опитаних вважають, що могли б покращити матеріальне становище, зайнявшись бізнесом. (10 %) вважають, що вирішити дану проблему можна, підвищивши свій освітній рівень, і (9 %) впевнені, що можуть покращити своє матеріальне становище, пройшовши професійну перепідготовку та змінивши

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

професію. Тільки (6,4%) респондентів виходом для себе бачать перехід на більш високооплачувану роботу, і стільки ж (6,4 %) – вимагатимуть надбавку до заробітної плати.

Схожа ситуація склалася у задоволеності людьми з інвалідністю отриманою ними освітою. Не отримали професійної освіти (29%); неповну загальну середню освіту мають (9,5%); загальну середню – (19,6%); професійно-технічну освіту – лише (4,7%) респондентів; отримали середню спеціальну освіту (28 %); незакінчену вищу (10 %) і вищу освіту (26 %).

Більше половини респондентів (66,5%) цілком задоволені рівнем своєї освіти і не прагнуть його підвищувати. (33,5%) осіб з інвалідністю зазначили, що незадоволені своїм рівнем освіти. Звертає на себе увагу той факт, що про свою задоволеність отриманим рівнем освіти і небажанні змінити його заявили не тільки респонденти, які мають вищу або незакінчену вищу освіту (93,9% і 66,7% відповідно), що цілком природно, але й респонденти, які не мають професійної і, навіть, загальної середньої освіти. В якості причин, що заважають людям з інвалідністю, які незадоволені своїм рівнем освіти, покращити його, (32 %) респондентів назвали обмеженість фінансових ресурсів; (16,5%) – вказали, що зневірені у власних силах і (14 %) пояснили свою бездіяльність обмеженням життєдіяльності. 16,5% респондентів вказали в якості причини неможливості підвищити свій рівень освіти відсутністю у навчальних закладах умов для навчання людей з інвалідністю.

Схожа ситуація складається і щодо професійного статусу людини з інвалідністю на ринку праці. В останні десятиліття працевлаштуванню людей з інвалідністю відводиться важлива роль. Це один із ключових чинників успішної соціальної інтеграції людей з інвалідністю, необхідної умови їх соціального благополуччя. Передбачається, що неможливість отримати бажану роботу, реалізувати себе, болісно ними сприймається, позначається на їх соціальному самопочутті. Однак наше дослідження показало, що незатребуваність на ринку праці

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

негативно впливає тільки на тих людей з інвалідністю, які орієнтовані на соціальну мобільність у реалізації своєї стратегії інтеграції у суспільстві.

Однак серед нашої вибірки були і такі, які вважали, що «інваліди не повинні працювати, оскільки хворі», а тому незатребуваність на ринку праці не завжди сприймається ними негативно. Велика частина респондентів (56 %), що є безробітними, заявили про свою задоволеність життям: (24 %) з них цілком задоволені життям, і (32 %) заявили, що скоріше задоволені, ніж незадоволені життям. Серед людей з інвалідністю, які не займаються трудовою діяльністю, майже половина респондентів (47 %) заявили, що не працюють через те, що їм не дозволяє здоров'я. (33 %) вибрали варіанти, що не інвалідність стала причиною їх невдачі на ринку праці, а ставлення суспільства до проблеми інвалідності: (10,4%) заявили, що не можуть знайти роботу за фахом; (10,4%) пояснили, що їх нікуди не беруть; (8 %) відповіли, що їх не беруть на ту роботу, яку вони хочуть; (4 %) зазначили, що не бажають працювати на низькооплачуваних роботах.

Люди з інвалідністю усвідомлюють, що найважливішими шляхами включення у життя суспільства є працевлаштування (38 %), встановлення соціальних зв'язків (18,4%) і отримання освіти (17 %). (9,5%) вважають, що найважливішим кроком для включення у суспільство є прояв громадської активності і стільки ж (9,5%) зазначили, що у досягненні цієї мети головне – забезпечення свободи пересування. Важливим показником соціального самопочуття є показник соціального оптимізму. Люди з інвалідністю у своїй оцінці майбутнього розділилися на три групи: (32 %) – впевнені у своєму майбутньому, (35,4%) – не впевнені у майбутньому і (32,6 %) вважають за краще не думати про майбутнє і жити сьогоднішнім днем. (20 %) зазначили, що у майбутньому їх соціальне становище покращиться, (67 %) опитаних впевнені, що у найближчі роки їхнє становище залишиться незмінним; (12,4%) респондентів песимістично

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

дивляться на перспективи зміни свого соціального стану. На їхню думку, соціальне становище лише погіршиться.

В оцінці майбутнього дітей респонденти більш позитивні. (42 %) опитаних вважають, що їх дітей чекає щасливе майбутнє; (33 %) вважають, що майбутнє дітей буде швидше благополучним, ніж неблагополучним. Песимістично оцінюють майбутнє своїх дітей (24,5%) опитаних: (19%) вважають, що їхнє майбутнє буде швидше неблагополучним, ніж благополучним і (5,5 %) впевнені, що майбутнє їхніх дітей буде неблагополучним. Причому, чим більше негативні очікування людини від власного майбутнього, тим більше песимістично вона оцінює майбутнє своїх дітей. І навпаки, чим більшу впевненість у своєму майбутньому відчуває респондент, тим більше оптимістичними є його оцінки майбутнього дітей.

Підводячи підсумки аналізу отриманих результатів дослідження, можна виділити наступні основні особливості соціального самопочуття людей з інвалідністю. Соціальне самопочуття людини з інвалідністю залежить від прийнятої нею моделі інвалідності. Ухвалення людиною з інвалідністю соціальної моделі інвалідності сприяє формуванню у неї рівноправно-орієнтованого соціального самопочуття. Чим вищий рівень інтегрованості у суспільстві людей з рівноправно-орієнтованим соціальним самопочуттям і чим успішніше йде процес їх соціальної інклюзії, тим краще їх соціальне самопочуття.

У людей з інвалідністю, які змирилися з роллю «хворого», «опікуваного», на думку яких не варто прагнути до зміни свого соціального статусу, формується соціальне самопочуття коли свій рівень інтегрованості у суспільстві, соціальний стан, рівень освіти, стан на ринку праці, матеріальний добробут вони оцінюють з позиції «інваліда». Їх вибір стратегії інтеграції у суспільстві характеризується відсутністю прагнення до досягнення більшої інтеграції і просування у соціальному просторі. На соціальне самопочуття людей з інвалідністю, які дотримуються соціальної моделі інвалідності, безпосередній

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

вплив має рівень інтеграції у суспільстві: чим він нижчий, тим нижче соціальне самопочуття респондентів даної групи. Усвідомлення досягнутого ними рівня інтеграції у суспільстві обумовлюють такі характеристики, як матеріальне становище, рівень освіти, стан на ринку праці, соціальне становище.

Список використаних джерел

1. Барская, О. Л. Социальное самочувствие: методологические и методические проблемы исследования: дисс. ... канд. филос. наук. М., 1989. 215 с.

2. Баталова Н. Л. Социальное самочувствие молодежи в условиях изменяющегося общества: дисс. ... канд. соц. наук : 22.00.04. Тюмень, 2009. 27 с.

3. Блинков Ю., Ткаченко В., Клушина Н. Медико-социальная экспертиза лиц с ограниченными возможностями: [уч. пос. для вузов]. Ростов-на-Дону: Феникс. 2002. 320 с.

4. Божко Я. О. Механізми модернізації державної політики у сфері зайнятості осіб з інвалідністю в Україні: дис.канд. наук з держ. управління: 25.00.02. Київ. 2020, 208 с. Режим доступу: <http://academy.gov.ua/pages/dop/138/files/16b2b10e-9a95-4212-8473-42f11d3895fd.pdf>

5. Головаха Е., Панина Н., Горбачик А. Измерение социального самочувствия: тест ИИСС. *Социология 4М*. М.: Издательство: Институт социологии РАН. 1998. № 10. С. 45-72.

6. Дарган А. А. Критерии социального самочувствия людей с инвалидностью. *Вестник Адыгейского госуд. ун-та*. Серия: «Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология». Майкоп: изд-во АГУ. 2011. Вып. 4(88). С. 200-206.

7. Добровольская Т., Шабалина Н. Социально-психологические особенности взаимоотношений инвалидов и здоровых. Социологические исследования. М.: Изд-во «Наука». 1993. № 1. С. 62-66.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

8. Киселева М. А. Антиципации жизненного пути и социального самочувствия молодого поколения / М. Киселева, Г. Малюченко, О. Карина. Саратов: Изд-во Наука, 2009. – 123 с

9. Крупец, Я. Н. Социальное самочувствие как интегральный показатель адаптированности / Социологические исследования. М.: Изд-во «Наука», 2003. № 4. С. 143-144.

10. Мкртумова И., Мухлаева А. К проблеме реабилитации инвалидов. *Вестник ТИСБИ*. Казань: Изд-во ТИСБИ. 2001. № 1. С. 135-136.

11. Парыгин Б. Д. Общественное настроение. М.: Мысль, 1966. 327 с.

12. Півторак М. В., Пасічник Н. С. Соціальна інтеграція осіб з інвалідністю в контексті освітньої діяльності ВНЗ : монографія / М. Півторак, Н. Пасічник, О. Цвид-Гром, О. Хомчук [та ін.]; за заг. ред. Я. Новака. Біла Церква: ТОВ «Білоцерківдрук», 2018. 211 с.

13. Петрова, Л. Е. Социальное самочувствие молодежи / Социологические исследования. М.: Изд-во «Наука». 2000. Т. 26. № 12. С. 50-55.

14. Рекомендації щодо організації культурно-дозвілєвої діяльності осіб зі стійкими фізичними, інтелектуальними та психічними порушеннями в інтернатних установах системи соціального захисту населення [Електронний ресурс]. 2016. Режим доступу: <http://ipzn.org.ua/wp-content/uploads/2016/12/Rekomendatsiyi-shhodo-organizatsiyi-kulturno-dovillyevoyi-diyalnosti.pdf>

15. Симонович, Н. Е. Социальное самочувствие как социально-психологический феномен в изменяющемся российском обществе / Дисс... канд. психол. наук. 19.00.05 – Социальная психология. М., 1999. 171 с.

16. Тарасенко Е. А. Социальная политика и конструирование социального неравенства по оси «здоровье-инвалидность» / Е. Тарасенко // II Всерос. социолог. конгресс. М.: Изд-во инс-та социологии РАН. 2004. С. 52-62.

17. Якушенко Л. М. Актуальні проблеми соціального захисту людей з інвалідністю [Електронний ресурс] / Аналітична записка Серія «Соціальна політика», головний консультант відділу соціальної

політики Національного інституту стратегічних досліджень. Київ, 2019. № 9. URL: <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2019-12/analit-yakushenko-social-policy-9-2019.pdf>

18. Ярская В. Н. Инклюзия – новый код социального равенства / Образование для всех: политика и практика инклюзии. Саратов: Научная книга. 2008. С. 11-16.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ПОРАНЕНИМИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМИ В ВІЙСЬКОВОМУ ГОСПІТАЛІ

Олег БЛІНОВ, Іван ТІМКІН

Анотація. У статті розглянуто стан соціальної роботи у військовому госпіталі. Доведено значна роль волонтерів з вирішення соціальних проблем поранених. Встановлено особливості соціальної роботи по вирішенню особистих питань військовослужбовців. Описано пункт волонтерської допомоги на території військового госпіталю. Розкрито умови проживання та лікування в спеціалізованому відділенні воїнів, які втратили кінцівки. Проведено порівняння особистісних характеристик поранених військовослужбовців.

Ключові слова. Військовослужбовці, поранені, військовий госпіталь, волонтери.

Blinov O., Timkin I. Social work with wounded servicemen in a military hospital

Abstract. The article considers the state of social work in a military hospital. Here was proved the significant role of volunteers in solving the social problems of the wounded. The features of social work are established as for the decision of personal questions of servicemen. The unit of volunteer assistance at a military hospital is described. The article reveals the living conditions and treatment in a specialized branch of the soldiers who have lost

limbs. There is a comparison of the personal characteristics of wounded servicemen.

Key words. *Soldiers, wounded, military hospital, volunteers.*

Вступ. Кожен військовий конфлікт супроводжується жертвами серед військовослужбовців, калічить їх тіло і душу [13-16; 18-20]. За нашими даними у військовому конфлікті на Донбасі за весь час його існування було поранено 25-30 тис. воїнів [1]. Близько 5 тис. комбатантів стали інвалідами [11]. Втратили кінцівки 269 військовослужбовців (2014-2016 р.) [6].

Актуальним питанням сьогодення є якісна робота з пораненими військовослужбовцями, особливої уваги з них потребують комбатанти, які втратили кінцівки. З кожним роком їх кількість збільшується в результаті ураження зі стрілецької зброї (снайперськими гвинтівками, автоматно-кулеметним вогнем та ін.), осколками снарядів і мін, в результаті дії мінно-вибухових пристроїв та ін.

Особливою темою, яка потребує уваги психологів і соціальних працівників є стан психіки військовослужбовців. В результаті бойового стресу воїни отримують бойові психічні травми, які впливають на повсякденну поведінку комбатантів, спонукають поширенню стресових розладів та ін. У деяких воїнів наслідки бойової психотравматизації спостерігаються тривалий час і впливають на якість їх життя.

Робота з інвалідами бойових дій на госпітальному етапі має комплексний характер. Вона зосереджується, як на відновленні фізіологічних функцій організму пацієнтів, так і наданні психологічної та соціальної допомоги пацієнтам. Фактично психологи в умовах військового клінічного госпіталю додатково виконують обов'язки соціальних працівників.

Значний вклад в успішний процес лікування поранених вносить волонтерський рух, як один з різновидів соціальної роботи. Він набув максимального прояву в 2014-2015 рр. і до сьогодні волонтери допомагають вирішувати значну кількість

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

питань в соціальній сфері поранених комбатантів, забезпечують як матеріальні так і комунікативні потреби пацієнтів.

Виклад основного матеріалу. *Загальний стан соціальної роботи в військовому госпіталі.* На даний час в структурах силових міністерств і відомств України відсутні посади соціальних працівників. Але парадоксальність ситуації складається в тому, що ділянка роботи для них є, а посад немає. Це протиріччя, за думкою експертів, пояснюється:

- не розуміння вищими посадовцями специфіки соціальної роботи, чим ці фахівці повинні займатися та ін.;
- відсутністю нормативної бази для введення посад соціальних працівників в структури військово-медичної служби;
- відсутністю коштів для оплати праці цих фахівців;
- не зацікавленістю командним складом займатися цим питанням та ін.

З початку військового конфлікту на Донбасі встановлено два етапи соціальної роботи в умовах військового госпіталю.

Перший етап розпочався з початком бойових дій і пов'язаний зі значною кількістю військовослужбовців, які проходили лікувальний курс в умовах військового госпіталю [1; 9].

Головною метою надання соціальної роботи було забезпечення матеріальних потреб військовослужбовців, які втратили під час поранень і транспортування одяг, взуття, гроші, засоби зв'язку, документи та ін.

Також соціальна робота на цьому етапі була спрямована на:

- інформуванні комбатантів про вимоги чинного законодавства щодо їх пільг і вирішення інших питань юридичного характеру, збір інформації щодо подальшого навчання пацієнтів у вищих навчальних закладах, розповсюдження інформаційних буклетів, брошур з методичними рекомендаціями щодо протидії бойовому стресу, поширенню посттравматичних стресових розладів та ін.;

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

- створення пункту волонтерської допомоги на території госпіталю де учасники бойових дій могли безкоштовно отримати одяг, взуття, їжу, засоби особистої гігієни, мобільні телефони (особливим попитом користувалися зарядні пристрої до них та ін.);
- надання транспортних засобів (машин волонтерів) доїхати до залізничного вокзалу, автостанції, відвідування лікарів в м. Києві та ін.
- допомога у пошуку житла для проживання родин, які приїжджали к пораненим воїнам. Особливо це питання стосувалося військовослужбовців з ампутованими кінцівками;
- доставка волонтерами їжі пораненим (з кафе, ресторанів, домашнього приготування);
- надання фінансової допомоги від організацій (у тому числі міжнародних), приватних осіб;
- здійснення релігійної підтримки воїнів священнослужителями (у тому числі військовими священиками);
- проведення музикально-культурних виступів, заходів, як дітьми так і дорослими, індивідуально так у складі творчих колективів;
- організацію волонтерами виїздів військовослужбовців, які втратили кінцівки і тривалий час знаходилися на лікуванні, на концерти, спортивні змагання, рибалку, оздоровчі заходи та ін.).

Другий етап соціальної роботи розпочався з початку 2016 року коли в штати госпіталів були введені посади психологів. Таким чином, становлення та розвиток соціальної роботи був вже підсилений діяльністю цих фахівців. Фактично психологи разом з командно-лікарським складом госпіталів очолили вирішення соціальних проблем пацієнтів.

Надання соціальної допомоги інвалідам бойових дій здійснюється на основі Законів України, Наказів Міністра оборони України та інших нормативних документів. Ці

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

документи регламентують порядок надання допомоги, її обсяг та ін. [3; 8].

У військовому госпіталі (Військово-медичному клінічному лікувально-реабілітаційному центрі) особлива увага надається військовослужбовцям з ампутованими кінцівками, які проходять тривалий курс лікування у спеціалізованому відділенні. Особливістю роботи з такою категорією поранених є:

- тривалий час лікування і відповідне знаходження в замкнутому колі спілкування;
- необхідність лікування в спеціалізованому відділенні;
- підбір медичного персоналу, який спроможний працювати з пацієнтами з ампутованими кінцівкам та витримати тривале нервово-психічне навантаження у зв'язку з стражданнями пацієнтів;
- дуже тісний емоційно-чуттєвий зв'язок між пацієнтами та медичним персоналом реабілітаційного відділення;
- готовність медичного персоналу спеціалізованого відділення до роботи в умовах нестабільних психо-емоційних станів пацієнтів, які пов'язані з проявами їх особистісного життя, моральних і фізичних страждань у зв'язку з відсутністю кінцівок, фантомними болями, перев'язками ран та ін.;
- безпорадність військових ампутантів у забезпеченні виконання елементарних функцій життєдіяльності і тому необхідність прояву стресостійкості та кращих індивідуально-психологічних якостей медичним персоналом;

Робота волонтерського пункту та обладнання спеціалізованого відділення. Особливе місце в житті пацієнтів займає діяльність волонтерського пункту. Він розташований на першому поверху будівлі. До нього можливо потрапити як з окремого входу з вулиці так і з приміщення спеціалізованого відділення для важкопоранених. Має два приміщення. У першій кімнаті знаходиться склад речей, в другій кімнаті їжа та черговий волонтер.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

Всі волонтери є жінками від 20 до 50 років. Переважна більшість з них працює вже тривалий час. Робота організована у вигляді чергування по одній людині в день. Всі працюють добровільно, позмінно. Їх праця може оплачуватися з недержавних фондів різних благодійних організацій.

В загальному коридорі в якому розташовані двері в кімнати з волонтерами знаходяться стелажі з книжками, ящики з CD дисками з музикою, фільмами, які вільно можна взяти назовсім. Література має художні твори відомих авторів, детективи, фантастику та ін.

Волонтерський пункт обслуговує учасників АТО/ООС. Вони заходять до волонтерського пункту випити філіжанку кави (чаю) і поспілкуватися з персоналом, з'їсти бутербродів, взяти продуктів харчування собі в лікарняну палату чи з собою в дорогу (в межах розумного) та ін.

Важливою складовою роботи волонтерського пункту є спілкування з відвідувачами. При їх неадекватної поведінки черговий волонтер може зателефонувати начальнику психологічного кабінету (головному за посадою серед психологів) і рекомендувати цього військового для подальшого спілкування вже з ними.

Їжа в волонтерському пункті має широкий асортимент вибору: консерви в асортименті, молочна продукція, мед різної розфасовки, консервація домашніх овочів (огірків, помідорів), сиро-ковбасні та хлібно-булочні вироби та ін. У літній період в асортименті присутні свіжі овочі та фрукти.

Кожен день волонтерський пункт відвідує декілька десятків відвідувачів. Працює кожен день з середини дня до вечора за винятком неділі.

Також на території госпіталю працюють інші волонтери, які не належать до волонтерського пункту, і які за дозволом медичного персоналу самі розносять їжу по палатах де знаходяться військові.

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

У реабілітаційному відділенні побудовані персональні палати для пацієнтів, які мають всі зручності для комфортного проживання. Кожна палата має дві кімнати де знаходиться по одному військовослужбовцю. Є одна палата з розміщенням двох осіб з персональними зручностями.

В кожній палаті у кожного військовослужбовця є ліжко, тумбочка для особистих речей, стіл, шафа для одягу, телевізор. В палаті може знаходитися коляска для пересування. Вона може бути механічною або рухатися за допомогою акумуляторної батареї.

В палаті знаходиться кімната для вмивання з душем і туалетна кімната. Душева кімната обладнана поручнями для фіксації за потребою положення тіла пацієнта. Туалетна кімната обладнана теж поручнями для зручного самостійного переміщення тіла пацієнта у просторі кімнати. Всі двері мають широкі пройми для проїзду на колясках. Також відкриття дверей спроектовано таким чином щоб було зручно виїжджати з кімнати, а також заїжджати.

Загальний коридор впродовж всієї довжини облаштований металевими поручнями. По центру коридора розміщений пост чергової медичної сестри.

На поверсі знаходяться кімнати начальника відділення, процедурна кімната, їдальня, комора, кімнати пацієнтів. Їжу в їдальню приносять з загальної госпітальної кухні, вона також може доставлятися з кафе, грузинського ресторану або від волонтерів.

Важливим елементом життя інвалідів є відвідування їх рідними та близькими, військовослужбовцями з військових частин де вони проходили службу.

Порівняння особистісних характеристик поранених військовослужбовців. Завданням нашої роботи було встановлення відмінностей в індивідуально-психологічних характеристиках поранених військовослужбовців.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

Робота проводилася з двома категоріями військових. У першій групі були військовослужбовці, які отримали легкі поранення. У другу увійшли комбатанти з важкими пораненнями (з ампутованими кінцівками). Усі досліджувані проходили курс лікування в військовому госпіталі у 2015-2018 рр.

Військові з легкими пораненнями проживали в стандартних палатах (на дві-три особи) з іншими військовослужбовцями. Важкопоранені перебували в окремому спеціалізованому відділенні для військовослужбовців з ампутованими кінцівками.

Середній термін знаходження комбатантів з легкими пораненнями до 20 діб (в окремих випадках при складних ушкодженнях внутрішніх органів до 1-2 міс.), курс лікування (медичної та психологічної реабілітації) воїнів з ампутованими кінцівками складав від 2 до 10 міс. (у середньому від 4 до 7 міс. залежно від складності поранень, наявності супутніх патологій, готовності «кукси» до протезування, готовності персональних протезів, тривалості часу навчання користування протезами та ін.).

У роботі з пацієнтами використовувався різноманітний психодіагностичний та психокорекційний інструментарій [2; 4; 5; 7; 10; 12; 17].

Робота проводилася в зручний для пацієнтів час та місці спілкування (вибір робили самі пацієнти). Це були як лікарняні палати, так і холи коридорів, приміщення для проведення психологічної реабілітації й ін.

Для встановлення відмінностей між зазначеними вище групами поранених нами було проведено психодіагностичне обстеження зазначеними вище осіб психологічними методиками з наступним порівняльним аналізом отриманих даних за допомогою U - критерія Манна-Уїтні.

У результаті використання опитувальника травматичного стресу I. Котенева встановлено, що існують значні відмінності (на рівні $p < 0,01$) між пораненими та «ампутантами» за показниками агравації (відповідно 30,20 і 18,54 балів), депресії (31,12 балів і

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

17,10 балів), загального показника травматичного стресу (32,61 і 17,63 балів). Звертає на себе увагу майже дворазове перевищення рівнів показників у групі «ампутантів» порівняно з легкопораненими.

Застосування опитувальника Мінімулт ММРІ показало, що існують значні відмінності (на рівні $p < 0,01$) між групами у наступних показників: іпохондрія (відповідно 22,43 і 11,89 балів), депресія (22,32 і 11,97 балів), істерія (22,93 і 11,50 балів), психопатія (21,57 і 12,56 балів), паранойяльність (23,11 і 11,36 балів), психоастенія (23,00 і 11,44 балів), шизоїдність (22,68 і 11,69 балів), гіпотонія (21,50 і 12,61 балів). Ми також спостерігаємо майже дворазове перевищення рівнів показників у групі «ампутантів» (аналогічно з отриманими результатами за допомогою опитувальника травматичного стресу І. Котенєва).

У результаті використання 16 факторного опитувальника особистості Р.Б. Кеттелла було встановлено, що існують значущі зв'язки (на рівні $p < 0,05$) між: групами поранених по фактору «С» (сила «Я»/Супер Его) (відповідно 13,28 і 19,72 балів), за фактором «М» (Аутизм/Мрійливість) (відповідно 19,75 і 13,25 балів).

Застосування тесту диференційованої самооцінки функціонального стану (САН) дало наступні результати. Були встановлені значущі рівні у всіх показників САН (на рівні $p < 0,01$).

Так, рівень самопочуття у поранених дорівнює 10,76 балів, а у «ампутантів» 19,50 балів. Активність відповідно 11,44 і 18,35 балу. Настрій 11,26 і 18,65 балів відповідно. Загальний показник САН склав у поранених 11,00 балів, а у «ампутантів» 19,10 балів.

Таким чином, отримані результати переконливо свідчать про значні особистісні відмінності між цими двома групами поранених, де на порядок кращі результати демонструє група військовослужбовців з ампутованими кінцівками.

При аналізі історій хвороб, вивченні біографічних даних пацієнтів при особистому спілкуванні не було виявлено приналежність «ампутантів» до елітних підрозділів, де військовослужбовці б проходили змістовний професійно-

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

психологічний відбір. Їхня професійна діяльність, військово-професійний шлях належали до рівнів середньо-статистичних даних.

На нашу думку, основними факторами впливу на формування кращих особистісних характеристик поранених з ампутованими кінцівками є такі:

- більш тривалий час знаходження в умовах медичного закладу, а також прийняття участі у психореабілітаційних заходах;

- кращі умови проживання (перебування в комфортабельних палатах з розміщенням 1-2 комбатантів), харчування (своя їдальня у відділенні з доставкою їжі з загальної госпітальною кухні та від волонтерів) та ін.;

- персональний догляд поранених медико-психологічним персоналом, більш уважне та дбайливе ставлення до пацієнтів у зв'язку з отриманими пораненнями;

- увага та турбота волонтерів (також зручне знаходження волонтерського пункту на одному поверсі з відділенням);

- фінансова допомога пораненим окремим особам та громадських організацій та ін.

Висновки.

1. Досвід соціальної роботи в військово-медичних закладах провідних країн світу має значний інтерес, вимагає вивчення фахівцями з метою поступового її впровадження у військово-медичну систему силових міністерств та відомств.

2. На сучасному етапі становлення соціальної роботи в збройних силах її функції виконуються командним складом госпіталів і психологами. Значну допомогу для вирішення актуальних питань військовослужбовців надає волонтерський рух, який виник на вимогу часу для покращення особистісного життя поранених комбатантів.

3. Для вирішення практичних питань соціальної роботи на території військових госпіталів були відкриті волонтерські пункти. В першу чергу їх діяльність була спрямована на

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

забезпечення потреб воїнів одягом, взуттям, їжею, засобами особистої гігієни та ін.

4. В результаті порівняльного аналізу між легкопораненими і важкопораненими (з ампутацією кінцівок) військовослужбовцями встановлено помітну кількість статистично значущих відмінностей (на рівнях $p < 0,05$ і $p < 0,01$), зокрема за показниками: агравації, депресії, загального показника травматичного стресу (опитувальник І. Котенєва); іпохондрії, депресивності, істерії, психопатії, паранойяльності, психоастенії, шизоїдності, гіпотонії (опитувальник Мінімулт ММРІ); сили «Я» / Супер Его (фактор «С»), аутизму / мрійливості (фактор «М») за опитувальником Кеттелла; самопочуття, активності, настрою, а також загального показника диференційованої самооцінки функціонального стану (методика САН).

За першими двома методиками показники важкопоранених комбатантів майже у двічі нижчі, а за опитувальником Р.Б. Кеттелла та диференційованої самооцінки функціонального стану перевищують аналогічні показники легкопоранених військовослужбовців, що переконливо свідчить про менший рівень проявів психологічної травматизації (травматичного стресу, патохарактерологічних особистісних проявів, вищу силу «Я»/Супер Его, вищі показники самопочуття, активності, настрою, менший прояв аутизму/мрійливість) серед військовослужбовців з ампутуваними кінцівками у порівнянні з легкопораненими.

Провідними факторами менш травматичного переживання бойового стресу військовослужбовцями з ампутуваними кінцівками є: наявність висококваліфікованого медико-психологічного персоналу; уважне та дбайливе ставлення до пацієнтів; індивідуальний підхід до вирішення проблем кожного військовослужбовця; більш тривалий час проходження лікувального курсу в порівнянні з легкопораненими; комфортні умови проживання; своя їдальня у відділення з доставкою їжі з

загальної госпітальною кухні та від волонтерів; увага та турбота волонтерів (також зручне знаходження на одному поверсі з відділенням волонтерського пункту); фінансова допомога пораненим окремим особам та громадських організацій та ін.

Отримані результати дали можливість зробити заключення, що чим краще організований процес лікування поранених, тим позитивній індивідуально-психологічні характеристики військовослужбовців.

Список використаних джерел

1. Блінов О. А. Бойова психічна травма : монографія. Київ : Талком, 2019. 700 с.
2. Блінов О. А. Інноваційний психологічний інструментарій діагностики, психотерапії та психокорекції бойового стресу : навч.-метод. посіб. Київ : Талком, 2020. 130 с.
3. Блінов О. А. Нормативні документи організації та проведення психологічної реабілітації військовослужбовців. *Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2017. С. 36-38.
4. Блінов О. А. Опитувальник бойового стресу Блінова О. А. (ОБСБ). *Психологічний часопис* : зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка. Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2017. № 5 (9). Вип. 9. С. 32-43. doi.org/10.31108/1.2017.5.9.3 (дата звернення: 22.03.2021).
5. Блінов О. А. Опитувальник скринінгу посттравматичного стресового розладу (ОС ПТСР). *Психологічний часопис* : зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка. Ін-т психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2018. № 1 (11). Вип. 11. С. 26-37. doi.org/10.31108/1.2018.1.11.2 (дата звернення: 22.03.2021).
6. Верба А. В. Стан та проблемні питання медичного забезпечення в зоні проведення антитерористичної операції в різні періоди. *Медичне забезпечення антитерористичної операції*

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

.....
науково-організаційні та медико-соціальні аспекти: зб. наук. пр. / за заг. ред. академіка НАМН України Цимбалюка В. І. і академіка НАМН України Сердюка А. М. К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 316 с.

7. Доскин В. А., Лаврентьева Н. А., Мирошников М. П., Шарой В. Б. Тест дифференцированной самооценки функционального состояния. *Вопросы психологии*. 1973. №6. С. 141-145.

8. Закон «Про внесення зміни до статті 13 Закону України “Про статус ветеранів війни, категорій осіб з інвалідністю внаслідок війни” № 431-ІХ, який Верховна Рада України ухвалила 20 грудня 2019 року».

9. Кіх А. Ю., Волянський О. М., Блінов О. А. Проблемні питання організації медико-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції на госпітальному етапі. *Актуальні проблеми психологічної допомоги, соціальної та медико-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції* : матеріали наук.-практ. конф. (м. Київ, 3 червня 2015 р.). Міністерство оборони України, Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського. Київ : НУОУ, 2015. С. 169–171.

10. Котенев И. О. Психологическая диагностика постстрессовых состояний у сотрудников органов внутренних дел: методическое пособие. МЦ при ГУК МВД России. Москва, 1997. 40 с.

11. Марченко В. В. Украине насчитали более миллиона участников боевых действий. Укринформ. 15 мая 2018 г. URL :

<https://www.ukrinform.ru/rubric-society/2460727-v-ukraine-nascitali-bolee-milliona-ucastnikov-boevykh-dejstvij.html#:~:text=%D0%A1%D0%BE%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%BE%20%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8B%D0%BC%20%D0%BE%D1%82%D0%BA%D1%80%D1%8B%D1%82%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%80%D0%B5%D0%B5%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0,%D0%B9%20%D0%B3%D1%80%D1%83%D0%BF%D0%BF%D1%8B%20%2D%2044%20150%20%D1%87%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%BA> (дата звернення: 22.03.2021).

12. Марищук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А. , Серова Л. К. Методики психодіагностики в спорті: учеб. пособ. для студентів пед. ін-тов по спец. 03.03 «Физ. культура». 2-е изд., доп. и испр. Москва : Просвещение, 1990. 256 с.: ил.

13. Blinov O. Psychological effects of combat stress. *Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools*, 2017, 20(2), P. 3–7.

14. Blinov O. A. To the Issue of the Stress Phenomenon and Stress Management Techniques. *Proceedings of the 14th European Conference on Education and Applied Psychology*. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2017. P. 68-71.

15. Blinov O. A. Types of combat stress and stress conditions. *Proceedings of the 1st International Congress on Social Sciences and Humanities «Ukraine-Europe»*. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. Vienna. 2017. P. 26-30.

16. Blinov O. Military personnel combat stress. *European Applied Sciences*, Februar, 2017, 1 (1). P. 26-28.

17. Blinov O. Psychological diagnostics in the context of the military staff support system. *European Applied Sciences*, April, 2017. № 2. P. 24-25.

18. Cameron T. McCabe, Jessica R. Watrous and Michael R. Galarneau (2020). Trauma exposure, mental health, and quality of life among injured service members: Moderating effects of perceived support from friends and family. *Military Psychology*. doi.org/10.1080/08995605.2019.1691406 (дата звернення: 22.03.2021).

19. Tavis Watt and E. James Kehoe (2020). Adjunct Activities for Mental Health Improvements for Veterans. *Journal of Military and Veterans' Health*. URL : <https://jmvh.org/article/adjunct-activities-for-mental-health-improvements-for-veterans/> (дата звернення: 22.03.2021).

19. Prykhodko I., Matsehora Y., Kolesnichenko O., Stasiuk V., Bolshakova A. and Bilyk O. (2021). Psychological First Aid for Military Personnel in Combat Operations: The Ukrainian Model, *Military Behavioral Health*. doi.org/10.1080/21635781.2020.1864530 (дата звернення: 22.03.2021).

РЕСОЦІАЛІЗАЦІЙНІ ПРАКТИКИ У ВІДТВОРЕННІ ЖИТТЄВОГО ПРОСТОРУ ОСОБИСТОСТІ

Андрій КАМБУР

Анотація. Автор статті наголошує, що здатність жити в перебудованому середовищі та в часі має свої межі, через які суспільство піддається масовому божевіллю. Тому і особистість, і суспільство відчують потребу в концентрації середовища та часу (державність, незалежність, ефективні реформи, на яких можна було б побачити кінець випробування тощо). Останнім часом для вирішення власних проблем люди частіше використовують протиправні дії, ніж у дореформений період.

Автор статті звертає увагу на актуальні у дослідженні гуманістичної стратегії ідеї та розкриває нові її аспекти. Йдеться про те, як людина відтворює власне життєве середовище, конструює гуманістичний компонент соціальної реальності, інтерпретує характер змін, що відбуваються в цій реальності; які значення та цінності вкладаються в події, що відбуваються; яку ситуацію визначає для себе як таку, що вимагає ціннісно-символічного осмислення, але яка не потребує особистісної орієнтації; як виконується вибір стратегії існування та моделей поведінки тощо. На основі аналізу джерел та актуальності виділеної проблеми метою статті є дослідження механізмів та особливостей ресоціалізаційних процесів, які використовує особистість при відтворенні власного життєвого простору. Автор статті звертає вашу увагу на акценти, які розставляє соціальна інтерпретація значення «ресоціалізація».

Для перевірки припущень і розв'язування поставлених завдань використовувалися методи теоретичного аналізу (логічний, онтологічний та онтогенетичний, історіографічний, фактологічний, феноменологічний, детермінований).

Ключові слова: життєвий простір, соціалізація, десоціалізація, ресоціалізація, етапи ресоціалізації, аномія.

Kambur A. Resocialisational practice in the reproduction of the person's living environment

Abstract. *The author of the article emphasizes that the ability to live in a restructured environment and time has its limits, through which the society is being exposed to mass madness. Therefore, both the individual and the society feel the need for concentration of environment and time (statehood, independence, effective reforms, on which one could see the end of the test, etc.). Recently, in order to solve their own problems, people use illegal acts more often than in pre-reform period.*

The author of the article draws attention to the ideas relevant in the research of humanistic strategy and reveals new aspects of it. It is about how a person recreates his or her own living environment, constructs a humanistic component of social reality, and interprets the nature of the changes that occur in this reality; what meanings and values are invested in the occurring events; which situation defines for itself as requiring value-symbolic comprehension, but which does not require a personal orientation; how is the choice of a strategy of existence and behavior patterns is executed, etc.

Based on the analysis of the sources and relevance of the selected problem, the objective of the article is to study the mechanisms and specific features of the resocialization processes used by the individual when reproducing their own living space. The author of the article draws your attention to the accents placed by social interpretation of the meaning of «resocialization».

Methods for theoretical analysis (logical, ontological and ontogenetic, historiographical, factual, phenomenological, deterministic) were used to check assumptions and to solve the tasks.

Keywords: *living space, socialization, de-socialization, resocialization, resocialization stages, anomie.*

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена зростанням кризових явищ у світовій політиці, соціально-економічній і духовній сферах українського суспільства, зростанням числа громадян, нездатних сформува

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

чи віднайти втрачену ідентичність як на особистісному рівні, так і на рівні соціальних груп.

Проблему відтворення життєвого простору неможливо розв'язати, абстрагуючись від соціальних, економічних, політичних і психологічних ситуацій, тому що саме в контексті цих ситуацій особистість і повинна діяти. Свого часу на цю обставину звернув увагу У. Томас, який став одним з перших дослідників поняття настанови та визначення ситуації в соціології. Ідеї такого роду повинні бути досить актуальними в дослідженнях гуманістичної стратегії та розкрити нові її сторони. Як індивід інтерпретує та конструює гуманістичний складник соціальної реальності, тлумачить характер змін, що стаються у цій реальності? Які смисли та значення вкладає у події, що стаються? Яку ситуацію визначає для себе як таку, що вимагає ціннісно-символічного осмислення, а яку такою, що не потребує особистісного спрямування? Як здійснюється вибір стратегії існування та моделі поведінки? Томас писав: "Ми повинні поставити себе на місце суб'єкта, який намагається знайти свою дорогу в цьому світі, і передусім ми повинні пам'ятати, що середовище, яке на нього впливає й до якого він пристосовується, це його світ, світ природи й суспільства, якими їх бачить він, це не об'єктивний світ науки, яким його бачить науковець. Індивід реагує лише на події з власного досвіду, до якого входить не те, що абсолютно об'єктивний спостерігач може виявити в доступній йому частині світу, а лише те, що знаходить там сам індивід" [1, с.276].

Сьогодні продовжуються пошуки нових підвалин колективної ідеології і моралі. Під впливом зовнішньої культурної інтервенції поволі змінюється система цінностей. Уся сутність виховного процесу, спрямованого на комплексне відновлення або компенсацію соціальних відносин, а також на навчально-виховну реабілітацію та реалізацію соціокультурних ідей, сьогодні відображається в понятті "ресоціалізація особистості", яке активно входить в арсенал соціогуманітарних

наук і суспільної практики, поширюючись на всі соціальні, демографічні та культурні групи.

Відтак, нам видається теоретично важливою і практично затребуваною розробка та обґрунтування концепції відтворення життєвого простору особистості за допомогою ресоціалізаційних практик. Зрештою, така концепція повинна розроблятися в межах вітчизняної соціології, психології та педагогіки і, одночасно, відповідати актуальним запитам сучасності. Загалом, можна сказати, що проблеми недостатності умов і чинників для відтворення життєвого простору особистості є традиційними для нашого соціокультурного середовища, оскільки криза, в якій перебуває наша країна, почалася з розпаду соціальних зв'язків та руйнації сподівань соціальних суб'єктів, а ці сподівання – з кризи особистих ціннісних орієнтирів, із втрати ідентичності. За цих умов виникають два привабливих проекти, до того ж вони часто йдуть поруч: “побудувати” якісно нову ідеологію – ідеологію оновлення; стимулювати розвиток “справжньої” науки про суспільство. В такому разі виявляється можливим заповнити як ціннісну прогалину в суспільній свідомості (за допомогою нової ідеології), так і (за допомогою науки) нестачу знань про те, що ж належить робити для покращення існуючого суспільного стану.

Поняття “ресоціалізація” вперше було введено в науку американськими соціальними психологами А.Кеннеді і Д.Кербером для позначення процесу “вторинного” входження індивіда до соціокультурного середовища в результаті особистісних криз і “дефектів” соціалізації (ресоціалізація звільнених з місць позбавлення волі, безробітних, надбаної інвалідності) або в результаті зміни соціокультурного оточення (ресоціалізація мігрантів). Українські та російські науковці стали активно використовувати поняття “ресоціалізація” у 1960-і роки в період активного розвитку соціальних наук, насамперед соціології. В останні роки трансформація соціальних відносин в нашій країні також стала привертати увагу вітчизняних дослідників до проблем соціокультурної ресоціалізації

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

особистості. Суттєве значення для розвитку уявлень про сутність цих процесів мають дослідження О.О.Бодальова, І.С.Кона, Д. О. Леонтьєва, Ю. М. Орлова, Е. А. Орлової, А. В. Петровського, А. О. Реана, Ю. М. Резника, В. Е. Чудновського, В. О. Ядова та ін.

Наша мета, визначити сутність і специфіку соціально-психологічної ресоціалізації особистості, спираючись на методологію діяльнісного підходу і багатий досвід здійснення підтримки особистості в процесах відтворення її життєвого простору, який накопичено вітчизняною соціогуманітарною, корекційно-реабілітаційною та культурно-просвітницькою роботою.

Результати дослідження. Актуалізація особистісної суб'єктивності підсилюється тим, що люди змушені давати собі раду серед травмуючих деформацій соціального простору сам на сам, не маючи підтримки спільнот, які теж перебувають у стані розпаду. На рівні особистості це породжує полярні переживання: від загрози “випасти” за межі суспільства до усвідомлення можливості раптом подолати величезну дистанцію й посісти в соціальному просторі привілейовану позицію.

Можна погодитися з О. Злобіною в тому, що “процеси перебудови соціальної структури “запускають” механізм особистісної пошукової активності, який водночас забезпечує як перебудову особистості, так і переструктурацію соціального простору. Соціальна мобільність скеровується не лише ззовні, з боку панівного владного порядку, що встановлює правила гри, а й із середини, самими акторами, які прокладають у соціальному просторі траєкторію власного життя. Цей опір зовнішнім домінантам є елементом утворення нового соціального порядку” [2, с. 430-431].

Відомо, що трансформації, суспільні зміни і перебудови спричиняють порушення структурно-функціональної системи суспільства, кардинально змінюють, а часом повністю руйнують повсякденний світ особистості, тобто її усталену систему соціальних статусів, ролей і норм. Вони порушують ціннісно-

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

символічні підстави, що пов'язуються з усвідомленням людьми соціальних норм, з наданням соціальній ролі того чи іншого оцінного судження та інструментального значення. Вони руйнують межі, у яких існувала впорядкована система соціальних зв'язків і ціннісних уявлень. Суспільство на деякий час втрачає свою солідарність щодо загально визнаної системи цінностей, набуваючи, за визначенням Е. Дюркгейма, аномічного стану. До того ж, обмеження матеріальних благ, престижних соціальних позицій у політичній та економічній структурах суспільства посилює конкуренцію між людьми за їх завоювання. Усе це уможлиблює, перш за все, соціальне розшарування, сутність якого можна пов'язати з ієрархічним розподілом соціокультурних благ. Суспільство, у залежності від участі і позиції людей у відтворенні (відновленні) соціально-статусної ієрархії та ціннісно-нормативної системи, сучасні дослідники "розшаровують" на декілька умовних груп:

- тих, хто займає активну позицію. Це люди, які "беруть ситуацію в свої руки", ініціюючи та здійснюючи зміни. Вони не задовольняються "тим, що мають" і прагнуть за будь-яку ціну досягти "більшого" – бажаного соціального статусу, достатку, влади;

- тих, хто займає скоріше активну, ніж пасивну позицію. Вони не спроможні "взяти ситуацію в свої руки", але стають прибічниками і помічниками тих, хто це може зробити, намагаються утримати "те, що мають" і сподіваються на якісь дивіденди (соціальні чи матеріальні) за свою відданість;

- тих, хто займає скоріше пасивну, ніж активну позицію. Вони не підтримують тих, хто "бере ситуацію в свої руки", але й не виступають проти них. Вони намагаються утримати "те, що мають", вичікуючи "свого часу";

- тих, хто займає пасивну позицію. Цих людей можна назвати байдужими до змін. У них не вистачає ні індивідуальних якостей, ні особливого бажання утримувати "те, що вони мають",

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

щось змінювати, досягати чогось “більшого”, вони “живуть, як прийдеться”;

– тих, хто активно і відкрито виступає проти змін (особливий прошарок “контрреволюціонерів”). Вони намагаються утримати “все те, що мають” і залишити “все так, як було” [3, с. 115-116].

У кожній з цих умовних соціальних груп формується своя ціннісно-нормативна система, яка породжує відповідну ієрархію соціальних статусів, ролей та адекватну їй систему мотивацій і очікувань, тобто в умовах трансформацій у суспільстві виникає поліфуркація ціннісно-нормативних систем.

Інтерпретація минулого та сучасного, а також уявного майбутнього стану справ неабияк впливає на ціннісно-символічні підстави відтворення життєвого простору особистості.

Зауважу, що декодувати, чи дешифрувати обставини, смисли, розчарування, бажання, помилки, прагнення, внутрішню логіку, причини, що зумовили вибір особою тієї чи тієї стратегії поведінки, – дослідник може, спираючись на власні інтерпретативні можливості, здатності, потенціал, або на його суб'єктивну мотивацію.

Позитивний зміст діяльнісного засвоєння світу, в перебігу якого суб'єкт здійснює “вихід” за межі своєї власної індивідуальності, пов'язується з динамікою культурно-історичного процесу, з розумінням людини лише як творця своєї власної історії. Індивідуальність не створюється лише зовнішніми обставинами, вона є наслідком діяльності самої людини, в результаті якої намагається реалізувати певний моральний ідеал, поставлені перед собою цілі.

Проте, з іншого боку, утвердження суб'єкта як особистості вимагає зворотного процесу: життєва позиція, що формується в індивіда, акумулює безпосередню дійсність у світі речей і людей та не змінюється мимохіть. Більше того, саме незмінність і

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

стійкість, а в деяких випадках непохитність визначають унікальність людської особистості, її індивідуальність.

Отже, у процесі соціогенезу діяльність виступає тим “каналом” зв’язку, через який зовнішній світ, впливаючи на людину, стає надбанням суб’єктивного “Я”, а внутрішня природа людини опредметнюється, сприяючи самоутвердженню особистості. Діяльність з її матеріальними атрибутами та суспільні відносини, що формуються в цьому процесі, є підґрунтям повноцінного життя людини як соціальної істоти. Специфіка людської діяльності проявляється у взаємозв’язку соціального і природного, суб’єктивного й об’єктивного, свободи й доконечності.

Діяльнісно-практичне ставлення до дійсності є, так би мовити, висхідним способом існування людини, бо в цьому процесі вона здійснює власне життєзабезпечення. Вітальне життя у певних часових і просторових межах функціонує в різних видах діяльності. Проте в самій діяльності як такий не запрограмований саморозвиток індивіда, і діяльність не є “causa sui” – причина самої себе, її спонукає саморозвиток людської сутності, а не навпаки. Варто однак зазначити, що діяльнісний підхід при аналізі людського існування, який домінував досить тривалий час, має свої обмеження і піддається критиці з боку деяких дослідників [4].

Вимога обмежити всеохопність діяльної активності обґрунтовується визнанням буття людини як самобутньої й унікальної індивідуальності, неповторна цілісність якої може бути досягнута тільки в разі «пом’якшення» діяльнісного підходу. Звідси вимога доповнити діяльність спілкуванням, суб’єкт-суб’єктними відносинами. Взаємодія індивідів виступає як висхідний принцип суспільної організації, про що говорили видатні соціологи М. Вебер, П. Сорокін та інші. Але найголовнішою є та обставина, що «Я – Ти = взаємодія» є основою індивідного самовизначення, саме в ній індивід одержує

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

безпосереднє джерело осмислення, переживання проблем свого буття в системі соціальних комунікацій.

На думку Є. Бистрицького, «вимоги щодо обмеження чи доповнення діяльнісного підходу, які пов'язуються з потребою зберегти деякі фундаментальні культурні цінності, при ретельному ознайомленні з ними виявляють свою пасивність. Розмови з приводу «нескінченної духовної цінності іншого», звернення до ієрархії культурних цінностей містять небезпеку безплідного моралізаторства. В такому разі недооцінюється міжіндивідне спілкування, соціальна комунікація, де люди не тільки обмінюються різноманітною інформацією і пасивно сприймають іншого. Якщо повернутися від «ідеального» належного до теперішнього (істотного), то нелегкий досвід людської історії та повсякденного спілкування людей дають підстави стверджувати, що взаємовплив людей настільки ж активний, як «олюднення природи людиною» [5, с.101-105]. В реальній дійсності «Я – Ти = взаємодія» передбачає комунікацію людей, і саме буття індивідів можливе як співбуття, співпричетність, співпереживання і т.ін., тобто як певна сумісність індивідних засад, подібних і відмінних між собою, виокремлених часток загального.

Крім М. Бубера, розробкою принципу «Я – Ти = взаємодія» активно займався російський філософ С. Франк. Згідно з Франком, людське «Я» не існує саме собою, а народжується в живій зустрічі з «Ти». «Я» і «Ти» утворюють «Ми» як одкровення в суспільному житті, оскільки сама реальність існує не в сукупності монад, а являє складну форму їх взаємодії.

Принцип індивідної взаємодії покладено також в основу соціально-філософської комунікації Юргена Габермаса – одного з лідерів Франкфуртської школи соціальних досліджень. На його думку, ми можемо лише тоді вступати у взаємодію з іншою людиною, коли вважаємо, що ця людина може відповісти на наші запитання, звітувати про свої дії та вчинки: «Ми мусимо, якщо цього бажаємо, ставитися до іншого як до суб'єкта й іноді

дивитись на іншого такими ж очима, якими вдивляємося в самих себе, і т.ін.» [6, с.88].

Габермас Ю. різко засуджує перетворення міжіндивідного спілкування в товар, виступає проти маніпулювання думками та поведінкою людей через засоби масової інформації. Саме вони, на його думку, сприяють поступовому формуванню в суспільстві «покірливого конформізму». Він по-своєму трактує класичну феноменологічну концепцію життєвого світу людини, намагається інтегрувати її в свій варіант комунікативної філософії. Коли суспільні комунікативні структури перебувають під владою засобів масової інформації, поглинаються ними, це неминуче призводить до формування фрагментарної та непрактичної повсякденної свідомості, домінування «спотвореної комунікації», яка і є ядром людського відчуження. Властиве спотворення комунікації відчуження, вважає Габермас, не обмежується окремими сферами людського буття, а набуває загального характеру. Це найрадикальніша сфера відчуження, оскільки вона панує над тією сферою, де людина зустрічає й розуміє іншу людину, де вона вперше може стати сама собою [7, с.34].

Причину виникнення і функціонування названої форми соціальної комунікації Габермас убачає в тому, що міжіндивідне спілкування під тиском сцієнтистської свідомості формується за внутрішньою схемою не характерної для нього монологічної моделі інструментальної дії. «Ця комунікативна патологія – підкреслює Габермас, – є фактом плутанини між діями, орієнтованими на успіх і на взаємопорозуміння» [6, с.86].

Говорячи про індивідну активність у процесі відтворення життєвого простору особистістю, про сцієнтизм та прагматизм у мисленні і практичній діяльності багатьох людей нашої епохи, доречно згадати про негативний вплив названих феноменів на загальну ментальність суспільства, якщо забуваються такі загальнолюдські цінності і моральні якості людини як сумління,

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

обов'язок, здатність безкорисливо робити добро іншим людям тощо.

До прикладу, сумління (совість) завжди було, є і буде активною реакцією людини на вимоги суспільства та засобом її морального самоудосконалення. І не тільки цим, а й стимулом діяльнісно-практичного ставлення індивіда до соціального та природного середовища. А обов'язок характеризується здатністю людини свідомо і сумлінно виконувати не тільки вимоги суспільства, а й свій власний вільно здійснений вибір.

Саме тому дослідники різних наукових спрямувань та світоглядної орієнтації постійно зверталися і звертаються сьогодні до названих вище понять. Ось що пише з приводу ролі сумління в житті людини відомий австрійський психолог і філософ В. Франкл: «Тихий, але настійливий голос сумління, яким воно «говорить» з нами, – це незаперечний факт, що переживається кожним. І те, що підказує сумління, кожен раз ставить нас перед адекватною відповіддю» [8, с.190]. Постійно критикуючи механістичні теорії людини й відповідну їм філософію життя, В. Франкл намагається послідовно розвивати етику обов'язку, згідно з якою «моє моральне сумління – це не те, що тягне мене, а те, перед обличчям чого я приймаю рішення» [8, с.126]. А в іншому місці, де йдеться про вибір цінностей, читаємо: «Людина завжди вільна прийняти чи відкинути цінність, яка пропонується їй ситуацією. Це справедливо також щодо ієрархічного порядку цінностей, які передаються моральними й етичними традиціями та нормами. Вони повинні пройти перевірку сумлінням людини...» [8, с. 290].

Усім відомий факт, що останнім часом у нашому суспільстві вкрай погіршився морально-психологічний клімат. Люди змушені діяти не за моральними нормами, а виходячи з уявлення про економічну доцільність. Їхня ціннісна орієнтація викривлена ринковим імперативом – ставити гроші вище за все, діяти як вимагає того ринкове середовище. Людину розірвали навпіл – вона розуміє значення та зміст суспільних цінностей, але

змушена діяти навпаки, так як вимагають ринкові правила. Домінуючою мотивацією поведінки є економічні цілі та вигоди, натомість людські якості нехтуються. Проявами морального регресу є потворні форми поведінки заради наживи. Люди дивляться один на одного як на жертву, за рахунок якої можна пожитися. Суспільство стало на шлях відчуження, віддалення від людських якостей, руйнування цілісності особистості. Через те, що не всі соціальні суб'єкти здатні сприйняти нові цінності, значно зростає вплив чинника бідності, що посилює стомленість, апатію, розчарування та зневіру, спонукаючи до девіантної поведінки.

За умов глобальної переоцінки цінностей психологічні інвестування можуть бути законними та незаконними. Законні не завжди ефективні, а незаконні небезпечні своєю маргінальністю та девіантністю. Субкультура бідності, будучи за своєю природою культурою маргінальних груп, стає, на жаль, домінуючою і вимагає фундаментального дослідження з боку науковців. Процеси, що загрожують звести нанівець усі зусилля з реформування суспільства, окрім спостереження, вимагають ще й експертного прогностичного втручання.

Вихідним моментом для висвітлення концепції відтворення життєвого простору особистості за допомогою ресоціалізаційних практик стало визначення самого процесу. Ресоціалізація — це процес соціального оновлення особистості, засвоєння нею повторно (у разі десоціалізації) або вперше (у випадку асоціалізації або відставання в соціалізації) позитивних, з погляду суспільства, соціальних норм і цінностей, взірців поведінки. В даному понятті префікс «ре» означає демонтаж, руйнування засвоєних індивідом у процесі асоціалізації (чи десоціалізації) негативних антигромадських норм і цінностей та прищеплення прийнятних для суспільства цінностей і взірців поведінки. Названа дефініція широко використовується не лише соціальними психологами та соціологами, а й педагогами, юристами. Цей процес містить у собі механізми відтворення

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

життєвого простору особистості. Він передбачає поєднання соціально-психологічної діагностики, реабілітації та корекції, а також різних форм соціокультурної творчості, органічно взаємопов'язаних між собою.

Індивіду, для того, щоб нормально функціонувати в суспільстві можуть знадобитися знання, уміння, навички якими він не володів раніше, саме ця проблема активізує процес ресоціалізації під час відтворення життєвого простору.

В сучасному трансформаційному суспільстві, коли людина перебуває у вирі інформаційних атак, коли вона постійно зіштовхується з різними системами цінностей, процес відтворення власного всесвіту вимагає створення умов для більш оперативної, динамічної її корекції без загрози втратити власну ідентичність. Дослідники неодноразово звертали увагу на циклічність відтворення індивідуальної ціннісної системи в перехідних умовах та її вплив на вибір адаптивних та ресоціалізаційних практик.

Інтенсивне руйнування попередньої системи цінностей радянського суспільства почалося наприкінці 80-х років ХХ ст. Переосмислювалося значення таких цінностей, як свобода, справедливість, демократія, права людини, гроші тощо. Переосмислення відбувалося не лише на рівні окремих індивідів, зокрема дисидентів, а й цілих соціальних груп.

Природно, що цей процес відбувався і в Україні зі своїми специфічними особливостями. Зміну ціннісних орієнтирів, яка відбулася на території України, можна поділити на три етапи.

Перший етап (1985 - 1994 рр.) можна охарактеризувати руйнацією попередньої пануючої системи ідеологізованих радянських цінностей, найважливішими серед яких були "розвинутий соціалізм", "радянський спосіб життя", "соціалістична демократія" тощо, які нав'язувалися людям, а ті вірили, що саме "наша демократія", "наш спосіб життя" – найдемократичніші у світі. Хоча це було зовсім не так. На цьому етапі відбувалася деформація й диференціація відносно

однорідного (бо тоталітарного) в ціннісному вимірі суспільства, перетворення його в суспільство різнорідне, ціннісно гетерогенне. Зазначимо, що серед основних причин цих тектонічних зрушень було масове розчарування в можливостях державного патерналізму, відчуття невідповідності того, що відбувається, з тим, що має бути. Для цього періоду характерними були достатньо висока політизація більшості громадян, яка проявлялася в зростаючому рейтингу таких цінностей, як “свобода”, “демократія”, “незалежність”, “права людини”; і навпаки, такі ідеологізовані радянські цінності, як “інтернаціоналізм”, “колективізм”, “ентузіазм”, “боротьба” тощо в той час стрімко втрачали своє значення і відходили на другий план.

На *другому етапі* (1994-1998 рр.) найбільш важливими стали передусім процеси прискореного ціннісного розмежування між елітними та масовими групами, а також між молоддю та людьми старшого покоління. Масові прошарки нашого суспільства, відчуваючи себе “безпритульними”, покинутими державою напризволяще, засвоювали нові цінності, які являли собою складний конгломерат “старого” і “нового”, результат вельми своєрідної “адаптації” попередніх соціально-політичних, патерналістських настанов до реальності, в якій держава не бере участі.

Водночас у цей період наше суспільство, яке ми розглядаємо як сукупність соціально-демографічних груп, все одно зберігало свою однорідність (принаймні, коли йдеться про базові, значущі для більшості населення цінності), чого мало хто очікував, з огляду на поширені уявлення про притаманні йому глибокі розколи. Тобто ціннісне ядро масової свідомості, звільняючись од поверхово-ідеологізованої «оболонки», демонструвало, проте, свою стійкість. Можна сказати, що воно протистояло процесам свого розпорошення та поляризації, еволюційно трансформуючись, але не знищуючись. Ціннісна поляризація суспільства проявлялася передусім у зростаючому розмежуванні

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

між “батьками” та “дітьми” між старшою (більше 55 років) віковою категорією та молоддю (до 25 років), а також між людьми з вищою освітою та малоосвіченими громадянами.

Тут важливо зазначити, що поляризація за віковою ознакою стосувалася низки ключових для сучасного суспільства цінностей, пов'язаних з новими, ринковими відносинами, які найточніше характеризують особливості адаптації до них полярних вікових груп. Це такі цінності, як «власність», «праця», «гроші», «свобода», «власна гідність», «працелюбство», «підприємливість», “заповзятливість”, “професіоналізм”, «освіченість» тощо.

Нарешті, *третій етап* (1998 р. – по т.ч.) ознаменований неузгодженими процесами ціннісної консолідації та ціннісного розмежування всередині самих елітних груп, а також закріпленням у свідомості широких мас ціннісних орієнтирів, які допомагають їм адаптуватися до соціальної дійсності, вистояти і сягнути успіху.

За даними І. Мартинюк та Н. Соболевої, серед основних цінностей на перші місця за важливістю, як і варто було очікувати, вийшли: «матеріальні статки, добробут дітей, здоров'я, міцна родина» [9, с.348]. Це й зрозуміло, оскільки більшість людей в Україні зосереджені безпосередньо на проблемах повсякденного виживання в цей складний і жорсткий час. Вони прагнуть одержати ту культуру й обрати ті цінності, що допоможуть їм вистояти і досягнути успіху: передусім це «цікава робота, підвищення освітнього рівня, незалежність у справах, судженнях і вчинках, розширення культурного світогляду і доступ до культурних цінностей» [Там само, 349]. Цінуються також особисті свободи і «демократичні надбання», як то свобода слова, свобода підприємницької ініціативи, можливості критикувати і контролювати владу. «Попри очікування, не надто високо оцінюється відсутність значної майнової диференціації, уникнення поділу суспільства на багатих і бідних, на вищі та нижчі прошарки» [Там само].

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

Тобто, можна констатувати очевидний спад напруженості з приводу чужого багатства й очевидне відхілення від уявлень про соціальну справедливість як «зрівнялівку». В такий спосіб готується ґрунт для сприйняття майнової нерівності в суспільстві як норми. При цьому створення в суспільстві рівних для всіх стартових можливостей продовжує прийматися як одна з найбільш важливих цінностей. Стабільно високими залишаються цінності суспільного визнання та сприятливої морально-психологічної атмосфери в суспільстві. Усе це свідчить про поступове вироблення в українського населення нових ціннісних пріоритетів.

Доцільно згадати також про тенденцію формування й розвитку так званого «споживчого індивідуалізму» чи «адаптаційного індивідуалізму», що є характерним для всього трансформаційного періоду. На цю тенденцію свого часу вказували І.Клямкін [10] і Г.Дилигенський [11]. На їхню думку, індивідуалізм, характерний для пострадянської людини, це не індивідуалізм західного суспільства, який передбачає наявність громадянського суспільства, розвинутої системи соціальних зв'язків, високої культури тощо. Пострадянський індивідуалізм – це передусім не зовсім адекватна реакція на попередній, такий, що нав'язувався «згори», колективізм, і зворотним його боком є фактичне знищення соціальних зв'язків, слабкість громадянського суспільства, відсутність солідарності у відстоюванні своїх соціальних та політичних прав.

На відміну од консолідованого західного суспільства, українське суспільство атомізоване, до того ж цей стан характеризує всі його основні соціальні групи, враховуючи й політичну еліту, яка захоплена безперервною внутрішньою боротьбою за владу і не здатна захищати не лише загальнонаціональні, а й власні групові інтереси.

Невизначеність ситуації на ринку праці в Україні та потреба самостійного пошуку нових джерел доходу для своїх сімей «увімкнула» механізм самоорганізації як один з принципів

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

синергетики. Одним з ефективних способів виживання стала трудова міграція мешканців країни за її межі.

З огляду на проблеми, про які йдеться в підрозділі монографії, у громадян України поширюються песимістичні настрої, зневіра в краще майбутнє. Філософсько-соціологічна концепція песимізму мало кого приваблює, але це досить важлива проблема, яка вимагає не лише подальшого теоретичного опрацювання, а й практичного розв'язання. Досвід країн, які пережили період трансформації, засвідчив, що песимістично налаштована особистість часто примиряється з постійною пригніченістю, оскільки сподівається, що відмова від активного прагнення до успіху позбавить її від стресів (Stress англ. – тиск) і дистресів. Однак це помилкова думка. Домінуючий негативний фон, характерний для такої особистості, значно знижує її життєвий тонус і продуктивність будь-якої діяльності. Безперечно, не можна повністю уникнути негативних емоцій та й не доцільно, оскільки вони також в окремих випадках мобілізують людину. На думку багатьох біологів, людина не повинна дозволяти своєму мозкові “звикати” до неприємностей. Видатний канадський біолог і лікар зі світовим ім'ям Ганс Сельє, (який саме відкрив й описав феномен «стресу») рекомендує, зокрема, забувати про «безнадійно бридке» й частіше бувати серед людей, працюючи та спілкуючись з ними [12].

Підсумовуючи вище сказане, можна зазначити, що для всього досліджуваного нами періоду характерна принципова незавершеність у формуванні єдиної несуперечливої системи цінностей, яку б поділяла переважна більшість українського суспільства. Наявні блоки старих та нових цінностей не створюють ціннісної єдності, навпаки, доволі часто вони конфліктують між собою, не дозволяючи сформуватися стійкому “стрижню” нової системи цінностей. Ціннісні конфлікти спостерігаються не лише між різними професійними та соціально-демографічними групами, а й усередині основних соціальних груп українського суспільства. Жодна з цих груп не є

однорідною за своїми ціннісними орієнтирами, які часто видаються непослідовними та суперечливими. Завдяки цій непослідовності й суперечливості стають помітними коливання всередині елітних та масових груп.

Зміна соціальних умов, суспільних ціннісних орієнтирів призводить до того, що механізм їх відтворення перестає бути провідним, він поступається місцем адаптаційним механізмам. Динаміка індивідуальної ціннісної системи особистості у трансформаційному суспільстві може бути такою:

1. *Збереження попередньої ціннісної системи суб'єкта*, не зважаючи на суспільні зміни, що відбуваються. Сформована в процесі минулого досвіду індивідуальна система ціннісних орієнтирів слугує своєрідним фільтром для ціннісної інформації, яка надходить із зовні;

2. *Розлад індивідуальної ціннісної системи*. Це стан, який означає початок руйнації індивідуальних цінностей;

3. *Криза індивідуальної ціннісної системи*, відчуження й самовідчуження, своєрідний ціннісний вакуум;

4. *Розвиток* – така зміна в ціннісно-орієнтаційній системі особистості, коли збагачується внутрішній зміст ціннісних орієнтирів за допомогою механізму адаптації до соціокультурного середовища, що змінюється [13, с.155].

Окремі автори вважають, що процес ресоціалізації є «перехідною ланкою від десоціалізації до соціалізації». У контексті соціальної та культурної антропології інтерпретація даного терміна наближається за змістом до терміну «адаптація». Ресоціалізація розглядається як процес засвоєння нового соціокультурного середовища, який передбачає інтеграцію в систему суспільних відносин, задоволеність суб'єкта своїм матеріальним становищем, почуттям емоційного комфорту. При цьому підкреслюється тривалість цього процесу і його стадійність: від етапу ціннісного конфлікту через «культурний шок» до відновлення і налагодження контактів у новому

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

соціокультурному середовищі і повернення в стан емоційного комфорту.

У соціологічних дослідженнях ресоціалізація постає у вигляді корекції дорослого процесу соціалізації, що відхиляється від норми. Етап відлучення від старих цінностей, норм, ролей та правил поведінки називають десоціалізацією. Наступним етапом є навчання новим цінностям, нормам, ролям та правилам поведінки, що замінять старі, він зветься етапом ресоціалізації.

З позицій теорії ідентичності Н. Смелзера [14, с.112], ресоціалізація передбачає набуття нової соціальної ідентичності або закріплення досягнутої раніше в нових соціальних умовах реконструйованої реальності. Таким чином, суспільство, дбаючи про вирівнювання можливостей індивідів в їхній соціальній адаптації, організовує ресоціалізаційну діяльність різних інститутів ресоціалізації, що володіють для цього відповідними кадрами та матеріальною базою.

За Е. Гіденсом, ресоціалізація – вид особистісної зміни, за якої зрілий індивід переймає тип поведінки, відмінний від прийнятого ним раніше [15, с.290].

Одні з найбільш поширених варіантів ресоціалізації – соціально-культурна ресоціалізація людей похилого віку, які в зв'язку з виходом на пенсію змушені пристосовуватися до нового статусу і відповідного рольового набору. Ресоціалізація потрібна при істотній зміні соціальної позиції в результаті зміни професії, підвищення або пониження в посаді, різкого зниження матеріального достатку, зміни соціального статусу (наприклад, еміграція). Окремим напрямком є ресоціалізація осіб, які вийшли на свободу після тривалого терміну ув'язнення, він докладно описаний в багатьох наукових працях.

На думку П. Бергера та Т. Лукмана, процеси ресоціалізації нагадують первинну соціалізацію, оскільки вони радикально змінюють акценти сприйняття реальності особистістю. Також дослідники наголошують, що важливою умовою успішної ресоціалізації є наявність соціальної основи та інтенсивна

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

взаємодія індивіда з персоналом соціалізації [16, с. 254-255]. Вторинна соціалізація, на їхню думку, може бути наближена до ресоціалізації, з тією відмінністю, що будується вона на основі первинних інтеріоризацій. Тобто тут сучасне інтерпретується та послідовно взаємодіє з минулим. Тоді як ресоціалізація не передбачає узгодження з минулим, тут воно по новому інтерпретується, щоб відповідати вимогам сьогодення [16, с. 239-263]. Отже, основою для ресоціалізації є сьогодення, а для вторинної соціалізації – минуле.

Відомо, що інтеріоризація це процес включення соціальних норм і цінностей до внутрішнього світу людини, тобто заміни зовнішніх санкцій самоконтролем. А. В. Гангал вважає, що: “на етапі інтеріоризації кількісне накопичення прийнятих індивідом норм, засвоєних ним цінностей переходить у нову якість, що виявляється у зміні поведінки людини під впливом змін у структурі особистості” [17]. Загалом, інтеріоризація є свідченням успішної соціалізації індивіда. Натомість, показниками неуспішної соціалізації є незадоволеність людини соціальним середовищем, до якого вона інтегрується, бажання вийти за його межі, а також її поведінка, що відхиляється від норм, вимог даного середовища.

Дослідивши та використавши механізм вторинної соціалізації, державні установи культури і додаткової освіти, громадські та волонтерські організації мали б можливість змінювати вектор суспільних інтересів. Для цього, вони б акцентували увагу на інших стилях поведінки, інших ідеалах, відомих особистостях суцільно перебудовуючи соціальну атмосферу.

На жаль, сьогодні відомі непоодинокі випадки, коли повага до політичної, правової системи держави, традиційних духовних цінностей особистості піддається спотворенню і дискредитації з боку засобів масової інформації. І якщо за радянських часів у формуванні молоді особи брали участь чотири потужних союзника: держава, ЗМІ, сім'я і освіта (школа, ЗВО), то сьогодні

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

такого союзу вже не існує, тому що у колишніх союзників змінилися цілі, та й можливості стали іншими.

Природнім наслідком демократичного поступу суспільства стало те, що державні інститути соціалізації, зосередивши увагу на ревізії історичних, культурних, духовних та правових цінностей, втратили вплив на засоби масової інформації, яких стало значно більше, і які, отримавши “свободу”, швидко дали зрозуміти суспільству, що довгоочікуваний ринок, як і свобода слова, не можуть існувати без матеріальної винагороди. Тому часто виховний соціалізуючий вплив ЗМІ залежить від того, в чийх руках вони знаходяться. І якщо, в теорії, метою ЗМІ є підвищення рівня інформативності та компетентності аудиторії, то на початку нового століття їх метою стала маніпуляція свідомістю людей різних поколінь.

Протистоять цьому впливу лише інститути сім'ї та освіти. На жаль, у сімейних колах не завжди вдається зберігати загальнолюдські гуманістичні цінності. Інститут сім'ї сьогодні знаходиться в складному становищі і відчуває великі соціальні та моральні проблеми, які, в свою чергу, потребують вирішення. Та у колах дослідників жевріє надія, що розумний консерватизм сім'ї та батьків в сучасних умовах постане тією основою, яка дозволить зберігати і підтримувати гуманні і моральні настрої в суспільстві.

На жаль, союзником сім'ї у формуванні молодого особистості сьогодні є лише освіта як найголовніший інститут соціалізації. Сучасному освітньому процесу потрібно втілити такі важливі форми виховного впливу, які не здійснюються сім'єю. Відтак, інститут освіти покликаний нейтралізувати негативний вплив зовнішнього середовища на свідомість особистості.

Сучасні дослідники відзначають, що потреба в ресоціалізації виникає в переломні та стабільні періоди розвитку суспільства. Так, на думку А. М. Шевченко, ресоціалізація в стабільному суспільстві – носить частковий характер і зачіпає «окремі

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

соціальні групи, які з тих чи інших причин потребують коригування своїх уявлень і принципів поведінки» [18, с.93].

Одні з найбільш поширених варіантів ресоціалізації – соціально-психологічна ресоціалізація людей похилого віку, які в зв'язку з виходом на пенсію змушені пристосовуватися до нового статусу і відповідного рольового набору. У цьому дуже допомагає міжнародний рух університетів третього віку, мета яких навчати та стимулювати літніх людей, здебільшого пенсійного віку. Загалом в університетах надаються соціально-педагогічні послуги, які дозволяють літнім людям набувати знання, вміння та навички потрібні для адаптації до сучасних умов життя. Скорочено: **УЗА** (з англ. *university of third age*).

Ресоціалізація також потрібна при істотній зміні соціальної позиції в результаті зміни професії, підвищення або пониження в посаді, різкого скорочення матеріального достатку, зміни соціального статусу (до прикладу під час еміграції). Окремим напрямком є ресоціалізація осіб, які потрапили до системи спеціально уповноважених органів і установ, діяльність яких спрямована на формування та реалізацію державної політики у сфері виконання кримінальних покарань та пробації, або тих хто вийшли на свободу після тривалого терміну тюремного ув'язнення.

Своєрідною формою ресоціалізації, що набула поширення за кордоном можна визнати психотерапію, яка здійснюється в групових або індивідуальних формах, за допомогою якої особистість отримує підтримку в уточненні свого соціального і культурного статусу.

Дослідники відзначають, що в стабільних суспільствах потребу в ресоціалізації відчують лише окремі соціальні групи чи особистості, але в умовах соціальних реформ і модернізацій потреба формування нових систем і цінностей набуває масового характеру. Основні складові масового процесу ресоціалізації, за А.М. Шевченко:

1. відновлення індивідуальної та групової ідентичності;

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

2. пошук нової ідеології;
3. відновлення зруйнованої нормативно-ціннісної системи;
4. визначення культурного статусу;
5. адаптація до нових соціально-економічних і соціокультурних умов [18, с.101].

Завершенням цього процесу, на думку А. М. Шевченко, повинна стати адаптація індивідів до аномічного стану суспільства і тим самим – його подолання і перехід до нового стабільного стану.

На жаль, процес соціальної адаптації має свої межі. До прикладу А. Тоффлер у книзі «Футурошок» пише про межі пристосування, про те, що стається з людьми, які відчули потрясіння від змін, а також запевняє, що людині необхідно навчитися швидко контролювати темпи змін як в особистому, так і в суспільному житті в цілому, «інакше більшість з нас втратить здатність пристосовуватися» [19, с.167].

Процес ресоціалізації в Україні досить складний. Навряд чи можна розраховувати на те, що доросла людина здатна в одну мить розгорнути всі свої життєві принципи. З іншого боку, необхідність адаптації до нових суспільних умов є незаперечним фактом життя в сучасному українському суспільстві.

Безсумнівно, потреба в механізмах ресоціалізації вимагає їх чіткої концептуалізації. Це висвітлення сукупності цілей, завдань, принципів, функцій, процесуальних характеристик, технологічних підходів і соціально-психологічних умов. Пропонуємо розглянути докладніше складові ресоціалізаційних практик в умовах відтворення життєвого простору особистості.

Суб'єктами ресоціалізації є особи, що потрапили в скрутну ситуацію. Вони доленосно змінили стратегію життєвого шляху – сироти, безробітні, мігранти, порушники закону, наркозалежні та інші. У цьому драматичному списку – молоді люди з набутою інвалідністю внаслідок хвороби, нещасного випадку, військових дій та ін.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

Цільова спрямованість ресоціалізації особистості під час відтворення життєвого простору має подвійну природу: з одного боку, вона визначається цілями самого суб'єкта ресоціалізації – особистості, а з іншого – цілями керованого соціально-психологічного та педагогічного процесу, який сприяє особистісній ресоціалізації.

Загальна, базова мета ресоціалізації – досягнення особистістю кардинальних змін у ціннісній системі, моделях діяльності та поведінки й узгодження з сутнісними змінами соціального статусу у важкій життєвій ситуації. В узагальненому вигляді цю мету можна уявити у вигляді трьох завдань:

- руйнування застарілих, нелегітимних ціннісних установок, які не відповідають новій ситуації;

- засвоєння нових ціннісних установок в процесі адаптації до нового середовища;

- регулювання інтеграційних відносин з суспільством і середовищем на основі особистісної активності.

Загалом, ресоціалізація особистості передбачає органічне поєднання соціокультурної діагностики, реабілітації та корекції, що дає можливість організації відповідної соціально-психологічної підтримки особистості, яка опинилася в нових умовах життєдіяльності, соціального і культурного розвитку.

Соціально-психологічний потенціал ресоціалізаційних практик найбільш ефективно може бути реалізований під час ресоціалізації соціальних груп дезадаптантів, що зазнають порушення мікросоціальних зв'язків і вимушені пристосовуватися до кардинально нових умов життя. Це люди, що потрапили у складну життєву ситуацію з причин порушення тих чи інших аспектів своєї життєдіяльності (інвалідизація, стійкі порушення здоров'я) або сімейно-особистісного статусу (сирітство), різкої зміни соціального статусу особистості (адаптація до нових соціальних умов, адаптація після відбування покарання, адаптація після лікування від соціальних

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

захворювань – наркоманії, алкоголізму та ін.), випадкового або планованого занурення в чужу культуру (міграція) і т.ін.

В усіх зазначених випадках слід вишукати можливості підключення до роботи з людьми, котрі відчувають потребу в ресоціалізації, установ культури і додаткової освіти, громадських організацій, волонтерів. Їх досвід діяльності підтверджує, що ресоціалізація особистості як один з видів соціалізації все частіше стає предметом вдумливої і планомірної соціальної, психологічної та педагогічної роботи.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Сьогодні не можна обійтися без професійно підготовлених фахівців, здатних до усвідомлення проблем соціально-психологічної ресоціалізації, її особливостей і способів педагогічної підтримки. Тому багато ініціативних установ культури і освіти повертаються обличчям до особистості, яка опинилася у важкій життєвій ситуації, але вони відчувають брак кадрів, підготовлених до такої роботи. Це актуалізує розробку теоретико-методологічних основ соціокультурної ресоціалізації особистості дезадаптантів і обґрунтування науково-педагогічної концепції, в якій враховуються сутність і специфіка цього процесу, особистісні, соціально-психологічні, духовно-творчі передумови, необхідний кадровий ресурс і педагогічні умови соціокультурної діяльності.

Суспільство, що піклується про рівні можливості та доступні механізми соціальної адаптації своїх членів, повинно організовувати ресоціалізаційну діяльність різних, залучених до цієї справи соціальних інститутів. І ці «інститути ресоціалізації» мають постійно поповнюватись відповідними кваліфікованими кадрами та матеріальною базою. Оскільки ресоціалізуючі заходи здійснюють ті самі соціальні інститути, що й соціалізацію: сім'я, інститути освіти, трудовий колектив, громадські організації тощо, то в діяльності цих інститутів нам слід враховувати та досліджувати ті специфічні причини, що породжують потребу в ресоціалізації (соціальна аномія, соціальна травма, складні

життєві обставини і ін.). Потрібно висвітлити механізми гуманістичної парадигми виховання та її роль у процесах відтворення життєвого простору особистості. Це дозволить визначити активність особистості пріоритетом у розробці технологій відтворення життєвого простору, та за допомогою розгорнутої соціально-психологічної моделі окреслити шлях подолання адаптивних бар'єрів, який би сприяв повноцінній ресоціалізації особистості.

Список використаних джерел

1. История теоретической социологии. В. 4-х т. / Ответ. ред. и составитель Ю.Н. Давыдов. М.: Канон, 1998. Т.3. 448 с.
2. Злобіна О. Г. Рухливість соціальної структури і динаміка особистісної суб'єктивності / Проблеми розвитку соціологічної теорії. К.: Соціологічна асоціація України, Інститут соціології НАН України, 2002. С. 429-434.
3. Лобанова А. С. Феномен соціальної мімікрії. К.: Ін-т соціології НАН України, 2004. 300 с.
4. Батищев Г. С. Деятельность и ценность. Критика "деятельностного подхода" к теории интериоризации. *Вопросы философии*. 1985. No 2. С. 32-41.
5. Быстрицкий Е. К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. К.: Наук. думка, 1991. 200 с.
6. Габермас Ю. Комунікативна дія і дискурс / Першоджерела комунікативної філософії. К.: Либідь, 1996. С. 84-90.
7. Ситниченко Л. А. Засадничі поняття комунікативної філософії / Першоджерела комунікативної філософії. К.: Либідь, 1996. С. 11-45.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. / В. Франкл М.: Прогресс, 1990. 368 с.
9. Мартинюк І., Соболева Н. Країна, держава, вітчизна: образи України у масовій свідомості / Українське суспільство – 2003. Соціологічний моніторинг. К.: Ін-т соціології НАН України, 2003. С. 343-353.

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

10. Клямкин И.М. Политическая социология переходного общества. *Политические исследования*. 1993. № 4. С. 41-64.
11. Дилигенский Г.Г. Реформы и общественная психология / Г. Дилигенский // *Власть*. 1998. № 3. С. 78-91.
12. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 178 с.
13. Камбур А.В. Зміна ціннісних пріоритетів у суспільстві перехідного типу в контексті соціальної адаптації особистості. Чернівці: Рута, 2008. 210 с.
14. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. / Н. Смелзер М.: Феникс, 1994. 688 с.
15. Гидденс, Э. Социология / Энтони Гидденс при участии Карен Бердсолл; Пер. с англ.; Изд. второе, выполн. по четвертому англ. изд., полностью перераб. и доп. М.: URSS, 2005. 629 с.
16. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Москва, 1995. 323 с.
17. Гангал А. В. Інтеріоризація соціальних норм як складова соціалізації особистості і умова успішності її визнання. *Гілея: науковий вісник*. 2014. Вип. 89. С. 323-328. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2014_89_79
18. Шевченко А. М. Социокультурная обусловленность ресоциализации дезадаптантов и девиантов в процессе общественных изменений : дис. докт. Ростов-на-Дону, 2004.
19. Тоффлер А. Футурошок. СПб: Лань, 1997. 464 с.

РОЛЬ ПРОЕКТНОЇ СПРІВПРАЦІ ІНСТИТУЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Лариса ПЛАТАШ

Анотація. Тривалий час Україна обмежувалась реалізацією лише державних програм. Запровадження інклюзивного навчання в Україні

підтримують Міжнародний фонд «Відродження», «Фундація Відкритого суспільства», «Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», «Мережа на підтримку інклюзії. Школа – для всіх», «Благодійний фонд Порошенка» та інші у тісній співпраці з Міністерством освіти і науки України (МОНУ). Спільні ініціативи спрямовані на запровадження інклюзивної освіти та формування позитивного середовища сприйняття інклюзії осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

У статті проаналізовано механізми розвитку інклюзивної освіти, актуалізацію проєктної співпраці із підготовки педагогічних працівників та студентів до роботи в інклюзивному середовищі.

Ключові слова: інклюзія, розвиток інклюзії, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, державно-громадські механізми, нормативні документи.

Platash L. The role of project cooperation of institutions in preparing professionals to work in an inclusive educational environment

In the 1990s, there was inertia on the part of state institutions in deciding to implement inclusive education. For a long time, Ukraine was limited to implementing only state programs (“Children of Ukraine”, “Long-term Program for the Advancement of Women, Family, Maternal and Child Welfare”, “State National Program “Education” (Ukraine of the 21st Century, etc.). In fact, in 2012 inclusive education was introduced in Ukrainian schools when the Cabinet of Ministers of Ukraine approved Decree No. 872 of August 15, 2011. Since then, the Ministry of Education and Science of Ukraine has been pursuing an active policy of developing inclusive education, publishing educational and methodological literature.

The implementation of inclusive education in Ukraine is supported in close cooperation with the Ministry of Education and Science of Ukraine by the International Fund “Renaissance”, “Open Society Foundation”, All-Ukrainian Fund “Step by Step”, “Inclusion Support Network. School for all”, “Poroshenko Charity Foundation”, etc. Joint initiatives are aimed at introducing inclusive education and creating a positive environment for the perception of inclusion of people with impaired psychophysical development.

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

The article analyzes the mechanisms of development of inclusive education, the actualization of project cooperation in preparing teachers and students to work in an inclusive environment.

Keywords: *inclusion, development of inclusion, inclusive education, state-public mechanisms, period, program, project, normative documents, manual.*

Протягом останнього десятиріччя державними структурами системно реалізуються заходи, спрямовані на оновлення умов функціонування закладів системи спеціальної та загальної середньої освіти; пошук способів забезпечення ефективності інклюзивного навчання; усунення перешкод у здобутті освіти дітьми з особливостями розвитку. Інклюзивне навчання запроваджено на всіх рівнях системи освіти – у закладах дошкільної, шкільної позашкільної, професійної (професійно-технічної) вищої освіти; організаційні засади якого регулюються відповідними офіційними положеннями. Тож на початок третього десятиліття ХХІ століття можемо констатувати про усталене в українському суспільстві розуміння соціальної та освітньої інклюзії; постійний пошук державно-громадськими структурами механізмів врегулювання питань розвитку інституційної інклюзії осіб з особливостями психофізичного розвитку; сформувалася відповідна ієрархія установ, причетних до поступового просування принципів інклюзії не лише в освітній, а й соціальній галузях; здійснюються спроби налагодження ефективної міжвідомчої співпраці для забезпечення якісних умов повноцінного функціонування інклюзивного простору на конкретно визначеному рівні (державному, регіональному, місцевому) (L. Platash, 2019) [12]. Через зростання в Україні кількості дітей із хворобами різного генезу вагомим напрямом державної освітньої політики окреслено «створення сприятливих умов для розвитку дітей, забезпечення їх соціально-правового захисту; формування гармонійно розвиненої особистості, громадянина, здатного до

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

повноцінної життєдіяльності в усіх сферах виробництва, науки, освіти і культури» (С. Миронова, 2016) [4].

Розбудова інклюзивної освіти потребує безпосередньої активно-свідомої участі в фахівців педагогічного та психолого-педагогічного профілю, які на основі сформованої професійної здатності виконують функції вчителя, асистента вчителя, наставника, тьютора, модератора; якісно визначають індивідуальну освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами. Однак, як засвідчує практика, готовність педагогічних працівників закладів освіти до роботи в інклюзивному освітньому середовищі є вкрай недостатньою, що зумовлене низкою чинників, зокрема:

- прискореними темпами впровадження інклюзивного навчання;

- недостатною обізнаністю фахівців у питаннях методології, технології та методики організації роботи інклюзивного навчання осіб із особливостями психофізичного розвитку;

- збільшенням професійних компонент у освітніх програмах закладів вищої освіти, які забезпечують підготовку студентів до роботи в інклюзивному освітньо-професійному просторі;

- недостатнім усвідомленням професорсько-викладацьким складом закладів вищої освіти значущості та особливостей підготовки фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі.

У науковій літературі виокремлюємо праці зарубіжних і вітчизняних дослідників, присвячені проблемам професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з особами з особливими потребами, зокрема:

готовності працювати в умовах освітньої та соціальної інклюзії (Н. Гаврилова, В. Гладуш, О. Глоба, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, Дж. Кларк, С. Литовченко, Дж. Лупарт, ін.);

компетентнісні засади роботи фахівців освітньої галузі в інклюзивному середовищі (О. Гаврилов, Дж. Деппелер,

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

І. Демченко, Т. Лормана, С. Миронова, Т. Сак, О. Таранченко, Д. Харві, ін.);

роль фахової компетентності у організації інклюзії осіб з особливостями психофізичного розвитку (Р. Джордж, Т. Зубарева, Н. Енестейшен, С. Кірк, О. Мартинчук, Л. Прядко, Л. Савчук, О. Федоренко, Д. Чемберс, ін.).

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує про наявність різноманітних підходів до вирішення проблеми підготовки та підвищення кваліфікації фахівців закладів освіти, які організують інклюзивне навчання дітей з ООП. Автори засвідчують про важливість проектної інституційної співпраці, соціального партнерства у галузі освітньої інклюзії, проте констатуємо комплексних досліджень, які висвітлюють міжінституційну співпрацю із запровадження інклюзивної освіти.

У контексті актуальності розвитку співпраці освітніх установ й усталення принципово нових механізмів освітнього середовища, важливості набуває мультидисциплінарне (соціальне) партнерство соціологів (зацікавлених керівників, співробітників педагогічного колективу, волонтерів та ін.), діючих у форматі «професіоналів-одnodумців». Соціальне партнерство розглядається як «усвідомлене бажання сторін дійти взаєморозуміння, погоджуватися на компроміси, співробітничати в ім'я соціального миру, що є важливою передумовою поступального розвитку економіки, а отже й піднесення якості життя» (А. Колот); а також взаємини, які розвиваються «в процесі реалізації соціально-економічних прав та інтересів» (В. Жуков, В. Скуратівський; Закон України «Про організації роботодавців») [2].

Концепція проведеного дослідження зумовлена різноаспектними тенденціями та особливостями підготовки фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі. З огляду на активність громадських та соціальних інституцій зарубіжних, вітчизняних, що спільно з Міністерством освіти і

науки України та Інститутом спеціальної освіти АПН України зреалізували програму впровадження закордонного інклюзивного освітнього досвіду в українські заклади загальної середньої освіти, постала проблема уніфікації фахових компетентностей працівників освіти, які організують інклюзивне навчання дітей із особливими освітніми потребами. Увагу привертають праці, присвячені питанням державної опіки дітей як державного інституційного механізму (О. Мордань, Н. Рудий, І. Ярмолинська, ін. Про наявність такого спектру питань відзначено у працях А. Вихруща, С. Миронової, Л. Платаш (2017, 2021) [8; 13]. Важливим інструментом експериментального впровадження інклюзивної освіти в Україні є проектна співпраця багатьох інституцій. Проаналізуємо детальніше.

Міжнародний фонд «Відродження» (надалі – Фонд) активно працює у напрямі формування готовності до роботи в інклюзивному освітньо-професійного простору. Діяльність цього фонду зосереджено на захисті прав людини та грандовій підтримці ініціатив розвитку відкритого демократичного суспільства в Україні; «пробудження запитів на рівність, прозорість, справедливість, підзвітність».

Особливу нішу в діяльності Фонду займають ініціативи, присвячені «просуванню інклюзивності як цінності», сприянню «системним змінам в освітній галузі України з метою її наближення до найкращих європейських практик» [5, с. 51]. Спільними зусиллями Міжнародного фонду «Відродження» та Міністерства освіти і науки України є експертна підтримка, розробка та впровадження ефективної політики України у сфері інклюзивної освіти. Так, у 2017 р. вперше виділено 509 мільйонів гривень на фінансування у 2018 р. додаткових освітніх послуг й корекційних розвивальних занять, придбання корекційних засобів для дітей з особливими потребами. У 2011 р. Міжнародний фонд «Відродження» підтримав дослідження Європейської дослідницької асоціації (ERA) на виявлення

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

ступеню розуміння та сприйняття інклюзії українцями. Всеукраїнська вибірка склала 500 респондентів. Проте важливими є результати соціологічного опитування – 2/3 респондентів позитивно поставилися до інклюзії, розуміють неминучість змін в більшості сфер, у тому числі й в освіті, та сприймають інклюзивну освіту як «можливість прояву толерантного ставлення між українцями».

Як засвідчують звітні матеріали Міжнародного фонду «Відродження», первинний процес впровадження інклюзивної освіти в Україні був «стихійним», проте «чисельність закладів з інклюзивною формою навчання щороку зростає»; констатовано проблеми: відсутність загальних вимог до індивідуальних програм для цієї категорії дітей; вимогою часу є спеціальна й методична література; спостерігається нестача кваліфікованих фахівців в галузі інклюзивної освіти; недосконалість, невідповідність та суперечливість нормативно-правової основи інклюзії.

У рамках реалізації проекту «Розвиток інклюзивної освіти шляхом використання індексу інклюзії в Україні, Азербайджані, Таджикистані та Монголії», працівниками Міжнародного фонду «Відродження» розроблено «Індекс інклюзії» – моніторинговий інструмент, що містить добірку практичних матеріалів для оцінки якості послуг інклюзії навчальним закладом та розвитку інклюзивного освітнього середовища в ньому. Для дітей дошкільного віку з особливостями слуху створено ручну абетку й тематичні жестово-словесні плакати з вивчення дактилю. Для батьків – підручник із методикою навчання комунікації та рекомендаціями із створення умов для успішної соціалізації дитини.

За підтримки Міжнародного фонду «Відродження», активістами «Клубу громадянських ініціатив» створено web-ресурс з інформацією про інклюзивні навчальні заклади у 7-и областях України (www.inclusia.org.ua). З часу започаткування впровадження інклюзивної освіти фондом спільно з

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

вітчизняними, зарубіжними партнерами реалізовано близько 30 заходів, присвячених просуванню інклюзивної освіти в Україні.

Особлива активність Міжнародного фонду «Відродження» спостерігалася у 2017-2019 рр. Зокрема, у 2017 р. Зокрема, Фонд підтримав МОНУ у розробці й затвердженні Концепції «Нова українська школа» та стратегію реформування середньої освіти до 2029 року; Школу Тренерів «Нової української школи», яку організувала Громадська організація «Освіторія» у співпраці з МОНУ для підготовки вчителів 1-х класів, які з 2018 р. запровадили «Державний стандарт початкової освіти в закладах загальної середньої освіти», ін.

Ініціативи фонду з профеналізації фахівців у галузі інклюзивної освіти в Україні 2017-2019 рр.: міжнародні конференції, круглі столи («Інклюзія для всіх: освітня політика і практика» (30 листопада – 1 грудня 2017 р., м. Київ), «Виклики та загрози для інклюзивної освіти в Україні» (11 травня 2018 р., м. Київ), ін.); освітній хакатон «Інклюзія. Як зробити школу приязною для всіх?» (5-6 квітня 2018 р., м. Київ), «Форум інноваційної освіти INED» (23-24 листопада 2017 р., м. Київ), «Форум інноваційної освіти» (30 листопада – 1 грудня 2018 р., м. Київ), ін.; форум «Навчання без перешкод: як зробити українські школи інклюзивними» (22-23 листопада 2019 р., м. Київ), інтерактивні інклюзивні перформанси «Спитай мене: хто я?» (квітень-червень 2019 р.; проводилися у Києві та 7 містах України), та ін.

Аналіз програм заходів, організованих у 2017-2019 рр. Міжнародним фондом «Відродження», підтверджує їх просвітницьке та професійне спрямування, охоплює широке коло зацікавлених в інклюзії осіб – педагогічних працівників, управлінців державних і недержавних структур, батьків, представників новостворених Інклюзивно-ресурсних центрів, зарубіжних представників, досвідчених в галузі інклюзивної освіти, українських та зарубіжних експертів. Усі зібрання

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

проводилися з широкоформатною метою – усунення бар'єрів та залучення громади до співучасті у виробленні єдиної стратегії розвитку інклюзивної освіти; віднаходження механізмів усунення перешкод у організації інклюзивного навчання на загальнонаціональному, місцевому та шкільному рівнях; привернення уваги до соціальної інклюзії; «напрацювати практики, які допоможуть усім дітям, незалежно від відмінностей та особливостей, комфортно почуватися у школі, отримувати якісну освіту, знайти друзів».

Безумовно, такі організаційні заходи необхідні, оскільки у ході макродіалогу представників різних інституцій, зацікавлених осіб окреслюються ідеї, стратегії вирішення актуальних проблем, яких чимало. Зокрема окреслено основні перешкоди деінституціалізації в Україні:

1) несформованість єдиного бачення та цілісного підходу до реформування інституційного догляду, освіти та виховання дітей на загальнодержавному та територіальному рівнях;

2) відсутність міждисциплінарної, міжвідомчої та міжсекторальної співпраці; індивідуального фахового супроводу дітей з особливими освітніми потребами;

3) затримка субвенційних коштів на додаткові заняття та послуги для дітей з особливостями розвитку;

4) політика держави не передбачає механізми, які гарантують перехід дітям з особливими освітніми потребами до різних етапів освіти;

5) плани розвитку територіальних громад фрагментарно або не включають особливі освітні потреби дітей [1].

У рамках підписаного «Меморандуму про співпрацю в межах ініціативи з впровадження інклюзивної освіти в Україні» Фонд співпрацює з «Благодійним фондом Порошенка» (надалі – БФП), який активно сприяв розвитку мережі інклюзивно-ресурсних центрів та створення ресурсних кімнат у закладах освіти.

Спільною ініціативою Міжнародного фонду «Відродження» та БФП був чотирирічний проект, розпочатий 01 вересня 2016 р.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

у Запорізькій області (наказ МОНУ № 836 від 01.08.2018 р.); передбачав:

- розробку індивідуальних програм розвитку дітей з особливостями розвитку та спільного викладання в інклюзивному класі;

- адаптування навчальних планів тренінгового супроводу й співпраці з батьками;

- обмін досвідом інклюзивного навчання та інформування на всеукраїнському рівні про результати його здійснення.

Спільно Міжнародним фондом «Відродження», «Благодійним фондом Порошенка» та МОНУ організована 18 квітня 2018 р. «Стратегічна сесія з розвитку інклюзивної освіти: наявні можливості та перспективи», на якій обговорювалися питання «внутрішньої консолідації зусиль і підтримки з боку зацікавлених сторін в Україні та зовнішньо-міжнародної допомоги з розвитку інклюзивної сфери» на короткострокову (до 01 вересня 2018 р.) та довгостроковій (на найближчі 5 років) перспективі. Важливими стратегіями реформування освітньої галузі визначено:

- прийнятий «Закон про освіту», субвенційну підтримку інклюзивного освітнього процесу у закладах загальної середньої освіти; створення інклюзивно-ресурсних центрів;

- стратегія реформування середньої освіти шляхом реалізації концепції «Нова українська школа».

За сприяння Представництва Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) в Україні БФП підготовлено колективну працю авторів «Організаційно-методичні засади діяльності Інклюзивно-ресурсних центрів» (2018 р.) та навчальний посібник М. Порошенко «Інклюзивна освіта» (2019 р.). Вагомими напрацюваннями Фонду є навчальний посібників з інклюзивної освіти [3].

Значний внесок у підготовку фахівців у різний спосіб вносить «Фундація Відкритого суспільства» (Open Society Foundations)

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

(надалі – Фундація) у контексті просування державної політики інклюзивної освіти в Україні, зокрема:

- адвокація визнання юридичних прав дітей з ООП через підтримку батьків;
- фінансування емпіричних досліджень, у т. ч. підтримка організації навчання молоді з інвалідністю;
- надання послуг на постійній основі у створенні мережевих контактів та можливостей здійснення інклюзивного навчання для шкіл, асоціацій батьків, вчителів;
- «підтримка групи громадянського суспільства, які дають можливість молодим людям, батькам, викладачам, бути почутими;
- співпрацює з державними структурами, які беруть участь у розробці та реалізації законів, які регулюють інклюзивну політику, освіту і стратегії на національному рівні [11].

Спільним для запровадження зарубіжної та української інклюзивної освіти є ініціативність громадських організацій та участь батьків у вирішенні питань навчання дітей з особливостями розвитку. В Україні активно долучаються до формування фахової інклюзивно-освіньої компетентності «Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», «The Canadian International Development Agency (CIDA)» та ін. Загальновідомим фактом є тісна співпраця цих інституцій з Міністерством освіти і науки України, Інститутом спеціальної педагогіки АПН України, іншими громадськими організаціями всеукраїнського, регіонального, міського підпорядкування.

12 років поспіль реалізовувалися два перших масштабних проекти спільної роботи Всеукраїнського фонду «Крок за кроком, МОНУ та Інституту спеціальної педагогіки АПН України:

1) 2001-2007 рр., «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей з особливостями психофізичного розвитку шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх закладах» (наказ МОНУ № 586 від 10.08.2001 р.; наук. кер. Засенко В. В.);

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

2) 2008-2013 рр., «Соціальна адаптація та інтеграція в суспільство дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, шляхом з особливостями психофізичного розвитку шляхом запровадження їх інклюзивного навчання» (наказ МОНУ № 1087 від 01.12. 2008; координаційна група: Єресько О. В., Завалевський Ю. І., Засенко В.В.).

Обидва бекспериментальних проекти спрямовувалися на формування філософії інклюзії на державному, суспільному, міжособистісному та освітньому рівнях. Мету, яку покладали на проекти, було досягнуто – доведено суспільно-гуманістичну значущість інклюзивного навчання для учнів шкіл, батьків, педагогів; виявлено позитивні сторони інклюзивного навчання для дітей з особливостями розвитку та їх однолітків, батьків, навчального закладу, країни.

Інклюзивне навчання «прижилося» у 23 експериментальних закладах міської та сільської місцевостей із 8 областей: дошкільному навчальному закладі, загальноосвітній школі I-III ступенів, навчально-виховному комплексі («дошкільний навчальний заклад – загальноосвітній навчальний заклад», «загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад»).

Відзначимо, у документації проектів інтегровані й інклюзивні класи розглядаються як альтернативні форми навчання дітей з особливими освітніми потребами. Результативність проектів відмічаємо у напрямках:

науковому (окреслені науково-методологічні засади впровадження інклюзивного навчання в закладах освіти; уніфіковано для освітніх установ механізми виявлення стартових можливостей дітей з особливими потребами);

державно-інституційному (підготовлено на розгляд «Концепцію розвитку інклюзивної освіти»; МОНУ розпочало перегляд та оновлення нормативної бази закладів загальної середньої освіти; до інклюзивної освіти залучено 364 учні з

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

порушеннями психофізичного розвитку, 546 батьків; архітектурно адаптовано 5 закладів загальної середньої освіти);

навчально-методичному (вийшли друком навчально-методичні посібники з питань організації інклюзивного навчання та корекційно-реабілітаційної роботи; розроблено та апробовано програму підготовки педагогічних працівників у Львівському, Білоцерківському, Івано-Франківському, Полтавському інститутах післядипломної педагогічної освіти; командний підхід визнано необхідною складовою інклюзивного навчання);

організаційно-просвітницькому (у ході реалізації програми «Залучення дітей з особливими потребами» пройшли навчання 467 працівників освіти; створено «Тренінгові центри інклюзивної освіти» у м. Київ, м. Львів, м. Івано-Франківськ, м. Біла Церква, м. Полтава, м. Буч) [6].

На посилення просвітницького напрямку був спрямований проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», реалізований за підтримки Канадської агенції з міжнародного розвитку (CIDA) у 2007-2013 рр. Крім навчальних закладів було залучено широке коло інституцій – інститути післядипломної освіти, регіональні та місцеві органи самоврядування в галузі освіти, громадські організації, фонди, центри, комітети, товариства. Зі звітної документації проекту дізнаємося про його результативність – 16 посібників, 5 програм навчальних курсів, методичні посібники з питань інвалідності й організації інклюзивного навчання.

Створена у 2012 р. «Мережа на підтримку інклюзії. Школа – для всіх» (надалі – Мережа) з дорадчим органом «Рада Мережі» об'єднала громадськість, освітні інституції та органи влади у розвитку інклюзивної освіти в Україні. Основне призначення Мережі – просувати інклюзивну політику через громадські інституції; допомагати батькам та освітянам у реалізації інклюзивної освіти.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

Згідно статутного документу, «Рада Мережі» керується принципами проекту: інклюзивна освіта – для всіх учнів; розуміння інвалідності у рамках соціальної й правозахисної моделей; права вільного вибору батьками навчального закладу для своєї дитини, виховання дітей в громаді; зосередженості на потребах сім'ї; розвитку можливостей всіх учасників (на рівні організацій та осіб), прозорості та інклюзивності цього процесу; рівноправного партнерства.

Першими членами «Мережі» стали учасники проекту – Канадський центр вивчення інвалідності (м. Вінніпег, Канада), Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» (м. Київ), Кримський благодійний фонд для інвалідів «Аутизм-2006», Сімферопольський інклюзивний ресурсний центр та ін.. Щороку всі учасники Мережі долучаються до організації всеукраїнського Місячника «Рівні можливості – рівні права», інформацію про які можна знайти у ЗМІ та соціальних мережах (<http://zadorozhna.tilda.ws/>; <https://www.facebook.com/inclusiveeducation.in.Ukraine/>).

У соціальній мережі Facebook та Internet висвітлюються відомості про нині активно діючих членів Мережі – Національна асамблея інвалідів України (м. Київ), ГО Львівське обласне відділення Українського фонду «Реабілітація інвалідів», Львівський інклюзивний ресурсний центр, ін. За сприяння «Ради Мережі» чинне законодавство зведено у відповідність міжнародним актам. Так, у 2009 р. ратифіковано Конвенція ООН «Про права людей з інвалідністю» (2006 р.); у 2010 р. затверджено «Концепцію розвитку інклюзивної освіти» (наказ МОНУ № 912 від 01.10.2010 р.).

Фактично до вересня 2011 року – часу затвердження «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (постанова КМУ № 872 від 15.08.2011 р.) в Україні функціонувала сегрегативна (інтернатна) система навчання та виховання дітей з інвалідністю, а відповідно – й соціальна сегрегація дорослих із статусом інвалідності. Цей

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

документ офіційно починає відлік часу з реалізації інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

Із запровадженням інклюзивного навчання назріла проблема фахової підготовки педагогічних працівників. Наказом № 1/9-456 від 18.06.2012 р. МОНУ зобов'язало педагогічні навчальні заклади запровадити навчальну дисципліну «Основи інклюзивної освіти», наказом № 1034 від 23.07.2013 р. визначено заходи із впровадження інклюзивного навчання протягом наступних двох років. Право осіб з інвалідністю здобувати вищу освіту задокументовано у Законі України «Про вищу освіту» (від 10.07.2014 р.).

Протягом кількох років навчальні посібники за авторством А. Колупаєвої («Навчальний курс «Вступ до інклюзивної освіти» (2010 р.)», колективна праця «Основи інклюзивної освіти / за заг. ред. А. Колупаєвої» (2011 р.); «Основи інклюзивної освіти» (2012 р.) та «Програма...» до нього) були чи не єдиними, рекомендованими МОНУ для вищих навчальних закладів, доступні в мережі Internet [8].

Інформаційно-змістовним за методичною спрямованістю знаходимо ще одну працю «Теорія і практика інклюзивної освіти» [9], підготовлену під час реалізації пілотного проекту «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг» у 2018-2019 роках, який виконувався за дорученням компанії Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH. Даний захід соціального партнерства є частиною проекту «Підтримка українських громад у зв'язку зі збільшенням кількості внутрішньо переміщених осіб (ВПО)» – однієї з Ініціатив інфраструктурної програми Німецького уряду для України, що виконується компанією GIZ. Ініціативи були створені за результатами урядових домовленостей між Німеччиною та Україною. Основне завдання діяльності полягає у наданні екстреної допомоги у вирішенні найбільш актуальних питань, з якими зустрічається країна та її населення у зв'язку зі збільшенням кількості ВПО. Проект працює у Харківській,

Дніпропетровській та Запорізькій областях. За дорученням Федерального Уряду Німеччини GIZ підтримує процес перетворень в Україні з 1993 р. [9, с. 5].

Вченими розроблено низку посібників для підготовки здобувачів вищої освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання (К. Бондар, І. Демченко, А. Колупаєва, С. Миронова, М. Порошенко, З. Шевців та ін.). Зауважимо, поступово сформувалася наукова школа фахівців, обізнаних у питаннях інклюзивного навчання осіб з ООП та відкритих до фахового діалогу із майбутніми та діючими працівниками освіти, зокрема: В. Засенко, О. Гаврилов, Н. Гаврилова, А. Колупаєва, І. Луценко, О. Мартинчук, С. Миронова, В. Нечипоренко, В. Синьов, Т. Скрипник, Д. Шульженко та ін. За їх участю проводяться навчальні семінари й тренінги, індивідуальні консультації та наукові заходи з питань організації інклюзивної освіти.

Отже, основна місія проектної співпраці полягає у створенні суспільної платформи, на якій вибудовуватиметься система освіти із забезпечення належних умов повноцінної участі дітей з особливими потребами, здійснюється їх повноцінне залучення до освітнього та соціального середовища та реалізується право на освіту. Досягти якісних результатів у розвитку якісної інклюзивної освіти можливо через підвищення фахової та психолого-педагогічної компетентності педагогічних кадрів, опанування ними інклюзивними технологіями навчання.

Закладами вищої освіти реалізуються низка проєктів, які розглядаємо як складову суспільного процесу розвитку інклюзії в Україні. Кафедра педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича має багаторічний досвід проектної роботи з інклюзії осіб з особливими потребами, яка відбувається на різних рівнях і в різних формах, налагоджена тісна співпраця із закордонними навчальними закладами й соціальними установами. Викладачі та студенти кафедри виступили співорганізаторами і учасниками низки бінаціональних семінарів: «Соціальна робота з ВІЛ-

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

інфікованими та залежними клієнтами в Німеччині та Україні» (2008-2009 рр.), «Підтримка демократії в Україні шляхом розвитку громадянського суспільства та соціальної мережевої роботи» (2010 р.), «Біографія та ідентифікація в соціальній педагогіці та соціальній роботі: Міф Чернівців» (2011-2012 рр.), «Підтримка демократії в Україні засобами медіації у соціальних службах та суспільних інститутах» (2012-2013 рр.), «Соціальна робота як професія захисту прав людини» (2014 р.), «Підтримка демократії в Україні засобами освітньої соціальної роботи» (2015 р.), «Професіоналізація громадянської участі через застосування «принципу власних можливостей» в соціальній роботі в Україні» (2016-2017 рр.), «Популізм як суспільний феномен та ризик в Ост-Вест-діалозі» (2018 р.), та ін.

За результатами оголошеного Міністерством освіти і науки України та Федерального міністерства освіти та дослідження Німеччини конкурсу спільних українсько-німецьких науково-дослідних проектів для реалізації у 2017-2018 рр., у рамках міжнародного науково-технічного співробітництва в ЧНУ ім. Ю. Федьковича проведена науково-дослідна робота «На шляху до запровадження наукової галузі «Освіта дорослих і післядипломна освіта» в Україні. Розробка концепції спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» у вищих навчальних закладах України», експертами якого були науковці Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України (Київ).

У ході проектної співпраці реалізуються навчальні заходи для студентів та викладачів, фахівців соціальних, освітніх установ. Участь у проектних заходах уможлиблює здобуття практико зорієнтованих знань та вмінь, вдосконалення навичок професійної взаємодії із інклюзії осіб з особливими потребами, ознайомлення з різними практичними підходами щодо освітньої й соціальної інклюзії дітей та дорослих.

З 2018 р. здійснюється співпраця кафедри педагогіки та соціальної роботи ЧНУ імені Ю. Федьковича із італійськими партнерами. З 2019 р. на базі факультету педагогіки, психології

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

та соціальної роботи реалізовано низку навчальних тренінгів для студентів університету та педагогічних працівників закладів освіти м. Чернівців та Чернівецької області у рамках проектів, інших заходів, передбачених програмою конкретного проекту.

Проект «EDUC – Inclusive Education in Ukraine and Chernivtsi Region – UKRAINE» («EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна») (січень-грудень 2019 р.):

– *моніторинг потреб* в інклюзії (більш як 2500 респондентів – педагогів м. Чернівці та Чернівецької області, студентів ЧНУ), сплановано роботу проектної групи на 2019-2021рр.;

– *візит проектної групи* до Італії (м.Феррара), ознайомлення з італійським досвідом інклюзії – *освітньої* (у різних типах та ланках освіти) та *соціальної* (для дітей та дорослих), роботою соціальних кооперативів та діяльністю «Педагогічних груп взаємодопомоги»; обговорення навчальних моментів для освітніх тренінгів із студентами та вчителями-практиками (86 учасників);

– *навчальні тренінги* для викладачів та студентів факультету педагогіки, психології та соціальної роботи;

– *Міжнародна науково-практична конференція* «Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії» (22.11.2019 р.), видання матеріалів конференції «Соціальне партнерство та міжвідомча взаємодія у вирішенні актуальних проблем інклюзії: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Чернівці, 22 листопада 2019 р.). Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2019. 295 с.»;

– *видання колективної монографії* «Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти : монографія / [кол. авт.: Гаврилова Н. С., Миронова С. П., Платаш Л. Б., Романюк С. З. та ін.] ; за заг. ред. Л. Б. Платаш. Чернівці : Технодрук, 2020. 572 с.», рекомендованої до друку Вченою радою Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (протокол № 12 від 23 грудня 2019 р.).

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

Проект «I care in Ukraine» («Мені не байдуже в Україні») (січень-грудень 2020 р.):

–*навчальні онлайн-тренінги* для викладачів та студентів денної, заочної форм навчання ЧНУ імені Ю.Федьковича, працівників закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів м. Чернівці та Чернівецької області (116 ос.);

–*онлайн-опитування* учасників тренінгів та педагогічних працівників закладів освіти м. Чернівці та Чернівецької області щодо готовності до роботи в інклюзивних класах;

–*обласний науково-практичний семінар*, проведений у рамках італійсько-українського проекту «I care in Ukraine» («Мені не байдуже в Україні») (17 грудня 2020 р., Чернівці) за тематичними платформами: «Міжнародний та вітчизняний досвід інклюзії», «Соціальна та освітня інклюзії: міф чи реальність», «Участь громадських організацій у розвитку української інклюзії», «Роль студентської молоді у волонтерській діяльності з людьми з особливими потребами», «Участь у проекті: очікування, досягнення, перспективи»;

–*онлайн-презентація сайту* проектної роботи факультету педагогіки, психології та соціальної роботи, створення проектної сторінки у Фейсбуці.

Проект «Supporting school inclusion and parenthood in Ukraine» («Підтримка шкільної інклюзії та батьківства в Україні») (січень-грудень 2021 р.):

–*навчальні онлайн-тренінги* для викладачів та студентів денної, заочної форм навчання ЧНУ імені Ю. Федьковича, працівників закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів м. Чернівці та Чернівецької області; студенти факультету спеціальної освіти, психології та соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університет імені І. Огієнка (більше 126 осіб);

– *моніторинг інформаційних потреб* щодо інклюзії (більш як 400 респондентів – педагогів м. Чернівці та Чернівецької області,

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

студентів ЧНУ імені Юрія Федьковича, Кам'янець-Подільського національного університету імені І. Огієнка);

- *видання* колективної монографії «Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність та перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах / за ред. С.П.Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці: «Технодрук», 2021. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні», рекомендованої до друку Вченою радою Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (протокол № 7 від 30 червня 2021 р.).

- заплановано *освітній діалог партнерів* італійсько-українського проєкту «Supporting school inclusion and parenthood in Ukraine» (грудень 2021 р., Чернівці).

Зацікавленість студентів та педагогічних працівників закладів освіти простежується у результатах проведеного опитування. Учасники проєктних заходів констатують готовність працювати в інклюзивному середовищі, оскільки має перспективи до розвитку освіти та соціальна інклюзія в Україні. Компаративний аналіз відповідей респондентів у 2018 та 2020 рр. істотно різняться. Зокрема:

Основними *перевагами інклюзивного навчання* учасники проєктів відзначають :

- можливість успішно соціалізуватися у професійній діяльності, відповідати вимогам, які висуваються перед педагогічними працівниками із запровадженням інклюзивного навчання дітей з особливими потребами (34 % студентів (надалі – ст.) та 69 % працюючих фахівців (надалі – педаг.);

- розширення досвіду та поглиблення розуміння освітніх та соціальних потреб дітей з порушеним розвитком (73 % ст. та 26 % педаг.) – значну різницю в даних пояснюємо надання студентами переваги практичним заняттям із тренерами, які мають досвід роботи із дітьми з особливостями психофізичного розвитку; молоддю надається перевага професійному діалогу між практиками обох країн;

- розвиток індивідуальних можливостей в організації

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, поглиблення знань про психолого-педагогічні особливості освітньої та соціальної інклюзії відмічають 28 % студентів та 22 % педагогів та ін.

Загальні показники результативності проєктної участі студентів та педагогічних працівників у навчальних тренінгах наступні (порівнюємо показники, отримані в опитуваннях 2019 та 2020 рр.) (таблиця 1).

Таблиця 1.

Відповіді респондентів	Результати опитування			
	студентів		педаг. працівн.	
	2020	2019	2020	2019
орієнтуюсь в структурі психології особистості	31 %	23 %	71 %	41 %
володію педагогічним баченням організації навчального життя дітей та розумію принципи інклюзивної освіти	48 %	21 %	86 %	91 %
компетентний у зарубіжному досвіді інклюзивного навчання, вітчизняних інноваційних педагогічних технологіях, розумію «Я-концепцію»	24 %	19 %	76 %	82 %
знаю про технологію і культуру інклюзивного експерименту	17 %	15 %	92 %	89 %

Відповіді учасників проєктів щодо готовності, компетентності в організації інклюзії розподілилися за такими показниками:

– володіють необхідними знаннями, які треба поглиблювати (19 % студ., 72 % педаг.). Можна припустити, що фахівці, які мають педагогічну чи спеціальну освіту, або ведуть активну, на високому рівні педагогічну діяльність і тому володіють загальними основами інклюзивного навчання;

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

32 % студ. та 21 % педаг. – оцінюють знання як недостатні; водночас констатують, що не будуть або не працюють з дітьми з особливими потребами;

– 23 % та 7 % педаг. – низька підготовка, але розуміють необхідність самоосвітньої роботи з вивчення актуальних проблем інклюзивного навчання;

14 % – не володію знаннями, але хочу працювати з дітьми з особливими потребами.

Кількість студентів, які не володіють знаннями з інклюзивної освіти, але хочуть працювати з дітьми з інклюзивними потребами становить 12 % (серед опитаних 2020 р.) та 34% студ. (2019 р.)

Як засвідчують отримані дані проведеного анкетування, найбільш чисельною групою респондентів, які реально оцінюють низьку підготовку є студенти, більшість із них налаштовані на самоосвіту. Ймовірно, що бажання 14 % опитаних студентів працювати з дітьми з особливими освітніми потребами також підкріплюється свідомим розумінням необхідності самоосвітньої роботи.

Ми обрали тільки кілька запитань анкети, які стосуються ставлення молодих людей та педагогів до інклюзивного навчання та їх ролі у процесі реалізації державної освітньої політики. Отримані результати опитування засвідчують про наявність в учасників проєктів особистісних ресурсів (сформовані знання, накопичена інформація, досвід практичної підготовки у ході слухання навчальних дисциплін), які планують в майбутньому використовувати у професійній діяльності.

Позитивним є те, що респондентами реально оцінюються власні можливості та простежується готовність здійснювати інклюзивну освітню практику у закладах освіти. Для обох груп бенефіціарів проєкту характерні вольова мобілізаційність, педагогічна самоусвідомленість, професійна готовність до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, зорієнтованість

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

на успішне виконання професійних завдань. Безумовно, підвищенню фахової майстерності слугують різного роду форми формальної, неформальної та інформальної освіти. Проектна діяльність міжнародних партнерів в Україні розширює можливості участі педагогів та студентів у тренінгах, семінарах майстернях (лабораторіях) та водночас сприяє виробленню єдиних методичних підходів до організації якісного інклюзивного навчання [9].

Важливою є роль навчальних проектів у формуванні готовності педагогічних працівників та студентів до роботи в інклюзивному середовищі, особливо в контексті міжнародної співпраці класичного університету із іншими закладами освіти та суб'єктами освітньої, соціальної інклюзії осіб з особливими потребами. Спільне навчання студентів із педагогами-практиками, участь у рольових іграх, дискусіях, командному, самомотивуючому навчанні дозволяє розширити межі теоретико-практичного розуміння інклюзії. Важливим у спільному навчанні викладачів, студентів та педагогів-практиків у супроводі італійських тренерів є обмін цінним досвідом інклюзивної освіти між Ітлаією та Україною. Особистісно-орієнтоване проектне навчання посилює позитивну мотивацію дорослих до навчання, активізує безліч дидактичних підходів – навчання у процесі діяльності, на власному досвіді та досвіді інших безпосередньо в конкретній справі; реалізація основних принципів проектного навчання:

- добровільність участі та вибору виду діяльності кожним учасником;
- врахування інтересів та психологічних особливостей вікових та фахових груп, залучених до тренінгового навчання;
- посильність роботи, доведення її до логічного завершення;
- формування основ інклюзивної культури, якісної документації, дидактичних засобів інклюзивного навчання;
- корисна практична значущість виконаних проектів; дотримання правил безпеки праці.

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

Особливо цінним в італійсько-українській співпраці розглядаємо навчальний підхід, спрямований на –

формування теоретичної, практичної й психологічної готовності до професійної діяльності;

раціональне поєднання теоретичних знань і практичного досвіду у вирішенні конкретних проблем;

створення умов для творчої самореалізації учасників тренінгів, особливо – студентів, посилення їх мотивації до навчання, сприяння розвитку інтелектуальних здібностей, самостійності, відповідальності, вміння планувати, приймати рішення, оцінювати результати.

Розвиток інклюзивної освіти в Україні потребує взаємодії інституцій на різних соціальних ланках – законодавчій, виконавчій, ін. Активна участь у актуалізації проблеми інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у ЗЗСО належить Міністерству освіти і науки України й підпорядкованим йому закладам освіти, науково-дослідним установам, фондам, громадським організаціям, об'єднанням.

Діяльність усіх інституцій ґрунтується на реалізації доступних їм механізмів:

- узгодження державного законодавства із європейським;
- просвітня та інформаційно-аналітична діяльність;
- експериментальне впровадження зарубіжних підходів до формування системи інклюзивної освіти;

- створення й організація інклюзивного освітнього середовища, а також системи підготовки й перепідготовки педагогічних та управлінських кадрів;

- навчально-методичне забезпечення освітнього процесу у закладах освіти.

Важливу роль у підготовці фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі відводимо проєктній співпраці закладів вищої освіти. Адже в освітньому процесі університету беруть участь як здобувачі освіти (денної та заочної

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

форм навчання), так і педагоги-практики (здіяні у курсах підвищення кваліфікації).

Проектну діяльність розглядаємо як один із механізмів активізації та координування дій державних та недержавних інституцій, фондів, громадських організацій, об'єднань у реалізації державної освітньої політики щодо інклюзивного навчання дітей з особливостями розвитку.

Список використаних джерел

1. Виклики та загрози для інклюзивної освіти в Україні. URL: [https://www.irf.ua/vikliki ta zagrozi dlya inklyuzivnoi osviti v ukraini/](https://www.irf.ua/vikliki-ta-zagrozi-dlya-inklyuzivnoi-osviti-v-ukraini/) (дата звернення: 05.03.2019)

2. Грищенко Г. Партнерська взаємодія як основа ефективного упровадження інклюзивного навчання в Україні / *Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: акмеологічні засади, сучасні реалії*. Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (25 квітня 2019 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2019. С. 17-20.

3. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агентство Україна», 2019. 300 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf>

4. Миронова С.П. Подолання упередженості щодо осіб з психофізичними порушеннями як шлях до суспільної та освітньої інтеграції. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. VII. В 2-х т., том 1. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори 2006, 2016. С. 280-289.

5. Міжнародний фонд «Відродження». URL: <https://www.irf.ua/> (дата звернення: 05.03.2019)

6. Платаш Л. Б. Становлення державно-громадських механізмів розвитку інклюзивної освіти в Україні (1990-2020 рр.). *Науковий журнал Хортицької національної академії. Scientific Journal of Khortytsia National Academy*. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота)

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗИЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

: наук. журн. / [ред. кол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, 2020. Вип. 1(2). С. 40-55.

<https://journal.khnnra.edu.ua/index.php/njKhNA>

7. Платаш Л. Б. Моделювання безпечного інклюзивного середовища якісної освіти осіб з особливими потребами. *Якість вищої медичної освіти (60-річчя ТДМУ)* : монографія / [Вихрущ А.В., Кліщ І.М., Федчишин Н.О. та ін.] / За ред. А. Г. Шульгая та Н.О. Федчишин. Тернопіль ТДМУ, 2017. С. 267-312.

8. Платаш Л.Б. Механізми державно-громадського впровадження інклюзивної освіти в Україні (1990-2020 рр.). *Public and municipal administration: theory, methodology, practice*: Collective monograph. Riga: Izdevnieciba "Baltija Publishing", 2020. 324 p. (Pp. 162-187).

9. Платаш Л. Б. Результати моніторингу потреб педагогів : аналітична довідка проекту «EDUC – Інклюзивна освіта в Україні та Чернівецькій області – Україна» СUP E97B18000100009. *Актуальні питання теорії і практики інклюзивного навчання у закладах освіти* : монографія / [кол. авт.: Гаврилова Н. С., Миронова С. П., Платаш Л. Б., Романюк С. З. та ін.] ; за заг. ред. Л. Б. Платаш. Чернівці : Технодрук, 2020. С. 34-61. ISBN 978-617-7611-75-1

https://drive.google.com/file/d/1UdkKce0U97YDZ0G_8spG5oVBOjECZN_2i/view

10. Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упор. Бондар К. М. [2-ге вид., доп.]. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.

11. Цінність інклюзивної освіти. URL: https://www.irf.ua/tsinnist_inklyuzivnoi_osviti/ (дата звернення: 05.03.2019).

12. Platash Larysa. Development of Inclusive Education in Ukraine and Poland as an Example of Democratic Change. / *Sustainable Education as a Way of Bringing People Together – Multiple Stories From Europe*. Monografia recenzowana Editors: Vasil Haluzyak, Ryszard Kucha,

РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЛЮДИНИ ...

Anatoliy Vykhursch. Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk. Łódź.
2019. Pp. 293-309. URL: <http://piz.san.edu.pl/docs/sim83.pdf>

ПІСЛЯМОВА

В умовах стрімкої реалізації Україною проєвропейського вектору соціальної політики декларації та захисту прав людини особливої актуальності набувають питання якості наданих послуг (соціальних, освітніх). Інклюзивне навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку – особливо обговорюване й дискусійна проблема з позицій залучення дітей відповідних нозологій до закладів освіти (дошкільної, загальної середньої, передвищої фахової, вищої), особистої готовності та психологічної, методичної підготовки фахівців до роботи в інклюзивному середовищі.

Про інклюзивну спрямованість фахової підготовки працівників освіти, окреслені заходи із реалізації державної політики у сфері інклюзії містять нормативні документи: державні ([1]³, [2]⁴, [3]⁵, [4]⁶ ін.), галузеві ([5]⁷, [6]⁸, [7]⁹, [8]¹⁰, [9]¹¹,

³ 1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>).

⁴ 2. Закон України «Про освіту» (2017) (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>).

⁵ 3. Закон України «Про загальну середню освіту» (2020) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>.

⁶ 4. Розпорядження Кабінету Міністрів від 14 квітня 2021 р. № 366-р «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>.

⁷ 5. Постанова Кабінету Міністрів від 15 вересня 2021 р. № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> ; втратили чинність перші постанови КМУ від 15 серпня 2011 р. № 872 та від 9 серпня 2017 р. № 588).

⁸ 6. Постанова Кабінету Міністрів України від від 10 квітня 2019 р. № 530 «Про затвердження Порядку діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text>).

⁹ 7. Постанова Кабінету Міністрів від 10 липня 2019 р. № 635 «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text>).

¹⁰ 8. Постанова Кабінету Міністрів від від 10 липня 2019 р. № 636 «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти» (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-%D0%BF#Text>).

¹¹ 9. Постанова Кабінету Міністрів від 21 липня 2019 р. № 779 «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах позашкільної освіти» (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF#Text>).

ПІСЛЯМОВА

ін.), професійно зорієнтовані ([10]¹², [11]¹³, ін.), зосереджуючи увагу важливість забезпечення освітніми структурами компетентісного підходу в організації інклюзивного навчання у закладах освіти.

В Україні за досить незначний проміжок часу, фактично 10 років, відповідно –

створено розгалужену систему інклюзивної освіти, що охоплює заклади дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), вищої освіти;

налагоджено взаємодію та співпрацю освітніх, громадських та соціальних інституцій, спрямовану на забезпечення якісних умов для здобуття освіти різних категорій школярів;

започатковано діяльність Інклюзивно-ресурсних центрів, Ресурсних центрів з підтримки інклюзивної освіти;

активно впроваджується зарубіжна практика корекційно-розвивального та психолого-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу;

вдосконалюється розроблений комплекс організаційно-технічної та навчально-методичної основи інклюзивного навчання у різних ланках освіти;

успішно реалізують проєктні ініціативи громадських та державних інституцій із вдосконалення інклюзивної компетентності фахівців, які працюють у освітній та соціальній сфері.

Основний пріоритет надаємо зміні суспільної думки, переосмисленню ставлення суспільства та визнання прав на

¹² 10. Наказ Міністерства економіки, торгівлі та сільського господарства України (Мінекономіки) від 23 грудня 2020 р. № 2736 «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»». https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf

¹³ 11. Наказ Міністерства економіки, торгівлі та сільського господарства України (Мінекономіки) від 23 березня 2021 р. № 610 «Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ: ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ...

здобуття якісної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку. Як засвідчує практика, набагато спокійніше сприймається інклюзивне навчання педагогічними працівниками, батьками школярів, пересічними громадянами; простежується толерантне розуміння людського різноманіття, реалізація можливості повноцінно співіснувати в багатоманітному соціальному середовищі.

Сьогоднішні стандарти та цінності реформованої системи освіти зорієнтовані на забезпечення освітнього середовища, в якому всі учні / студенти мають можливість вільно навчатися та брати на себе відповідальність за власні академічні результати, комфортно себе почувають та позитивно спрямовані на успіх в суспільному житті. Підґрунтям для досягнення особистісних досягнень кожного учасника інклюзивного освітнього процесу є якісна академічна поведінка школярів / студентів, педагогічна відповідальність й громадянська активність освітян, готовність адміністрації навчального закладу підтримувати педагогічні ініціативи із запровадження й розвитку якісної інклюзії у закладі освіти.

У Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича за підтримки зарубіжних та вітчизняних партнерів (див.: Платаш Л.Б. «Проектне партнерство ЗВО у забезпеченні необхідних компетенцій студентів та працюючих педагогів щодо організації якісної інклюзії у професійній діяльності») зреалізовано декілька проектів, присвячених проблемам організації якісної інклюзії в закладах освіти. Як засвідчує вітчизняний досвід, в Україні спостерігаються позитивні результати і гарні приклади успішної інклюзії на всеукраїнському, регіональному та місцевому рівні. Проте наразі, для української практики проблеми розвитку інклюзивної освіти, вирішення проблем фахової підготовки працівників освітньої та соціальної галузі до роботи в інклюзивному середовищі залишаються актуальними з кількох позицій:

ПІСЛЯМОВА

-по-перше, спостерігаються неузгодженості у нормативних освітніх положеннях. Зокрема, існує офіційна позиція щодо достатності наявної педагогічної освіти для участі в освітньому процесі інклюзивного класу / групи. Натомість особливо необхідною є потреба у спеціальних знаннях щодо роботи з дітьми з особливостями психофізичного розвитку. Переконані, впровадження такої вимоги з часом набуде не лише актуальності, а й законності, та буде основним критерієм для допуску педагогічних працівників до роботи в освітньому та інклюзивному середовищі;

- по-друге, існує проблема яскраво вираженої декларативності положень щодо організації інклюзивного процесу, «розпорошеність деталей» у щорічних методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України, їх дублюванні у листах органів самоврядування місцевого рівня. Натомість якість реалізації інклюзивного освітнього процесу забезпечується через «відпрацювання» основних рекомендацій на всіх рівнях практичної діяльності педагогічних працівників та зосередження уваги фахівців на інноваціях, які можуть впроваджуватися в інклюзивному навчанні, соціальній роботі з людьми, які мають особливі потреби.

Ми зосередили увагу лише на окремих проблемах, які стосуються управлінського та практичного рівня інклюзивної освіти. У вирішенні цих проблем важливого значення набуває фахова готовність та професійна компетентність працівників, які організовують освітню та соціальну інклюзію осіб з особливостями розвитку.

Отож, беззаперечною є практична цінність підготовленої колективом авторів монографії «Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність та перспективи розвитку. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні». Практична цінність колективної монографії виражається в спробах співавторів комплексно розглянути організаційні аспекти інклюзії на державному, інституційному та

особистісному рівнях; особливості включення різних категорій осіб у освітнє й соціальне середовище.

Авторами колективної монографії відображено практичний зміст інклюзії; спрямованість на вирішення проблеми повноцінного включення та самостійного функціонування в соціумі індивіда із особливими потребами. Підтримуємо позицію співавторів монографії про важливість узгодження фахового та особистісного балансу працівника у контексті самоосвітньої діяльності, активне обговорення актуальних питань інклюзії у професійних об'єднаннях. Такий підхід уможливорює формування ролі фахівця та її особистісне усвідомлення, реалізацію сміливих спроб у запровадженні інклюзії в закладі / установі, розвиток професійного досвіду із включення осіб відповідної категорії осіб в освітнє та соціальне середовище.

Колективна праця «Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність та перспективи розвитку. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні» відображає досвід співавторів в інклюзії, а також обмін думками щодо способів вдосконалення освітньої та соціальної інклюзії у вітчизняних реаліях. Власне виходимо з позиції, що кожна думка має право на існування. Логічна обґрунтованість її авторами стимулює до осмислення, віднаходження компромісних ідей та рішень читачами.

Авторське бачення інклюзії особистості в соціумі ґрунтується на соціокультурному розумінні важливості нормативно-правового та організаційно-методичного забезпечення інституційного процесу, а також основоположної ролі фахівця у реалізації важливих завдань:

- соціальної політики із захисту та забезпечення права рівного доступу до освіти людей із різних соціальних прошарків й особистісними можливостями,

- створення умов для повноцінної участі у житті громадянського суспільства.

ПІСЛЯМОВА

Пропоновані у монографії авторські підходи у навчанні дітей з психофізичними особливостями та стратегії успішного впровадження інклюзивної соціальної практики дорослих осіб з особливими потребами враховують деінституалізаційні тенденції особистості в освіті та соціальній сфері.

Пропонована праця не претендує на вичерпність у розгляді порушених проблем. Однак є засобом формування відповідної освітньо-соціальної політики, фахової компетентності працівників освітньої та соціальної галузі, позитивної громадської думки у необхідності й доцільності створення інклюзивного соціопростору з наданням спеціальних послуг особам із особливими потребами та їх родинам в українських реаліях.

Авторський колектив відкритий до подальшого діалогу та пропонує професійну співпрацю в сфері інклюзії, а разом з тим – об'єднатися та у ході конструктивного діалогу –

- спільно шукати ефективні засоби розвитку інклюзії в Україні;
- збагачувати вітчизняний досвід інклюзії осіб з особливостями розвитку інноваційними професійно доцільними, методично обґрунтованими прийомами;
- сприяти розвитку якісної інклюзії в Україні.

Переконані, лише спільними зусиллями можна побудувати суспільство, в якому цінність особистості буде основним постулатом у реалізації державної політики, діяльності соціальних та освітніх установ, забезпеченні соціального захисту кожного громадянина України.

***З найкращими побажаннями
Лариса Броніславівна Платаш,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецького національного університету
імені Юрія Федьковича***

EPILOGUE

In the conditions of rapid implementation of the pro-European vector of social policy by Ukraine, declarations and protection of human rights become especially relevant to the quality of services provided (social, educational). Inclusive education of children with psychophysical development is a particularly discussed and debatable problem from the standpoint of involving children of relevant nosology in educational institutions (preschool, general secondary, higher professional, higher), personal readiness and psychological, methodological training to work in an inclusive environment. On the inclusive orientation of professional training of educators, the outlined measures for the implementation of state policy in the field of inclusion contain normative documents: state ([1]¹⁴, [2]¹⁵, [3]¹⁶, [4]¹⁷, etc.), sectoral ([5]¹⁸, [6]¹⁹, [7]²⁰, [8]²¹, [9]²², etc.), professionally

¹⁴ 1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки» (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>).

¹⁵ 2. Закон України «Про освіту» (2017) (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>).

¹⁶ 3. Закон України «Про загальну середню освіту» (2020) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>).

¹⁷ 4. Розпорядження Кабінету Міністрів від 14 квітня 2021 р. № 366-р «Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text>.

¹⁸ 5. Постанова Кабінету Міністрів від 15 вересня 2021 р. № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text> ; втратили чинність перші постанови КМУ від 15 серпня 2011 р. № 872 та від 9 серпня 2017 р. № 588).

¹⁹ 6. Постанова Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530 «Про затвердження Порядку діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text>).

²⁰ 7. Постанова Кабінету Міністрів від 10 липня 2019 р. № 635 «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-%D0%BF#Text>).

²¹ 8. Постанова Кабінету Міністрів від 10 липня 2019 р. № 636 «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти» (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/636-2019-%D0%BF#Text>).

²² 9. Постанова Кабінету Міністрів від 21 липня 2019 р. № 779 «Про затвердження порядку організації інклюзивного навчання у закладах позашкільної освіти» (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF#Text>).

EPILOGUE

oriented ([10]²³, [11]²⁴, etc.), focusing on the importance of providing educational structures with a competent approach in the organization of inclusive education in educational institutions.

In Ukraine for a rather short period of time, in fact 10 years, respectively – an extensive system of inclusive education has been created, covering pre-school, general secondary, out-of-school, vocational (vocational and technical), higher education institutions;

interaction and cooperation of educational, public and social institutions aimed at providing quality conditions for education of different categories of schoolchildren has been established;

the activity of Inclusive Resource Centres, Resource Centres for Support of Inclusive Education was launched;

foreign practice of correctional and developmental and psychological and pedagogical support of students of inclusive class is actively introduced;

the developed complex of organizational-technical and educational-methodical basis of inclusive education in various levels of education is improved;

successfully implement project initiatives of public and state institutions to improve the inclusive competence of professionals working in the educational and social spheres.

We give the main priority to the change of public opinion, rethinking the attitude of society and recognition of the right to receive quality education of persons with special needs. As practice shows, pedagogical workers, parents of schoolchildren, and ordinary citizens, perceive inclusive education much more calmly, there is a tolerant

²³ 10. Наказ Міністерства економіки, торгівлі та сільського господарства України (Мінекономіки) від 23 грудня 2020 р. № 2736 «Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»». https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf

²⁴ 11. Наказ Міністерства економіки, торгівлі та сільського господарства України (Мінекономіки) від 23 березня 2021 р. № 610 «Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchovi%20osvity_25.03.pdf

understanding of human diversity, the realization of the possibility of full coexistence in a diverse social environment.

Today's standards and values of the reformed education system are focused on providing an educational environment in which all students have the opportunity to study freely and take responsibility for their own academic results, feel comfortable and positively focused on success in public life. The basis for achieving personal achievements of each participant in the inclusive educational process is quality academic behaviour of schoolchildren / students, pedagogical responsibility and civic activity of educators, the willingness of the administration to support pedagogical initiatives to implement and develop quality inclusion in education.

In Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, with the support of foreign and domestic partners (see: Platash L. B. «Project partnership of higher education institutions in ensuring the necessary competencies of students and teachers to organize quality inclusion in professional activities») implemented several projects dedicated to quality inclusion in educational institutions. As practice shows, in Ukraine there are positive results and good examples of successful inclusion at the national, regional and local levels. However, for the time being, for the Ukrainian practice the problems of inclusive education development, the solution of the problems of professional training of employees of the educational and social sphere to work in an inclusive environment remain relevant from several positions:

-first, there are inconsistencies in regulatory educational provisions. In particular, there is an official position on the adequacy of existing pedagogical education to participate in the educational process of an inclusive class / group. Instead, the need for special knowledge about working with children with special needs is especially necessary. We are convinced that the implementation of such a requirement will eventually become not only relevant but also legal, and will be the main criterion for admitting teachers to work in an educational and inclusive environment;

EPILOGUE

- secondly, there is the problem of pronounced declarative provisions on the organization of the inclusive process, «scattering of details» in the annual guidelines of the Ministry of Education and Science of Ukraine, their duplication in the letters of local governments. Instead, the quality of implementation of the inclusive educational process is ensured through the «development» of basic recommendations at all levels of practical activities of teachers and the focus of specialists on innovations that can be implemented in inclusive education, social work with people with special needs.

We focused only on certain issues related to the management and practical level of inclusive education. In solving these problems, the professional readiness and professional competence of employees who organize educational and social inclusion of people with disabilities is important.

Thus, the practical value of the monograph «Social and educational inclusion: history, modernity and prospects of development prepared by the team of authors is indisputable. Part 1. Institutional and personal aspects of implementation in Ukraine». The practical value of the collective monograph is expressed in the attempts of the co-authors to comprehensively consider the organizational aspects of inclusion at the state, institutional and personal levels; features of inclusion of different categories of persons in the educational and social environment.

The authors of the collective monograph reflect the practical content of inclusion; focus on solving the problem of full inclusion and independent functioning in the society of an individual with special needs. We support the position of the co-authors of the monograph on the importance of reconciling the professional and personal balance of the employee in the context of self-education, active discussion of topical issues of inclusion in professional associations. This approach allows the formation of the role of the specialist and her personal awareness, the implementation of bold attempts to implement inclusion in the institution / institution, the development of

professional experience in including people in the educational and social environment.

We give the collective monograph a direct role in ensuring information accessibility for visually impaired people working in the field of inclusion, as well as professionals who spend much of their working time on a computer monitor and as a result have vision problems. Due to this circumstance, the requirements for colour contrast, heading, use of enlarged font, separation of author's research into logically designed elements of the general text were observed.

The author's vision of the inclusion of the individual in society is based on a socio-cultural understanding of the importance of regulatory, organizational, and methodological support of the institutional process, as well as the fundamental role of the specialist in the implementation of important tasks:

- social policy to protect and ensure the right of equal access to education for people from different walks of life and personal opportunities,
- creating conditions for full participation in the life of civil society.

The author's approaches to teaching children with psychophysical features and strategies for successful implementation of inclusive social practice of adults with special needs proposed in the monograph take into account the deinstitutionalization tendencies of the individual in education and social sphere.

The proposed work does not claim to be exhaustive in addressing the issues raised. However, it is a means of forming an appropriate educational and social policy, professional competence of educational and social workers, positive public opinion in the need and expediency of creating an inclusive social space with special services to people with special needs and their families in Ukrainian realities.

The author's team is open to further dialogue and offers professional cooperation in the field of inclusion, and at the same time - to unite and in the course of constructive dialogue -

- jointly seek effective means of developing inclusion in Ukraine;

EPILOGUE

- to enrich the domestic experience of inclusion of persons with developmental disabilities with innovative professionally expedient, methodologically sound methods;

- to promote the development of quality inclusion in Ukraine.

We are convinced that only joint efforts can build a society in which the value of the individual will be the main postulate in the implementation of state policy, social and educational institutions, ensuring social protection of every citizen of Ukraine.

*With best wishes Larysa Bronislavivna Platash,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate
Professor of Pedagogy and Social Work
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Барабашук Ганна Володимирівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Блінов Олег Анатолійович, доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальних технологій Національного авіаційного університету.

Буйняк Мар'яна Геннадіївна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Гаяш Оксана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної реабілітації ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Гуцуляк Наталія Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Дмітрієва Оксана Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Україна.

Душкевич Мар'яна Михайлівна, кандидат психологічних наук, асистент кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Камбур Андрій Васильович, кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Ю.Федьковича.

Канівець Тетяна Миколаївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Костик Василь Васильович, кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української літератури Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Костик Любов Богданівна, кандидат філологічних наук, асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича.

Лісова Олена Сергіївна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Ляковська Тетяна Василівна, старший вчитель, вчитель-методист, Чернівецького багатoproфільного ліцею № 4 Чернівецької міської ради, Відмінник освіти України.

Миронова Світлана Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, проректор із наукової роботи, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка.

Михальська Юлія Анатоліївна, кандидат психологічних наук, старший викладач Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Михальський Анатолій Володимирович, кандидат медичних наук, доцент, викладач Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу.

Молоч Оксана Михайлівна, вчитель індивідуальної роботи КЗНЗ «Чернівецький обласний навчально-реабілітаційний центр № 1».

Петренко Тетяна Вячеславівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальних технологій Національного авіаційного університету.

Платаш Лариса Броніславівна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, голова Відділу Всеукраїнського товариства «Рідна школа» у м. Чернівці.

Потапюк Лілія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціогуманітарних технологій Луцького національного технічного університету.

Санжаровець Валентина Миколаївна, кандидат філософських наук, доцент кафедри соціальних технологій Національного авіаційного університету.

Скрипник Наталія Володимирівна, вчитель-логопед Управління освіти Чернівецької міської ради.

Сушма Анастасія Володимирівна, викладач-методист, заступник директора Державного вищого навчального закладу «Чернівецький політехнічний коледж».

Тімкін Іван Федотович, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри соціальних технологій Національного авіаційного університету.

Фесік Людмила Іванівна, кандидат педагогічних наук, директор Державного вищого навчального закладу «Чернівецький політехнічний коледж».

Фесун Галина Стефанівна, кандидат політологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Чопік Олена Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

ABOUT THE AUTHORS

Barabashchuk Hanna, Candidate of Psychological Sciences Assistant Professor at the Department of Practical Psychology, Yuri Fedkovych Chernivtsi National University,

Blinov Oleg, Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Social Technologies, National Aviation University.

Buinyak Maryana, Ph.D. of psychology, Assistant of department correctional pedagogy and inclusive education, Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University.

Chopik Olena, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Inclusive Education, Ivan Ogienko Kamyanets-Podilsky National University.

Dmitriieva Oksana, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Correctional Pedagogy and Inclusive Education, Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University.

Dushkevych Mariana, Candidate of Psychology science degree (PhD), Assistant of Practical Psychology department, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.

Fesik Liudmyla, Candidate of Pedagogical Sciences, Director, State Higher Educational Institution «Chernivtsi Polytechnic College».

Haiash Oksana, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Physical Rehabilitation, Uzhhorod National University.

Hutsuliak Nataliia, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Practical Psychology, Yuri Fedkovych Chernivtsi National University.

Kostyk Vasyl, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Literature, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.

Kostyk Lyubov, Candidate of Philological Sciences, Assistant of the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool Education, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.

Kambur Andrii, Ph.D. in Sociology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.

Kanivets Tetiana, Ph.D. in Psychological Sciences, Department of Practical Psychology of Yuri Fedkovich Chernivtsi National University,

Lyaskovska Tetyana, senior teacher, teacher-methodologist, Chernivtsi Multidisciplinary Lyceum № 4 of Chernivtsi City Council, Excellence in Education of Ukraine.

Lisova Olena Serhiivna, candidate of psychology science degree (PhD), docent of Practical Psychology department of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University

Moloch Oksana, teacher of individual work of Chernivtsi Regional Training and Rehabilitation Center № 1.

Mykhalska Yuliia, Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer, Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University.

Mykhalsky Anatolii, Candidate of Medical Sciences, Associate Professor, Lecturer, Podilsky Special Educational and Rehabilitation Socio-Economic College.

Myronova Svitlana, Doctor of Education, professor, Vice-Rector for Research, Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University.

Petrenko Tatiana, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Technologies, National Aviation University.

Platash Larysa, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Pedagogy and Social Work, Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University, Head of the Department of the All-Ukrainian Society "Ridna shkola" in Chernivtsi.

Potapiuk Lilia, Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor, Social and Humanitarian Technologies Department, Lutsk National Technical University.

ABOUT THE AUTHORS

Sanzharovets Valentina, Dr.phil, Associate Professor of the Department of Social Technologies, National Aviation University.

Skrypnyk Natalia, teacher-speech therapist of the Department of Education of Chernivtsi City Council.

Sushma Anastasiya, teacher-methodologist, deputy director, State Higher Educational Institution «Chernivtsi Polytechnic College».

Timkin Ivan, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Social Technologies, National Aviation University.

Наукове видання
Scientific publication

СОЦІАЛЬНА ТА ОСВІТНЯ ІНКЛЮЗІЯ:
ІСТОРІЯ, СУЧАСНІСТЬ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Колективна монографія у 2 частинах.
Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні

За загальною редакцією *Миронової С.П., Платаш Л.Б.*

*За достовірність фактів, цитат, власних імен та інших відомостей
відповідають автори публікацій*

Папір офсетний. Формат 60x84/16.
Ум. друк. арк. 20,46. Вид. № 21-34. Зам. № 30. Тираж 100 прим.
Видавець та виготівник: ПВКФ «Технодрук»
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК №1841 від 10.06.2004 р.
58000, м. Чернівці, вул. І. Франка, 20, оф.18, тел. (0372) 55-05-85