



МІНІСТЕРСТВО
ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ



ФАКУЛЬТЕТ
ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ



ІНСТИТУТ
педагогічної освіти
і освіти дорослих
імені Івана Зязюна
НАПН України



БЛАГОДІЙНИЙ ФОНД
ПОРОШЕНКА



ЦЕНТР
ГРОМАДСЬКОГО
МОНІТОРИНГУ ТА АНАЛІТИКИ

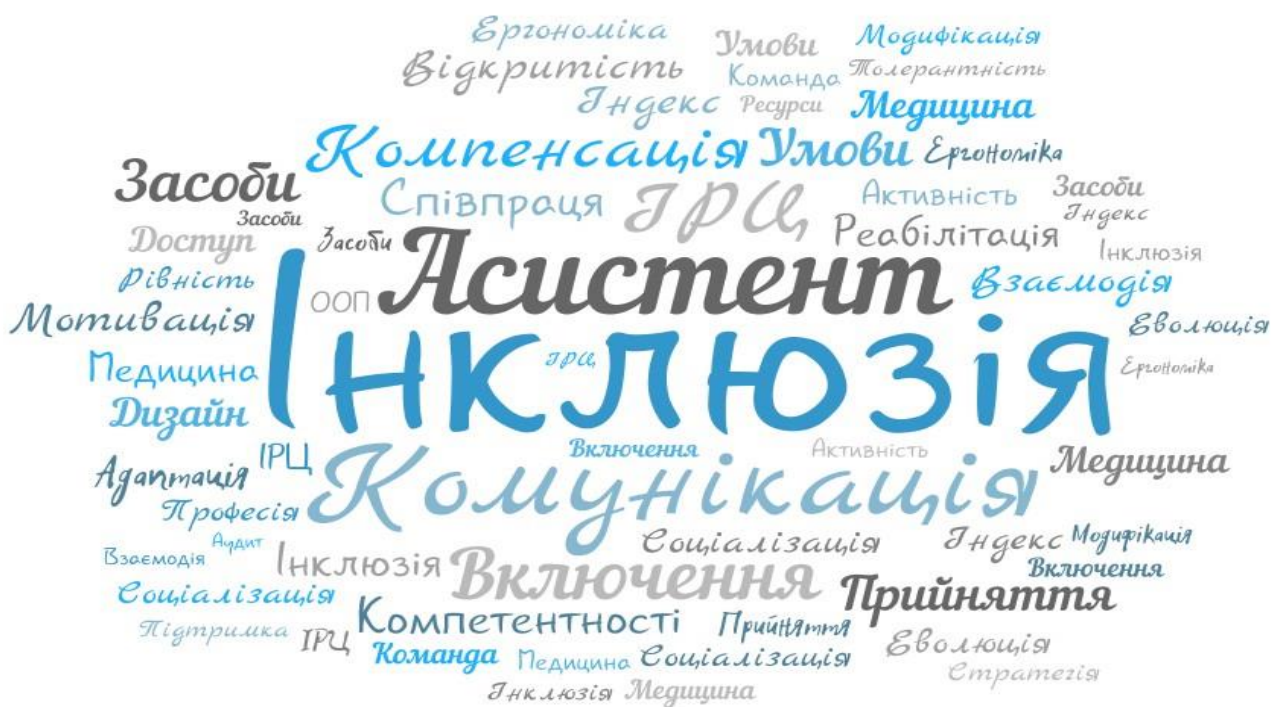
ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ІДЕЯ, СТРАТЕГІЯ, РЕЗУЛЬТАТ

Матеріали

I Всеукраїнської міждисциплінарної
науково-практичної конференції

8 квітня 2021 р.

(онлайн)



*I Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція
«Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат»*

*Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
Інклюзивно-ресурсний центр ТНПУ імені Володимира Гнатюка
Факультет педагогіки та психології ТНПУ імені Володимира Гнатюка
Кафедра педагогіки та менеджменту освіти ТНПУ імені Володимира Гнатюка
Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти»
Управління освіти і науки Тернопільської обласної державної адміністрації
Всеукраїнська благодійна організація «Благодійний фонд Порошенка»
Громадська організація «Центр громадського моніторингу та аналітики»*

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: ІДЕЯ, СТРАТЕГІЯ, РЕЗУЛЬТАТ

*Матеріали I Всеукраїнської міждисциплінарної
науково-практичної конференції
8 квітня 2021 р.
(онлайн)*

Тернопіль, 2021

УДК376(005.745)

Рецензенти:

Мешко Г.М., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Хомич Л.О., доктор педагогічних наук, професор заступник директора з наукової роботи інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України;

Ярмола Н.А., кандидат педагогічних наук, в.о. заступника директора з наукової роботи Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України.

Рекомендовано до друку вченою радою
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(протокол №12 від 25 травня 2021 р.)

Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : Матеріали І Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.) / Упор. Удич З.І. Тернопіль: ТНПУ, 2021. 225 с.

ISBN 978-617-595-108-8

До збірника увійшли статті, подані на І Всеукраїнську міждисциплінарну науково-практичну конференцію, яка відбулася 8 квітня 2021 р. у форматі онлайн на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

У матеріалах висвітлені результати наукових досліджень з проблем впровадження інклюзії у сферу освіти. Зокрема, розкриті питання складових інклюзивного середовища закладу освіти; організації освітнього процесу в умовах пандемії для здобувачів освіти із особливими освітніми потребами; інклюзивної компетентності педагогів нового покоління; ресурсного аспекту системи інклюзивної освіти; методики організації навчання в умовах інклюзії; управління закладом освіти з інклюзивною формою навчання; інституційного аудиту та стратегування інклюзивного розвитку закладу освіти; медичного, психолого-педагогічного та корекційно-реабілітаційного супроводу здобувачів освіти; командної роботи з організації інклюзивного едукативного процесу; універсального дизайну та інженерного забезпечення функціонування інклюзивного закладу освіти; взаємодії соціальних та державних інституцій у реалізації інклюзії в освітній сфері; нормативно-правових засад інклюзивного освітнього процесу; світового досвіду упровадження принципів інклюзії в освітню галузь.

© Автори тез доповідей, 2021
© Інклюзивно-ресурсний центр
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка, 2021

ISBN 978-617-595-108-8

Конференція відбулася за підтримки Міністерства освіти і науки України.

Організатори конференції: інклюзивно-ресурсний центр Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка; кафедра педагогіки та менеджменту освіти факультету педагогіки і психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Партнери конференції: Тернопільський національний медичний університет імені І. Я. Горбачевського, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» НАПН України, Управління освіти і науки Тернопільської обласної державної адміністрації, Всеукраїнська благодійна організація «Благодійний фонд Порошенка», Громадська організація «Центр громадського моніторингу та аналітики».

Організаційний комітет:

- ✓ голова: *Буяк Богдан Богданович*, ректор Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, доктор філософських наук, кандидат історичних наук, професор кафедри філософії та суспільних наук, член-кореспондент НАПН України по відділенню загальної педагогіки та філософії освіти;
- ✓ *Удич Зоряна Ігорівна*, керівник інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;
- ✓ *Шульга Ірина Мирославівна*, методист інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Редакційний комітет не обов'язково поділяє позицію, висловлену авторами у статтях, та не несе відповідальності за достовірність наведених даних і посилань. Матеріали друкуються за авторським варіантом.

ЗМІСТ

Вступне слово	9	
Список використаних авторами скорочень	10	
<i>Барабаш Ю.В.</i>	Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із аутичними порушеннями	11
<i>Бармак М.В.</i>	Створюємо власну систему дистанційного навчання для здобувачів освіти із особливими освітніми потребами	14
<i>Бирко Н.М.</i>	Архітектурна доступність закладів освіти – один із шляхів реалізації універсального дизайну	16
<i>Бойчук Ю.Д., Казачінер О.С.</i>	Зошит на друкованій основі «Сонячна» дитина» як засіб підготовки майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми з синдромом Дауна	20
<i>Вальчук Ю.М.</i>	Система підготовки учителів до роботи в умовах інклюзивного навчання	24
<i>Васильєва С.О., Агаркова Н.О.</i>	Артпедагогіка і арттерапія у спеціальній та інклюзивній освіті	27
<i>Василюк А.В.</i>	Моделі підтримки інклюзивної освіти в різних країнах ЄС	30
<i>Вив'юрка Н.В.</i>	Формування інклюзивного середовища у закладах загальної середньої освіти України	34
<i>Винничук О.Т.</i>	Особливості інклюзивної освіти: досвід Фінляндії	37
<i>Гаврилюк О.В.</i>	Проблеми ефективності реалізації ІПР учня із особливими освітніми потребами	40
<i>Гапон Л.О.</i>	Створення толерантного мовного середовища інклюзивного профілю педагогіки	43
<i>Главацька О.Л.</i>	Професійне самовиховання як фактор профілактики професійної деформації фахівців інклюзивно-ресурсних центрів	46
<i>Головатюк І.Г.</i>	Арт-терапія в інклюзивній освіті	49
<i>Гончаровська Г.Ф., Мартиняк О. Р., Цимбала У. І.</i>	Особливості використання сучасних технологій в інклюзивному середовищі	52
<i>Гордійчук О.Є.</i>	«Технологія інклюзивного навчання у початковій школі» в системі формування інклюзивної компетентності майбутнього педагога	57
<i>Громяк О.С.</i>	Інклюзія: від ідеї до реалізації (з досвіду роботи ІРЦ Шумської міської ради)	60
<i>Груць Г.М.</i>	Інклюзивна культура як фактор розвитку полікультурної освіти в Україні	63

<i>Давидюк М.О.</i>	Формування культури розумової праці студентів педагогічних закладів вищої освіти у процесі вивчення дисципліни «Інклюзивна освіта»	66
<i>Заказнов В.Ф., Бабенко В.О., Чернета В.М.</i>	Організація освітнього процесу студентів-медиків в умовах пандемії	71
<i>Захарова Л.Г.</i>	Роль інклюзивно-ресурсних центрів в реалізації корекційно-розвиткової складової інклюзивного навчання	75
<i>Калаур С.М.</i>	Реалії та перспективи формування інклюзивної компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти	80
<i>Калініна Л.А., Орлова О.В.</i>	Досвід роботи громадської організації «Діалог» у сфері мистецької інклюзії: здобутки проблеми та перспективи	84
<i>Кобильченко В.В., Омельченко І.М.</i>	Концептосфера та зміст підручника «Спеціальна психологія» для закладів вищої освіти	88
<i>Коваленко Н.О.</i>	Особливості сімейного виховання дітей з розладами аутичного спектру в умовах інклюзивного навчання	92
<i>Ковалівська Л.В.</i>	Моделі спільного викладання у класі з інклюзивною формою навчання	97
<i>Костюк С.В.</i>	Інклюзивний проект «Назустріч» Тернопільського обласного краєзнавчого музею: напрацювання 2018 – 2020 років	100
<i>Кравцова І.А., Кравцова А.О.</i>	Реалії інклюзивної освіти в контексті проблем, суперечностей та перспектив	102
<i>Лагунець А.В.</i>	Інклюзивне середовище закладу дошкільної освіти	105
<i>Лазуренко В.В., Старкова І.В., Лященко О.А., Каліновська О.І., Таравнех Д.Ш.</i>	Інклюзія – сучасний напрямок навчання акушерству та гінекології англomовних студентів	108
<i>Лемішка Д.М.</i>	Принципи взаємодії із батьками у команді психолого-педагогічного супроводу	111
<i>Липова Я.В., Акименко Т.С</i>	Соціально-психологічні особливості проявів тривожності у підлітків з ДЦП	115
<i>Мельничук Н.В.</i>	Асистентський супровід інклюзивної освіти	117
<i>Мешко Г.М., Мешко О.І.</i>	Формування психотерапевтичної позиції майбутніх учителів як основи педагогічної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі	122
<i>Муравська Ю.В.</i>	Модель соціальної інклюзії з організацією супроводу родин, які виховують дитину з особливими освітніми потребами	125

<i>Нестайко І.М.</i>	Культура школи в системі польської інклюзивної освіти	127
<i>Новосьолова С.Ю.</i>	Формування навичок у дітей з особливими освітніми потребами (ООП)	131
<i>Обухівська А.Г., Ілляшенко Т.Г., Якимчук Г.В.</i>	Інклюзивна освіта дітей з особливими освітніми потребами в Україні: здобутки, втрати, перспективи	135
<i>Омельчук О.В., Омельчук В.І.</i>	Особливості викладання трудового навчання в інклюзивних класах за допомогою проєктного методу	141
<i>Опанасенко Л.А., Васильєв А.А.</i>	Взаємодія соціальних інституцій в розбудові інклюзивного простору: від проблемних питань до реальних зрушень	145
<i>Патлань Ю.В.</i>	Особистий досвід та погляди О.М. Щербини (1874 – 1934) на спільне навчання сліпих зі зрячими: спроба аналізу	148
<i>Радченко О.Я., Вихор С.Т.</i>	Аналіз готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного середовища	154
<i>Рейда К.В.</i>	Роль вчителя в інклюзивній освіті	157
<i>Сеньовська Н.Л.</i>	Інклюзивне навчання у закладах вищої освіти під час карантину	160
<i>Степанович К.М.</i>	Історичні аспекти інклюзії в онлайн-проєкті педагогічного музею України «З історії спецпедагогіки»	163
<i>Степанович П.В.</i>	Формування інклюзивної компетентності педагогів початкової мистецької освіти. Досвід ДМШ №9 м. Києва	166
<i>Ткаченко М.Ю.</i>	Робота з батьками дітей з особливими освітніми потребами під час корекційно-реабілітаційного супроводу	168
<i>Трут Н.В.</i>	Складові інклюзивного середовища закладу освіти	171
<i>Удич З.І.</i>	Проблема комплексного супроводу сім'ї дитини із особливими освітніми потребами	174
<i>Удич М.О.</i>	Генезис міжнародної нормативно-правової бази інклюзивної освіти	179
<i>Фесина У.Т.</i>	Роль громадських організацій у впровадженні інклюзії в освіту	184
<i>Філіпчук Н.О.</i>	Взаємодія музейного працівника з відвідувачами в умовах інклюзивного освітнього середовища	189
<i>Хоміцька А.Б.</i>	Функціональні можливості ресурсної кімнати у закладі загальної середньої освіти	191
<i>Чеканова Н.Б.</i>	Принцип рівності та толерантності в діяльності тернопільського обласного краєзнавчого музею	195

<i>Чупіна К.О.</i>	Інклюзивне навчання в умовах закладу вищої освіти: з досвіду центру соціально-освітньої інтеграції та інклюзивного реабілітаційно-соціального туризму «Без бар'єрів»	199
<i>Шевчук І.П.</i>	Взаємодія із батьками в умовах інклюзивної освіти	201
<i>Шпак М.М.</i>	Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання	206
<i>Якимова І.О.</i>	Проблема врахування особистісного потенціалу обдарованих учнів у закладах спеціалізованої освіти наукового спрямування	209
<i>Яцишина О.В.</i>	Управління закладом загальної середньої освіти в умовах інклюзії	211
<i>Bodnar Oksana, Horishna Oksana</i>	Change management in an inclusive environment	214
<i>Datskiv Olha</i>	Training pre-service english teachers to develop health-saving competence of learners with special educational needs	218
<i>Kosovych Olga</i>	Inclusive education development as one of the clearest examples of effective system innovation	221
<i>Shulha Iryna</i>	Preparing future teachers to the formation of a non-discriminatory inclusive environment in general secondary education institutions	224

ВСТУПНЕ СЛОВО ВІД ОРГАНІЗАТОРІВ

Інклюзивна освіта – це підґрунтя доступного та відкритого суспільства, це свідчення соціальної зрілості суспільства, його здатності прийняти різноманіття людського існування і створити усі умови для соціалізації, навчання, активної комунікації, самовираження, самореалізації, самоствердження та самообслуговування осіб із порушенням розвитку чи тимчасовим порушенням стану здоров'я.

Інклюзивний підхід до організації освітнього середовища для національної системи освіти є відносно новим. Завдяки вивченню зарубіжного досвіду, удосконаленню законодавчої та нормативно-правової бази України, організації додаткового навчання педагогічних кадрів, поглиблення та розширення змісту підготовки майбутніх педагогів, створення інклюзивно-ресурсних центрів, введення посади асистентів вчителя/вихователя та самої дитини, спрямування субвенції з державного бюджету на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами, підтримці та заохоченню відповідної діяльності громадських організацій можемо вже сьогодні узагальнювати перші результати впровадження інклюзії в національну систему освіти. Та, попри позитивні зрушення у впровадженні інклюзивної освіти, є ще чимало перешкод, бар'єрів та викликів, які необхідно долати. Зважаючи на актуальність проблеми інклюзивної освіти та потребу обговорення досягнень у цій сфері, визначення стратегічних завдань на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка 8 квітня 2021 р. відбулася І Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат».

Мета проведення конференції – консолідація здобутків впровадження інклюзії у сфері освіти в Україні; популяризація передового інноваційного досвіду надання якісних освітніх послуг особам із порушенням здоров'я, особливими освітніми потребами; обмін досвідом психолого-педагогічного та соціального супроводу осіб, які потребують адаптації й модифікації освітнього простору; об'єднання зусиль різних фахівців та суспільних інституцій зі створення інклюзивного освітнього середовища; визначення перспектив розвитку інклюзивної освіти в Україні та актуальних напрямів науково-методичних досліджень окресленої теми.

Щиро дякуємо усім батькам дітей із особливими освітніми потребами, науковцям, педагогам, психологам, представникам влади та благодійних фондів, громадським діячам, працівникам закладів культури, здобувачам вищої освіти, керівникам та працівникам інклюзивно-ресурсних центрів, представникам громадських організацій та товариств, які відгукнулися та активно долучилися до обговорення питань інклюзії в освіті, в громаді, в державі загалом.

Бажаємо усім позитивних здобутків, достатніх ресурсів, компетентних фахівців у команді супроводу та впровадженні інклюзії у всі сфери нашої життєдіяльності.

**СПИСОК
використаних авторами скорочень:**

АТО	– антитерористична операція на сході України
ГО	– громадська організація
ДБН	– державні будівельні норми
ДСНС	– державна служба надзвичайних ситуацій
ДЦП	– дитячий церебральний параліч
ЄС	– Європейський Союз
ЗВО	– заклад вищої освіти
ІНП	– індивідуальний навчальний план
ІП	– інтелектуальні порушення
ІПР	– індивідуальна програма розвитку
ІРЦ	– інклюзивно-ресурсний центр
КМУ	– Кабінет Міністрів України
МОН України	– Міністерство освіти і науки України
МСЕК	– медико-соціальна експертна комісія
НАІУ	– Національна Асамблея людей з інвалідністю України
НАПН України	– Національна академія педагогічних наук України
НУШ	– нова українська школа
ОМЗ	– обмежені можливості здоров'я
ООН	– Організація Об'єднаних Націй
ООП	– особливі освітні потреби
ОРА	– опорно-руховий апарат
РАС	– розлади аутичного спектру
СДУГ	– синдром дефіциту уважності та гіперактивності

ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ АУТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Барабаш Юлія Володимирівна,
*вчитель-дефектолог,
Хмельницький дошкільний
навчальний заклад № 45 «Ялинка»
E-mail: yuliabarabash6@gmail.com*

Сучасні тенденції розвитку світової та вітчизняної дошкільної освіти вказують на підвищення уваги теорії та практики до проблеми успішної соціалізації дитини дошкільного віку з психофізичними порушеннями в суспільстві та мікрогрупі, а соціалізація, як відомо, неможлива без комунікативних умінь.

Спілкування є надважливою складовою розвитку особистості. Процес соціалізації відбувається саме завдяки мовленню, за допомогою нього дитина і встановлює контакт з оточуючим середовищем.

Питання мовленнєвого розвитку та значення спілкування досліджували Б.Г. Ананьєв, А.М. Богуш, О.М. Корнєв, І.В. Мартиненко, В.М. Синьов, В.В. Тарасун, М.К. Шеремет.

Проблема формування комунікативної функції у дітей з аутистичними порушеннями вивчалася О.Р. Баєнською, С.Ю. Коноплястою, Д.І. Шульженко, Н.В. Сімашковою.

Аналіз літературних джерел вивчення порушень комунікативної діяльності у дітей з аутистичними порушеннями, дозволяє зробити висновок про те, що відхилення в мовленнєвому розвитку є одним із найбільш характерних проявів даного синдрому.

При аутизмі порушується сама можливість використання мовлення як такого. Відомо, що діти з аутистичними порушеннями, так само, як і усі, відчують потребу у спілкуванні. Відмова від мовлення як комунікативного засобу є не причиною, а швидше наслідком аутистичного розвитку.

Причиною ж відхилень у мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом можна визначити несформованість комунікативної функції, що проявляється у нездатності повноцінно сприймати вербальну інформацію так і у неможливості адекватно формувати мовленнєве висловлювання та взаємодіяти з оточуючими людьми відповідно до ситуації. Дітям даної категорії характерні специфічні труднощі сприймання інформації і розуміння самої ситуації спілкування, які можуть бути наслідком зниженої потреби у спілкуванні та посиленому прагненні уникати контактів [1].

Оволодіння мовленням – складний, багатосторонній процес. Як підкреслюють М. Шеремет та Н. Базима, мовлення починає формуватися лише тоді, коли головний мозок, слух, зір, артикуляційний апарат дитини досягають певного рівня розвитку.

Для своєчасного становлення в онтогенезі мовленнєвої функції важливе значення має нормальне функціонування усіх відділів центральної нервової системи, особливо кори головного мозку. Етапи формування мовленнєвої комунікації дитини супроводжуються вдосконаленням слухомовленнєвого сприйняття, оволодіння довільною слухомовленнєвою пам'яттю, використанням з метою комунікації інтонаційних засобів мовлення, а також формування фонематичного слуху. Саме у цей час у дітей з аутизмом все більш помітним стає поступове відставання у розвитку мовлення [7].

Т.В. Скрипник, Т.О. Куценко пояснюють, що коли йдеться про порушення мовлення й здатність дитини з розладами аутистичного спектра вступати у взаємодію з людьми, варто звернути увагу на відсутність взаємозв'язку між рівнем розвитку мовленнєвих та комунікативних навичок. Так, дитина з аутизмом, яка має у своєму словнику велику кількість слів та складні речення, може погано розуміти сенс сказаного або не використовувати наявні мовленнєві навички для спілкування. Важко навіть сказати, порушення якої складової (мовленнєвої чи комунікативної) потребують більших зусиль для розвитку. Очевидно одне – розвиток мовленнєвих навичок у дитини з аутизмом без

комунікативної складової втрачає сенс, адже не важливо, наскільки багато слів і наскільки складні речення може вимовити дитина, якщо при цьому вона не може використати свої мовленнєві навички, щоб повідомити найближчому оточенню про свої потреби та бажання, передати інформацію, розказати про свої почуття [3].

Засвоєння мовлення відбувається на основі наслідування, але має одночасно і пізнавальний, і творчий характер (О.В. Запорожець, В.С. Мухіна).

Наслідування в мовленнєвій діяльності виступає передумовою як активізації і мовлення дітей, так і ціленаправленого навчання мовленнєвій діяльності.

М.К. Шеремет вбачає вирішальну умову виникнення мовлення дитини у наявності потреби у новому, тобто мовленнєвому, способі спілкування і в оволодінні засобами, необхідними для цього.

Д. Шульженко на основі проведеного дослідження, предметом якого була пізнавальна діяльність дітей з аутизмом дошкільного віку розподілила всіх дітей на дві категорії: 1) діти, які не володіють мовленням і яких діагностовано за невербальними методиками; 2) діти, які володіють мовленням і яких діагностовано за вербальними методиками.

У своїх роботах К. Лебединська, О. Нікольська виділяють чотири види стану мовленнєвої сфери у дітей з аутизмом. Діти з I типом розвитку аутизму – це діти, які демонструють найяскравіші, порівняно з іншими групами, порушення розвитку: поведінка погано контрольована, мовлення відсутнє, можуть випадково вимовлятися окремі слова, що не спрямовані на комунікацію. Діти з II типом розвитку мають значну затримку у розумовому і мовленнєвому розвитку. Вони користуються переважно короткими стереотипними фразами-штампами. Формуються багаточисельні стереотипні дії, моторні і мовленнєві, яких не буває у звичайних дітей. Для III типу характерний високий рівень мовленнєвого та інтелектуального розвитку, проте такі діти, володіючи мовленнєвими формами, не вміють орієнтуватися на реакцію інших у процесі спілкування, не здатні до конструктивного діалогу, у них спостерігаються нав'язливі захоплення, часто не здатні до навчання внаслідок порушення довільної діяльності. У дітей IV типу – бідне, інтонаційно невиразне мовлення, порушене розуміння чужого мовлення [2].

Серед найхарактерніших порушень мовленнєвого розвитку при аутизмі М. Шеремет та Н. Базима виділяють:

- мутизм;
- автономність мовлення («мовлення для себе» за Л.С. Виготським);
- фонографічність мовлення (неусвідомлене відтворення);
- широке використання неологізмів (самостійно вигаданих слів);
- ехолоалії (повторення почутих слів та фраз);
- слова-штампи, слова-фрази;
- відсутність звернення;
- нездатність до ведення діалогу;
- недостатність монологічного мовлення;
- пізня поява особових займенників;
- недостатність у використанні слів «так», «ні»;
- порушення семантичної сторони мовлення (звужене тлумачення слів);
- нездатність до словотворчості;
- порушення синтаксичної будови мовлення;
- порушення граматичної будови мовлення;
- порушення звуковимови;
- порушення мелодики мовлення (голос надто тихий або надто голосний);
- порушення просодичних компонентів (швидкість, темп, ритм).

Крім того, відзначаються елементи скандування, підвищення тональності в кінці фрази, уривчастий характер фрази, схильність до декламування, співу. Епізодична вимова слів, що не мають значення у даній ситуації.

Поряд з мутизмом і відсутністю комунікативного мовлення, деякі діти з аутистичними розладами можуть демонструвати ранній і бурхливий розвиток мовлення.

Слід підкреслити неоднорідність мовленнєвих порушень та варіативність їх проявів у залежності від глибини ураження та ступеню викривлення психічного розвитку дитини. Та, незалежно від рівня розвитку мовлення, при аутизмі насамперед страждає можливість активно використовувати його з метою спілкування.

Комунікативна діяльність, як відомо, починається із активізації потреби у спілкуванні, тобто специфічного налаштування особистості на контакт з іншими.

На думку В.В. Тарасун, Т.В. Скрипник, І. В. Недозим, існує декілька важливих питань, що потребують відповідей під час визначення (оцінки) індивідуального рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини з аутизмом:

- комунікативні засоби (як то, жести, звуки, слова) використовує дитина для досягнення мети взаємодії з іншою людиною, і чи свідомо вона ними користується?;
- за умови використання слів, чи має слово номінативне узагальнююче значення? Так, наприклад, чи «чашка» є назвою для будь-якої чашки (пластикової, скляної, зеленої, іграшкової)? Чи не використовується слово або словосполучення тільки по відношенню до певного (незмінного) об'єкту чи події?;
- яка кількість слів, словосполучень чи речень використовується дитиною номінативно, тобто для називання предметів, об'єктів, дій чи явищ?

Так, за умови наявності в мовленні дитини ехололій (відтворення у власному мовленні вербальної продукції інших осіб, почутої раніше), варто оцінювати не довжину та складність висловлювань як таку, а наявність і кількість висловлювань, що використовуються для називання об'єктів. У зв'язку з цим, якщо дитина користується менше ніж 20-ма висловлюваннями, її мовленнєвий розвиток знаходиться на рівні «перших слів», а не на рівні «комбінації слів».

- якщо висловлювання дитини складаються зі словосполучень чи речень: чи не є фраза одним цілим, тобто сталою, незмінною формою мовлення? Чи кожне з слів у фразі дитини наділене певним окремим значенням і може використовуватися в різних комбінаціях?

Не менш важливим моментом є оцінювання рівня розуміння дитиною мовлення оточуючих. Педагоги і найближчі до дитини люди повинні враховувати цю інформацію, щоби мати змогу пристосувати своє мовлення до рівня, зрозумілого дитині, задля ефективної взаємодії. Перш за все, необхідно визначити розуміє дитина звернене мовлення на вербальному, чи довербальному рівні. Довербальний рівень розвитку розуміння мовлення у дитини з аутизмом передбачає використання педагогом ситуативних, паралінгвістичних «підказок» (жести, інтонація, вказування поглядом), що є просто необхідними для взаєморозуміння [6].

Вербальний же рівень розуміння мовлення вимагає подальшого визначення ступеню розуміння значень окремих слів, комбінації слів, пов'язаних семантичними зв'язками, граматичних конструкцій речень та зв'язного мовлення.

Сьогодні існують групи методик, опитувальники що дозволяють оцінити стан та показники мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями та дозволяють виявити рівні сформованості мовленнєвої активності дитини.

Важливість визначення рівня мовленнєвого розвитку важко переоцінити.

Проаналізувавши питання розвитку мовленнєвої активності та зрозумівши механізми та особливості її становлення, можна дійти висновку, що розвиток мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями не відбувається спонтанно і потребує вивчення, а далі – цілеспрямованого корекційно-розвиткового навчання.

Список використаних джерел:

1. Базима Н. В. Розвиток мовлення дітей з аутизмом. Харків : Ранок, 2018. 144 с.

2. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М. Аутичный ребенок. Москва : Теревинф, 2010. 288 с. (Особый ребенок).
3. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» / за заг. ред. Т. В. Скрипник. Київ, 2013. 234 с.
4. Тарасун В. Аутологія : монографія. Київ : «МП Леся», 2014. 580 с.
5. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навч.-наочн. посіб. / уклад. Т. Скрипник. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.
6. Ткач Х. Я. Обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом і тяжкими порушеннями мовлення. На основі поведінкового підходу: практичний посібник. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 136 с.
7. Шеремет М. К., Базима М. К. Розвиток мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : навч.-метод. посіб. Київ : ДІА, 2017. 100 с.

СТВОРЮЄМО ВЛАСНУ СИСТЕМУ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

***Бармак Микола Валентинович,**
професор, доктор історичних наук,
завідувач кафедри історії України, археології та
спеціальних галузей історичних наук,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: barmakmv@tnpu.edu.ua*

Освіта завжди була й залишиться найважливішою частиною суспільства. Кажуть, що немає нічого такого постійного, як зміни, бо наше життя завжди рухається і розвивається. Технологія є загальною частиною нашого повсякденного життя і все більше змінює наш навчальний досвід.

Навчитися любити навчання – це абсолютна необхідність у сучасному світі та в майбутньому. Необхідні навички для успішного виконання завдань по роботі постійно змінюватимуться та розвиватимуться. Не так давно не було ні інтернету, ні Google, ні Вікіпедії, ні YouTube. Інтернет почав широко використовуватися наприкінці 1990-х. Сьогоднішнє покоління вже не може уявити собі світ без інтернету та пов'язаних з ним технологій. Перехід від «світу не в інтернеті» до «світу в інтернеті» відбувся протягом останніх 20 років. Звичайно, що і навчати сьогодні вже не можна так, як це робили в минулому. Нові інструменти створюють нові можливості і нові виклики.

Останнім часом все більшої популярності набуває змішане навчання (blended learning) – поєднання традиційної форми викладання навчального матеріалу з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що дозволяє будувати індивідуальну траєкторію навчання.

Традиційне навчання навчальних закладах в наш час зазнає суттєвих змін на всіх стадіях навчального процесу. Завдяки сучасним технологіям усі форми занять можуть бути проведені як в аудиторії, так і дистанційно, але за різними методиками. У багатьох країнах світу, особливо у США, існує багато інституцій, які пропонують комбіновану або винятково дистанційну форму навчання, і вважають, що вона дає повноцінну освіту, при цьому є зручнішою для слухачів завдяки своїй гнучкості, оскільки слухачі можуть навчатися у зручний для них час, поєднувати роботу, обирати доступні навчальні матеріали, мають можливість багаторазово прослуховувати курс і самостійно визначати ті порції інформації, які вони здатні сприйняти за один раз.

На базі історичного факультету Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка розробляється проект, направлений на ознайомлення з сучасними підходами до практик використання різних систем управління навчанням, здобуття практичних навичок у створенні власних систем управління навчанням, які спрощують викладання та навчання, з'єднуючи всі цифрові інструменти, які викладачі та здобувачі освіти із особливими освітніми потребами використовують в одному легкодоступному місці.

Карантин не лише виклик, а й нові можливості. Кожному викладачу потрібне незалежне онлайн середовище для розробки нових навчальних курсів, які ще не включені в початкові плани, для власних педагогічних експериментів, «педагогічна пісочниця», а для студентів така освітня платформа, яка б враховувала б освітні потреби кожного здобувача освітніх послуг.

Формуються практичні навички як розгорнути хмарне освітнє середовище на платформі MOODLE чи CANVAS, створити власний дистанційний навчальний курс та наповнити його практичним матеріалом.

В рамках здійснюваного проекту проведено практикум для вчителів шкіл області «Створюємо систему управління навчання учнів» про те як створити власні безкоштовні дистанційні навчальні курси на платформах MOODLE та CANVAS. Розроблено навчальний курс для підвищення кваліфікації вчителів в Центрі післядипломної освіти ТНПУ, що допоможе ефективно та легко розробляти електронні навчальні курси, проводити навчання та оцінювання досягнень студентів. Також проведено вебінар-практикум з магістрами історичного факультету «Створюємо власну систему дистанційного навчання». Завдання було наближене до реальності в умовах пандемії: створити власну безкоштовну освітню онлайн платформу та розмістити на ній дистанційний навчальний курс. Розглядалися питання наповнення курсу різноманітним навчальним матеріалом; організація зворотного зв'язку з учнями створення дискусій та обговорень; спільна робота учнів за допомогою хмарних інструментів; особливості створення перевірочних завдань та тестів; як організувати взаємодію з учнями за допомогою навчального вебінару тощо. Магістри успішно справилися із завданням, представили свої практичні проекти та розмістили їх для вільного огляду в інтернеті. Зокрема, історики навчилися розміщувати навчальний матеріал для організації навчання учнів; проводити онлайн опитування; залучати учнів до дискусії; організовувати зворотній зв'язок з учнями; контролювати навчальні досягнення здобувачів тощо.

Курси на платформах MOODLE та CANVAS – це лише інструменти, які допомагають полегшити викладання та навчання. Це легкі, відкриті, доброзичливі та безпечні платформа, яка успішно використовуються від дитячого садка та середньої школи до університетів. Це тому, що платформи знаходяться в центрі аудиторії – упорядкування доставки навчальної інформації; спілкування, відстеження успішності учнів та звітування, створені для розширення можливостей викладачів та здобувачів, допомагає зосередитись на творчому процесі, щоб заощадити час та зусилля, полегшити викладання та навчання. Однак, найбільшим фактором впливу для здобувачів освіти із особливими освітніми потребами залишається вчитель – його особистість. Це не тільки те, що він говорить, а й те, що він насправді думає, чи любить він свою роботу і ставиться до неї як до покликання.

Список використаних джерел:

1. Іванюк І. В. Формування понятійно-термінологічного апарату з питань розвитку дистанційної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. Вип. 31(5). URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/716/540>
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Москва : Академия, 2003. 192 с.

3. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : навч. посіб. Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. 220 с.
4. Коротун О. В. Хмарні SaaS – сервіси в освітньому процесі загальноосвітніх навчальних закладів. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 7, ч. 2. С. 49–54.
5. Кривонос О. М., Коротун О. В. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 8, ч. 2. С. 19–23.
6. Buhr S. (2015.02.18). On The Way To An IPO, Education Technology Startup Instructure Is Close To Raising A Big New Round. URL: <http://techcrunch.com/2015/02/18/on-the-way-to-an-ipo-education-technology-startup-instructure-is-close-to-raising-a-big-new-round/>
7. Carr David F. MOOC Students Attracted Most By Course Topics. <http://www.informationweek.com/software/mooc-students-attracted-most-by-course-topics/d/d-id/1110976>
8. Israelsen-Hartley S. BYU grads introduce education-savvy software. URL: <http://www.deseretnews.com/article/700040784/BYU-grads-introduce-education-savvy-software.html>
9. Higher-education in Canvas. URL: <https://www.canvaslms.com/higher-education/>
10. See how Canvas is changing the face of education one institution at a time. URL: <https://www.canvaslms.com/higher-education/stories>
11. See how Canvas is changing the face of education one school at a time. URL: <https://www.canvaslms.com/k-12/stories>

АРХИТЕКТУРНА ДОСТУПНІСТЬ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ – ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ РЕАЛІЗАЦІЇ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ

Бирко Надія Михайлівна,
*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
педагогіки та психології,
Хмельницький обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
E-mail: nadiabm@ukr.net*

Сучасний освітній простір суттєво відрізняється від простору, в якому навчалися ми та наші батьки. Нова школа має стати простором для розвитку особистості, простором навчання, спілкування, взаємодії, спільної діяльності учнів, вчителів, батьків та місцевої громади.

Нова українська школа – реформа загальної середньої освіти, що запроваджується в Україні, – співзвучна ключовим світовим тенденціям: особистісно орієнтована освіта, дитиноцентризм, компетентісний та діяльнісний підходи, педагогіка партнерства. Ці принципи мають знайти відображення у формуванні освітнього середовища та освітнього простору українських шкіл [1, с. 5].

Сучасний освітній простір має бути гнучким, наповненим, надихаючим створювати різноманітні можливості для різних видів діяльності, викликати радість, стимулювати фантазію, мотивувати дітей до навчання.

До ключових якостей сучасного освітнього простору, які забезпечують реалізацію сучасних підходів в освіті віднесено:

- цілісність, єдність і впорядкованість предметно-просторового середовища та візуального сприйняття;
- багатофункціональність, гнучкість та мобільність;
- вікова відповідальність;
- персоналізованість, наявність особистого простору;
- свобода, відкритість сприйняття, креативність;
- практичність та ергономічність;
- гармонійність та збалансованість;
- соціалізація та співпраця [1, с. 17].

Поряд з вищезазначеними ключовими якостями освітнього простору, сучасний освітній заклад має бути доступним та безпечним для усіх суб'єктів освітнього процесу.

Ідеї доступності щодо задоволення потреб різних здобувачів освітніх послуг вперше висунув у 1970 р. американський архітектор Майкл Біднер. Він наголошував на тому, що функціональний потенціал кожної людини посилюється, коли знімаються довколишні бар'єри – фізичні та ментальні. А також наполягав на новій концепції доступності, яка мала бути широкою і універсальною, тобто могла б охоплювати більшу категорію людей з різними функціональними обмеженнями та задовольняти їхні потреби.

Згодом, американський архітектор та дизайнер Рон Мейс продовжив поширення ідеї доступності запропонувавши концепцію, яка дозволяє організувати середовище безпечним і зручним для всіх і назвав її Universal Design, що в перекладі – універсальний дизайн. Суть концепції полягала в тому, що все те, що проектується і виробляється, має бути таким, щоб цим повною мірою могла б скористатися кожна людина.

В 1985 р. Мейс визначив поняття універсального дизайну як «проект усіх виробів і сфер, які максимально придатні до використання без попередньої потреби в адаптації чи спеціальності». Вироби, які створені універсально, користуються найбільшим попитом споживачів, оскільки вони не розраховані на «середнього здорового дорослого», а призначені для всіх, включаючи людей похилого віку, дітей і людей з моторними і сенсорними порушеннями [2].

У 1997 р. в університеті Північної Кароліни в США було розроблено сім принципів універсального дизайну, завдяки яким речі, простір, послуги, взаємодія між людьми стають зручними, безпечними, доступними і саме Рон Мейс зробив вагомий внесок для впровадження принципів універсального дизайну в усі сфери життєдіяльності.

Поняття «*універсальний дизайн*» визначено дизайном, який можна використовувати всім людям, максимально можливою мірою без необхідної адаптації або спеціалізованого дизайну [2].

Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року, в ст. 1 подає визначення «*універсального дизайну у сфері освіти*» – дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну [3].

Професор Губерт Фроєн визначив універсальний дизайн як засіб формування архітектури свободи й гідності, коли людині не потрібно користуватися чиясь допомогою задля здійснення необхідних йому дій.

В Листі МОН №1/9-223 від 05.04.2019 року «Щодо забезпечення доступності закладів освіти осіб з ООП» зазначено, що в рамках Концепції «Нова Українська школа» наголошено про забезпечення архітектурної доступності закладів освіти з урахуванням принципів універсального дизайну та розумного пристосування [4].

Розглянемо важливі категорії окресленої теми:

– *доступність* – заходи по забезпеченню людей з інвалідністю доступу на рівні з іншими до фізичного оточення, транспорту, інформації та спілкування, включаючи інформаційно- комунікаційні технології і системи, а також до інших об'єктів і послуг,

відкритих для населення, або, що надаються населенню, як в міських, так і в сільських районах (Конвенція ООН про права інвалідів) [5].

– *розумне пристосування* – внесення, коли це потрібно, необхідних та доречних модифікацій і коректив, що не стають несумісним чи не виправданим тягарем, задля реалізації чи користування людьми з інвалідністю на рівні з іншими всіма правами людини і основоположними свободами (Конвенція ООН про права інвалідів) [5].

Сучасне шкільне середовище має бути доступним і безпечним для всіх учасників освітнього процесу, забезпечуючи їх право на навчання та розвиток у загальноосвітньому просторі. Доступним мають бути як прибудинкова територія, так і приміщення всередині будівлі закладу освіти (коридори, сходи, класні кімнати, актові зали, бібліотека, кабінети, в яких проводяться корекційно-розвиткові заняття, а також спортивна зала та майданчики, їдальня і кабінети адміністрації школи). Визначено, що архітектурно доступними школами є заклади освіти, які відповідають певним характеристикам, таким, як:

- Забезпечення рівних можливостей у реалізації права на освіту для всіх дітей.
- Врахування потреб всіх користувачів: дітей, вчителів, батьків.
- Підтримка політики, яка сприяє впровадженню інклюзивного навчання.
- Безпечне середовище для всіх дітей та дорослих.
- Покращення функціональності об'єкта для всієї громади.
- На стадії проектування це заощадження коштів до 40% [2].

Задля організації доступності маломобільних груп населення, вважається доцільною така пріоритетність критеріїв організації безбар'єрного архітектурного середовища: фізична доступність; безпека; інформативність; зручність.

Відповідно до частин 6, 7 статті 20 Закону України «Про освіту» будівлі, споруди і приміщення закладів освіти повинні відповідати вимогам доступності згідно з державними будівельними нормами і стандартами.

Державні будівельні норми (ДБН) – нормативний акт, затверджений центральним органом виконавчої влади з питань будівництва та архітектури (Закон України «Про будівельні норми»)[6].

Будівельні норми – затверджений суб'єктом нормування підзаконний нормативний акт технічного характеру, що містить обов'язкові вимоги у сфері будівництва, містобудування та архітектури (Закон України «Про будівельні норми») [6].

З 1 вересня 2018 р. набрали чинності нові ДБН В.2.2-3:2018 «Будинки і споруди. Заклади освіти», затвердженні наказом Міністерства регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України від 25.04.2018 №106, які розроблені на заміну ДБН В.2.2-3-97 «Будинки та споруди навчальних закладів» та поширюються на проектування нових і реконструкцію існуючих будинків закладів загальної середньої освіти.

Зазначеними будівельними нормами передбачено обов'язкове проектування інклюзивного освітнього простору для дітей з особливими потребами у закладах освіти, що сприятиме доступності освіти, інтеграції в суспільство та всебічному розвитку дітей з ООП.

Оновлені державні будівельні норми передбачають:

1. Створення комфортних умов для навчання дітей з ООП – проектування класів, навчальних кабінетів, ігрових кімнат, актових та спортивних залів та інших приміщень з урахуванням принципів універсального дизайну;
2. Створення умов для розвитку – проектування додаткових приміщень для проведення корекційно-розвиткових занять;
3. Забезпечення безперешкодного доступу до будинків, приміщень та земельних ділянок – проектування елементів доступності (пандусів, ліфтів, підйомників, спеціальних сходів) [4, с. 2].

З 1 квітня 2019 р. набули чинності нові ДБН щодо доступності – ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд», затвердженні наказом Міністерства регіонального розвитку, будівництва та житлово-комунального господарства України від 30 листопада 2018

р. №327. У них наведені всі необхідні технічні характеристики влаштування елементів доступності для осіб з порушеннями опорно-рухового апарату, зору, слуху, інтелектуального розвитку та інших маломобільних груп населення. Зокрема, у документі йдеться про влаштування:

- пандусів, спеціальних підйомників та інших засобів доступності для людей з порушеннями опорно-рухового апарату;
- тактильної підлогової плитки, інформаційних таблиць та позначень шрифтом Брайля, інших візуальних елементів і аудіопоказчиків для людей з порушенням зору;
- дублювання важливої звукової інформації текстами, організації перекладу жестовою мовою, використання систем звукопідсиленими для людей з порушеннями слуху [4, с. 2–3].

Наголошуємо, що ДБН є сьогодні обов'язковими до виконання нормативними актами, які використовуються під час проектування та будівництва нових та реконструкції існуючих будівель, споруд і приміщень закладів освіти.

Відповідно до законів України «Про місцеве самоврядування в Україні» (ст. 32), «Про освіту» (ст. 66), «Про загальну середню освіту» (ст. 37), «Про дошкільну освіту» (ст. 19) реалізація державної політики у сфері освіти на відповідній території, забезпечення доступності повної загальної середньої освіти, та забезпечення доступності будівель, споруд і приміщень закладів освіти згідно з ДБН і стандартами належить до компетенції місцевих органів влади та органів місцевого самоврядування [4, с. 3].

Виконуючи умови створення успішного інклюзивного середовища в освітньому закладі, особливо, де є діти, що навчаються на інклюзивній формі навчання, повинні бути організовані та обладнанні ресурсна кімната та медіатека.

Ресурсна кімната є прикладом удосконалення інклюзивного середовища та гармонізації навчання дітей з ООП, приміщення ресурсної кімнати містить навчальну, соціально-побутову, ігрову зони та зону відпочинку. У ресурсних кімнатах діти можуть займатися з корекційними педагогами та іншими фахівцями за власним адаптаційним графіком. Тут діти можуть розвивати життєві навички, вчитися, відпочивати, гратися.

Медіатека – це сучасна бібліотека, тобто кімната, наповнена новітніми технологіями, які створюють відповідні умови для навчання дітей з ООП. Вона поділена на зони, в яких є багато полиць з книгами, які можуть використовувати усі діти закладу з ООП, медіатехнічне обладнання, допоміжні технології, які потрібні певним категоріям дітей, розвивальний матеріал, безпечні й комфортні меблі, зона релаксації, іграшки тощо.

Дотримання вимог архітектурної доступності в сучасних умовах дозволить створити безбар'єрне і безпечне для всіх учасників освітнього процесу середовище, забезпечуючи право дітей з ООП на навчання та гармонійний розвиток в освітньому просторі.

Питання забезпечення доступності закладів освіти для осіб з ООП перебуває на постійному контролі Кабінету Міністрів України та Урядового уповноваженого з прав осіб з інвалідністю, потрібно доносити інформацію до керівників закладів освіти та активізувати роботу щодо забезпечення доступності закладів освіти для осіб з ООП, облаштування закладів освіти відповідно до вимог ДБН спеціальними засобами доступу [4, с. 3].

Перед впровадженням архітектурної доступності в освітні заклади практики наголошують на необхідності дотримання трьох простих правил:

1. Сприймати це – бути обізнаним щодо питань інвалідності, інклюзивного навчання, існуючих ДБН, основних принципів доступності та універсального дизайну.
2. Розуміти – що означає архітектурна доступність шкіл і для чого це потрібно, а головне – як використовувати принципи доступності та універсального дизайну. Наприклад, «швелерна доступність», пандуси, які не відповідають нормам ДБН, відсутність доступних туалетів шкодять усьому навчальному процесу.
3. Використовувати це – щоб кожна дитина та доросла людина могли дістатися до шкільного приміщення (класу) і взаємодіяти з оточенням.

Наприклад, діти, які користуються інвалідною коляскою, повинні не тільки мати доступ до класів, але й вільно почувати себе за партою, на шкільному майданчику, в їдальні тощо [2].

Враховуючи вищезазначені правила впровадження архітектурної доступності в освітніх закладах значно полегшить підхід керівників щодо перепроєктування приміщень, території, створюючи належні умови доступності для всіх бажаючих здобувачів освітніх послуг отримувати якісні знання в навчальних закладах.

Питання архітектурної доступності освітніх закладів сьогодні є одним із шляхів реалізації концепції універсального дизайну, складовою процесу інклюзивного навчання, впровадженням Концептуальних засад реформування Нової української школи. Розглядаючи суспільство як цілісну систему, кожен здобувач освітніх послуг сьогодні має право на якісну освіту та доступність освітніх закладів, тому забезпечуючи наші заклади архітектурною доступністю ми надаємо право кожній дитині в нашій державі на отримання освітніх послуг та забезпечення базових потреб, а отже, якості життя кожного члена суспільства.

Список використаних джерел:

1. Косенко Д. Новий освітній простір : інформац. посіб. Київ, 2019. 255 с. URL: <http://dfr.minregion.gov.ua/foto/upload/%D0%9D%D0%9E%D0%9F.pdf>.
2. Азін В. О., Грибальський Я. В., Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В. Доступність та універсальний дизайн : навч.-метод. посіб. Київ, 2013.128 с.
3. Про освіту : Закон України від 05 вер. 2017 р. №2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Щодо забезпечення доступності закладів освіти осіб з ООП : Лист МОН України від 05.04.2019 р. №1/9-223.
5. Конвенція про права осіб з інвалідністю від 06.07.2016 р. №995_g71.
6. Про будівельні норми : Закон України від 01 груд. 2020 р. №704-VI.
7. Школа для кожного : навч. посіб. / упоряд. Л. Ю. Байда. Київ, 2015. 60 с.

**ЗОШИТ НА ДРУКОВАНІЙ ОСНОВІ «СОНЯЧНА» ДИТИНА»
ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ
ДО КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З СИНДРОМОМ ДАУНА**

Бойчук Юрій Дмитрович,
*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
професор кафедри здоров'я людини, реабілітології
і спеціальної психології, ректор,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди,
E-mail: yurij.boychuk@gmail.com*

Казачінер Олена Семенівна,
*доктор педагогічних наук, доцент
доцент кафедри здоров'я людини, реабілітології
і спеціальної психології,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди,
E-mail: elena.kazachiner@gmail.com*

Синдром Дауна є найбільш поширеним генетичним порушенням. Діти із синдромом Дауна народжуються з однаковою частотою у всіх країнах світу, незалежно від рівня статку

та екології. Синдром Дауна – уроджене порушення розвитку, що часто супроводжується зниженням інтелекту, затримкою мовленнєвого розвитку, порушенням функціонування внутрішніх органів та іншими особливостями психічного й фізичного розвитку.

Вже не викликає сумнівів той факт, що такій дитині необхідні спеціальним чином організовані навчання, виховання та розвиток. Це сприяє її соціалізації та відчуття власної повноцінності, що є дуже важливими чинниками для нормального життя людини, зокрема з порушеннями психофізичного розвитку.

Сильною стороною дитини з синдромом Дауна є великий потенціал соціалізації та інтеграції, хороший рівень соціальної адаптації. Але розкриття цього потенціалу буде можливим тільки за умови постійної і кропіткої роботи батьків разом з фахівцями.

Проте до думки про необхідність психолого-педагогічного супроводу дитини з синдромом Дауна прийшла до науковців та практиків не водночас. Аж до 1970-х рр. цю генну патологію прив'язували до расизму. А самих сонячних людей називали монголоїди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що питання супроводу дітей із синдромом Дауна здійснюється як у медичному (С. Боровик, Л. Євтушок, О. Михасюк, Н. Ольшанська, І. Шумлянський та інші), так і у психолого-педагогічному (О. Дерень, Л. Зіміна, Р. Ковтун, Л. Лобода, О. Мілевська, А. Міненко, О. Мозолюк-Коноваленко, А. Савицький, Н. Тертична та ін.) ракурсах, що є взаємопов'язаним [11, с. 40–41].

Так, у дослідженні С.Боровик [2] на підставі узагальнення сучасної наукової літератури висвітлено проблеми медичного нагляду і програми раннього втручання щодо розвитку дітей з синдромом Дауна; розглянуто історію досліджень даного синдрому; наведено основні положення стандартів фізичного і психомоторного розвитку даної категорії дітей.

У розвідці А. Савицького [10] аналізуються дані щодо психофізичного профілю дитини з даною генетичною патологією, здійснюється дослідження анатомічних та біологічних складових розвитку психічних процесів дітей з синдромом Дауна; виявляються фізіологічні основи розвитку психіки цих дітей та вивчаються слабкі і сильні сторони навчальної діяльності дітей з даною генетичною патологією. Автором детально розглядається психомоторний розвиток дітей з даною генетичною патологією і пов'язані з ним основи здобуття освіти в початковій школі.

Р. Ковтуном [4; 5] розглянуто особливості структури психічного недорозвинення дітей з синдромом Дауна, загальні принципи вчення, які розроблені на основі сучасних уявлень про розвиток з урахуванням специфічних особливостей, властивих дітям з синдромом Дауна, а також основу програм когнітивного розвитку.

Проблема розвитку комунікативних умінь даної категорії дітей розглядалася у дослідженнях Р. Ковтуна, О. Мілевської, А. Міненко [4–7]. Авторами розглянуто сучасні науково-методичні підходи стосовно розвитку у дітей із синдромом Дауна комунікативних умінь, альтернативних по відношенню до вербальної комунікації. Теоретично обґрунтовано, що більшу доступність для дітей із синдромом Дауна мають невербальні прийоми комунікації, зокрема, прийом глобального читання. Розглянуто проблему побудови та проведення корекційної роботи з розвитку проявів комунікативних здібностей у дітей 6–11 років із синдромом Дауна. Висвітлено методику формування комунікативної функції саморегуляції особистості дітей дошкільного віку з синдромом Дауна, що ґрунтується на закономірностях цілісності та тотожності розвитку дітей, загальних закономірностях розвитку особистості в онтогенезі, врахуванні специфіки розвитку особистості під впливом дизонтогенезу, яка обумовлюється характером органічних уражень головного мозку та характером функціонування психічної діяльності. Наголошено, що технології означеної методики ґрунтуються на видах, структурі та формах ігрової діяльності дошкільників з синдромом Дауна, зокрема стану сформованості їхніх здатностей до предметної та сюжетно-рольової гри. Виокремлено показники комунікативної функції особистісної саморегуляції цих дітей, встановлені під час апробації означеної методики на її прогностичному етапі. Доведено, що комунікативна функція є основою саморегуляції особистості дітей із

синдромом Дауна, і що вона найефективніше формується в груповій роботі, а також те, що використання методу сенсорної інтеграції, принципів дитячої психодрами та комплексного підходу, спеціальних умов організації простору (пиктограми, фотографії, картки зі словами), інтеграція дітей з синдромом Дауна у групу однолітків позитивно впливає на формування саморегуляції особистості цих дітей.

Крім того, низка досліджень [8; 9] присвячена формуванню основ образотворчої діяльності у дітей із синдромом Дауна, зокрема засобами нетрадиційних технік зображення («штампування», «ниткографія», «п'ямографія», «пальцевий живопис», «колаж», «монотипія», «набризк») з використанням різноманітних видів продуктивної діяльності (малювання, ліплення, аплікації), у поєднанні з іншими видами мистецтва (музики, художнього слова). Показано, що формування основ образотворчої діяльності у дітей із синдромом Дауна сприяє активізації у них компенсаторних можливостей, знижує негативний вплив вторинних відхилень на їх розвиток та готує до успішного навчання у школі [8; 9].

Проте, як свідчить аналіз наукових праць, питання підготовки майбутніх фахівців до корекційної роботи з дітьми з синдромом Дауна потребує обов'язкового вивчення на сучасному етапі для визначення ефективних шляхів здобуття якісної дошкільної, загальної середньої та вищої освіти та соціалізації таких дітей у суспільстві в цілому на сучасному етапі розвитку суспільства.

Метою дослідження є розкриття змісту авторського зошита на друкованій основі «Сонячна дитина» та особливостей роботи з ним.

Розроблений нами зошит на друкованій основі «Сонячна дитина» [1] складений з урахуванням особливостей програмного матеріалу робочих програм «Основи інклюзивної освіти», «Педагогічна реабілітація» та «Формування комунікативної діяльності у дітей з особливими освітніми потребами» для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта». Зошит призначений для особистого використання здобувачем освіти під час вивчення дисциплін у межах аудиторних та самостійних занять, а також для тих, хто цікавиться та навчає дітей цієї категорії.

Завдяки виконанням завдань здобувачі освіти ознайомлюються з загальними відомостями про синдром Дауна (тема 1), особливостями розвитку дитини з синдромом Дауна (тема 2), оволодіння дитиною з синдромом Дауна мовним та мовленнєвим матеріалом (тема 3), зі змістом та призначенням спеціальних методик, які використовуються у навчанні дітей із синдромом Дауна (тема 4), а також зі специфікою роботи з батьками та організацією допомоги у навчанні дитині з синдромом Дауна в домашніх умовах (тема 5).

Завдання, представлені в зошиті, є диференційованими за змістом, різноманітними за характером. Вони сприяють розвитку професійної ерудиції здобувачів вищої освіти, підвищенню рівня їх обізнаності зі змістом синдрому Дауна як генетичного порушення: визначення понять, заповнення таблиць, схем, пропусків у тексті, реченнях, творчі завдання (розробка коротких практичних, методичних рекомендацій, алгоритмів дій) тощо.

Серед прикладів творчих завдань є такі:

1) Уявіть себе дитиною, яка має синдром Дауна. Напишіть від імені цієї дитини листа одноліткам. Починайте так: *«Привіт! Я народився / лася з синдромом Дауна. Мабуть, ти чув ці слова. І, мабуть, не до кінця розумієш, що це таке. Я тобі розповім, хочеш?»* [1, с. 6].

2) Намалюйте власну сторінку мнемоабетки (літера алфавіту – за вибором). Текст створіть у віршованій або прозовій формі (за вибором) [1, с. 38].

3) Намалюйте візуальний розклад для дитини з синдромом Дауна (за вибором): послідовність миття рук; відвідування туалету; приготування простої страви (бутерброд, салат тощо); режим дня; відвідування лікаря; підготовка до сну [1, с. 39].

4) Розробіть алгоритм / напрями / стратегії організації допомоги батьків у навчанні дитині з синдромом Дауна в домашніх умовах [1, с. 49].

Заслужують на увагу завдання, спрямовані на ознайомлення з нормативно-правовими документами, наприклад, із корекційно-розвивальними програмами для учнів підготовчого, 1-4 класів з порушеннями розумового розвитку (Інститут спеціальної педагогіки НАПН України) [1, с. 48–49].

Крім того, слід зазначити, що в зошиті наявні завдання, що сприяють формуванню у здобувачів вищої освіти навичок наукового пошуку та критичного мислення. Так, наприклад, серед таких завдань можна представити [1, с. 44–45]:

1) Прочитайте матеріал «Як це – вчитися в інклюзивному класі» за гіперпосиланням <https://osvitoria.media/experience/yak-tse-vchytysya-v-inklyuzyvnomu-klasi/>.

2) Доведіть, що мама Дані Віра вчинила правильно, віддавши дитину до інклюзивного класу.

3) Мама Дані каже, що в Тетяни Анатоліївни і Галини Вікторівни сміливе серце і велика душа. На основі прочитаного матеріалу доведіть цей факт.

4) Яким бачить асистента вчителя своєї дитини мама Віра? Чи погоджуєтесь ви з нею?

5) Заповніть таблицю. Запишіть, із якими проблемами та викликами зустрічаються учасники освітнього процесу цієї школи та цього класу: хлопчик Даня, мама Дані, асистент учителя Тетяна Анатоліївна, учитель початкових класів Галина Вікторівна, однокласники Дані, директор школи.

Таким чином, можна дійти висновку про те, що зошит на друкованій основі «Сонячна дитина» має теоретичну та практичну значущість для підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти і може використовуватися як під час базової, так і під час поглибленої підготовки майбутніх та працюючих фахівців, оскільки сприятиме розвитку професійної ерудиції здобувачів освіти, підвищенню рівня їх обізнаності зі змістом синдрому Дауна як генетичного порушення.

Список використаних джерел:

1. Бойчук Ю.Д., Казачінер О.С. «Сонячна» дитина. Зошит на друкованій основі для здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта». Харків : ФОП Панов А.М., 2021. 52 с.
2. Боровик С. Синдром Дауна: вперше на державному рівні розглянуто питання сучасної діагностики, медичного супроводу та реабілітації «сонячних» дітей в Україні. *Український медичний часопис*. 2015. № 2. С. 26–27.
3. Корекційно-розвивальні програми для учнів підготовчого, 1–4 класів з порушеннями розумового розвитку (Інститут спеціальної педагогіки НАПН України). URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inklyuzyvne-navchannya/korekciini_programy/7-kor-programi-dlya-ditej-z-rv.pdf (дата звернення: 01.10.2020).
4. Ковтун Р.А. Психологічні особливості проявів комунікативних здібностей дітей 6–11 років з синдромом Дауна: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Одеса, 2011. 16 с.
5. Ковтун Р.А. Синдром Дауна та причини його виникнення. *Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія*. 2010. Вип. 16. С. 25–31.
6. Мілевська О.П. До проблеми розвитку комунікативних умінь у молодших дошкільників із синдромом Дауна. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія*. Вип. 3. С. 127–133.
7. Міненко А. Особливості формування комунікативної функції саморегуляції особистості дітей дошкільного віку з синдромом Дауна. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 4. С. 62–67.
8. Мозолюк-Коноваленко О.М. Педагогічні умови формування основ образотворчої діяльності у дошкільників із синдромом Дауна. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(2). С. 267–275.

9. Мозолук-Коноваленко О. Формування основ образотворчої діяльності у дошкільників із синдромом Дауна засобами нетрадиційних технік зображення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 90–97.
10. Савицький А.М. Особливості використання форм і методів індивідуалізації навчання дітей з синдромом Дауна. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)* : зб. наук. пр. / за ред. В.М.Синьова, О.В.Гаврилова. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2006, 2015. № 5. С. 281–292.
11. Kazachiner O. S. Evolution of approaches to organization of educational process for children with Down syndrome. *Pedagogy theory : collective monography* / Aksonova O., Avdieieva S., Kobets V., etc. International Science Group. Boston : Primedia eLaunch, 2020. P. 40–50.

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Вальчук Юрій Миколайович,

студент II-го року навчання хіміко-біологічного факультету,

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка,

E-mail: valchuk@chem-bio.com.ua

Зміни, які відбуваються у зв'язку з розвитком суспільства, призводять до запровадження інклюзивної освіти, що в свою чергу вимагає від педагогів надання якісних освітніх послуг. Проблемою є те, що в Україні немає достатньо кваліфікованих і компетентних педагогів спеціальної освіти.

Кінцевим результатом підготовки педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзії є сформована у них інклюзивна компетентність, яка передбачає відповідний рівень знань і умінь, необхідних для виконання професійних функцій в умовах інклюзивного навчання. Варто зазначити, що єдиної класифікації інклюзивних компетентностей педагогів у європейському освітньому просторі на сьогодні ще не укладено, але з цього приводу ведуться активні дискусії та дослідження. Загалом, усі компетентності прийнято розділяти на дві групи: предметно-спеціальні (фахові) компетентності та загальні компетентності. При цьому, предметні компетентності визначають як такі, що залежать від предметної області, та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю, а загальні – як універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку [1].

Інклюзивну компетентність педагога трактуємо як його психолого-педагогічну, корекційну і реабілітаційну готовність (світоглядно-теоретична підготовка) та здатність (сформованість мотивації і наявність практичного досвіду) здійснювати організацію інклюзивного середовища у класі, де навчаються учні з особливими потребами, що передбачає здійснення відповідного навчально-виховного процесу, взаємодію із усіма суб'єктами цього процесу [2, с. 417]. У структурі інклюзивної компетентності виділяють ресурсну складову – це запас певних засобів, які можна використати в разі необхідності. До них відносять: ціннісноформувальні, людські, електронні, фізичні ресурси.

Ціннісноформувальні ресурси. Внутрішні: корпоративна культура школи, проголошені цінності, групові норми, стилі вирішення конфліктів, діюча система комунікації, положення індивіда в колективі, прийнята символіка (традиції, гасла, ритуали, правила гри), філософія школи, етикет і правила взаємодії усіх суб'єктів, стереотипи поведінки, організаційний клімат, тип управління освітнім закладом, світоглядна позиція та ціннісна орієнтація усіх суб'єктів освітнього просу, їх емоційний інтелект. Зовнішні: типи

сімейного виховання, суспільна ментальність, духовно-моральні цінності суспільства, престижність педагогічної професії, державна ідеологія, рівень розвитку суспільства.

Людські ресурси. Внутрішні: педагогічний колектив (менеджер освітнього закладу, учителі (у т. ч. спеціальні педагоги, асистенти учителів), індивідуальні ресурси учнів, батьки учнів освітнього закладу; спеціальні фахівці (психолог, медичний персонал, логопед, фізичний реабілітолог, соціальний педагог, обслуговуючий персонал та ін.). Зовнішні: державні органи (державні органи управління освітою, органи соціального захисту населення); вузькопрофільні фахівці (медики конкретної спеціалізації, соціальний працівник, фахівці центрів раннього втручання); громадські інституції (громадські організації, благодійні фонди, волонтери, ресурсні центри інклюзивної освіти).

Електронні ресурси. Внутрішні: методичні засоби (навчально-методичні комплекси дисциплін, методичні розробки, електронний документообіг); представницькі ресурси (сайт освітнього закладу, персональні блоги учителів); зовнішні: відкриті освітні ресурси, навчальні платформи для педагогів.

Фізичні ресурси. Внутрішні: *а) предметно-просторове наповнення:* архітектурна доступність школи (тактильна підлога, внутрішні пандуси, поручні, символічне та звукове інформування); функціональні приміщення (ресурсна кімната, кабінети окремих фахівців, кабінет реабілітації, басейн, тематичний музей, рекреаційна зона, душові кабінети, гардеробні, навчальні аудиторії); облаштування приміщень (парти, стільці, настінні дошки, вішалки, меблі для їдальні та лабораторій, трибуни, стінки, книжкові шафи, дошки оголошень, індивідуальні бокси, м'які меблі для відпочинку); засоби і прилади навчання (об'єкти у натуральному вигляді або препаровані, діючі моделі, макети і муляжі, прилади і засоби для демонстрацій, графічні засоби, підручники і навчальні посібники, музичні інструменти); інформаційно-символічні засоби (графічні зображення, схеми розташування комплексів навчального закладу, карти приміщення, розклад уроків, дошка оголошень, декор, результати творчої діяльності учнів); *б) технічні ресурси:* засоби едукативного процесу (тактильна та інтерактивна дошки, навчальні прилади, комп'ютери, програвачі, шкільне радіо, діаскоп, мікроскоп, кодоскоп, реманент для роботи на пришкольній ділянці та ін.); засоби корекційно-розвивальної роботи (тренажери, обладнання ресурсної кімнати); засоби пересування (ескалатор, траволатор, ліфт, індивідуальні візки); засоби обслуговування (прилади освітлення та провітрювання, санітарна техніка); *в) змістова складова освіти:* курикулум (curriculum) (у т. ч. навчальний план; навчальні програми; навчальні підручники та посібники; план виховної роботи; індивідуальний план розвитку та ін.); нормативно правова документація. Зовнішні: *а) предметно-просторова організація:* облаштування пришкольньої ділянки (зовнішні пандуси, зручний заїзд, автостоянка, відпочинкові зони); безбар'єрне середовище населеного пункту (доступний громадський транспорт, об'єкти соціального значення); *б) технічні ресурси:* транспорт (шкільний автобус, додатковий транспорт для учнів та учителів з інвалідністю); індивідуальні компенсаторні засоби (інвалідні візки, протези, ортези, тростини, ходунки опорні, окуляри та ін.) [3, с. 140-150].

У системі підготовки педагогічних кадрів виділяємо дві категорії здобувачі вищої педагогічної освіти та фахівці, які вже працюють в освітній сфері.

Система підготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи з дітьми із особливими освітніми потребами реформується з урахуванням прогресивних світових тенденцій і характеризується інноваційною стратегією: від інституціоналізації до інклюзії. Інноваційна методологія такого реформування заснована на принципах дитиноцентризму, що передбачає виявлення задатків кожної особистості з проблемами в розвитку, створення умов для їх успішного розвитку та самореалізації в житті. У зв'язку із загальним збільшенням інновацій у галузі освіти, зростають вимоги до загальнокультурного і професійного рівня підготовки спеціального педагога, який буде працювати в умовах інклюзивного освітнього середовища. Тому характерними рисами сучасної інклюзивної освіти є необхідність удосконалення у вищих навчальних закладах навчальних програм та методик викладання, тобто

повномасштабної підготовки спеціальних педагогічних фахівців до роботи в умовах інклюзії. Так, у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. Володимира Гнатюка від 2013-2014 навчального року уведено навчальні курси «Основи інклюзивної освіти», «Інклюзивна педагогіка» для другого (бакалаврського) та третього (магістерського) освітнього рівня. З 2018 р. у рамках загально університетського навчального курсу «Педагогіка» студенти другого освітнього рівня вивчають змістовний модуль «Основи інклюзивної освіти». З 2020 р. функціонує спеціальність 016 Спеціальна освіта (Логопедія. Спеціальна психологія). Подібні нововведення зустрічаємо і в інших закладах вищої педагогічної освіти України.

Щодо підвищення професійної кваліфікації, то ринок освітніх послуг сьогодні пропонує чимало форм для цього. Відповідно до частини другої статті 54 Закону «Про повну загальну середню освіту» педагогічні працівники зобов'язані постійно підвищувати свій професійний і загальнокультурний рівні та педагогічну майстерність. Але такий обов'язок урівноважується правом педагогічних працівників, визначеним у частині першій цієї статті, на вільний вибір освітніх програм, форм навчання, закладів освіти, установ і організацій, інших суб'єктів освітньої діяльності, що здійснюють підвищення кваліфікації. Згідно з частиною першою статті 59 Закону заклади освіти, в яких працюють педагогічні працівники, сприяють їхньому професійному розвитку та підвищенню кваліфікації. Таким чином, Міністерство просить керівництво усіх закладів загальної середньої освіти максимально та активно сприяти професійному розвитку та підвищенню кваліфікації педагогічних працівників.

Закон України «Про освіту» (частина друга статті 59) і Порядок підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників (пункт 6) надають можливість організовувати і забезпечувати підвищення кваліфікації у будь-яких формах і видах. Формами підвищення кваліфікації є інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві тощо. Крім того, форми підвищення кваліфікації можуть поєднуватись. Відповідно до пункту 6 Порядку основними видами підвищення кваліфікації є навчання за програмою підвищення кваліфікації (у тому числі участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо), а також стажування. При цьому основним видом підвищення кваліфікації педагогічних працівників є «навчання за програмою підвищення кваліфікації». Також відповідно до пункту 9 Порядку педагогічні працівники можуть підвищувати кваліфікацію у різних суб'єктів підвищення кваліфікації. Таким чином, педагогічні працівники мають можливість поєднувати не лише форми підвищення кваліфікації, а й підвищувати кваліфікацію у різних суб'єктів [4; 5].

Актуальними напрямками підвищення кваліфікації педагогів визначено: розвиток професійних компетентностей (знання навчального предмета, фахових методик, технологій); формування у здобувачів освіти спільних для ключових компетентностей вмінь, визначених частиною першою статті 12 Закону України «Про освіту»; психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти певного віку, основи андрагогіки; створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості (специфіка) інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами (до таких дітей, зокрема, можуть бути віднесені діти з інвалідністю, обдаровані діти, діти з національних меншин, діти, які не встигають опанувати навчальну програму з різних причин тощо); використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку; мовленнєва, цифрова, комунікаційна, інклюзивна, емоційно-етична компетентність; розвиток управлінської компетентності (для керівників закладів освіти та їх заступників) тощо [5].

З метою роз'яснення усіх аспектів підвищення кваліфікації учителів на сайті Міністерства освіти і науки розміщено документ «Можливості для вчителів 2020: підвищення кваліфікації», у якому одним із пріоритетних напрямів підвищення кваліфікації

визначено «створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами» [6].

Таким чином, формування інклюзивної компетентності сучасних педагогів визнано одним із пріоритетних у їх підготовці та під час підвищення кваліфікації, що відображено у змісті освітніх програм закладів вищої освіти та на рівно нормативно-правового забезпечення освітнього процесу в Україні. Наразі визначаємо, що пріоритетним напрямом нашого подальшого дослідження стане аналіз ринку послуг з підвищення кваліфікації, який сьогодні вже монополізовано, а вчителів надається свобода вибору.

Список використаних джерел:

1. Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / В. М. Захарченко та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
2. Удич З. І. Модель фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу. *Освітній егоцентризм Георгія Філіпчука* : зб.наук. пр. / редкол.: Н. Ничкало (голова), та ін. ; упоряд.: Н. Ничкало, О. Боровік. Київ : Богданова А. М. 2016. С. 416–417.
3. Удич З. І. Ресурсна складова інклюзивної компетентності педагогічного працівника загальноосвітнього закладу. *Педагогічні науки* : зб.наук. пр. 2019. № 88. С. 137–143.
4. Про освіту: Закон України від 05 лист. 2020 р. № 978-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 08.03.2021).
5. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників : Постанова Кабінету міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#n114> (дата звернення: 08.03.2021).
6. Можливості для вчителів 2020: підвищення кваліфікації. *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/mozhливosti-dlya-vchiteliv> (дата звернення: 08.03.2021).

АРТПЕДАГОГІКА І АРТТЕРАПІЯ У СПЕЦІАЛЬНІЙ ТА ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Васильєва Світлана Олександрівна,

доктор педагогічних наук, доцент,

професор кафедри освітології та інноваційної педагогіки,

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди,

E-mail: sdf234@ukr.net

Агаркова Наталія Олександрівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри початкової і професійної освіти,

Харківський національний педагогічний університет

імені Г. С. Сковороди,

E-mail: haschipsyt85@gmail.com

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки особливої актуальності набувають ідеї Л. Виготського про соціальний підхід до розуміння аномальності розвитку, які в останні роки розкриваються в дослідженнях Д. Бойко, Є. Дмитрієва, В. Нікішина, О. Приходько, В. Слуцького та інших, що є значущим для усвідомлення закономірностей соціалізації, діагностики, корекції в системі допомоги дитині з обмеженими можливостями здоров'я (ОМЗ).

При збереженні спеціальної освіти для дітей, що мають складні варіанти дизонтогенеза, розвивається новий напрямок вітчизняної освіти – інклюзивна, яка має мету: створення умов для повноцінного існування людини з психофізичними особливостями розвитку у загальноосвітньому просторі та соціумі. Досягнення цієї мети неможливо без включення такої людини в соціальні відносини та підтримки становлення її індивідуальності. Особливо важливо це на ранніх етапах онтогенезу, коли закладаються основи соціальних відносин дитини, засвоєння нею культурних та соціальних норм поведінки.

ЮНЕСКО розглядає інклюзію як підхід, що «динамічно розвивається, полягає в позитивному відношенні до різноманітності учнів і в сприйнятті індивідуальних особливостей не як проблеми, а як можливості для збагачення процесу пізнання». Тому рух у напрямі інклюзії – це не тільки технічна або організаційна зміна, але і своя філософія [1]. Інклюзивна освіта розуміється сьогодні як спеціально організований освітній процес, що забезпечує включення і прийняття дитини з обмеженими можливостями здоров'я в середу звичайних однолітків в загальноосвітній організації, навчання за адаптованими або індивідуальним освітнім програмам з урахуванням його особливих освітніх потреб [2, с. 10]. Відповідно до оновленого Закону України «Про освіту» інклюзивне навчання визначається як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [3]. Також законодавчо схвалено вживання терміну «діти з особливими освітніми потребами», який вживають щодо дітей до 18 років, які потребують додаткової навчальної, медичної та соціальної підтримки з метою покращення здоров'я, розвитку, навчання, загальної якості життя та соціалізації, тобто включення в громади своїх однолітків та інших дітей. До цієї категорії належать й діти з постійною або тимчасовою інвалідністю.

У повній мірі реалізувати освітні потреби дитини з обмеженими можливостями здоров'я дозволяє система інклюзивної освіти. В цій системі враховуються потреби всіх дітей (різних етнічних груп, статі, віку, приналежності до тієї чи іншої соціальної групи), а не тільки з дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Інклюзія передбачає, що не дитина повинен готуватися до включення в систему освіти, а сама система повинна бути готова до включення будь-якої дитини, адаптації освітнього простору, всього середовища до потреб кожної дитини. У тому числі мається на увазі реформування освітнього процесу: перепланування навчальних приміщень, так щоб вони відповідали потребам та потребам усіх без винятку учнів; використання нових підходів до навчання; застосування варіативних освітніх форм та методів навчання й виховання відповідно до типу особливостей розвитку дитини; психологічна та методична готовність вчителів тощо.

В основі інклюзивного навчання лежить ідея прийняття індивідуальності кожного учня. Отже, інклюзивна освіта повинна будуватися на принципах індивідуального підходу; підтримки самостійної активності дитини; міждисциплінарного підходу; партнерської взаємодії з сім'єю. Таким чином, навчання має бути організоване таким чином, щоб задовольнити особливі потреби дитини з ОМЗ, орієнтоване на індивідуалізацію процесу навчання.

Інклюзивна освіта, як й спеціальна освіта, торкається всіх суб'єктів освітнього процесу: дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їх батьків, звичайних дітей та їх сімей, вчителів та інших фахівців освітнього процесу.

Ця форма закріплена законодавчо. Відповідно до закону «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» 2017 року інклюзивна освіта передбачає забезпечення рівного доступу до освіти для всіх учнів з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей.

Реалізація процесу соціалізації особистості дитини з обмеженими можливостями здоров'я обумовлює пошук і використання ефективних корекційно-розвивальних технологій, які сприяли б якісного перетворення особистості. Як зазначав Л. Виготський, для соціалізації

потрібні спеціально створені культурні форми, щоб здійснити культурний розвиток дитини; потрібні спеціальні шляхи, засоби, умови, що забезпечують культурний розвиток дитини з обмеженими можливостями здоров'я.

Сьогодні поряд з іншими технологія соціалізації широко використовуються арттехнології (артпедагогічні та арттерапевтичні), що побудовані на використанні мистецтва й забезпечують індивідуальний розвиток кожної дитини з обмеженими можливостями здоров'я в колективі з нормальними дітьми в освітньому процесі. Щодо пояснення поняття «арттерапевтичні технології», то думки науковців одноголосні. За формулюванням, О. Сороки арт-терапевтична технологія – це освітня технологія, що містить сукупність дій з арт-терапевтичної діагностики, конструювання, реалізації та аналізу арт-терапевтичного процесу та забезпечення комфортні умови для розвитку учнів [4, с. 39]. Подібне визначення арт-технологій мають Т. Кісельова та Л. Лебедева, які вважають, що вчитель може застосовувати арт-терапію без участі психолога або психотерапевта для вирішення розвивальних, вихованих, діагностичних, корекційних та інших завдань, в силу професійної підготовки вчителя, а спеціальні медичні знання для цього не потрібні [4; 5, с. 24]. Таким чином, арт-технологія розглядаються вченими як способи, які залучають одночасно в дію когнітивну та особистісну, комунікативну і творчу сфери, які незалежно від включення механізмів засвоєння цінностей забезпечують учням емоційний комфорт в освітньому процесі та сприяють міжособистісній взаємодії дитини з обмеженими можливостями здоров'я з нормальними однолітками. Арт-технології (казкотерапія, музикотерапія, ізотерапія, танцетерапія тощо) забезпечують одночасно вплив на зорові, слухові, тактильні органи сприйняття, більш глибоке занурення учня у світ кольору, звуку, слова і усвідомлення світу культури, пізнання себе у цьому світі. Отже, суть арт-педагогічного процесу полягає в реалізації освітньої, виховної та корекційної функціях.

Таким чином, можемо дійти висновку, що арт-терапевтичні методики в умовах інклюзивного навчання сприяють як гармонізації особистості дітей з обмеженими можливостями здоров'я через розвиток здібностей самовираження та самопізнання, корекції психоемоційних, психофізіологічних процесів дитини, так й інтеграції в колектив однолітків за допомогою дотику з мистецтвом.

Список використаних джерел:

1. Інклюзивна освіта: основні положення. URL: http://school35.kiev.ua/IMG/_2.pdf (дата звернення: 02.04.2021)
2. Особливі діти в умовах загальноосвітньої школи (досвід закладів освіти Дніпровського району м. Києва): практично-методичний посібник / упоряд. Н. А. Сидоренко. Київ: РНМЦ Дніпровського району, 2015. 64 с.
3. Про освіту: Закон України від 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 02.04.2021).
4. Сорока О. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання арт-терапевтичних технологій: теоретико-методичні основи. Тернопіль: Астон, 2015. 350 с.
5. Лебедева Л. Д. Практика арт-терапії: підходи, діагностика, система занять. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 256 с.

МОДЕЛІ ПІДТРИМКИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В РІЗНИХ КРАЇНАХ ЄС

Василюк Алла Володимирівна,
*доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри початкової освіти,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
E-mail: allawasyluk@gmail.com*

Сучасний світовий освітній простір відрізняється варіативністю систем освіти. Однак у ньому простежуються й загальні тенденції, однією з яких є реалізація інклюзивної освіти. Її головною метою вважається усунення будь-якої дискримінації в освітньому процесі й забезпечення доступності освіти для всіх. Основою положеною в сучасній моделі здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку є суспільно-соціальна концепція інклюзії. Дана концепція була презентована в 1994 р. на Всесвітній конференції з освіти осіб з особливими потребами (Іспанія, м. Саламанка), а також в Саламанкській декларації. У прийнятому на цій конференції програмі «Рамки дій» акцентовано, що школи повинні приймати всіх дітей попри їхні індивідуальні особливості (фізичні, інтелектуальні, емоційні, мовні та ін.). Таким чином, інклюзія стала парадигмою несегрегованої освіти.

Більшість країн Європейського Союзу легалізували інклюзивну освіту на законодавчому рівні, однак здійснюють її у різноманітний спосіб. Зокрема, Італія, Іспанія, Португалія та Греція майже повністю відмовились від навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в спеціальних школах.

Законодавчі освітні акти Бельгії передбачають певну свободу в організації освітніх закладів: муніципальні освітні заклади, фінансування яких забезпечується місцевими органами самоврядування; громадські освітні заклади, які утримуються громадськими фондами; приватні заклади, фінансове утримання яких беруть на себе приватні особи, релігійні та інші громадські організації. Закон Бельгії «Про спеціальну освіту» затвердив усунення бар'єрів між спеціальною та загальною системами освіти. Діти з порушеннями у розвитку можуть: навчатися в масових школах, а спеціальний супровід їм забезпечують фахівці психолого-медико-соціальних центрів; відвідувати заняття із загальноосвітніх предметів у масовій школі, а спеціальні, додаткові або корекційні заняття – у спеціальній школі. При наданні дитині з порушеннями розвитку можливості навчатися інтегровано всі учасники цього процесу укладають угоду та розробляють спеціальний індивідуальний план. Цей план складається з детального опису особливостей і потреб дитини з визначення додаткової допомоги, яку вона повинна отримувати (з конкретизацією, хто, як часто і де саме її надаватиме).

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

У школах з інклюзивним навчанням спеціальні педагоги працюють як у штаті закладу освіти, так і запрошуються за угодами зі спеціальних шкіл. На перших етапах навчання спеціальні педагоги проводять індивідуальні заняття з дітьми з особливостями психофізичного розвитку, надалі до обов'язків спеціального педагога входить ознайомлення

вчителя з проблемами дитини, залучення його до роботи із використанням певних педагогічних технологій навчання, надання консультацій. Залучення до навчального процесу педагогів зі спеціальних шкіл дає можливість використовувати відповідний досвід та знання, а також усувати бар'єри між спеціальною та загальною освітою. Діти з особливостями розвитку, які були переведені зі спеціальних шкіл, упродовж першого року навчання одержують необхідну спеціальну допомогу (далі ця допомога надається індивідуально за потреби). Адміністративні органи несуть повну фінансову та організаційну відповідальність за кожного інтегрованого учня і сприяють задоволенню його особливих потреб.

У Фінляндії відкоректовано національний навчальний план, що забезпечує інтегроване навчання дітей із інвалідністю в масових школах. У країні створено систему державних освітньо-консультативних центрів, які організують супровід і підтримку учнів з ООП, їх батьків та педагогів. Співробітниками центрів проводяться довгострокові курси в самих центрах, а також короткі курси та майстер-класи на базі загальноосвітніх шкіл.

На муніципальному рівні інклюзивне навчання може відбуватися в інтегрованому класі з наповненістю учнів не більше 25 осіб. Із учнями з ООП працює команда фахівців: директор школи, учитель, спеціальний педагог, помічник вчителя, медична сестра, психолог. Також у загальноосвітніх школах практикується створення спеціальних класів, де навчаються, як правило, діти із складними психофізичними порушеннями. У цих класах працюють два або три спеціальні педагоги і асистент. Гранична наповнюваність у спеціальних класах – до 10 осіб. Кожна дитина з ООП має свій індивідуальний план навчання. Основною проблемою, з якою стикаються педагоги масових шкіл Фінляндії, є недостатня розробленість методичного супроводу інклюзивних практик навчання.

У Швеції держава здійснює соціальну та фінансову підтримку школам, де впроваджено інклюзивне навчання. В університетські освітні програми з підготовки вчителів включено обов'язкові курси із спеціальної та інклюзивної педагогіки. Основи інклюзивного мислення формуються на всіх академічних дисциплінах, усіма викладачами. На муніципальному рівні існує практика зарахування дітей з ООП у звичайні класи, при цьому кілька годин в тиждень вони займаються зі спеціальним педагогом в окремих групах. При наявності будь-яких проблем у дитини в школі, збирається комісія (педагогічна рада), яка розслідує ситуацію і вживає заходів аж до направлення на стаціонарне лікування. У класах і групах, де навчаються діти з ООП, зазвичай працюють два педагоги. Основні виклики організації інклюзивного навчання дітей з ООП у Швеції полягають у формуванні загального підходу до розуміння і способів реалізації інклюзивного навчання.

У Норвегії, як і в багатьох європейських країнах, існують державні центри, які спеціалізуються на наданні допомоги окремим категоріям дітей з ООП (особам із синдромом раннього дитячого аутизму, з порушеннями слуху, зору та ін.). Підготовка педагогів для реалізації інклюзивної освіти здійснюється в університетах. Майбутні педагоги вивчають курс спеціальної педагогіки, який містить розділ, присвячений інклюзивному навчання, при цьому вони мають можливість на практиці ознайомитися з досвідом реалізації інклюзивної освіти в інших країнах ЄС.

На муніципальному рівні інклюзивне навчання реалізується в загальноосвітніх школах шляхом включення дитини з ООП в інтегрований клас, в якому разом працюють учитель і асистент. Від муніципалітетів школи отримують соціальну та фінансову підтримку. Також у Норвегії створені регіональні шкільні консорціуми, які об'єднують кілька загальноосвітніх та спеціальних шкіл різних категорій. Шкільні консорціуми зобов'язані забезпечувати відповідне навчання для учнів із різними типами спеціальних потреб. У разі, якщо якась школа не спроможна належним чином забезпечити навчання учня, відповідно до його потреб і можливостей, для нього підбирається інша школа, яка краще відповідає цим потребам. В окремих випадках учня направляють до спеціальної школи.

У межах кожного консорціуму розробляється програма співпраці між школами-партнерами, у якій конкретизується, яким чином окремі школи будуть забезпечувати освітні

послуги дітям і молоді з ООП у своєму регіоні. А також вирішуються питання розподілу додаткових коштів на підтримку учнів. Регіональні консорціуми також визначають, яка форма навчання буде доречною для учня на рівні середньої школи (практичне професійне навчання або загальна освіта з обраною формою освітньої підтримки).

Цікавим є досвід Австрії, в якій тривалий час функціонувала налагоджена система спеціальної освіти, до складу якої входили спеціальні школи для дітей з порушеннями зору та слуху, порушеннями опорно-рухового апарату, інтелектуальними вадами, емоційно-вольовими розладами та комплексними порушеннями розвитку. Але вже з 1980-х рр. ця система ставала дедалі більш диференційованою. Зокрема, у Міністерстві освіти Австрії була розроблена експериментальна програма, яка передбачала функціонування різних моделей освітньої інклюзії, серед яких запропоновано:

- інтегровані класи (з наповненістю класу не більше 20 учнів, четверо з яких могли бути з ООП; навчання забезпечували два педагоги, один з яких – із спеціальної школи);
- взаємодійні класи (учні з масової та спеціальної шкіл брали участь у спільних навчально-виховних заходах, а також спілкувалися під час позакласної роботи);
- малокомплектні класи (створювався спеціальний клас у масовій школі з наповнюваністю до 6-11 осіб з-поміж учнів із затримкою у розвитку пізнавальних процесів. Навчання відбувалося за програмою масової початкової чотирирічної школи, але термін навчання подовжувався до шести років);
- звичайні класи, в яких учні з ООП, їхні батьки та вчителі отримували допомогу від спеціальних шкільних консультантів.

У 1991 р. Австрійським Центром експериментальної освіти та шкільного розвитку було здійснено евальвацію експериментальної програми. Зокрема, на думку австрійських експертів, на практиці найбільш дієвою моделлю виявилися інтегровані класи. Не підтвердилися очікування на взаємодійні та малокомплектні класи, тому від них взагалі відмовилися. Натомість модель із залученням спеціальних шкільних консультантів гарно зарекомендувала себе у сільській місцевості.

Одним із наслідків проведення науково-пошукових експериментів державного значення стало прийняття в 1993 р. Закону Австрії «Про освіту», у якому визнано право батьків на вибір навчального закладу для своєї дитини, а також регламентовано функціонування спеціальних та інклюзивних закладів. На сьогодні у спеціальних закладах Австрії навчаються лише діти зі значними порушеннями слуху, зору та інтелекту.

Слід зауважити, що в освітній системі Австрії добре зарекомендували себе центри спеціальної освіти, які відповідають за навчання дітей з особливими потребами в масових загальноосвітніх закладах та координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу. Спеціалісти центрів діагностують дітей, консультують вчителів, надають навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам і батькам учнів, проводять семінари та тренінги з підвищення кваліфікації, співпрацюють з адміністративними місцевими службами й медичними центрами. У школах психолого-педагогічну підтримку, в тому числі й корекційно-реабілітаційні послуги, надають спеціальні педагоги, які є штатними працівниками цих закладів [1].

У Німеччині одночасно функціонують спеціальні освітні заклади (переважно для дітей зі складними психофізичними порушеннями) та заклади інклюзивного навчання. У різних Федеральних землях освітні нормативно-правові акти передбачають, що школи можуть мати у своєму штаті спеціальних педагогів та інших фахівців, які надають допомогу дітям з особливими потребами. Кожна дитина з обмеженими можливостями має право на вибір навчального закладу, незалежно від ступеня складності захворювання. А також на забезпечення психолого-педагогічного супроводу, який надається педагогічними центрами. Такі центри функціонують у кожному регіоні, хоча форми організації їх роботи можуть відрізнятися. Педагогічні центри надають різнопланову допомогу школярам з ООП, проводять із ними профорієнтаційну роботу, координують діяльність профільних

спеціалістів, консультують батьків і вчителів масових та спеціальних шкіл. Підтримку учням з особливими потребами також надають спеціальні служби, що функціонують автономно і фінансуються органами місцевого самоврядування.

В Англії діє розроблена Міністерством освіти програма «Кожна дитина важлива» (2004), яка спрямована на боротьбу проти соціальної ексклюзії. До найважливіших постулатів цієї програми (яка ґрунтується на цілісному підході до дитини та її розвитку) належать: здоров'я, безпека, самоактуалізація і реалізація особистісного потенціалу, вміння бути корисним членом суспільства й економічний добробут. Головним принципом інклюзивної освіти в Англії є надання повноцінного рівня знань, створення умов для отримання освіти всіма учнями незалежно від нозології. Навчання здійснюється на бюджетній і комерційній основі. У приватних школах можлива наявність окремо обладнаних кабінетів або спеціального обладнання в класах. Інклюзивне навчання так само можна отримати безкоштовно в державних школах, де допомогу дітям з ООП надає асистент, який допомагає в безпечному пересуванні по школі, спілкуванню з учителем та іншими дітьми.

Позитивними сторонами впровадження інклюзії в країні є: підтримка людей у віці 0–25 років з різними типами інвалідності та особливими потребами; участь дітей, підлітків та батьків у прийнятті рішень на індивідуальному та стратегічному рівнях; тісна співпраця між департаментами освіти, охорони здоров'я та соціального захисту при плануванні та наданні комплексних послуг особам з ООП [2].

Ключову роль у забезпеченні інклюзивного навчання на території школи відіграє спеціально призначений координатор (*SENCO*). Від учителя, який виконує функції координатора, вимагається професійна підготовка на рівні магістра і досвід роботи з дітьми з ООП (не менше шести місяців). Коло обов'язків координатора є досить значним. Зокрема, він щоденно контролює та координує забезпечення спеціальної опіки для учнів з особливими освітніми потребами, а також слідкує за регулярним належним веденням документації на цих учнів. Координатор зобов'язаний співпрацювати з внутрішніми та зовнішніми партнерами, підтримувати зв'язок із батьками учнів. Також істотним є підтримка контактів із закладами, які потенційно можуть прийняти випускників даної школи, надання батькам відповідної інформації, а учням плавного переходу до нового освітнього закладу [3]. Перевагою англійської системи підтримки є спроба надання дітям та молоді з обмеженими психофізичними можливостями комплексних послуг у сферах освіти, опіки та охорони здоров'я, підготовки до дорослого життя. А також спроба створення на локальному рівні пропозиції послуг підтримки, в яких значну роль відіграють бенефіціари [4].

У цілому, інтеграційні тенденції змінили структуру як загальної, так і спеціальної освіти. Зокрема, інклюзивна освіта зумовила внесення змін на різних рівнях системи освіти, щоб задовольнити потреби кожного учня з ООП у школі, яка повинна бути розташована поруч із домом. Разом з тим слід зауважити, що, попри інтеграційні процеси, які вже не одне десятиліття відбуваються в різних країнах ЄС, упровадження інклюзивного навчання натрапляє на певні труднощі й проблеми. Зокрема, виявилось, що навіть вкладення значних коштів у дієздатність інклюзивних ідей, дотримання законодавств і соціальна толерантність далеко не завжди забезпечують дітям з обмеженими можливостями якісну освіту і соціальну адаптацію. Масова школа не в змозі безмежно модифікувати освітній процес відповідно до різноманітних порушень й відхилень у розвитку дітей. Інклюзивна практика показала, що присутність дітей з важкими та множинними порушеннями в інклюзивних класах не приносить користі ні їм, ні звичайним учням. Доступність досягається на шкоду якості. Загальноосвітня школа має і неминуче матиме певні межі для втілення інклюзивних ідей.

Вважається, що векторами розвитку інклюзивної освіти на сучасному етапі є: багатоваріантність інклюзивного навчання для дітей з ООП, які не мають важких порушень в розвитку; збереження системи спеціальної освіти; визнання, що інклюзивна освіта – це лише частина, а не вся освітня система.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 458 с.
2. Long R. Special Educational Needs: Support in England. 2016.
3. Mackenzie S. A review of recent developments in the role of the SENCO in the UK British Journal of Special Education. 2007. No. 34(4).
4. Zamkowska A. Egzemplifikacje modeli wsparcia edukacji włączającej na podstawie rozwiązań przyjętych w różnych krajach. *Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych*. 2016. Tom 22, nr 1. S. 35–44.

**ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА
У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

Вив'юрка Неля Володимирівна,

магістрантка

факультету педагогіки і психології,

Тернопільський національний педагогічний

університет імені Володимира Гнатюка

E-mail: sovtis1998@gmail.com

На сьогодні одним із важливих напрямів освітніх реформ в Україні є запровадження інклюзивної форми навчання для дітей з порушеннями психофізичного розвитку та їх інтегрування у заклад загальної середньої освіти. Модель інклюзивного закладу освіти передбачає створення для дітей з особливими освітніми потребами безбар'єрного середовища, його облаштування відповідно до потреб та можливостей дітей з порушеннями психофізичного розвитку, а також надання їм необхідної підтримки у процесі спільного навчання із однолітками з нормотиповим розвитком.

Інклюзія (з англ. *inclusion* – включення) – результат розвитку ідей гуманізму, демократії, що ґрунтуються на винятковій цінності людської особистості, її унікальності, праві на гідне життя, незалежно від стану здоров'я. Інклюзія, передбачає зміни у змісті освіти, переплануванні навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам і можливостям всіх без винятку дітей.

Основними чинниками становлення і розвитку інклюзивної освіти в Україні є:

- нові стандарти якості життя, які орієнтовані на врахування принципу інклюзивності;
- удосконалення національного законодавства, зокрема, у сфері освіти, його упорядкування відповідно до міжнародних документів, які чітко визначають статус осіб з інвалідністю, осіб з особливими освітніми потребами, регламентують їх права, а також зобов'язання держави щодо цих категорій осіб;
- забезпечення формування системи управлінських рішень, організаційно-адміністративних дій, що впливають на формування чіткої структури організації освітнього процесу в умовах інклюзії [4; 8].

В Україні поштовхом до запровадження інклюзивної освіти були ініціативи громадських і батьківських організацій, представники яких відстоювали права дітей з інвалідністю на отримання якісних освітніх послуг в умовах інклюзивного навчання в закладі загальної середньої освіти. Інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [2, с. 10]. Таке навчання є альтернативою інтернатній системі, що передбачає

сегрегацію дітей з особливими освітніми потребами, тобто їх навчання в спеціально створених умовах в спеціальних закладах освіти. Натомість реалізація інклюзивного навчання відбувається у інклюзивному закладі освіти, у якому створюються належні умови для навчання, виховання, розвитку та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами. Крім того, серед переваг інклюзивної освіти варто звернути увагу на наступне: у дітей з особливими освітніми потребами поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток; вони вчаться налагоджувати дружні стосунки з однолітками з нормотиповим розвитком, залучаються до участі у громадському житті класу та школи, таким чином відчують себе «на рівних» з іншими; в організації освітнього процесу педагоги орієнтуються на сильні якості, здібності та інтереси дитини з особливими освітніми потребами тощо [1].

У контексті нашого дослідження проаналізуємо сутність поняття «інклюзивне середовище в закладі загальної середньої освіти» та його структуру. Згідно із Законом України «Про освіту», «інклюзивне середовище – це сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» [7].

У структурі інклюзивного середовища в закладі освіти вчені виокремлюють такі три компоненти: *просторово-предметний* (безбар'єрна архітектура закладу освіти; наявність необхідних засобів, які відповідають потребам дітей); *змістовно-методичний* (варіативність і гнучкість освітньо-виховних методик, форм, методів і засобів навчання, що відображено у змісті індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами, індивідуального навчального плану; застосування адаптації та модифікації); *комунікативно-організаційний* (створення команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами; стосунки між усіма суб'єктами освітнього процесу: батьками, дітьми, вчителями, асистентами вчителів, іншими спеціалістами; готовність педагогів до роботи в інклюзивному класі; сприятливий психологічний клімат у дитячому колективі; управління командною діяльністю фахівців) [5, с. 83].

Ознаками інклюзивного освітнього середовища (за І. Калініченко) є:

- спланований і організований фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять;
- наявність сприятливого соціального та емоційного клімату;
- створення умов для спільної роботи дітей, надання допомоги одне одному [3, с. 124].

У Концепції розвитку інклюзивного навчання зазначено основні завдання, які стоять перед державою у напрямку створення інклюзивного середовища у закладі освіти, зокрема, вони стосуються удосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення, орієнтованого на впровадження інклюзивного навчання; запровадження інноваційних освітніх технологій в контексті форм інклюзивного підходу та моделей надання спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю; формування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу; впровадження інклюзивної моделі навчання у закладах загальної середньої освіти з урахуванням потреби суспільства; забезпечення доступу до соціального середовища та навчальних приміщень, розроблення та використання спеціального навчально-дидактичного забезпечення, реабілітаційних засобів навчання; удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання; залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності [6].

Однак, говорячи про необхідність впровадження інклюзивної освіти в Україні, зокрема, шляхом створення інклюзивного середовища у закладах загальної середньої освіти,

варто сказати, що на сьогодні маємо низку суперечностей, які перешкоджають швидкій імплементації реформ у цьому напрямку, зокрема, це недосконале нормативно-правове врегулювання; необхідність додаткового фінансування інклюзивних закладів освіти; неготовність педагогічного персоналу до роботи в умовах інклюзії; відсутність у штаті закладу освіти фахівців зі спеціальної освіти, негнучкість та перенасиченість навчальних програм, які важко адаптувати і модифікувати відповідно до потреб дитини з особливими освітніми потребами; невідповідність будівлі закладу освіти принципам універсального дизайну та інші. Усе це негативно впливає і утруднює процеси ефективного запровадження інклюзивної освіти в Україні.

На нашу думку, вирішення вказаних проблем можливе не лише через ґрунтовну законодавчу закріпленість питання щодо визначення категорій осіб з інвалідністю / особливими освітніми потребами, але передусім через визначення механізмів практичного впровадження інклюзії у заклади освіти, що стосуються у першу чергу професійної підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, яка має здійснюватись на основі врахування прогресивних світових тенденцій, стандартизації згідно з європейськими засадами і принципами; педагогів, котрі будуть готові ефективно застосовувати набуті знання на практиці, активно розробляти і впроваджувати нові методи роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. Вкрай важливою умовою також є здійснення перепідготовки вчителів, які вже працюють в умовах інклюзії і інтуїтивно намагаються організувати інклюзивне навчання. Необхідним також є формування у суспільстві адекватного розуміння питання інвалідності, толерантного ставлення до цієї категорії осіб.

Таким чином, запровадження інклюзивної освіти та створення інклюзивного середовища у закладі загальної середньої освіти актуалізує іншу важливу проблему: підготовку високоосвічених педагогічних кадрів, які вмітимуть ефективно використовувати набуті знання, вміння та навички на практиці, активно розроблятимуть і впроваджуватимуть нові методи роботи в умовах інклюзивного освітнього простору.

Список використаних джерел:

1. Інклюзивна освіта: основні положення. *Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»* : веб-сайт. URL: http://ussf.kiev.ua/ie_inclusive_education (дата звернення: 17.03.2021).
2. Інклюзивне навчання в закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренерів : навчально-методичний посібник / Софій Н., Найда Ю., Маланчій В., Семко О. та ін. Київ, 2018. 174 с.
3. 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.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Видавництво «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
5. Поліхроніди А. Г. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 82–85
6. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ МОН від 01 жовт. 2010 р. № 912. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0912290-10> (дата звернення: 15.03.2021).
7. Про освіту : Закон України від 5 вер. 2017 р. № 2145–VIII. URL: <https://cutt.ly/KfoyAz6> (дата звернення: 15.03.2021).
8. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / упорядник К. М. Бондар ; Вид. 2-ге, доп. Кривий Ріг, 2019. 170 с.

ОСОБЛИВОСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ: ДОСВІД ФІНЛЯНДІЇ

Винничук Олег Теофілович,

*кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
E-mail: vin_ol@ukr.net*

Впродовж останнього десятиліття Фінляндія демонструє одну з найефективніших моделей інноваційної системи освіти у якій поруч з обов'язковістю, безкоштовністю і рівністю однією з основних цінностей є інклюзивність.

Інклюзивність в фінських школах реалізується згідно принципу «школа для всіх» на основі ідеї обов'язковості і доступності освіти кожній дитині за місцем проживання. Інклюзивна освіта розвивається в Фінляндії більше 20 років і супроводжується серйозними науковими дослідженнями педагогічної науки. Інклюзивна освіта розуміється як процес розвитку і постійного вдосконалення загальної освіти, яке має бути доступна всім дітям без винятку, в тому числі мігрантам, дітям з віддалених районів, національних меншин, з обмеженими можливостями.

Країна є учасницею Конвенції ЮНЕСКО боротьби з дискримінацією в галузі освіти. Фінляндія підписала Саламанську декларацію та Конвенцію про права інвалідів. Інклюзивну освіту закріплено на законодавчому рівні. У законі відображена доступність освіти для осіб з особливими освітніми потребами (ООП), що передбачає створення диференційованого середовища навчання в залежності від характеру захворювання. В Національний навчальний план внесені спеціальні зміни, що забезпечують інтегроване навчання осіб з ООП в школах [1].

Аналіз наукової та нормативної літератури, результатів досліджень щодо реалізації інклюзивної освіти в Фінляндії дозволяє визначити наступне:

1. Інклюзивний підхід вважається основним принципом організації базової освіти. Однак жоден законодавчий або управлінський документ не містить положень, на підставі яких «інклюзивну освіту» можна зарахувати до основоположних принципів освітнього процесу.

2. Загальні принципи інклюзивної освіти закріплені в законодавстві, в якому визначені чіткі наміри створити інтегруюче освітнє середовище.

3. Розроблено сучасну Концепцію розвитку інклюзивної освіти, відповідно до якої реалізуються наступні положення:

- Всі діти навчаються в основній школі відповідно до своїх можливостей. Кожен вирішує в освітньому процесі свої індивідуальні завдання.

- У рішенні проблем учнів бере участь весь шкільний колектив, а не тільки фахівець з інклюзії (командний підхід).

- У педагогічному процесі вчителі використовують загальні і спеціальні методи і прийоми навчання.

- Фахівці консультують батьків, в яких умовах дитині буде краще. Батьки вибирають, в якому класі навчатиметься дитина.

- Дітям з інвалідністю компенсаторні індивідуальні засоби та необхідне обладнання надаються за рахунок держави. Педагогів загальноосвітньої школи навчають ними користуватися.

- Учням з порушенням мобільності надається помічник, а з порушенням слухом – сурдоперекладач.

- Спеціальна допомога надається і емігрантам. Вони спочатку навчаються в класі підготовки, де основний акцент проектується на математику і фінську мову, який вивчається

як друга. Навчання в класі підготовки проводиться на рідній мові. Потім учень інтегрується в загальний освітній простір.

4. Здійснюється підготовка професійних кадрів до роботи в інклюзивному середовищі в педагогічних вузах або на педагогічних факультетах університетів. Вузівська підготовка вчителів передбачає формування знань і навичок у роботі з дітьми з обмеженими можливостями, включаючи складання індивідуальної програми навчання, навички командної роботи і т.п. Так, спеціальна (корекційна) педагогіка і інклюзивна освіта є важливими аспектами підготовки педагогів в Університеті Лапландії. Ідеї інклюзивної педагогіки апробовуються студентами в ході педагогічної практики на кожному курсі.

5. У фінських школах інклюзивне навчання реалізується в наступних формах:

- інтеграція дітей з ООП у звичайні класи;
- навчання в змішаних класах, викладання в яких ведеться педагогом-предметником і фахівцем інклюзії одночасно, кількість учнів в такому класі може досягати 25 осіб;
- надання спеціальної підтримки у вигляді навчання як в малих групах з частковим відривом від класу, так і без відриву від нього;
- диференційоване спеціальне навчання в спеціальних класах, в яких навчаються, як правило, діти з більш важкими порушеннями. З ними працюють 2-3 фахівці і асистент. Кількість дітей – до 10 осіб. Кожна дитина з ООП працює згідно індивідуального плану навчання. Після закінчення школи вони отримують довідку про закінчення школи.

Разом з тим в країні є кілька спеціальних шкіл для учнів з серйозними відхиленнями в поведінці і розумовому розвитку. Одна з них – школа Тервавйля, де навчаються діти, що потребують посиленої підтримки через серйозні затримки мовного розвитку, глухоти, інвалідності, неврологічних розладів тощо [2].

Крім того, існує система державних освітньо-консультативних центрів, які організують супровід і підтримку учнів з ООП, їх батьків та педагогів. Співробітниками центру проводяться довгострокові курси, що організуються в самому центрі, короткострокові курси на базі звичайних шкіл, а також майстер-класи з навчання дітей з ООП. Педагогів навчають роботі з дітьми з різними проблемами. Таких центрів в Фінляндії 7, але розташовані вони нерівномірно, на півночі є всього один. Проблемою є те, що діти потрапляють в центр пізно, оскільки немає єдиної національної бази даних про дітей з ООП [2].

Головна особливість, яку можна виділити в інклюзивній освіті Фінляндії, – це те, що сфера спеціальної педагогіки нерозривно пов'язана з освітою в цілому. У міжнародній педагогічній теорії і практиці поняття «спеціальна педагогіка» використовується як загальнозрозумілий термін, оскільки він узгоджується з сучасними гуманістичними орієнтирами світової системи освіти: коректністю, толерантністю, відсутністю приниження людини. Фінське визначення спеціальної педагогіки означає наступне - спеціальне навчання є інструкцією, розробленою для задоволення особистих потреб дитини з обмеженими можливостями, тобто це освіта, розроблена з урахуванням потреб конкретної дитини [4].

Таким чином, у фінській інклюзивній школі об'єктом адаптації є освітнє середовище, а не учень. Ключовою фігурою в реалізації інклюзивної освіти є педагог, але щоб ефективно забезпечити учнів необхідною підтримкою, вчителям необхідно працювати спільно з іншими колегами.

У штаті кожної загальноосвітньої школи є спеціальні педагоги, помічники вчителя, соціальні працівники, медична сестра. Крім вчителів в класі працюють консультанти, а на уроках вчителю допомагають асистенти (студенти вузів) і фахівці по роботі з дітьми з особливими потребами. Консультанти – помічники вчителя – закріплені за усіма класами, в яких навчаються діти, які потребують особливої уваги. У той час, коли педагог зайнятий організацією і проведенням навчального процесу, помічник-консультант надає учневі допомогу в вирішенні навчальних завдань і спілкуванні з однолітками.

Основною проблемою, з якою стикаються педагоги закладів освіти, є недостатня розробленість методичного супроводу інклюзивних практик навчання. У навчальних програмах позначені лише загальні принципи викладання предметів, а педагоги, керуючись ними, підбирають методiku навчання самостійно.

Новою і перспективною формою супроводу дітей з ООП, розробленою у Фінляндії, є взаємодія вчителів (педагогічна співпраця) – спільне викладання. Спільне викладання – це форма співпраці педагогів, що передбачає викладання предметів в класі з різним контингентом учнів одночасно двома викладачами (зазвичай викладачем без спеціальної освіти і дефектологом).

Різні форми спільного викладання описано Е. Кесялахті і С. Вярюнен [5]. Дослідники наводять досвід викладачів педагогічного коледжу Лапландського університету, практикуючих спільне викладання. Матеріал для спільного викладання визначається ними заздалегідь, графік проведення спільних занять складається на початку навчального року. У графік роботи також закладаються години на планування спільної діяльності.

Спільне викладання, на думку педагогів, має багато переваг, як для учнів, так і для них самих. Діючи спільно, вони заручаються підтримкою колег, вчать один у одного і об'єднують зусилля. Планування занять спільно з колегою підвищує ефективність викладання, більш того – мотивує і змушує підходити до своєї діяльності з ентузіазмом. Педагоги обмінюються матеріалами та ідеями. Працюючи спільно, вони краще розуміють освітній потенціал учнів. Діти теж відчують більше уваги, отримують більше уваги і спілкування. Крім того, спільна форма викладання дозволяє більш повно і об'єктивно враховувати індивідуальні здібності учнів і вирішувати проблемні ситуації. Спільне викладання мотивує дітей до навчання.

Важливою особливістю інклюзивної освіти в Фінляндії є групове навчання і підтримка з боку однокласників. Фінські педагоги, які практикують спільне викладання, організують роботу в групах або парах як елемент інклюзивної освіти. Склад груп варіюється в залежності від ситуації або навчальних завдань. Групи формуються за здатністю працювати разом, за наявністю особливих потреб, особливостей сприйняття і рівня підготовки. Робота в групах розвиває комунікабельність і навички взаємодії, діти вчать поважати та розуміти один одного. Кожен раз, працюючи в групі або парі з різними однокласниками, діти вчать контактувати по-новому, приймати одне одного такими, якими вони є, вчать підтримувати тих, хто потребує підтримки. Така взаємодія допомагає створити інклюзивну атмосферу.

Дослідники говорять про «досвід трансформації» педагогів, що стали інклюзивними вчителями. Поступова професійна трансформація, до якої залучаються вчителі, пов'язана з освоєнням нових професійних навичок, зі зміною своїх установок щодо учнів, які відрізняються від своїх однолітків. Практика показує, що негативне ставлення до інклюзії змінюється, коли вчитель сам вчиться, починає працювати з такими дітьми, набуває свій власний педагогічний досвід, бачить перші успіхи дитини в середовищі однолітків [3, с. 52].

Недостатня професійна готовність кадрів є основною проблемою розвитку інклюзії в освіті на сьогоднішній день і вимагає розвитку певної системи, орієнтованої на вивчення і поширення успішного досвіду.

Таким чином, за умови успішності освітньої системи Фінляндії, країна не має чіткої моделі інклюзивної освіти. В даний момент не можна сказати, що її система інклюзивної освіти розвивається як принципова альтернатива, що виключає всі види дискримінації. У своєму розвитку фінська інклюзивна освіта опирається на традиційну систему спеціальної освіти зі спеціалізованими школами, спеціальними класами і формами навчання дітей з особливими потребами. Разом з тим при реалізації інклюзивної освіти в Україні необхідно враховувати ефективний досвід зарубіжних країн, зокрема, систему підготовки педагогів для інклюзивної освіти в Фінляндії, використання фінськими педагогами різних форм спільного викладання та педагогічної підтримки дітей з ООП.

Список використаних джерел:

1. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн Європейського союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Київ, 2015. 40 с. URL: http://www.vmurol.com.ua/upload/Istoriya%20i%20zdobutki_Osobisti%20zdobutki/Disertatsii/Doc/Davidenko_17.11.2015_avtoref.pdf (дата звернення: 02.09.16).
2. Освітній досвід Фінляндії. Що особливого у фінській освіті? *Нова українська школа* : веб-сайт. 2018. URL: <https://nus.org.ua/articles/shhoosoblyvogo-u-finskij-inklyuzyvniy-osviti/> (дата звернення: 20.01.20).
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. *Путівник для педагогів* : навчально-методичний посібник. Київ, 2010. 96 с.
4. Кугуєнко Н. Ф. Світовий досвід інтегрування дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітні навчальні заклади. *Джерело педагогічних інновацій – управління освіти*. URL: kominternovskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/.../Джерело_Силина_2013.doc. (дата звернення: 20.03.21).
5. Vayrynen S., Kesalahti E., Flotskaya N., Bulanova S., Volskaya O., Ysova Z. Learning from Our Neighbours: Inclusive Education in the Makin. Rovaniemi : University of Printing Centre. 2013. 102 p.

ПРОБЛЕМИ ЕФЕКТИВНОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ППР УЧНЯ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

*Гаврилюк Ольга В'ячеславівна,
студентка II-го року навчання хіміко-біологічного факультету,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: gavryliukolga0@gmail.com*

Інклюзивна освіта передбачає надання кожній дитині можливості сформувати власну академічну та соціальну компетентність у належно організованому освітньому середовищі, а в майбутньому реалізувати її на практиці, інтегруючись у широкий соціум. Це дуже потрібно, тому що школа впродовж тривалого періоду є важливою частиною життя, де у дітей з особливими освітніми потребами формуються та розвиваються базові знання, вміння й навички. Основна передумова в успішному навчанні дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому навчальному закладі є створення індивідуальної програми розвитку (далі – ППР). Така програма допомагає педагогічному колективу створити належні умови для навчання та потреб дитини.

Насамперед визначимо, що інклюзивне навчання запроваджується відповідно до Конвенції ООН про права дитини та Конвенції ООН про права інвалідів, низки Указів Президента, Закону України «Про загальну середню освіту».

У постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» визначено, що для учнів з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах, треба розробляти індивідуальну програму розвитку та з'ясовано зміст ППР. Зокрема: в індивідуальній програмі розвитку зазначається загальна інформація про учня, наявний рівень знань і вмінь, динаміку розвитку, адаптацію навчального матеріалу, технічні пристосування, додаткові послуги (корекційно-розвиткові заняття), визначені на підставі висновку психолого-медико-

педагогічної консультації; вона розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків учня або його законних представників, затверджується керівником загальноосвітнього навчального закладу і підписується батьками або законними представниками та переглядається двічі на рік (у разі потреби частіше) з метою її коригування; у ній також визначають психолого-медико-педагогічні консультації з урахуванням особливостей психофізичного розвитку учня та типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів [1].

Відповідно до Закону України «Про освіту», індивідуальна програма розвитку – це документ, що забезпечує індивідуалізацію навчання особи з особливими освітніми потребами, закріплює перелік необхідних психолого-педагогічних, корекційних потреб/послуг для розвитку дитини та розробляється групою фахівців з обов'язковим залученням батьків дитини з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання. У цьому ж Законі визначено, що особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту, що значно розширює коло користувачів такої послуги [2, с. 31].

ІПР укладається для учнів, у яких виникають проблеми із засвоєнням звичайної навчальної програми загальноосвітніх навчальних закладів. Найчастіше такі труднощі пов'язані з особливостями психофізичного розвитку дитини. ІПР забезпечує навчання таких учнів з урахуванням їхніх можливостей і потреб і дає можливість проводити системну оцінку досягнень у всіх сферах розвитку дитини.

ІПР розробляється групою фахівців, у яку зазвичай входять: заступник директора з навчально-виховної роботи, вчителі, асистент вчителя, психолог, вчитель-дефектолог та інші. У цю групу також обов'язково включені батьки, чи особи, які їх замінюють, з метою визначення конкретних навчальних стратегій і підходів до навчання дитини з особливими освітніми потребами [3].

Складена та узгоджена з усіма членами команди ІПР підписується директором школи та батьками. Відповідальність за реалізацію індивідуальної програми розвитку покладається на всіх членів команди. Головне завдання покладається на заступника директора він відстежує перебіг виконання цілей, окреслених у даному документі.

ІПР розробляється на один рік. Двічі на рік (за потребою частіше) переглядається з метою її коригування. Зокрема, коли у дитини виникають труднощі у засвоєнні визначеного змісту навчального матеріалу, чи навпаки виникає необхідність перейти до наступного рівня складності виконання завдань. Оформлення та ведення відповідної документації найчастіше покладається на асистента вчителя [4].

В ІПР передбачені наступні розділи: 1) період виконання. Навчальний рік, на який складається ІПР; 2) загальна інформація про дитину: ім'я та прізвище, вік, телефони батьків, адреса, проблема розвитку (інформація про особливі освітні потреби), дата зарахування дитини до школи та строк, на який складається програма; 3) наявний рівень знань і вмінь. Група фахівців протягом 1-2 місяців вивчає можливості та потреби дитини, фіксує результати вивчення; 4) спеціальні та додаткові освітні послуги. В індивідуальній програмі розвитку фіксується розклад занять з відповідними фахівцями (логопедом, фізіотерапевтом, психологом та іншими спеціалістами), вказується кількість і тривалість таких занять з дитиною; 5) характеристика учня. Сфера розвитку (емоційна, фізична, когнітивна, мовленнєва, соціальна); 6) адаптації/модифікації; 7) освітній план; 8) моніторинг стану розвитку учня і його навчальних досягнень [5, с. 126].

Під час розроблення ІПР необхідно дотримуватися наступних вимог: індивідуальна програма розвитку має містити всі необхідні складові, які допоможуть адаптувати освітнє середовище до потреб дитини; довгострокові цілі й короткотермінові завдання мають мати тісний взаємозв'язок; опиратися на рекомендації інклюзивно-ресурсного центру; до складу групи індивідуального супроводу мають увійти лише необхідні фахівці для конкретної

дитини з особливими освітніми потребами; чіткість та конкретність визначення навчальних цілей.

Навчальні цілі – це твердження про бажаний результат. Вони можуть стосуватися знань, умінь, поведінки, і їх треба чітко сформулювати, висловити через позитивні твердження й вони бути зрозумілими всім, хто їх читає. Цілі треба визначити в усіх сферах, де спостерігаються випередження або відставання в розвитку (інтелектуальна, соціальна й емоційна сфери розвитку, розвиток моторики, мовленнєві навички тощо) [6].

Розробка та реалізація ІПР передбачає такі етапи: 1) збір інформації про дитину та вивчення особливостей її розвитку; 2) планування, розроблення та затвердження ІПР; 3) реалізація ІПР; 4) перегляд, оцінка та внесення змін до ІПР.

Впродовж усіх етапів реалізації ІПР можуть виникати певні труднощі, які гальмують отримання очікуваного результату, до яких відносимо:

- неправильно визначені цілі та завдання для конкретної дитини з особливими освітніми потребами. Щоб вирішити цю проблему, необхідно переглянути ІПР та удосконалити її зміст, або спростити поставлені завдання;

- відсутність належного обладнання та засобів для надання освітніх послуг, не реалізація принципів універсального дизайну. У свою чергу це знижує ефективність освітнього процесу;

- відсутність асистента дитини чи асистента учителя;

- не налагоджена ефективна комунікація та взаємодія із батьками учня із особливими освітніми проблемами, отримання від них часткової або не правдивої інформації;

- відсутність гнучкості ІПР, що передбачає її редагування відповідно до динаміки змін та розвитку учня;

- проблеми структури взаємодії, розподілу обов'язків, ролей, завдань і функцій між усіма учасниками навчально-виховного процесу, вироблення спільних дій.

Таким чином, нормативно-правова база щодо ІПР є розробленою у повній мірі. Реалізація ідеї індивідуальної програми розвитку – розвитку учня з особливими освітніми потребами відповідно до його можливостей та задатків – залежить від багатьох чинників, до яких відносимо: командну роботу, залучення батьків, наявність необхідних ресурсів, комплексну оцінку дитини, фінансування, кваліфіковані педагогічні кадри та асистентський супровід. Перспективою подальших досліджень є розроблення шляхів попередження проблем ефективної реалізації індивідуальної програми розвитку та створення сприятливих умов для розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 10.03.2021).
2. Компанець Н.М., Луценко І.В. Моделювання індивідуального розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ДНЗ : навчально-методичний посібник. Київ : 2017. 66 с.
3. Семко О. Кілька правил, як переглядати індивідуальну програму розвитку. Смарт освіта. URL: <https://nus.org.ua/articles/kilka-pravyl-yak-pereglyadaty-individualnu-programu-rozvytku/> (дата звернення: 5.03.2021).
4. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : методичний посібник / під заг. ред. Н. З. Софій. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с. URL: http://pech-vo.at.ua/OP/Individualna_Programa_Rozvitku.pdf (дата звернення: 10.03.2021).

5. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с. URL: <http://poroshenko.com/data/group/21/site2-bff4eba3e5.pdf> (дата звернення: 10.03.2021).
6. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / укладачі Н. В. Заєркова, А.О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с. URL: https://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2016/08/n_zaerkova_a_trejtjak_inkl_osvita_vid_a_do_ya.pdf (дата звернення: 11.03.2021).

СТВОРЕННЯ ТОЛЕРАНТНОГО МОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОФІЛЮ ПЕДАГОГІКИ

*Гапон Леся Олексіївна,
кандидат філологічних наук, викладач,
Тернопільський комунальний методичний центр
науково-освітніх інновацій та моніторингу
E-mail: yuzephik@gmail.com*

Одним із пріоритетних напрямів реформування сучасної освітньої системи України стало впровадження в закладах освіти різних рівнів інклюзивної освіти, що передбачає включення дітей із особливими освітніми потребами у загальне освітнє середовище.

Відповідно до ширшого розуміння інклюзивної освіти та міжнародних документів, діти з особливими потребами – це особи до 18-ти років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю, діти-біженці, діти-мігранти, діти – представники національних і релігійних меншин, безпритульні діти, діти-сироти та інші). В українському законодавстві термін «діти з особливими освітніми потребами» використовують у вужчому розумінні інклюзивної освіти, що охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю [1].

Інклюзія – це особлива система навчання, яка передбачає індивідуальний підхід до дітей з різними нозологіями відповідно до їхніх освітніх потреб. Відповідно до «Інструктивно-методичних рекомендацій щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році», інклюзивне навчання є способом організації освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти, яке організовується за інституційною (денною або вечірньою) формою здобуття освіти та передбачає включення дитини з особливими освітніми потребами до освітнього процесу спільно з іншими учнями класу [2].

Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти висвітлили С. Бабенко, М. Деркач, Н. Дятленко, В. Засенко, Р. Левіна, А. Колупаєва, М. Шеремет, Ю. Найда, Ю. Рибачук та інші. Автори наголошують на необхідності професійного розвитку педагогів, діяльність яких пов'язана з інклюзивним навчанням.

Одним із ключових факторів професійного успіху вчителя є його комунікативна компетентність. Поняття і сутність педагогічної комунікації вивчали Н. Бутенко, О. Жирун, М. Заброцький, С. Левченко, структуру комунікативної компетентності – Н. Бібік, Н. Волкова, С. Петрушин, О. Савченко та ін., технології розвитку комунікативних умінь вчителя та їхні структурні компоненти – А. Дубаков, Г. Бушуєва, А. Капська, О. Мерзлякова.

На особливу увагу заслуговують особливості мовлення вчителя, який працює із дітьми з особливими освітніми потребами, в аспекті створення толерантного мовного середовища інклюзивного профілю освіти.

В умовах інклюзивного навчання педагог є активним суб'єктом спілкування, який передає та приймає інформацію від учнів, зважаючи на їхні особливості, пов'язані з нозологіями. З огляду на це виникає формування знань і навичок мовної поведінки педагогів у різних видах і ситуаціях комунікативної взаємодії. Наприклад, дітям з порушенням зору треба все детально описувати; звертаючись до дітей із порушенням слуху, треба говорити голосно, повільно, часто повторювати сказане; дітям з порушенням сенсорного сприйняття потрібен емоційний контакт; гіперактивних дітей із дефіцитом уваги слід хвалити за хороші вчинки, звертати увагу на їхні досягнення, зауваження і побажання висловлювати м'яко, дипломатично, завуальовано.

Під час комунікативної взаємодії педагогів і дітей з особливими освітніми потребами вважаємо за необхідне дотримуватися таких принципів:

- *принципи гуманізму* – визнання дитини з особливими потребами вищою цінністю і ціллю соціально спрямованої педагогічної дії; створення освітньої траєкторії не лише для засвоєння певних знань і умінь, а й для формування певних ціннісних орієнтацій;
- *принципу антропоцентризму* – забезпечення комфортних, безконфліктних і безпечних умов навчання дитини з особливими потребами, реалізація її природного потенціалу, актуалізація вітагенного досвіду;
- *принципу педагогічної підтримки* – розроблення системи педагогічних розвивальних, виховних дій, орієнтованих на підтримку особистого успіху, мінімізацію труднощів дитини в корекційно-розвивальному процесі;
- *принципу суб'єктності* – реалізація суб'єктної позиції в процесі спілкування, демонстрація поваги до дитини, розуміння її проблем, здатність стимулювати до самостійного виправлення помилок, пробудження в ній віри в успіх власної діяльності;
- *принципу індивідуального підходу* – створення комфортного розвивального чи компенсаторного середовища з урахуванням індивідуальних особливостей дітей (характеру нозологій і особистісних особливостей розвитку);
- *принципу діяльнісного підходу* – організації спілкування на основі рівноправної партнерської взаємодії з метою профілактики, розвитку та корекції порушень, а також як гуманну навчальну діяльність загалом.

Культура педагогічного спілкування характеризується сформованою системою цінностей, зокрема комунікативних норм, правил і толерантних настанов.

Актуалізованими у сфері навчальної взаємодії вчителя і дитини з особливими потребами з метою створення толерантного мовного середовища є такі жанри усного мовлення вчителя: пояснення, бесіда, утішання, зауваження, гра, подяка, прохання, коментар, оцінювання відповіді, пропозиція тощо.

Серед комунікативних ситуацій, передбачених мовленнєвим етикетом найчастіше використовують такі: звертання, привернення уваги; знайомство, представлення; поздоровлення, побажання, вшанування; прощання; вибачення; співчуття, розрада; схвалення, докір; вдячність тощо.

З метою дослідження особливостей використання мовних засобів у спілкуванні з дітьми з особливими потребами проведено анкетування педагогічних працівників, причетних до інклюзивного навчання. Усього в опитуванні взяли участь 65 педагогів, з них:

- 36 учителів інклюзивного класу;
- 23 асистенти учителя;
- 1 асистент учня;
- 5 дефектологів.

Загальний педагогічний стаж опитуваних становить:

- від 40 років – 4 особи;
- від 30 до 40 років – 9 осіб;
- від 20 до 30 років – 12 осіб;
- від 10 до 20 років – 10 осіб;

- від 3 до 10 років – 11 осіб;
- від 0 до 3 років – 6 осіб.
- Стаж роботи з дітьми з особливими освітніми потребами:
- від 0 до 3 років – 46 осіб;
- від 3 до 10 років – 19 осіб.

За результатами опитування :

75% учителів звертається до дітей з особливими потребами, уживаючи повне ім'я (Ірино, Ігорю), 33% – пестливо-зменшувальне ім'я (Іринко, Ігорчику), 6,2% вживає персоніфіковані найменування (зайчику, ластівко, голубонько), 1,5% – звертання вторинної родинності (синку, доню);

64% педагогів, вітаючись, використовують традиційну етикетну форму «добрий день», 21,% – неформальне вітання «привіт», 15% – інші форми вітання;

83,1% респондентів, прощаючись, використовують традиційне «до побачення», 16,9 – інші форми;

61,5% учителів, пояснюючи навчальний матеріал, використовують переважно прості неускладнені речення, 26,2% – прості ускладнені, 10,8 % складні, до складу яких входять два умовних простих неускладнених речення, 1,5% складні, до складу яких входять два умовних простих неускладнених або простих ускладнених речення;

69,2% педагогів для залучення дітей до спільної діяльності використовують етикетні формули із використанням слів увічливості (спробуй, будь ласка), 30,8% – некатегоричні, пом'якшені спонування (спробуй-но);

56,9% опитаних підбадьорюють дітей, висловлюючи впевненість у їхніх можливостях, словами «у тебе вийде», 27,7% – заохочують дітей докласти більше зусиль, використовуючи зворот «спробуй ще раз», 15,9% педагогів використовують із цією метою інші вислови;

60% учителів для того, щоб похвалити дитину за успіхи, використовує слово «молодець», 24,6% – слова «розумничок, розумничка», 9,2% – фразу «ти впорався, ти впоралась», 6,2% – інші вислови;

98,5% педагогів не використовує в присутності дітей словосполучення «інклюзивна дитина», «дитина-інвалід», «неповносправна дитина», «особлива дитина», 1,5% вживає словосполучення «особлива дитина».

Важливо й те, що в процесі спілкування з дітьми з особливими потребами:

96,9% педагогів слідкують за дотриманням мовних норм, 3,1% – не надає цьому особливого значення;

40,6% респондентів використовують слова в переносному значенні, 59,4% – не використовують;

44,6% опитаних послуговуються фразеологізмами, 55,4% – не послуговуються;

83,1% вчителів уживають слова-терміни, 16,9 % – не вживають;

6,9% педагогів використовують знижену лексику, 93,1% – не використовують.

Отже, у процесі спілкування з дітьми з особливими освітніми потребами педагоги дотримуються принципів гуманізму, антропоцентризму, педагогічної підтримки, суб'єктності, застосовують індивідуальний та діяльнісний підходи, послуговуються унормованою літературною мовою. Знання широкої палітри етикетних та емпатійних мовних формул дає їм змогу підібрати найбільш влучний, найбільш доречний приклад до кожного конкретного випадку мовленнєвої ситуації, сприяючи створенню толерантного мовного середовища в закладі освіти, де навчаються діти з особливими потребами.

Список використаних джерел:

1. Інклюзивна освіта від А до Я: порадник для педагогів і батьків / укладачі: Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с. http://monachinivka-nvk.kupyansk.info/files/docs/2017/9894_Inklyuzivna_osvita_vid_A_do_Ya_1.pdf (дата звернення: 29.03.2021).

2. Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році : Лист Міністерства освіти і науки України від 31 серп. 2020 р. № 1/9-495. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76129/ (дата звернення: 29.03.2021).

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИХОВАННЯ ЯК ФАКТОР ПРОФІЛАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДЕФОРМАЦІЇ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ

*Главацька Ольга Леонідівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти
та менеджменту соціокультурної діяльності,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка,
E-mail: olga.raduk@gmail.com*

Швидкий темп життя, соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до фахівців інклюзивної освіти складні, високі вимоги. Специфіка роботи фахівців інклюзивно-ресурсних центрів полягає у значній кількості емоційно-складних та когнітивно-насичених міжособистісних контактів, які впливають на їх психологічний стан, обумовлюють виникнення емоційного напруження та розвиток професійних стресів. Одним з проявів, що виявляється у діяльності фахівця інклюзивно-ресурсного центру є вираженість професійної деформації.

Питання професійної компетентності, деформації та вигорання в професіях соціономічного типу вивчали такі науковці: психологи (Л. Анциферова, Е. Зеєр, В. Подвойський та ін.), фахівці із соціальної роботи (А. Капська, П. Павленок, М. Фірсов та ін.), педагоги (В. Сластьонін, А. Мудрик, І. Липський, Н. Нікітіна та ін.). Загальні теоретичні аспекти самовиховання обґрунтовано у працях Б. Ананьєва, І. Беха, С. Ковальова, Ю. Орлова, В. Оржеховської, Г. Селевко, Г. Ситіна та ін. Однак на сьогоднішній день налічується незначна кількість робіт, які спрямовані на дослідження професійного самовиховання як фактора профілактики професійної деформації фахівців інклюзивно-ресурсних центрів.

У найзагальнішому вигляді професійна деформація – це прояви у особистості під впливом деяких особливостей професійної діяльності таких психологічних змін, які починають негативно впливати на здійснення цієї діяльності й на психологічну структуру самої особистості, знижують її результативність і соціальну адаптивність. Можна вважати, що це змінений особистісний шлях розвитку, який відхиляється від моральних та професійних норм та руйнує цілісність, стійкість особистості, сформованість професійних якостей, знижує рівень її адаптації та ефективність професійного функціонування під впливом змісту професійної діяльності та індивідуально-психологічних особливостей фахівця [1].

У науковій літературі описані наступні групи факторів, що детермінують професійну деформацію: об'єктивні та суб'єктивні. До об'єктивних належать:

- організаційні (неефективний профвідбір та профпідготовка, нечіткі критерії ефективності роботи, слабка мотивація);
- соціально-виховні (переважання неконструктивної критики та стягнень);
- юридичні (недоліки у законодавстві, детальна нормативна регламентація);
- соціально-економічні (оплата та умови праці, матеріально-технічна база);

– соціально-психологічні (конфліктність відносин, низький престиж професії, негативний морально-психологічний клімат у колективі, жорсткий контроль та авторитарний стиль керівництва);

– умови діяльності (владні повноваження, робота в колективі, підвищена відповідальність, фізичні та психічні перевантаження, стреси, робота із деформованими особистостями, ненормований робочий день, нестабільний графік роботи, екстремальність, ризик, відсутність позитивних вражень, необхідність виконувати не свої обов'язки) [1].

Суб'єктивними причинами виникнення професійної деформації є:

1. Індивідуально-психологічні:

– деформовані психічні процеси (стереотипне сприйняття, низький інтелект, слабо розвинена мова, негативні емоції та почуття, слабка воля);

– негативні психічні стани;

– негативні риси (підозрілість, жорстокість, брутальність, цинізм, неврівноваженість, самовпевненість, конфліктність), та занадто виражені акцентуації характеру;

– відсутність комунікативних та організаторських здібностей;

– незначний життєвий та професійний досвід;

– негативна спрямованість (переконання, ідеали, цінності, інтереси та потреби);

– неадекватно завищена самооцінка та рівень вимог;

– низький професіональний, загальнокультурний, освітній, моральний рівень.

2. Соціально-психологічні:

– соціально-психологічна дезадаптація (тривожність, невпевненість);

– відсутність мотивації (розчарування в професії);

– правовий нігілізм (почуття безкарності);

– безініціативність, бюрократизм, конформізм, консерватизм, шаблонність мислення та дій [1].

Фахівець інклюзивно-ресурсного центру при тривалому виконанні професійних функцій піддається впливу різних чинників, пов'язаних зі специфікою виконання роботи. «Синдром професійного вигорання» як один із проявів професійної деформації. Ознаками синдрому можуть бути: відчуття емоційного виснаження, наявність психосоматичних захворювань, наявність негативних почуттів до клієнтів, негативне сприйняття себе як професіонала, збільшення почуття агресії і почуття провини та ін. [2].

Ще одним із проявів професійної деформації є так зване «професійне старіння працівника». Умовно можна виділити наступні види «старіння»: соціально-психологічний (зростання потреби в постійному схваленні, зміна професійної мотивації, ослаблення гнучкості професійної поведінки та професійної інтелекту та ін.); морально-етичне (скептичне ставлення до всього нового, перебільшення заслуг свого покоління, нав'язливе моралізування та ін.); індивідуально-професійне (складність в адаптації до постійно змінюваних умов професійної діяльності, несприйнятливості або скептичне ставлення до нововведень, зниження рівня професійної ініціативності й активності та ін.) [3].

Значний вплив на професійну деформацію працівника мають так звані «деструкції очікувань», що полягають в розбіжності очікувань фахівця з реаліями професійної діяльності. Якщо його очікування і професійна реальність не збігаються, то це стає джерелом трудового стресу, а з часом і причиною розчарування в житті [4].

Фахівець з легкістю пристосовується до професійної дійсності, якщо зробить свої очікування розумними. Замість того, щоб впасти в депресію, самоізоляцію, може ефективно адаптуватися в професійній діяльності, використовуючи технологію професійного самовиховання.

Професійне самовиховання науковцями подається як вища форма самовдосконалення, цілеспрямований процес розвитку власних здібностей у професійній діяльності; як «свідома робота щодо удосконалення своєї особистості як професіонала: адаптування своїх індивідуально-неповторних особливостей до вимог діяльності, постійне підвищення

професійної компетентності і неперервне удосконалення ідейно-моральних та інших соціальних властивостей своєї особистості» [5].

Структуру процесу професійного самовиховання узагальнено можна подати таким чином:

- активізація мотивів професійного самовиховання;
- визначення мети і завдань професійного самовиховання;
- обґрунтування плану, змісту професійного самовиховання;
- активізація інформаційної основи професійного самовиховання і прийняття рішення: вибір засобів (своєрідних «знарядь» впливу на себе) і методів (способів організації діяльності із самоперетворення) професійного самовиховання;
- самоконтроль професійного самовиховання (зіставлення очікуваних результатів з реально досягнутими);
- регулювання і корекція професійного самовиховання;
- аналіз результатів професійного самовиховання (тих змін, які відбулися в особистості фахівця в результаті цілеспрямованої самодіяльності з професійного самовиховання) [6].

Професійне самовиховання фахівця обумовлюється багато в чому його суб'єктивним досвідом, що формується в процесі професійної діяльності. Однак основою даного процесу виступає духовно-моральний компонент особистості, глибинна внутрішня мотивація професійного самовиховання, прагнення до адекватної професійно-особистісної персоналізації.

Структура професійної соціальної діяльності не постійна, її зміст змінюється з особистісним зростанням фахівця. Розвиток особистості стимулює перетворення професійної діяльності, наповнює її новим змістом через процес персоналізації. Професійна позиція фахівця інклюзивно-ресурсного центру будується на його відносинах до себе, людей, життя. Саме ставлення до себе, вміння ставити перед собою реально досяжні цілі, моральна зрілість особистості дозволяють уникати стану «втрати себе», яке може бути викликане психотравмуючим впливом професії.

В аспекті здійснення професійного самовиховання з метою профілактики професійної деформації значущими є наявність у фахівця інклюзивно-ресурсного центру особистісних якостей (цілеспрямованість, самостійність, активність, впевненість, комунікативність та ін.) і умінь (самоорганізаційних, самодослідницьких, самооцінних, саморегуляційних).

Важливою складовою у профілактиці професійної деформації є самопомога. Якщо фахівець інклюзивно-ресурсного центру виявив у себе її ознаки, то необхідно скласти план «самооновлення»:

- постановка нових цілей і завдань особистого зростання;
- освоєння і активне використання спеціальних технік відновлення втрачених ресурсів життєстійкості і позитивного світосприйняття;
- здобуття нових знань і навичок ефективного спілкування з іншими людьми та ставлення до себе;
- оптимізація режиму праці та відпочинку;
- періодична переоцінка себе і своїх досягнень;
- збалансований спосіб життя;
- зміна мікроклімату в сім'ї;
- перетворення «стресового» стилю життя в «не стресовий» [7; 9].

Значну увагу слід приділити вдосконаленню умінь управляти власним часом, оскільки дефіцит часу, як і нераціональне його використання, призводить до незадоволеності власними результатами [8]. Слід також вказати, що важливими ресурсами особистості, в процесі протидії стресовим ситуаціям є: поверхневі, глибинні, соціально-психологічні, зовнішні, внутрішні, особистісні та поведінкові.

Таким чином, динамізм професій соціономічного типу часто специфічно впливає на взаємини у сфері «людина-людина» і за десять років трудової діяльності професійні деформації викривляють і деперсоналізують особистість. Вона стає байдужою до раніше улюбленої діяльності, знецінюється спілкування із професійною групою, знижується ефективність праці, переважають негативні емоційні переживання і підвищується тривожність. Саме одним із факторів профілактики професійної деформації фахівців інклюзивно-ресурсного центру є професійне самовиховання.

Попередженню професійної деформації фахівців інклюзивно-ресурсного центру сприяє виконання низки рекомендацій: визначення короткострокових і довгострокових цілей; рівномірний розподіл професійних навантажень, творчий підхід до роботи та оптимізація режиму роботи і відпочинку; оволодіння вміннями і навичками релаксації та саморегуляції; професійний розвиток і професійне самовиховання; емоційне спілкування, конструктивне вирішення конфліктів та успішні моделі доцільної поведінки; фізичні навантаження і здоровий спосіб життя.

Список використаних джерел:

1. Безносів С. П. Професійна деформація личности. Санкт-Петербург : Речь. 2004. 272 с.
2. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
3. Ільєнко М. М., Пузіков Д. О. Професійне «вигорання» фахівців: фактори, зміст, шляхи запобігання та подолання. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: тези доповідей*. Київ : Університет «Україна», 2008. С. 306–309.
4. Маслач К. Професійне вигорання: як люди справляються. Практикум по соціальної психології. Санкт-Петербург : Питер. 2001. С. 43–58.
5. Березовська Л. І. Самовиховання та саморегуляція особистості : навч. посіб. Київ : Видавничий дім «Слово», 2011. 168 с.
6. Постолук М. І. Організація професійного самовиховання майбутніх педагогів. *Вісник Чернівецького університету. Педагогіка*. 2001. №11. С. 120–123.
7. Главацька О. Л. Основи самовиховання особистості : навч.-метод. посіб. Київ : Кондор, 2008. 206 с.
8. Зайверт Л. Ваше время в ваших руках : советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время. Москва : Интерэксперт, 1995. 266 с.
9. Hlavatska O. Specific features of social workers' professional burnout. *Social Work and Education*. 2017. Vol. 2. P. 27–35.

АРТ-ТЕРАПІЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

*Головатюк Іван Григорович,
артист Тернопільського обласного
академічного театру актора і ляльки
E-mail: ivan_holovatiuk@ukr.net*

Арт-терапія є ефективною формою роботи зі студентами, що мають особливі освітні потреби, зокрема поведінкові, емоційні або психологічні порушення. Основний потенціал арт-терапії для навчання в умовах інклюзії полягає в тому, що арт-терапія дає можливість особистості висловитися невербально, за допомогою мистецьких засобів і інструментів.

Серед основних проблем, з якими стикаються школярі і студенти, що мають особливі освітні потреби, можна виокремити труднощі з соціальною адаптацією, орієнтація в просторі, порушення координації, скутість рухів, відсутність або затримка мовленнєвого

розвитку, труднощі з виконанням завдань. Ситуація погіршується і недостатньою підготовленістю педагогів до роботи з особами з особливими освітніми потребами, внаслідок чого останні можуть відчувати тиск від встановлених норм і правил.

Інклюзивна освіта передбачає наявність можливості індивідуалізованого навчання з урахуванням особливостей розвитку особи з особливими освітніми потребами і забезпечення ефективних методів навчання цих осіб – таку думку висловлюють американські дослідники [1].

Мистецтво посідає чинну роль у формуванні особистості, особливо в умовах інклюзії, оскільки мистецтво сприяє формуванню і розвитку когнітивних навичок і моторики, які серед осіб з особливими освітніми потребами потребують підвищеної уваги [2]. Дослідники зазначають також, що мистецтво відіграє важливу роль у житті осіб з особливими освітніми потребами, оскільки є запорукою і дієвим чинником формування особистості, розвитку відчуття особистих досягнень, підвищення впевненості і сміливості, пристосування до соціального життя, розвитку зорової, слухової і мозкової координації, а також розвиток естетичних відчуттів [3].

Арт-терапія є альтернативним шляхом розуміння осіб з особливими освітніми потребами і їх підтримки у набутті навичок, необхідних для провадження самостійної, незалежної життєдіяльності. Науковці виокремлюють низку переваг застосування арт-терапії в умовах інклюзії, серед яких такі:

- розвиток креативності;
- формування адаптивної і поведінкової компетентностей;
- набуття базових життєвих (побутових) умінь і навичок;
- формування умінь пошуку шляхів розв’язання щоденних проблем;
- можливість отримати новий досвід;
- розвиток естетичних навичок, зокрема уміння отримувати задоволення від візуального вираження об’єктів: форми, кольору тощо;
- екстерналізація думок і емоцій через мистецькі засоби;
- підвищення продуктивності у навчанні і роботі;
- здатність самостійно жити в суспільстві, реалізовувати свої суспільні потреби;
- відчуття себе частиною суспільства [4, с. 131].

У зв’язку з цим, варто зауважити, що в науковій літературі трапляються спроби виокремити компоненти арт-терапії, що перегукуються із зазначеними вище перевагами застосування арт-терапії. Такими компонентами є:

- аксіологічний (ведення у світ цінностей, допомога і супровід у виборі особистісно значущої системи цінностей);
- діяльнісно-творчий (розвиток різних способів художньої діяльності, творчих і комунікативних здібностей);
- особистісний (самопізнання, розвиток рефлексії, саморегуляції, особистісне зростання, прагнення до само актуалізації тощо);
- когнітивний (знання про зображувальні засоби, матеріали, способи творчої діяльності, культурну ідентичність) [5, с. 58–61].

Привертає увагу той факт, що арт-терапія активно використовується в навчальному процесі фінської школи, яка нині відома своїми новаторськими підходами до організації освітнього процесу, а також високим рівнем ефективності провадження процесу навчання. Зокрема з цього приводу П.-М. Гаутала (Hautala) зауважує, що нині в школах Фінляндії спостерігається значне збільшення кількості школярів з різними особливостями розвитку і особливими освітніми потребами. Це вимагає пошуку різноманітних шляхів допомоги, навчання й інтеграції таких школярів в шкільне середовище. Зокрема дослідниця зауважує, що арт-терапія в школі покликана досягти подвійної мети: з одного боку – змінити шкільне середовище таким чином, щоб воно включало також альтернативне навчальне середовище, що передбачає розуміння і прийняття індивідуальних особливостей і відмінностей школярів,

з іншого – впроваджувати в освітнє середовище методи і прийоми підвищення добробуту школярів за допомогою арт-терапії [6, с. 72].

Серед видів арт-терапії, що можуть застосовуватися в роботі зі студентами в умовах інклюзії музикотерапія, вокалотерапія, кінезітерапія, бібліотерапія, казкотерапія, лялько терапія, ізотерапія. Найпоширенішим видом арт-терапії нині є саме ізотерапія. Варто зазначити, що з самого початку свого становлення арт-терапія загалом розглядалась як ізотерапія, а вже згодом почали виокремлюватися інші її види, зазначені вище. В сучасній педагогічній і психологічній науці ізотерапія – це напрям арт-терапії, що використовує методи образотворчого мистецтва для нормалізації психічного стану особистості. Ізотерапія, як і арт-терапія загалом, поділяється на пасивну і активну. Пасивна форма передбачає, що людина нічого не створює, а лише споглядає твори мистецтва – картини, скульптури тощо. Під час активної форми людина сама безпосередньо бере участь у створенні певного продукту творчості.

Окрім того, структура арт-терапевтичних занять передбачає наявність двох основних частин. Перша з них – невербальна, творча, тобто на цьому етапі відбувається власне процес творення і головним засобом є самовираження за допомогою художньо-творчої діяльності. Інша частина – вербальна, формально більш структурована. Вона передбачає обговорення й інтерпретацію створених об'єктів і асоціацій, що виникали під час створення образів. Ця частина є невід'ємним елементом арт-терапевтичної роботи, оскільки сприяє розвитку уяви, вміння фантазувати, підвищує гнучкість і креативність мислення з одного боку, і дає можливість обговорити процес і результат творення, а також приховані в ньому смисли – з іншого.

Робота с особами з особливими освітніми потребами має свою специфіку залежно від віку такої особи. Оскільки пошук ефективних методів навчальної роботи в умовах інклюзії в закладах середньої освіти протягом останніх кількох років досліджується все активніше, окремі аспекти цього питання вивчені доволі глибоко. Водночас практично відсутні дослідження особливостей організації освітнього процесу в умовах інклюзії в ЗВО, тобто в роботі з дорослими. Дослідники [7] зазначають, що в інклюзивному просторі в роботі з дорослими доцільним є застосування кількох напрямів використання мистецтва:

- психофізіологічний (пов'язаний з корекцією психосоматичних порушень);
- психотерапевтичний (пов'язаний із впливом на когнітивну та емоційну сфери особистості);
- психологічний (виконує регулятивну, комунікативну функції);
- соціально-педагогічний (пов'язаний із розширенням загального і художньо-естетичного світогляду, активізацією потенційних творчих можливостей людини) [7, с. 102].

В роботі з дорослими, зокрема зі студентами ЗВО в умовах інклюзії, науковці пропонують застосовувати техніки арт-терапії, що сприяють соціалізації і соціальній адаптації осіб з особливими освітніми потребами:

1. «Робота з матеріалами», у складі якої техніки і вправи, використання яких має на меті подолати труднощі в образотворчій роботі, стимулювати спонтанність, розвивати уяву і творчі здібності; сюди ж належать техніки, що базуються на використанні інших матеріалів і засобів (піску, глини, тіста, текстури, кольорового паперу тощо).

2. «Практичні навички» передбачають вправи, що сприяють тренуванню і вдосконаленню когнітивних навичок (уваги, пам'яті, мислення), тісно пов'язаних з практичною діяльністю й адаптивними можливостями особистості.

3. Техніка «Почуття і емоції» складається з вправ і тем, що дають змогу виражати широкий спектр різних переживань, які своєю чергою сприяють подоланню емоційних проблем.

4. «Сприйняття себе» – ця арт-терапевтична техніка спрямована на допомогу особі у відображенні свого життєвого досвіду і системи міжособистісних відносин з людьми (зокрема й ставлення до самого себе).

5. «Я працюю в групі» – вправи, що передбачають спільну образотворчу роботу в парах, що дає змогу розвивати комунікативні навички, досліджувати і коригувати соціальні ролі і звичні форми поведінки [7, с. 107].

Таким чином, арт-терапія є дієвим методом у роботі з особами з особливими освітніми потребами різних вікових груп, оскільки сприяє психологічному оздоровленню, гармонізації, розвитку особистості і здійснює позитивний вплив на її інтеграцію в суспільство, що є основною проблемою і першочерговим питанням інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Parrott K.A., Schuster J.W., Collins B.C., Gassaway L.J. Simultaneous prompting and instructive feedback when teaching chained tasks. *Journal of Behavioral Education*. 2000. Vol. 10, Iss. 1. P. 3–19.
2. Saldana C. Children with disabilities: Constructing metaphors and meanings through art. *International Journal of Special Education*. 2016. Vol. 31, Iss. 1. P. 88–96.
3. Penketh C. Children see before they speak: An exploration of ableism in art education. *Disability & Society*. 2017. Vol. 32, Iss. 1. P. 110–127.
4. Allahverdiyev M., Yucesoy Y., Baglama B. An Overview of Arts Education and Reflections on Special Education. *International Journal of Educational Sciences*. 2017. Vol. 19, Iss. 2–3. P. 127–135.
5. Бакшеева Т.С., Горяйнова Д.П. Влияние арт-терапии на поведение подростков. *Воспитание школьников*. 2010. № 7. С. 58–61.
6. Hautala P.-M. Art therapy in Finnish schools: education and research. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*. 2011. Vol. 6. P. 71–86.
7. Касен Г.А., Айтбаева А.Б. Арт-педагогика и арт-терапия в инклюзивном образовании. Алматы : Казак университеті, 2019. 184 с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Гончаровська Галина Федорівна,

кандидат психологічних наук,
викладач кафедри психології розвитку та консультування,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: galja_from_ua@ukr.net

Мартиняк Оксана Романівна,

магістрантка,
факультет педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: oksanamartuniak@ukr.net,

Цимбала Уляна Ігорівна,

магістрантка,
факультет педагогіки і психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: ylianamalish1717@gmail.com.

У сучасному українському суспільстві життя кожної людини є великою цінністю. Згідно ратифікування Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю та затвердженням

Всесвітньою декларацією права про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей, наше суспільство спрямувало свої сили не тільки на збереження життя кожної людини, а й на забезпечення оптимального середовища для навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. Оскільки діти даної категорії були позбавлені можливості здобувати освіту разом з ровесниками та мати доступ до загальноосвітніх навчальних програм, то мали можливість навчатися лише в спеціалізованих навчальних закладах. Через те, сучасна спеціальна освіта, спрямована на вдосконалення середовища інклюзивної освіти. Інклюзія має важливе значення і в політичній, і в науково-пошуковій, і в практичній роботі та виступає засобом, через який можна досягнути соціальну справедливість для дітей з особливими освітніми потребами [3].

Як відомо, дослідженню проблеми освітнього середовища дітей з особливими освітніми потребами присвячували свої роботи такі вчені, як Л. Виготський, В. Сухомлинський, А. Колупаєва, М. Сварник, В. Синьов, А. Шевцов. Також питання інтегрованого навчання таких дітей висвітлювались в роботах В. Бондара, Г. Іващенко, М. Венедіної, П. Горностая, М. Власової.

Метою статті є дослідження проблеми освітнього середовища дітей з особливими освітніми потребами.

Освітнє середовище напряму впливає на фізичну, когнітивну, соціально-емоційну сферу дитини і на розвиток загалом. Якщо середовище безпечне на фізичному та психологічному рівні, забезпечене різними ресурсами то воно буде сприяти розвитку та ефективному навчанню як в ході самостійної роботи, так і в груповій взаємодії дітей. Через забезпечення відповідних умов із врахуванням певних потреб, дітей можна навчити співпрацювати, брати участь у різноманітних заняттях, не боятися ризикованих ситуацій і в навчанні, і в повсякденному житті [5].

На думку Л. Виготського, дітей із психофізичними порушеннями потрібно спільно навчати та виховувати з їх здоровими ровесниками в одному закладі. Відомий дослідник вважає, що коли навчання проходить окремо, то цих дітей штучно ізолюють як від ровесників, так і від сім'ї, після чого створюється вузьке та обмежене коло колективу, або ж, можна сказати «замкнений маленький світ», в якому все пристосовано для комфортного перебування дітей з певними дефектами, і власне відбувається формування у них так званих «вторинних порушень». Тому, актуальною на сьогоднішній день є думка науковця-психолога, яка полягає в створенні середовища, в якому будуть використовуватися різноманітні засоби та способи для повноцінного розвитку дітей. Саме таким чином, можна не лише покращити умови в інклюзивному середовищі, а й соціалізувати таких діток [1].

Предметно-розвивальне середовище та змістовне спілкування дітей з дорослими є головними складовими, які забезпечують повноцінний розвиток дитини. Через те, велика увага приділяється управлінню процесом інклюзивного середовища. Для того, щоб середовище було ефективним потрібно звертати увагу на врахування індивідуальних потреб, можливості кожної окремої дитини, дотримання принципу відповідного універсального дизайну, взаємодію батьків з дітьми та персоналом закладу освіти. В дитини потрібно стимулювати інтерес до пізнання чогось нового, сприяти навчанню, вчити співпрацювати з іншими та розвивати самостійність. Діти повинні відчувати безпеку та захищеність, а від навчання та ігор отримувати задоволення.

Метою інклюзивного середовища є орієнтація на розвиток особистості дитини та відповідь запитам, які подає соціальне середовище. Для його формування потрібно дотримуватись певних принципів:

- створити сприятливий соціальний та емоційний клімат;
- створити умови для групової роботи дітей, щоб вони мали змогу допомогти один одному в певних завданнях;
- уникати стереотипні погляди на навчальний процес;

- не відокремлювати батьків від навчального процесу, а навпаки створити злагоджену громаду;
- робити акцент не на конкуренцію, а на співпрацю;
- заохочувати та навчати кожного вірити у власні сили.

В Україні позитивним аспектом для впровадження інклюзивної освіти, є зацікавленість батьків дітей з інвалідністю, а також підтримка з боку громадських та благодійних організацій, діяльність яких часто пов'язана з освітнім середовищем.

Сучасними зарубіжними ученими визначено основні ознаки інклюзивного середовища:

- культивування системи ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з психофізичними порушеннями, наявність ресурсного забезпечення їх життєдіяльності (нормативно-правові, програмно-методичні, інформаційні, матеріально-технічні тощо), спрямовані на реалізацію їх індивідуальних здібностей;
- визначення та реалізація філософії інклюзії, ролі освітнього закладу у галузі важливих функцій інклюзивної діяльності, загальних підходів та принципів життєдіяльності вихованців з обмеженими можливостями здоров'я щодо здійснення завдань інклюзивної освіти, а також оптимальної структури навчально-виховного процесу;
- задоволення освітніх потреб дітей з психофізичними вадами та врахування інтересів їх здорових однолітків;
- створення умов для організації безбар'єрного освітнього процесу з урахуванням особливих потреб осіб, які потребують корекції психофізичного розвитку;
- створення індивідуально-орієнтованих програм з урахуванням внесення змін щодо можливостей кожної дитини у засвоєнні загального рівня освіти;
- колективне формування інклюзивного середовища (вихователі, психологи, дефектологи, соціальні педагоги, інструктори з ЛФК, медичний персонал тощо);
- система діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, які створюються та наявність відповідних фахівців і відіграє системно утворювальну роль щодо супроводу та побудови освітнього маршруту дитини із психофізичними порушеннями, а також точне визначення комплексу абілітаційних впливів на неї [2].

Психологам та педагогам варто навчитись слухати дитину, реагувати на те, що вона говорить, на її прохання та пропозиції, виявляти повагу до дитини та глибоке розуміння її внутрішнього світу. Важливу роль у спілкуванні відіграє зоровий контакт: потрібно перебувати на рівні очей співрозмовника. Аналізуючи роботу Д. МакГрегора та Фогельсберга можна виділити основні переваги інклюзивного середовища:

- інклюзивне середовище – це місце, де кожна дитина з особливими потребами має можливість зробити своє навчання ефективним, за допомогою складнішої та глибшої навчальної програми, яка спрямована на покращення процесу набуття певних вмінь та навичок;
- в інклюзивному освітньому середовищі діти з особливими потребами можуть демонструвати високий рівень соціальної взаємодії зі своїми ровесниками та іншими людьми, які не мають таких потреб;
- дане середовище сприяє підвищенню соціальної компетентності та вдосконалення комунікативних навичок дітей;
- відбувається посилення соціального сприйняття дітей шляхом використання у роботі спеціальних методик, які найчастіше супроводжуються груповою роботою. Варто зазначити, що робота в малій групі дозволяє дитині побачити не ваду людини, а саму людину, її сильні сторони, її можливості та почати усвідомлювати, що окрім деяких відмінностей між повноцінною дитиною та дитиною з обмеженими можливостями, є ще і багато спільного;
- формування дружніх стосунків між дітьми з обмеженими можливостями та повноцінними дітьми найчастіше відбувається саме завдяки інклюзивному середовищу. Адже за даними проведених досліджень, можна стверджувати, що діти скоріше знаходили

друзів і їхні дружні відносини були тривалішими та надійнішими все ж таки в межах інклюзивного середовища, а не сегрегованого [4].

Як вже можна зрозуміти з вищевикладеного, інклюзивне середовище створене не тільки для дітей з обмеженими можливостями, а й для будь-якої дитини, тому що при певній життєвій ситуації її можна віднести до тієї чи іншої інклюзивної групи. Для таких дітей інклюзивне середовище допомагає формувати толерантне ставлення та природне сприйняття дітей з різноманітними особливостями, налагоджувати та підтримувати дружні стосунки з іншими дітьми, які можуть чимось відрізнятись від них, формувати нестандартний підхід та винахідливість для того, щоб досягнути спільний результат. А для психологів та педагогів інклюзивне середовище допомагає в кращому розумінні тих чи інших особливостей дітей, в оволодінні різними методиками, які допомагають покращити ефективність роботи, а також в наближенні до дитячого сприйняття та в кращому розумінні різних ситуацій.

Звісно ж, окрім переваг можна ще й виділити недоліки освітнього середовища для діток з особливими потребами. Один із головних недоліків проявляється в недосконалому законодавстві, яке обумовлює недостатню кількість механізмів, які спрямовані на розвиток та фінансування інклюзивної освіти. Вагомим недоліком є також недостатність матеріально-технічного та кадрового забезпечення інклюзивних закладів (відсутнє спеціальне допоміжне навчальне обладнання чи спеціально розроблені навчальні методики, або ж програми навчання; відсутність потрібної кількості спеціально навчених фахівців). Також недоліком можна назвати недостатню психологічну готовність як фахівців так і дітей. І, звісно ж, проблема може полягати у негативному ставленні батьків повноцінних дітей. Більшість з них вважає, що їхні діти не повинні вчитися разом з дітьми з особливими освітніми потребами, оскільки думають, що це негативно буде впливати на їхніх дітей.

На сучасному етапі, питанням переваг і користі інклюзивної освіти, займалися безліч вітчизняних і зарубіжних вчених. Створено велику кількість теоретичного і практичного матеріалу, які підтверджують користь і переваги інклюзивного освітнього середовища. Підтвердженням цього слугує успішний досвід європейської інклюзії. Це свідчить про подальшу перспективу для впровадження та удосконалення вже існуючої системи.

На нашу думку, удосконалення системи інклюзивної освіти неможливе, без гармонійного поєднання вже існуючих перевірених досвідом і часом підходів, методів, технологій з новими інноваційними підходами, які б не тільки полегшили сприйняття і засвоєння дитиною навчального матеріалу, але й забезпечили можливість для її максимальної адаптації до життя.

Позитивні зміни, при запровадженні нововведень відбуватимуться лише за умови врахування актуальних запитів та вирішення конкретних завдань навчального закладу, який їх реалізує. Аналіз ефективності інновацій підтверджується вимогливою експериментальною перевіркою. Здійснивши аналіз існуючої ситуації, приймається рішення, щодо відбору і доцільності нововведення. На етапі прийняття рішень, важливо враховувати технологічний та особистісний аспекти нового педагогічного засобу, керуючись не лише особистим баченням та уподобаннями, але й ґрунтовним аналізом практичної значущості інновації.

Інновації в діяльності системи інклюзивної освіти – це сукупність нових знань, підходів і технологій для отримання результату у вигляді послуг освіти. Інноваційні педагогічні технології в освіті відіграють істотну роль і припускають взаємопов'язану діяльність викладача й учня. Головною метою інноваційних технологій освіти є підготовка людини до життя в постійно мінливому світі. Сутність такого навчання полягає в орієнтації навчального процесу на потенційні можливості людини та їх реалізацію.

Основними перевагами використання сучасних інноваційних технологій в інклюзивному освітньому середовищі є:

- забезпечення рівності доступу до навчальної інформації та освітніх послуг усіх дітей, незалежно від їх статусу;

- сприяння та створення умов для задоволення пізнавальних потреб дітей;
- підвищення мотивації навчальної діяльності через розширення й поглиблення сфери пізнавальних інтересів;
- створення умов для навчання в оптимально зручному темпі;
- адаптованість навчальних завдань до особливостей дітей, зумовлених нозологіями хвороби;
- полегшення адаптації до нового середовища та налагодження комунікації з ровесниками та педагогами.

Проте, незважаючи на загалом позитивні результати використання сучасних інноваційних технологій в інклюзивній освіті, окремі дослідники висловлюють цілком слушні застереження про те, що використання таких технологій вимагає зміни стратегій інклюзивної освіти, модифікації змісту освіти, методів навчання; лише при належному і тривалому застосуванні, ретельному плануванні, врахуванні потреб усіх учнів та вмілому використанні учителями сучасних технологій, їх готовності до реалізації інклюзивної освіти з використанням інноваційних технологій можна досягти позитивних результатів.

Реформування та вдосконалення інклюзивної освіти потребує впровадження інноваційних технологій, які здатні модернізувати й оптимізувати навчальне середовище. Одним із основних способів модернізації, є використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, програмних та апаратних засобів навчання.

Ми з'ясували, що використання інновацій у навчальній діяльності дітей з особливими освітніми потребами, має позитивні сторони, такі як: підтримка пізнавального інтересу і мотивації навчання; створення умов для особистісного розвитку; задоволення як освітніх так і індивідуальних потреб дитини, через можливість адаптації навчальних завдань та виборі оптимально зручного темпу, тощо. Проте, існують певні труднощі, щодо запровадження інновацій вже існуючу систему, вони стосуються необхідності модифікації змісту і методів навчання, ретельного планування і систематичного використання сучасних інноваційних технологій, підготовки учителів до використання інноваційних-інструментів для інклюзивного навчання.

Отже, ми визначили, що сучасна система інклюзивної освіти має, як свої переваги, так і недоліки. Як показує досвід країн заходу, впровадження інклюзивної освіти має високі перспективи. Проте наявні недоліки, зумовлюють потребу в реформуванні існуючої освітньої системи, на всіх рівнях. Навчальні заклади, повинні будувати освітній процес таким чином, щоб враховувати та задовольнити особливі освітні потреби всіх учнів. Створення сприятливого середовища, для розвитку можливо лише за умови врахування педагогами, психологами та іншими фахівцями усіх освітніх потреб дітей, та тісної взаємодії з їх батьками.

Список використаних джерел:

1. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей : учебн. пособ. / под. ред. Т.А. Власовой. Москва : Прогресс, 1983.
2. Калініченко І. О. Сучасні підходи до організації навчально-виховного процесу в інклюзивних школах. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 3. С. 44–46.
3. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський, 2016. 164 с.
4. Середовище, що належить дітям: порадник для педагогів закладів дошкільної освіти / упоряд.: Н. Софій, Ю. Найда ; за заг. ред. В. В. Засенка. Київ, 2019. 68 с. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/media/4726/file> (дата звернення: 26.03.2021).
5. Чайковський М. Є. Інклюзивна компетентність як складова професійної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С. 15–21.

**«ТЕХНОЛОГІЯ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ»
В СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

*Гордійчук Оксана Євгенівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти,
факультет педагогіки, психології та соціальної роботи,
Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича
E-mail: o.hordiichuk@chnu.edu.ua*

Актуальність проблеми формування інклюзивної компетентності пояснюється колом наших багаторічних наукових інтересів загалом, та зумовлена, зокрема, затвердженням Професійним Стандартом за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», в якому передбачено формування «Інклюзивної компетентності», що спрямована на формування в учнів початкових класів «здатності до педагогічної підтримки осіб з особливими освітніми потребами» [2, с. 8].

Модернізація професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи в інклюзивному класі, відповідно до освітньо-професійної програми (другий/магістерський рівень), в 2020–2021 н.р. здійснюється на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича шляхом апробації нормативної дисципліни «*Технологія інклюзивного навчання у початковій школі*», розробленої нами.

Концептуальною ідеєю в розробці змістової частини програми цього курсу стали думки і переконання авторки «про існування такої залежності: чим нижчий рівень інтелектуального розвитку дитини, тим вищим має бути рівень освіченості педагога» [1, с. 5].

Робоча програма навчальної дисципліни «*Технологія інклюзивного навчання у початковій школі*» складена відповідно до вимог її змісту та відповідає освітньо-професійній програмі 013 «Початкова освіта».

Розкрити теоретико-методологічні основи та сформувати організаційно-педагогічну готовність майбутнього вчителя початкової школи до впровадження технологій інклюзивного навчання молодших школярів у системі Нової української школи – *мета* вивчення навчальної дисципліни «*Технологія інклюзивного навчання у початковій школі*».

Основні *завдання* окресленого курсу передбачають:

- формувати в майбутнього вчителя початкових класів мотивацію до опанування зарубіжним та вітчизняним досвідом щодо технологій інклюзивного навчання;
- формувати в майбутнього фахівця інклюзивного класу спектр загальних компетентностей: світоглядних, громадянських, комунікативних, міжособистісної взаємодії, інформаційно-комунікаційних, креативних, аналітичних, самоосвітніх;
- формувати організаційно-педагогічну готовність майбутнього вчителя початкової школи до впровадження технологій інклюзивного навчання учнів у систему початкової школи;
- формувати вміння володіти та впроваджувати технології інклюзивного навчання в освітньому процесі початкової школи з урахуванням індивідуальних психофізичних особливостей учнів інклюзивного класу;
- формувати інтерес до вивчення перспективних педагогічних ініціатив та активностей учителів інклюзивних класів щодо впровадження ними технологій інклюзивного навчання учнів у практиці початкових шкіл;
- формувати бажання та інтерес до самостійності, науково-дослідницької діяльності та прагнення до професійного саморозвитку впродовж життя.

У результаті вивчення навчальної дисципліни студент повинен:

знати:

- міжнародні документи та вітчизняну нормативно-правову базу, що регулює безпечні умови для функціонування інклюзивного освітнього середовища та можливостей впровадження технологій інклюзивного навчання учнів;
- сутність, зміст, умови та алгоритми впровадження кооперативної, конструктивістської та мегакогнітивної технологій навчання учнів інклюзивного класу;
- особливості застосування технології альтернативної комунікації учнів з особливими освітніми потребами;
- особливі освітні потреби та сильні сторони учнів з метою урахування індивідуалізованих та диференційованих підходів в розробці індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами та навчальних планів для організації інклюзивного навчання;
- можливості, засоби з метою здоров'язбережувальних ресурсів, безпеки та культури у формуванні життєвих навичок учнів інклюзивного класу;
- особливості інтегрування технологій інклюзивного навчання у власну педагогічну практику з урахуванням сучасних вимог до освітнього процесу Нової української школи;

вміти:

- аналізувати та керуватися міжнародними та вітчизняними нормативно-правовою базою актами, що регулює та сприяє функціонуванню інклюзивного освітнього середовища та можливостей впровадження технологій інклюзивного навчання учнів;
- впроваджувати кооперативні, конструктивістські та мегакогнітивні елементи технологій в практику навчання учнів інклюзивного класу;
- керуватися знаннями альтернативної комунікації в роботі з учнями з особливими освітніми потребами;
- визначати особливі освітні потреби та сильні сторони учнів з метою їх урахування в індивідуалізованих, диференційованих підходах та розробці індивідуальної програми розвитку дитини та індивідуального навчального плану;
- користуватися засобами та ресурсами здоров'язбереження у формуванні культури побутових навичок учнів інклюзивного класу;
- інтегрувати технології інклюзивного навчання у власну педагогічну практику з урахуванням сучасних вимог до освітнього процесу Нової української школи.

З метою реалізації основних теоретичних положень навчальної дисципліни, дидактична карта навчальної дисципліни передбачає вивчення 2 змістових модулів:

3.М.1. Теорія і методологія технологічного підходу в системі Нової української школи.

- Тема 1.1. Технологічний підхід – імператив в інклюзивному едукативному процесі.
- Тема 1.2. Підготовка студентів до впровадження технологій інклюзивного навчання молодших школярів у системі Нової української школи.

3.М.2. Технології інклюзивного навчання та особливості їх Упровадження в освітню систему Нової української школи.

- Тема 2.1. Індивідуалізація і диференціація як педагогічні технології інклюзивного навчання молодших школярів.
- Тема 2.2. Кооперативна дидактика в інклюзивному навчанні учнів інклюзивного класу.
- Тема 2.3. Конструктивістська і мегакогнітивна дидактики як технології в навчанні учнів інклюзивного класу.
- Тема 2.4. Технологія альтернативної комунікації учнів з особливими освітніми потребами.

Для самостійної роботи студентам пропонується тематика:

- Теорія множинного інтелекту та теорія дзеркальних нейронів в едукативному інклюзивному процесі.

- «Нумікон» в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами.
- Методика Кюізенера в інклюзивному навчанні дітей з особливими освітніми потребами.
- Шрифт Брайля в інклюзивному навчанні дітей з порушеннями зору.
- Аудіодискрипція (тифлокоментування) в системі інклюзивного навчання дітей з порушеннями слуху.
- Засоби альтернативної і додаткової комунікації (АДК) в інклюзивному навчанні дітей з порушеннями інтелектуального та мовленнєвого розвитку. Картки PECS (Picture Exchange Communication System).

Формами перевірки самостійної роботи студентів, з окресленого в тезах курсу, ми виокремили: усне опитування, письмове опитування, перевірку завдань самостійної роботи (упродовж семестру), проведення консультацій – за графіком консультацій викладача, проведення тестування (упродовж семестру).

Навчання студентів з курсу здійснюється нами на: лекціях, семінарських заняттях за типом «круглих столів», онлайн-дискусій та панельних дискусій в рамках семінарського заняття, під час підготовки та індивідуального захисту науково-практичних повідомлень.

Переконані, що формувати інклюзивну компетентність, в процесі поточного контролю під час планових занять, варто шляхом опитування програмного матеріалу, виставлення відповідних оцінок за усні відповіді. Під час занять застосовується індивідуальна, фронтальна і групова перевірки. Результати навчання студентів контролюються на семінарських заняттях. Самоконтроль використовується для розвитку активності й свідомості, міцності знань, навичок і вмінь студентів. Періодичний контроль полягає у визначенні рівня та обсягу оволодіння знаннями, навичками і вміннями наприкінці модуля Підсумковий контроль охоплює і теоретичну і практичну підготовку студентів, проводиться нами наприкінці періоду навчання та під час екзамену.

Методи формування практичних умінь та навичок, застосовані нами, – це: імпровізація; розв'язування педагогічних задач; виконання практичних завдань; розробка опорних схем, таблиць та алгоритмів; складання опорних нотатків.

Поточний та підсумковий контроль здійснюється нами у формах: усного опитування, виступів студентів при обговоренні теоретичних питань, участі в панельних дискусіях письмових експрес-контролях, тестуваннях, творах-есе, практичних завданнях-розробках планів-уроків у інклюзивному класі, записах відеоінструкцій для дітей з ооп та всіх учнів інклюзивного класу.

Екзаменаційному білету з курсу «Технології інклюзивного навчання у початковій школі» характерно 3 завдання: 1–2 – теоретичного характеру та 3 – практичне завдання. Відповідь на 1, чи 2 запитання оцінюється по 10 балів. Відповідь на 3 завдання – 20 балів. Максимальна кількість балів за сукупністю виконаних завдань – 40 балів.

Підсумкову оцінку формуємо з балів за всі види навчальної діяльності студента протягом семестру згідно зі структурою залікового кредиту.

Однак, в умовах дистанційного навчання підсумковий контроль здійснюється у вигляді виконання тестових завдань у системі Moodle, оцінювання яких відбувається автоматизовано системою (40 питань по 1 балу, відповідно максимально студент може отримати 40 балів).

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи з окресленого напрямку вимагає глибинного усвідомлення нової освітньої установки, а також нових модифікацій, здатних реалізувати сучасну філософію інклюзивної освіти, загалом та інклюзивного навчання, зокрема.

Безперечно, для реалізації актуальних проблем інклюзивної освіти необхідна фахова підготовка педагогічних кадрів. Це, в першу чергу, стосується педагогічних ЗВО, які на сьогоднішній зумовлені забезпечити якісну професіоналізацію студентів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел:

1. Гордійчук О.Є. Інклюзивне навчання : метод. рекомендації. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т., 2012. 48 с.
2. Професійний Стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»: затв. Наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23 груд. 2020 р. № 2736. URL: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2020/12/Nakaz_2736.pdf?fbclid=IwAR0F9wYvjzmzj4nWdXDjHCXZTRqQUhCi6jx56wFgqH4WpqE2l6R5Ydmxn7Q

**ІНКЛЮЗИЯ: ВІД ІДЕЇ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ
(З ДОСВІДУ РОБОТИ ІРЦ ШУМСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ)**

Громяк Олена Сергіївна,
директор комунальної установи
«Інклюзивно-ресурсний центр»
Шумської міської ради
E-mail: olenavoloshyn@gmail.com

Сьогодні в Україні набирає потужних обертів освітня реформа, невід'ємною частиною якої є інклюзивна складова. І обраний нашою державою напрям на створення гідних умов навчання для дітей з особливими освітніми потребами є кроком до впровадження європейських принципів та стандартів життя. За останні роки українські педагоги та міжнародні експерти відзначають, що в питанні розвитку інклюзивного навчання Україна зробила потужний крок уперед. Це зумовлює створення дійсно інклюзивного середовища, де кожен зможе відчувати важливість свого існування. Суспільство зобов'язане дати можливість кожній дитині, незалежно від її потреб, повністю реалізувати свій потенціал, приносити користь суспільству і стати повноцінним його членом. Водночас, наше сьогодення – це зміна ціннісних орієнтацій в освіті, визначення розмаїття кожної дитини, обумовлене зміною освітньої парадигми на гуманістичну «освіта для всіх, школа для всіх». Одним із варіантів вирішення цієї проблеми є розвиток в Україні інклюзивної освіти, націленої на:

- залучення дітей з особливими потребами в освітній процес;
- соціалізацію дітей з інвалідністю у сучасному суспільстві;
- створення активної поведінкової установки у дітей з ООП на впевнене позиціонування себе у сучасному суспільстві;
- зміну ставлення сучасного суспільства до людей з особливими потребами [4].

Соціалізація та вміння подбати про себе – головні завдання, які стоять перед педагогами та батьками, навчаючи дітей з інвалідністю не у спеціалізованих закладах, а у загальноосвітніх.

Не залежно від стану здоров'я та наявності порушення, кожна людина має право на освіту та повноцінне життя. Тому в нас і створюють інклюзивно-ресурсні центри та інклюзивні класи. Суть інклюзії полягає в тому, щоб створити необхідні умови для становлення особистості кожної дитини, зважаючи на особливості її фізичного та психічного розвитку. Важливо те, що враховуються її можливості та здібності й щороку розвиваються в межах можливого. Завдяки інклюзивному навчанню ми даємо можливість дітям з ООП відчувати повноцінне соціальне життя. Будучи в класі з однолітками, вони вчаться взаємостосункам, проявляють турботу один про одного. За таких умов стираються певні межі між людьми та руйнується стереотип «неповносправності» [1].

Один із ключових моментів інклюзивної освіти, – те, що до дітей не повинно бути жалю. Лише турбота, увага і тактовність, жодного жалю! Завдяки такому підходу, дитина відчуває себе рівноправною з усіма, вчиться відповідальності, стає впевненою. Взагалі, інклюзивна освіта дає можливість дітям з особливими потребами спостерігати за однолітками, наслідувати їх, самовдосконалюватися. Для прикладу, мама каже взяти олівця так чи інакше – це одна справа, а коли дитинка бачить як це роблять однолітки й повторює – інша, навичка закріплюється. Спільне навчання корисне і для дітей з нормо-типовим розвитком, адже виховується емпатія до потреб інших. Така дитина ніколи вже не буде глузувати на вулиці з людини з інвалідністю. Тому, окрім навчання особливого учня, ми виховуємо й культурне суспільство майбутнього.

Із однією дитиною працює колектив спеціалістів. Інклюзія – це робота цілої команди. На початковій ланці це – ІРЦ.

Реалізуючи сучасний підхід до дітей з особливими освітніми потребами, в Шумському районі комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний центр» Шумської міської ради, створена сьомим скликанням тридцять другої сесії 05 червня 2018 року, повноцінно функціонує з 11 вересня 2018 року.

В основі діяльності ІРЦ є забезпечення права дитини на освіту. Тому ІРЦ здійснює свою діяльність з урахуванням таких принципів, як: повага та сприйняття індивідуальних особливостей дітей; дотримання найкращих інтересів дитини; недопущення дискримінації та порушення прав дитини; конфіденційність; доступність освітніх послуг з раннього віку, міжвідомча співпраця [3].

Шлях до якісної організації інклюзивного навчання в закладах освіти не є простим та об'єднує в собі низку обов'язкових кроків, які необхідно реалізувати. Зокрема, для встановлення категорії особливих освітніх потреб дитина має пройти комплексне психолого-педагогічне обстеження розвитку дитини в ІРЦ (далі: КО). Результати такого обстеження зорієнтовують фахівців інклюзивно-ресурсного центру (практичного психолога, вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога, вчителя-реабілітолога) на визначення оптимальної для дитини освітньої траєкторії. Рекомендації щодо організації індивідуального освітнього маршруту для дитини в подальшому стануть в нагоді для команди психолого-педагогічного супроводу дитини в навчальному закладі.

Тому, КО має на меті виявлення особливих освітніх потреб та визначення освітнього маршруту дитини. Основними завданнями КО є:

- розробка рекомендацій з організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дитині;
- розробка рекомендацій для адміністрації закладу освіти, педагогічних працівників, батьків або законних представників дитини.

За період роботи ІРЦ зросла кількість проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, це говорять про те, що довіра батьків та освітніх закладів до інклюзивно-ресурсних центрів помітно зростає. До центрів звертаються батьки та педагогічні працівники за консультацією та методичною допомогою.

Друга ланка - це навчальних закладах, де є помічник-асистент, який допомагає у навчальному процесі, зокрема в адаптації дитини. Вводячи учня в навчальний процес, буває таке, що він потребує додаткової уваги, індивідуального пояснення чи просто треба з ним працювати, щоб не заважав іншим. Завдяки співпраці вчителя та асистента вдається ефективно проводити урок для всього класу й працювати над розвитком особливої дитинки.

Окрім цього, інклюзивне навчання школяра не обмежується лише уроками. В такого учня є психолого-педагогічний супровід, коли фахівці оремо працюють над покращенням його емоційного стану, психологічного, допомагають розвинути мовлення, артикуляцію тощо. Головним у цьому процесі є не так рівень знань, як соціалізація дитини та її підготовка до самостійного життя. За рік роботи, інклюзивне навчання дає дитині вже певні навички.

Втім, повністю соціалізувати учня важко, мовляв, робота клопітка й залежить від складності діагнозу та співпраці з батьками.

Третя ланка – батьки.

Робота батьків – 50% успіху в інклюзивному навчанні.

Важливим компонентом інклюзивного навчання є й робота з батьками в просвітницькому та психологічному напрямку. Фахівці вчать прийомів реагування на особливості поведінки дітей та однолітків. Батьки повинні бути готові до різного роду реакцій. Головне завдання, яке ми ставимо – показати батькам реальні перспективи розвитку особливої дитини. Неодноразово звертала увагу на те, що показуючи мамі здобутки дитини – у неї виростають крила, як результат, мотивується сім'я та дитина. Інша сторона медалі – психолог повинен допомогти позбавитися ілюзій щодо майбутнього дитини. Взагалі, успішний результат педагогів залежить від співпраці з батьками, на скільки вони дослухаються до порад та готові працювати над розвитком дитини.

На практиці ми бачимо, що ті сім'ї, які тісно співпрацюють з педагогічною групою, досягають високих результатів. І з року в рік дитина стає більш самостійною та соціально адаптованою. Попри те, що в кожному випадку робота відбувається індивідуально, діти залишаються дітьми й хочуть уваги та любові, а це те, що може дати їм кожен із нас [2].

Для успішної реалізації інклюзії в закладі освіти, батьки дитини повинні стати активними учасниками команди та чітко виконувати рекомендації фахівців.

У зв'язку з пандемією та поширенням інфекції COVID-19 співпраця з батьками стала дуже тісною та плідною, вони стали нашими помічниками при проведенні дистанційних занять, охоче виконують рекомендації фахівців щодо корекції, навчання, участі у виставках та конкурсах.

Інклюзивна освіта – перший крок до визнання ціннісної значимості і поваги до особистості кожної дитини, прийняття її індивідуальності й неповторності, забезпечення її подальшого повноцінного та гідного життя у суспільстві. Сучасне громадянське суспільство неможливе без активного залучення усіх своїх членів до різних видів діяльності, поваги прав і свобод кожної окремої людини, забезпечення необхідних гарантій безпеки, свободи і рівноправності.

Незважаючи на ряд переваг, можна виділити і недоліки, що заважають інтеграції дітей з особливими освітніми потребами до загального освітнього процесу:

- недостатнє кадрове забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів та ІРЦ (недостатня чисельність спеціально підготовлених фахівців для роботи з дітьми з ООП, некомплектовані спеціалістами ІРЦ);
- недостатня психологічна готовність учнів та педагогів до спільного навчання із особами з інвалідністю;
- недостатня поінформованість населення щодо роботи ІРЦ;
- неготовність педагогічних працівників до роботи з особами з ООП;
- непоінформованість батьків дітей з ООП про альтернативні можливості отримання освіти їх дітьми;
- негативне ставлення батьків до того, що їх діти мають навчатися з дітьми ООП.

Отже, готовність до навчання у звичайних навчальних закладах дітей з особливими освітніми потребами ще доволі незначна, пов'язано це, насамперед, з непоінформованістю населення щодо суті інклюзивної освіти, її переваг. Її корисність у тому, що учні з ООП звикають жити в середовищі своїх однолітків, беруть участь у шкільному й позашкільному житті навчального закладу, привчаючись таким чином до активного життя в соціумі. Їхні ж однокласники звикають толерантно сприймати людей з особливими потребами і ставитися до них як до рівних. Наші плани на майбутнє – добру та корисну справу, яку ми розпочали, важливо продовжувати, удосконалювати та поглиблювати. Для нас дуже важливо не лише утримати, але й збільшувати темп роботи й продовжувати діяльність ІРЦ.

Список використаних джерел:

1. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків / укладачі Н. В. Заєркова, А. О. Трейтяк. Київ, 2016. 68 с.
2. Розробка індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання / уряд. С. І. Лоза. Тернопіль, 2020. 66 с.
3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с.
4. Організаційні засади асистента вчителя в інклюзивному класі : методичний посібник / автори-укладачі: О. В. Коган, О. А. Манукян, І. О. Юдіна, С. М. Гаврилук. Харків, 2019. 109 с.

ІНКЛЮЗИВНА КУЛЬТУРА ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Галина Груць,

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: hrutsg@ukr.net

Останнім часом в Україні досить активно впроваджується концепція інклюзивної освіти, яка ґрунтується на принципах гуманізації, толерантності, забезпечення загального доступу до освіти. Поширення ідеї інклюзивності у суспільній свідомості й практиці має важливе значення і для соціуму, і для кожної окремої особистості.

Інклюзивна освіта – це визнання цінності відмінностей усіх дітей і їх здатності до навчання, це гнучка система, де враховуються потреби кожної дитини не лише з проблемами розвитку, а й тих осіб, які належать до тієї чи іншої етнічної, культурної, соціальної, вікової групи. Переосмислення західними країнами історичного досвіду навчання і виховання людей з обмеженими можливостями здоров'я, зміна ставлення держави і суспільства до них, поява за кордоном правових і законодавчих актів, нормативних документів, які закликають до гуманного ставлення і поваги до кожної особистості, до створення безбар'єрного освітнього середовища, сприяли виникненню інклюзії в Україні. Одним із пріоритетних завдань у реалізації інклюзивного підходу в системі української освіти є формування інклюзивної культури в усіх учасників освітнього процесу. Це пов'язано з давно сформованим типом суспільної свідомості, для якого поняття «інвалід» в усі часи означало «непридатний до діяльності». Для держави, яка була змушена витратити певні кошти на людей з обмеженими можливостями, вони ставали утриманцями. Своєрідні труднощі в спілкуванні і взаємодії з ними виникали і в оточення, через що до таких осіб формувалося упереджене ставлення. Тому проблема, пов'язана зі зміною суспільних взаємостосунків із людьми з обмеженими можливостями життєдіяльності й з особливими освітніми потребами, є досить важливою. Вона передовсім передбачає формування інклюзивної культури у суспільстві.

У педагогічному словнику С. Гончаренка дається таке визначення культури: «Культура (від лат. cultura – обробіток – виховання, освіта, розвиток, шанування) – сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності [2, с. 182].

Що ж означає поняття «інклюзивна культура»? Учені по-різному трактують цей термін. По-перше, це особлива філософія, згідно з якою цінності, знання про інклюзивну освіту й відповідальність прийняті і розділені між всіма учасниками цього процесу. По-друге,

частина загальної культури освітньої інституції, яка спрямована на забезпечення підтримки спільних цінностей інклюзії, високий рівень якої сприяє підвищенню ефективності процесу інклюзії в цілому. По-третє, це унікальний мікроклімат довіри, який сприяє розвитку взаємозалежних стосунків сім'ї і школи, які дозволяють уникнути конфліктних ситуацій і попереджають нанесення потенційної шкоди кожному учаснику процесу. По-четверте, особлива інклюзивна атмосфера, в якій впроваджуються модифікації, адаптовані до потреб певної школи й органічно вплетені в її загальну структуру, а педагогам при цьому надається різноманітна підтримка як з боку адміністрації, так і з боку інших педагогів, що дозволяє знизити ризики виникнення багатьох протиріч. По-п'яте, фундаментальна основа для створення культури інклюзивного суспільства, в якому розмаїтість потреб вітається, підтримується, акумулюється суспільством, забезпечуючи можливість досягнення високих результатів відповідно до цілей інклюзивної освіти [7]. Перераховані дефініції дозволяють розглядати інклюзивну культуру як у широкому, так й у вузькому сенсах.

Спираючись на ці дефініції, можемо означити інклюзивну культуру як такий рівень розвитку суспільства, який виражається в толерантному, гуманному, терпимому, безпечному ставленні людей одне до одного. При цьому підтримуються ідеї співпраці, стимулюється розвиток усіх учасників освітнього процесу, а цінність кожного є основою загальних досягнень. Таким чином усіма членами спільноти формуються інклюзивні цінності. Варто зазначити, що інклюзивні цінності – найважливіші компоненти інклюзивної культури водночас із поведінковими нормами, етичними правилами та ідеалами. Отож, можемо окреслити аксіологічний контекст проблеми: ціннісні орієнтації та ставлення педагога і студентів (учнів) уможливають встановлення інклюзивної атмосфери в навчальній аудиторії (класі) – такої атмосфери, яка б сприяла розумінню, прийняттю Іншого й налагодженню бажання взаємопізнання та вибудовування стосунків кооперації.

На наш погляд, інклюзивна культура – найважливіша складова інклюзивної освіти. Її несформованість негативно позначається на освітньому процесі в цілому й не дає високих результатів. Звісно, можна створити ідеальні умови навчання здорових дітей і дітей з особливими освітніми потребами, але вибракувати людський фактор неможливо. ЗМІ повинні нині об'єднати свої зусилля для виховання у населення шанобливого ставлення до всіх людей, які опинилися через фізичний чи психічний дефект у скрутному становищі.

Професор Стокгольмського університету Ульф Йонсон (U. Janson, 1997) вважає, що навчання може називатися інклюзивним лише тоді, коли дитина входить у культуру освітнього закладу. Він виділяє три види культури, включення в які важливі для дитини: 1) культура навчання, тобто оволодіння правилами поведінки на уроках, оволодіння методами, оволодіння знаннями і т. ін.; 2) культура догляду, яка має на увазі володіння нормами поведінки в освітньому закладі, нормами спілкування з дорослими, прийняття ролей, характерних для дитини в дитячому садку чи школі; 3) культура однолітків, тобто володіння мовою тієї групи дітей, яка переважає в дитячому колективі, наявність необхідної для спілкування з однолітками свободи й автономності і т. ін.

Отже, «створення інклюзивної культури передбачає формування такої ціннісної системи, яка забезпечує виникнення у закладі освіти атмосфери доброзичливості, безпеки та прийняття, яка б стимулювала учнів (студентів) до співпраці і взаємодопомоги. Така інклюзивна культура сприяє створенню єдиної системи цінностей, що приймається і поділяється усіма. Розвиток школи стає постійним і безперервним процесом» [4, с. 14]. В аспекті формування інклюзивної культури в системі вищої освіти також варто виділити інклюзивні цінності, які визначають нову парадигму освітніх стосунків та орієнтують на гуманістичний характер освіти:

1. Цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень.
2. Кожна людина здатна відчувати й думати.
3. Кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою.
4. Усі люди потребують один одного.

5. Справжня освіта може здійснюватися лише в контексті реальних взаємин.
6. Усі люди мають потребу в підтримці й дружбі однолітків.
7. Для всіх учнів досягнення прогресу швидше може бути в тому, що вони можуть робити, ніж у тому, чого не можуть.
8. Різноманітність підсилює всі сторони життя людини.

Формування інклюзивної культури в освітній організації розглядається дослідниками і практиками як завдання, розв'язання якого лежить в основі інклюзії та інтегрує в себе прийняття цінностей поваги, різноманітності, терпимості до відмінностей, співпраці, заохочення досягнень кожного і створення на їх основі гуманної спільноти [3, с. 15–16]. Негативні установки здорових учнів, відмова від контактів з «особливими» однокласниками здебільшого пояснюються дефіцитом знань про особливості людей, які мають ті чи інші недоліки в розвитку, і відсутністю досвіду спілкування з ними. Отже, педагогічна робота одночасно повинна бути спрямована на велику поінформованість щодо буття людей з тими чи іншими формами патології і на моральний розвиток школярів відповідно до принципів гуманізму й рівноправності.

М. А. Колокольцева [3] виділяє компоненти розвитку моральних почуттів молодших школярів: мотиваційно-потребнісний, ціннісно-смысловий, поведінково-вольовий, які можна розглядати як єдині для оцінки морального розвитку школярів різного віку – молодшого, підліткового і старшого шкільного. Мотиваційно-потребнісний компонент виражається як моральна спрямованість стосунків – готовність прийти на допомогу, прояв турботи і прагнення до спілкування з однолітками із особливими освітніми потребами. Ціннісно-смысловий компонент проявляється в здатності до співпереживання, прояву почуття емоційного реагування на труднощі і проблеми однокласників, культурі вираження власних почуттів й емоцій. Поведінково-вольовий компонент свідчить про ступінь сформованості моральної поведінки, що містить уміння, навички й звички, які проявляються в процесі спілкування з однолітками, соціально-моральну активність і стійкість моральної поведінки у взаєминах із однолітками з особливими освітніми потребами. Для формування перерахованих компонентів важливо використовувати широкий спектр педагогічних і психологічних ресурсів. У цьому контексті доречно навести трактування інклюзії як системи заходів, процедур, програм, правил і дій, які створюють середовище, в якому різноманітність людських потреб і цінностей не заважає, а сприяє успіху.

Інклюзивну культуру суспільства можна розглядати не тільки як фактор успішної реалізації інклюзивної освіти, а й як фактор розвитку полікультурної освіти в Україні. У педагогічній науці поняття «полікультурна освіта» визначається як освіта, побудована на ідеях підготовки підростаючого покоління до життя в умовах багатонаціонального і полікультурного середовища. Метою такого утворення є формування вміння спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей, рас, віросповідань, виховання розуміння своєрідності інших культур, викорінення негативного ставлення до них. Сучасна людина має бути толерантною, терпимою, з розвиненим почуттям поваги до людей інших культур, уміти жити з ними в мирі та злагоді, бути готовою до активної взаємодії [2]. Щоб сформувані такі вміння, потрібно володіти відповідною культурою. Розвиток шанобливого, дбайливого ставлення до чужої культури, її представників, цінностей, традицій, мови при збереженні рідної культури як фундаменту – основне завдання розвитку полікультурної освіти в Україні, оскільки наша країна багатонаціональна.

Спираючись на цінності демократії, рівності та справедливості, інклюзивне суспільство – це прагнення надати впевненості у своїх силах абсолютно кожній дитині: й обдарованій, і з соціально неблагополучної родини, і дитині з інвалідністю. Саме тому інклюзивне суспільство є успішним, адже в ньому особистість розвивається як демократична, толерантна, творча, здатна до сприйняття ціннісних систем інших народів і культур, відкрита до спілкування та співпраці.

Повага до особистості, гуманне ставлення до неї, чуйність важливі для будь-якої людини. Тому інклюзивну культуру, оволодіння нею людьми, передусім педагогами, батьками, учнями, можна розглядати в ролі найважливішої підстави для розвитку полікультурної й інклюзивної освіти.

Якщо сучасне суспільство навчиться «приймати кожного свого члена таким, яким він є «долати» в собі почуття роздратування від несхожості інших» [3], то проблеми виховання терпимості до людей з обмеженими можливостями здоров'я, до чужих культур, пробудження інтересу і поваги до них можна буде вважати розв'язаними. Очевидно, що тільки засобами масової, стандартизованої системи освіти можна найефективніше популяризувати і поширювати цінності єднання, багатоманітності й гуманізму.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко. С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
2. Груць Г. Розвиток духовної культури студентів: історико-педагогічний аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2013. № 1. С. 20–25.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
5. Педагогічна конституція Європи. URL: <http://www.arpue.org/index.php/en/journal-european-pedagogical-studio/pedagogicalconstitution-of-europe>.
6. Старовойт Н. В. Інклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2016. Т. 8. С. 31–35. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56117.htm>.
7. Сигал Н.Г. Инклюзия как вектор гуманизации образования и общества: зарубежный опыт. *Вопросы педагогики и психологии: теория и практика*: сборник материалов Международной научной конференции, 26–28 июня 2014 г., г. Москва / под ред. проф. В. И. Писаренко. Киров: МЦНИП, 2014. С. 73–79. URL: <http://books.google.ru>.
8. Шульженко Д. І. Особливості інклюзивної форми освіти учнів із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* 2013. Вип. 23. С. 415–420.

**ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ РОЗУМОВОЇ ПРАЦІ СТУДЕНТІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА»**

*Давидюк Марина Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
E-mail: marina_davydyuk@ukr.net*

Сучасний етап розвитку системи освіти характеризується невідповідністю якості підготовки школярів та студентів запитам суспільства і викликам часу. Причиною цього у більшості випадків стають не лише недосконалі стандарти загальноосвітньої та професійної підготовки, а й відсутність навиків продуктивної роботи з навчальним матеріалом у школярів та студентства. Тому надзвичайно актуальним нині постає питання розвитку культури

розумової праці усіх суб'єктів освітнього процесу. В умовах пандемії COVID - 19 і переходу системи освіти у дистанційний формат виникає потреба в доцільному розподілі часу, що відводиться на навчання та інші види інтелектуальної діяльності, потреба у виробленні кожним учнем, студентом, педагогом власних алгоритмів сприймання, оперування й перероблення інформації, що надходить з різних джерел.

Культура розумової праці являє собою інтегральну якість особистості, що виявляється у володінні спеціальними знаннями, уміннями, навичками організації своєї праці відповідно до наявних індивідуальних ресурсних можливостей, забезпечуючи ефективність пізнавальної діяльності [1].

Дослідники проблеми радять у процесі формування культури розумової праці студентів педагогічних ЗВО акцентувати увагу на провідній ролі самостійної роботи в освітньому процесі; змінити характер мотивації навчальної діяльності; розробити гнучку систему контролю засвоєння навчального матеріалу; стимулювати використання індивідуальних прийомів раціоналізації навчальної діяльності [1; 2].

Мета нашої статті – представлення практики застосування прийомів формування культури розумової праці студентів педагогічного ЗВО у процесі вивчення вибіркової навчальної дисципліни «Інклюзивна освіта».

Вивчення «Інклюзивної освіти» надає колосальні можливості для розвитку умінь і навиків інтелектуальної діяльності студентів педагогічних спеціальностей. По-перше, сам зміст навчальної дисципліни передбачає розширення знань про різні категорії дітей та підлітків, які стають суб'єктами освітнього процесу, мета і завдання навчальної дисципліни спрямовані на формування таких загальних і фахових компетентностей, як «здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел», «здатність організовувати освітній процес, використовуючи оптимальні педагогічні форми, методи, засоби, технології та методики» тощо. Формами роботи, спрямованими на розвиток відповідних компетентностей, навиків раціональної організації наукового пошуку та осмислення його результатів, стають вправи, що вимагають узагальнення відомостей про факти, явища, закономірності, принципи інклюзивного освітнього процесу.

Викладач у цьому випадку не просто знайомить студентів з системою знань про інклюзію, її суб'єктів, про особливості диференційованого викладання й оцінювання, описує процедури корекції та реабілітації, рекомендовані різним категоріям особливих дітей, а добирає різні дидактичні прийоми стимулювання й розвитку мислення – аналітичного, логічного, критичного, власне професійно-педагогічного. Загальні рекомендації до проведення занять і добору завдань для студентів можуть бути такими:

- ставити студентам питання, що потребують осмислення показаних викладачем дій, аби запобігти механічному заучуванню теоретичного матеріалу;
- допомагати студентам правильно пояснювати порядок і техніку виконання дій, постійно запитувати, чому потрібно діяти саме так, а не інакше – це навчить студентів встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами, подіями, явищами, пов'язаними з інклюзивним освітнім процесом, установлювати залежність позитивних зрушень в розвитку особливої дитини від конкретних педагогічних дій і впливів.

Важливо впродовж вивчення курсу поступово ускладнювати завдання, періодично створювати проблемні ситуації, що вимагають від студентів самостійного осмислення й ухвалення рішень. Навчити студентів здійснювати рефлексію власної освітньої діяльності.

Розширення репертуару форм і методів самостійної роботи студента можливе за рахунок включення в квазіпрофесійну діяльність (коли під час навчальних занять ми моделюємо ситуації конкретної педагогічної взаємодії в освітньому процесі через імітаційні ролі та ділові ігри, вправи, тренінги тощо), за рахунок роботи над індивідуальними й груповими навчальними проєктами [3]. Доцільним виявляється поступовий перехід від задач репродуктивного змісту до виконання творчих завдань, що вимагають використання знань і

дій міжпредметного характеру, перехід від контролю та оцінювання викладачем роботи студента до самоконтролю й самооцінювання.

Проілюструємо сказане конкретними прикладами. Після вивчення першого модулю дисципліни пропонуємо студентам виконати вправи, спрямовані на розвиток фахових компетентностей, навиків педагогічного прогнозування й здатності встановлювати причиново-наслідкові зв'язки між різними етапами освітнього процесу.

1. Розробіть фізкультхвилинку (на 2-4 хв) для інклюзивного класу, в якому навчаються: 2 дитини з порушенням зору, 1 дитина з порушенням слуху, 2 дитини з порушеннями усного мовлення. Музику і вправи добираєте на свій розсуд, але з урахуванням провідного аналізатора в різних дітей і індивідуальних потреб кожної дитини.

2. За допомогою ляльок (звичайних іграшок, саморобних пальчикових ляльок чи ляльок-рукавичок) змодельуйте і обіграйте дві ситуації для підготовки дитини і класу (групи) до впровадження інклюзивного навчання:

а) Складіть казку/розкажіть історію та придумайте декілька вправ для дитини, яка має особливі потреби і готується відвідувати садок (або: іти до школи); вам потрібно: сформуванати у дитини настанову на співпрацю з іншими, на отримання нового позитивного досвіду, подолати тривогу перед майбутніми змінами.

2. Складіть казку або придумайте декілька комунікативних вправ (тут уже вам буде потрібен співрозмовник! – а можливо – ляльки, іграшки, елементи конструктора ЛЕГО) для групи учнів (вихованців), які вже навчаються в школі (відвідують дитячий садок), але незабаром у їхньому колективі має з'явитися особлива дитина. Вам потрібно: підготувати до факту появи нетипової дитини уже до певної міри згуртований колектив, попередити імовірне несприйняття нового члена дитячої спільноти. Завдання можете виконати вдома і записати на відео, у виконанні і розігруванні ситуацій можете скористатися допомогою братиків, сестричок, а також друзів і знайомих.

Виконання такого роду завдань стимулює не лише розвиток творчої активності студентів, а й стимулює в них навик аналізу й синтезу, педагогічного прогнозування, привертає увагу до застосування здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі інклюзивного закладу освіти.

Для контролю й діагностики рівня навчальних досягнень студентів із дисципліни пропонуємо використовувати не просто традиційні тести з відкритими і закритими питаннями по змісту курсу, а розробити завдання такого типу, які показують зв'язок конкретних знань, умінь і навиків, набутих студентами, в реальній інклюзивній практиці. Для прикладу наведемо фрагмент розробленого нами модульного тесту у форматі реальної історії (ще один спосіб застосування сторітелінгу), учасником якої гіпотетично може стати кожен випускник педагогічного ЗВО. Така форма перевірки засвоєних знань базується на дидактичних принципах систематичності і доступності навчання, зв'язку навчання з життям і теорії з практикою, свідомості і активності студентів у навчанні.

І. Ви завершуєте навчання в педагогічному університеті, і плануєте піти працювати вчителем у школу, в якій є інклюзивні класи. Але вам уже запропонували в цій таки школі попрацювати асистентом учителя інклюзивного класу, поки ви не отримаєте диплом. Ви приходите вперше на майбутнє місце роботи і одразу для себе намагаєтесь визначити, чи відповідає школа вимогам до інклюзивного закладу. Отож, найперше ви звертаєте увагу на:

- а) Архітектурну доступність приміщень закладу для дітей з особливими освітніми потребами (ООП)*
- б) Наявність банерів, плакатів, які сповіщають про те, що школа має інклюзивні класи*
- с) Наявність розкладу тренінгів толерантної комунікації для всіх учнів і вчителів школи*
- д) Наявність інклюзивно-ресурсної кімнати*

II. Ви написали заяву про прийом на роботу, і вас ознайомлюють з посадовою інструкцією асистента учителя інклюзивного класу. Тепер ви зрозуміли, що у ваші обов'язки входить (оберіть декілька відповідей):

- a) надання допомоги учням/вихованцям з ООП в організації робочого місця;
- b) проведення додаткових занять з неуспішними учнями після уроків;
- c) діагностика інтелектуального та психофізичного розвитку дитини з ООП;
- d) спостереження за дитиною для вивчення її індивідуальних особливостей, здібностей, інтересів та потреб;
- e) допомога в концентрації уваги, сприяння самоконтролю учня;
- f) забезпечення разом з іншими працівниками здорових та безпечних умов освітнього процесу;
- g) участь у проведенні батьківських зборів;
- h) ведення встановленої педагогічної документації.

III. З посадовими обов'язками розібралися. А зараз час і з дитиною, якою будете опікуватися, познайомитися. Вона прийде на першу зустріч із вами разом з батьками. Які перші три питання ви поставите дитині та її батькам?

- a) Розкажіть про свою сім'ю. Що подобається вашій дитині? Чи комфортно дитині в школі?
- b) Які проблеми зі здоров'ям має ваша дитина? Хто з фахівців ще працює зараз із дитиною? Які труднощі має ваша дитина в навчанні?
- c) Як довго дитина відвідує інклюзивний клас? Чи зможе вона спокійно висидіти весь урок? Які поради щодо спілкування з дитиною можете мені дати?
- d) Розкажіть про свою сім'ю. Як розподіляються обов'язки у вашій сім'ї? Чи маєте ви спільні захоплення?

IV. Учень, з яким ви будете працювати, має вроджені проблеми із зором. Він користується звичайними підручниками, але за допомогою збільшуваних приладів, працює зі спеціальними зошитами, в яких зображення більш яскраві і збільшені, марковані сторінки, але не може працювати в тому ж темпі, що й інші учні. Які вправи ви порадите виконувати вдома для розвитку концентрації під час заняття і покращання темпу діяльності?

- a) Віджимання, присідання, нахили тулуба
- b) викладання візерунків з паличок (спочатку за зразком, потім самостійно);
- c) дихальні вправи; йога для концентрації
- d) взимку – маніпуляції зі снігом: ліпити сніжки, снігову бабу, розгрібати лопатками, влітку – будувати щось з піску, малювати по мокрому піску.

V. Ви хочете ближче познайомитись із дитиною, з'ясувати для себе рівень її інтелектуального розвитку. Які методи дослідження і діагностики ви застосуєте?

- a) Тест інтелекту Айзенка, коректурну пробу
- b) Спостереження, аналіз продуктів діяльності
- c) Методику «Оперативна пам'ять», тест колірних переваг Люшера
- d) Тест Роршаха, бесіда, інтерв'ю

VI. Ви – в ролі асистента вчителя – залучаєтесь до складання індивідуального навчального плану дитини. Які пункти ви маєте заповнювати щодня, знаєте?

- a) Інформація про роботу на заняттях, конкретні успіхи в досягненні навчальних та комунікативних цілей (Коментар: так, це дає оперативну інформацію для батьків і для вчителів, які викладають у класі)
- b) Щодня заповнювати необов'язково, головне оцінити прогрес дитини за тиждень по всім предметам (Коментар: за тиждень ми оцінюємо не прогрес по предметам, а успіхи в досягненні цілей – навчальних, корекційних, реабілітаційних – при чому разом з іншими фахівцями, які працювали з дитиною в цей проміжок часу)
- c) Щодня маємо записувати, з якими фахівцями працює дитина і які нові навички демонструє (Коментар: така інформація дається раз на два тижні чи раз на місяць)
- d) Записувати щодня конкретну Вашу роботу як асистента (Коментар: такого пункту в плані немає)

VII. Ви дізнаєтеся, що в класі, де Ви працюватимете, буде ще навчатися дитина з ДЦП (у неї буде свій асистент дитини – соціальний працівник). Які поради Ви дасте учителю щодо організації освітнього процесу? (звісно, якщо Вас попросять ці поради давати). Оберіть декілька відповідей.

- a) Дізнайтеся більше про церебральний параліч як особливість розвитку.
- b) Поспілкуйтеся з батьками учня стосовно естетичних уподобань дитини – Вам же потрібно добирати конкретні ілюстрації до навчальних тем, а раптом дитину щось дратуватиме (Коментар: насправді естетичні уподобання дитини з ДЦП жодним чином не впливають на сприйняття дидактичної наочності).
- c) Організуйте безперешкодний шлях до робочого місця учня з ДЦП. Учитель повинен визначити місце дитини з ДЦП у класі так, щоб вона мала змогу вільно стояти або виходити з-за парти.
- d) Запропонуйте іншим учням у класі взяти опіку над новим учнем із ДЦП – допомагати йому на перервах, супроводжувати до їдальні чи вбиральні (Коментар: такі дії має виконувати винятково асистент вчителя чи асистент дитини!)
- e) Проконсультуйтеся з фізіотерапевтом стосовно режиму навантаження учня, необхідних перерв і вправ. Нагадуйте про це учневі та стежте, щоб він не перевтомлювався.
- f) Не забороняйте учневі з ДЦП виконувати спеціальні фізичні вправи під час уроку – адже йому постійно потрібно розслаблювати м'язи (Коментар: насправді такої необхідності в постійних вправах на розслаблення немає, учневі для мінімальної гімнастики впродовж навчального дня достатньо часу на перервах або ж ця гімнастика виконується вдома – перед уроками і після їх закінчення).
- g) Намагайтеся говорити на нижчих тонах, переконайтеся, що учень добре чує звуки *т, к, с, п, є, ф, ш*.
- h) Намагайтеся варіювати обсяг і форми виконання письмових робіт, щоб дитина встигала за темпом роботи класу, не перевтомлювалася, щоб була можливість для формування навчальних навичок

VIII. Вас як молодого фахівця відряджають на курси підвищення кваліфікації з інклюзивної освіти. Зокрема, на цих курсах Ви дізнаєтеся про навчання і виховання дітей з розладами аутичного спектру. Зараз уже Ви знаєте, що для цієї категорії учнів є характерними (виберіть декілька правильних відповідей):

- a) Вони швидко втомлюються, відволікаються, навіть від цікавих занять.
- b) Діти з РДА люблять рухливі ігри з однолітками (Коментар: насправді це, швидше, виняток)
- c) У дитини з аутизмом є специфічна потреба у збереженні постійності в обстановці, слідування заведеному порядку.
- d) Діти схильні до одноманітного повторення тих самих рухів, фраз, дій – такі стереотипії виступають у якості захисту від тривоги та засобу аутостимуляції.
- e) Діти з аутизмом люблять слухати музику в навушниках (Коментар: насправді це не є типовою поведінковою ознакою дітей з РДА, але багато хто з них любить музику взагалі)
- f) Діти з РДА потребують постійної емоційної підтримки, особливо при появі несподіваних подразників, труднощів та перешкод.
- g) Діти з розладами аутичного спектру не можуть навчатися в основній школі, тільки в початковій (Коментар: за умови хорошого прогресу в інтелектуальному і мовленнєвому розвитку такі діти можуть навчатися як в основній, так і в старшій школі)

IX. Ви вже відчуваєте себе справжнім фахівцем у сфері інклюзивної освіти! Тому активно долучаєтесь до різноманітних акцій і заходів, присвячених ідеї популяризації інклюзії. Як пояснити школярам та їхнім батькам, чому деякі діти змушені сидіти у візочку

і не можуть бігати, а дехто навіть не може говорити чи бачити? Як навчити учнів розуміти, що відчувають і яким бачать світ люди з особливими освітніми потребами? Як донести думку про те, чому важливо спілкуватися і підтримувати таких людей? Оберіть дві-три поради стосовно психологічної підготовки дітей звичайного класу до того, що в них з'явиться особливий учень.

- a) перегляд тематичних мультфільмів про особливих дітей
- b) створення карти емпатії спільно з учнями класу
- c) комунікативний тренінг
- d) проведення спільних учнівсько-батьківських зборів, на яких розповідається про доцільність інклюзивного навчання
- e) участь у грантових програмах для підтримки інклюзії
- f) бесіди із запрошеними фахівцями, які працюють з особливими дітками (дефектологами, фізіотерапевтами, логопедами, реабілітологами)
- g) знайомство з історіями успіху особливих людей (Нік Вуйчич, Оксана Зубковська, Еймі Майллінз та ін.)
- h) Ваш варіант _____.

Описані нами прийоми, методи, зміст і форми роботи зі студентами, які вивчають дисципліну «Інклюзивна освіта», спрямовані на формування культури розумової праці студентів, розвитку їхньої педагогічної майстерності і професійних компетентностей.

Перспективами подальшого наукового пошуку може стати створення методик психолого-педагогічної діагностики рівня розвитку культури розумової праці студентів педагогічних ЗВО.

Список використаних джерел

1. Ібрагім Ю. С. Формування культури розумової праці студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків, 2010. 24 с.
2. Зубра А.С. Культура умственного труда студента : пособие для студентов высших учебных заведений. Минск : Дикта, 2006. 228 с.
3. Дрокіна А. Квазіпрофесійна діяльність як ефективний чинник забезпечення педагогічної взаємодії в процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи. *Матеріали конференцій МЦНД.* Вінниця, 2020. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/article/view/6708>.

ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Заказнов Володимир Федорович,
*заступник начальника кафедри медицини катастроф та військової медицини,
Державний заклад «Дніпровський державний медичний університет»,
E-mail: med_em.dma@ukr.net*

Бабенко Володимир Олександрович,
*викладач кафедри медицини катастроф та військової медицини,
Державний заклад «Дніпровський державний медичний університет»,
E-mail: vlalb1947@gmail.com*

Чернета Валерій Миколайович,
*викладач кафедри медицини катастроф та військової медицини,
Державний заклад «Дніпровський державний медичний університет»,
E-mail: valeriycherneta@gmail.com*

Сучасний світ динамічно змінюється, а разом з ним змінюється і сучасна освіта. Карантинні заходи у зв'язку з пандемією коронавірусу акцентували увагу на необхідності

застосування інтерактивних засобів у навчанні, які дають можливість приєднатися до світових лідерів освіти як у навчальному процесі, так і у виробничому. Адже великі компанії постійно навчають своїх працівників (за власні кошти!) та одночасно шукають для себе потенційні кадри, до яких часто висувають додаткові вимоги: досконале знання іноземних мов, уміння працювати в команді, постійно самовдосконалюватись та працювати на упередження вимог часу, а також здатність безпечно виживати в різноманітних нештатних ситуаціях тощо. Враховуючи те, що на сході України вже не один рік іде збройне протистояння російській агресії, питання особистої та колективної безпеки наших громадян потребує особливої уваги й постійного удосконалення.

Згідно із сучасними вимогами до навчання у закладах вищої освіти активна діяльність викладачів повинна бути спрямована на підвищення рівня підготовки студентів не тільки під час планових занять, але й у позаурочний час. Навчання сьогодні – процес безперервний. Молодь не може бути обмежена у навчанні тільки стінами навчального закладу. Це можуть бути гуртки, секції, навчальні клуби тощо. Адже завдання вищої школи – підготувати не лише професійного фахівця, а й всебічно розвинуту особистість. Саме таку активну систему навчання постійно удосконалює та втілює у життя колектив викладачів кафедри медицини катастроф та військової медицини Дніпровського державного медичного університету (далі – ДДМУ).

Із перших днів відновлення роботи кафедри (2016 р.) в ДДМУ створено та постійно діє науковий медичний гурток. Основний напрям його роботи – поглиблена підготовка майбутніх лікарів за спеціальністю «медицина невідкладних станів» та «військова медицина». Робота гуртка складається з теоретичної та практичної складових. Теоретична складова передбачає підготовку студентами доповідей, рефератів та відеоматеріалів, роботу з науковим матеріалом. Зокрема були висвітлені такі теми: «Теорія інформаційного метаболізму», «Міжнародний комітет Червоного Хреста та його завдання». У жовтні 2020 р. студенти I–II курсів ДДМУ та найбільш підготовлені викладачі взяли участь в оксфордських дебатах за темами: «ГМО, за і проти», «Профілактика щеплення, за і проти». Практична складова включає заняття з надання медичної допомоги у випадку невідкладних станів. І, як показує статистика, кількість охочих навчатися та оволодівати практичними навичками домедичної допомоги з кожним заняттям зростає.

Щороку, у квітні, до всесвітнього Дня охорони праці в ДДМУ проводиться конкурс малюнків «Охорона праці очима молоді» та пам'яток цивільного захисту з рекомендаціями щодо дій населення під час виникнення можливих надзвичайних ситуацій. А в останній тиждень травня, під час проведення «Дня цивільної оборони», шефами-працівниками ДСНС та Держгірпромнагляду відзначені найкращі роботи студентів, що стосуються цієї сфери. Переможці робіт нагороджуються грамотами. У результаті такої «наочної агітації» вдається сформуванню зв'язок між отриманими теоретичними знаннями і розумною поведінкою молоді в позаштатних ситуаціях.

Уже стало традицією серед першокурсників після вивчення курсу «Безпека життєдіяльності» проводити інтелект-шоу під девізом «Захисти себе сам». На таких заходах студенти закріплюють знання з основних положень законодавчих документів зі сфери охорони праці та цивільного захисту, навчаються адекватній поведінці у випадку можливих критичних ситуацій, напрацьовують практичні навички щодо надання само- та взаємодопомоги. Обов'язковою складовою навчально-методичних комплексів є відео- і фільмотеки та комп'ютерні програми. До цієї роботи залучаються найбільш підготовлені студенти.

На наш погляд, на особливу увагу заслуговує досвід:

- упровадження в навчально-виховний процес новітніх форм та методів навчання з візуальним супроводженням навчальних дисциплін, а також використання структурних схем, рецензування контрольних робіт та науково-дослідницьких завдань;

- створення банку інформаційних технологій для проведення різних видів занять, складання тестів з перевірки засвоєння навчального матеріалу студентами, проведення тематичних бесід та виховних годин.

В університеті широко використовується тестовий контроль знань та індивідуальне відпрацювання практичних занять, відеофільми, а також інформаційні матеріали Інтернету. Деякі із них монтували, перекладали та озвучували державною мовою самі студенти.

З появою нових інформаційно-комунікаційних технологій наукові бібліотеки вишів перейшли від зберігання інформаційних ресурсів на папері до накопичення й розповсюдження електронних джерел інформації, створення електронних бібліотек. Як наслідок, останнім часом активізувалась робота студентів з наукової діяльності. Найбільш підготовлені студенти беруть участь у проведенні наукових, у тому числі й міжнародних конференцій. Їхні доповіді публікуються у відповідних збірниках матеріалів конференцій.

З 2008 р. в м. Дніпро активно діє волонтерсько-студентський клуб БАКС: «Бути Активним Кожної Секунди!». До його складу входять студенти різних вишів, але їх об'єднує одне: не стояти осторонь коли потрібна допомога! Неодноразово члени клубу були задіяні в масових флешмобах: «День без транспорту», «Живі шахи», «День міста», «Єдиний велодень», «Улюблена книга», «Молодь за мир!» та інших. «Баксівці» – часті гості військового шпиталю. Вони провідують поранених бійців, виступають перед ними з творчими концертами.

Традиційно, напередодні Дня студента, перед початком зимового періоду, найбільш підготовлені студенти-фігуристи проводять на ковзанці флешмоб-тренінг «МЕДИКИ СТОЯТЬ ТВЕРДО!». Майбутні лікарі показують всім присутнім, як уникнути падіння, як правильно групуватися, щоб мінімізувати отримання травм якщо падіння таки неминує, і, найголовніше, як надавати допомогу потерпілим. Крім того, завдяки ініціативі самих учасників було знято відеоролик-інструктаж для поширення цієї корисної інформації.

Валерій Чернета, керівник клубу БАКС з 30-річним викладацьким досвідом, впевнений, що покращення якості підготовки у навчальних закладах залежить не тільки від планової, але й від всебічної підготовки наших випускників. Для цього викладачами кафедри медицини катастроф та військової медицини ДДМУ робиться все можливе.

Вміння працювати самостійно стало у нагоді для всіх студентів при переході на дистанційне навчання у зв'язку з карантинном. Згідно з відповідними наказами ректора нашого університету освітній процес був продовжений з використанням технологій електронного навчання. Було розміщено навчальний контент у мережі Internet шляхом створення та публікації оголошень (новин) на сторінці «Дистанційне навчання» на офіційних сайтах ДДМУ, була створена закрита група у Фейсбуці для кожного навчального підрозділу. Колективом викладачів кафедри підготовлені і доведені тестові та індивідуальні завдання до кожного студента, критерії щодо їх оцінювання. За результатами першого тижня навчання були виявлені і власні прогалини. Так, студенти паралельних груп, спілкуючись між собою в електронній мережі, під час виконання одного й того ж варіанта завдання, почали активно «допомагати» один одному. У результаті була проведена калібровка більшості тестів, щоб питання в однотипних варіантах не повторювались. Такими кроками ми долаємо психологічний бар'єр, готуючи студентів-медиків, включно майбутніх офіцерів медичної служби, до подальшого накопичення необхідних знань.

Навіть в умовах карантину більшість майбутніх лікарів відгукнулись на проведення волонтерської акції – STUD MED HELP. Ідею для її проведення підказали самі активісти-баксівці. Велика вдячність всім тим студентам, хто без ризику для себе знайшов час та можливість простягнути руку допомоги ближньому, показавши цим самим, що він працює особисто і за покликом серця. Студенти-волонтери надіслали коротенькі фотозвіти з описом своїх благодійних вчинків, як приклад для інших. Впевнений, що наші майбутні випускники зроблять ще багато добрих справ після закінчення терміну карантину, адже акція благодійності буде тривати. Її гасло: «Добро та користь – справа честі!».

Ще однією подією стало відкриття на кафедрі медицини катастроф та військової медицини музею Героям АТО (ООС). З'явилися перші експонати, оформлено фотостенд «Тим, хто загинув під час виконання професійних обов'язків, Героям-медикам сучасності». Крім того, в поточному р. безцінним подарунком став гімн нашої кафедри, створений кандидатом філологічних наук, членом спілки журналістів України Костянтином Семеновичем Дубом.

У березні 2021 року студенти кафедри медицини катастроф та військової медицини Дніпровського державного медичного університету мали змогу розширити свої практичні знання та уміння з первинної військово-професійної підготовки на базі військової кафедри Національного технічного університету. У ході проведеного заняття майбутні військові лікарі мали можливість долучитися до роботи з сучасним озброєнням та військовою технікою, включаючи отримання знань з технічної характеристики танків, БМП та БТР, що знаходяться на озброєнні української армії і сьогодні. З особливим трепетом кожен зі студентів зміг не тільки почути та побачити, але й доторкнутися до частинки військової історії, відчувши себе справжнім танкістом, що спостерігає за оточуючим середовищем зі сторони екіпажу.

Звісно ж, особливої уваги заслуговує проведена лекція з тактичної медицини, що розширила та поглибила знання стосовно поетапного проведення домедичної допомоги на полі бою. Санітарний інструктор військової частини А1314, маючий великий військовий досвід у бойових діях на сході України, детально розібрав можливі варіанти дій в екстремальних умовах, що зможуть врятувати не одне життя.

Отриманий у цей день досвід ще неодноразово знадобиться у майбутньому військовим лікарям як для сьогодення, коли проходитиме військовий збір, так і у віддаленій перспективі, коли кожен зі студентів стане практикуючим лікарем.

Висновки:

1. Рівень підготовки у навчальних закладах має пряму залежність від якості підготовки педагогічного складу й самонавчання студента, як майбутнього фахівця, та всебічно розвинутої людини.

2. Настав час розробити та затвердити на державному рівні змішану програму навчання MOODLE, що поєднає планове і онлайн навчання.

3. Необхідним є постійне навчання найбільш мотивованих викладачів, створення сучасної системи моніторингу освітнього процесу.

Отже, нова сучасна парадигма освіти – це навчання упродовж усього життя! У такий нелегкий час, який наразі переживає наша держава, вона є одним із пріоритетних завдань сьогодення у сфері освіти на благо процвітання всієї української спільноти [1].

Список використаних джерел:

1. Рочник українсько-словацький : збірник наукових праць. Словачія, 2020. С. 127–131 (ISBN 978-80-89926-13-8).

РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ В РЕАЛІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ СКЛАДОВОЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Захарова Лада Германівна,
психолог, викладач,

*Навчально-науковий центр соціально-психологічної
підтримки, професійного розвитку та сприяння
працевлаштуванню,*

*Чорноморський національний університету
імені Петра Могили,
м. Миколаїв,*

E-mail: ladazaharova2@gmail.com

Система інклюзивно-ресурсних центрів прийшла на заміну роботі психолого-медико-педагогічних комісій, основним призначенням яких була діагностика особливостей розвитку дітей та готовності їх до шкільного навчання. Такий підхід був досить обмеженим і не дозволяв створити освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами (ООП). Батьки сприймали висновки ПМПК як вирок для дитини, тавро на ній, яке не допомагає, а навпаки ускладнює знаходження дитини в освітній установі.

З впровадженням інклюзивної освіти у дітей з ООП з'явилась можливість отримати не тільки навчальні послуги (психолого-педагогічний супровід), адаптовані до потреб конкретної дитини, але й відповідні корекційно-розвиткові послуги на постійній основі. Його потребує переважна більшість дітей на інклюзивній формі навчання. Але при організації корекційно-розвиткових занять для дітей з ООП в навчальному закладі виникає багато «підводних каменів»: в школі/садочку не вистачає фахівців, які можуть це робити внаслідок обмеженої кількості годин; форми позакласної діяльності, які передбачені для учнів/вихованців у закладі освіти не можуть задовільнити потреби дитини з ООП; фахівцям не вистачає досвіду та спеціальної освіти для ефективної роботи з такими дітьми; кількості дітей, які перебувають на інклюзивному навчанні, в конкретному закладі освіти недостатньо, щоб залучати додаткових спеціалістів.

Проблема загострюється, якщо корекційно-розвиткових занять потребує дитина, що проживає у невеликих містечках або селах. В цій ситуації роль інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) стає дуже важливою. За положенням ІРЦ створюються місцевими громадами виходячи з розрахунку - один інклюзивно-ресурсний центр не більш як на 7 тис. дітей, які проживають на території об'єднаної територіальної громади (району), та не більш як на 12 тис. дітей, які проживають у місті (районі міста) [1]. В Миколаївській області протягом останніх трьох років було створено та обладнано більше 20 інклюзивно-ресурсних центрів. Таким чином можливість отримати комплексну оцінку та корекційно-розвиткові послуги поряд з місцем проживання стають доступні всім дітям з особливими освітніми потребами в Миколаївській області.

Під час роботи комісій для діагностики психолого-педагогічних потреб дитини батьки мали їхати до обласного центру або найближчого великого міста, навантаження на ПМПК було дуже великим, що негативно відбивалось на якості такої діагностики. Батьки не вважали за потрібне проводити таку діагностику, не розуміли її важливості, що йшло не на користь дитині. Здійснення оцінки і раніше, і тепер не є обов'язковим для батьків, а складність отримання цієї послуги не сприяла їх бажанню зробити таку оцінку. Діти приходили до закладів освіти, починали вчитись, природньо, мали труднощі, яким заклади освіти зарадити не могли. Отже, втрачався час, засобів допомоги таким дітям в школах/садочках було недостатньо, підстав для організації для них інклюзивного навчання не було, батьки, не обізнані з ризиками неналежних методів навчання, втрачали час (а іноді

чинили опір). Таким чином, на наш погляд, порушувалось право дітей з особливими освітніми потребами на отримання якісних освітніх послуг [2].

Створення достатньої кількості інклюзивно-ресурсних центрів, особливо поряд з безпосереднім місцем проживання та навчання дітей, дозволило змінити цю ситуацію на краще. Підставою для такого висновку є мета і завдання діяльності інклюзивно-ресурсних центрів як складової інклюзивної освіти [3].

Провідним завданням ІРЦ є визначення потреби дитини у психолого-педагогічному супроводі (і доцільності інклюзивного навчання) та корекційно-розвиткових послугах (які саме і в якій кількості). Зазвичай батьки приводять з цією метою свою дитину в ІРЦ в межах своєї громади і навчального закладу, який будуть відвідувати. Таким чином, фахівці ІРЦ знайомляться з дитиною, її можливостями, потребами та перспективами корекційного впливу. Результати комплексної оцінки дають можливість визначити провідні напрямки роботи з дитиною, виходячи як з її проблемних зон, так і сильних сторін. Ретельно та професійно проведена діагностика та чіткі висновки і рекомендації стають основою індивідуальної програми розвитку (ІПР), яку складає і над якою працює далі команда фахівців закладу освіти, куди йде дитина на інклюзивне навчання, робить програму ефективною та дієвою. Професійна підготовка та перепідготовка спеціалістів ІРЦ передбачає володіння спеціальними методиками оцінки психологічного, фізичного, мовленнєвого розвитку дитини, які дозволяють оцінювати в тому числі рівень можливостей дітей з особливостями розвитку (немовленнєвими, із різними формами затримки психічного розвитку, порушеннями фізичного розвитку тощо). Працівники звичайних шкіл або садочків, по-перше, можуть бути не знайомі з такими методиками і не зобов'язані ними володіти, по-друге, не мають постійної практики їх використання, що істотно впливає на якість результатів оцінки та висновків. Отже, вже на етапі діагностики ІРЦ допомагають обрати дитині найкращу освітню стратегію.

Наступним важливим завданням є співпраця спеціалістів ІРЦ з самими навчальними закладами. Інклюзивно-ресурсні центри підтримують зв'язок з навчальними закладами, які знаходяться на території громади, знаються на тому, які умови в них є. Це дозволяє орієнтувати батьків у виборі найбільш відповідного навчального закладу. Наприклад, якщо на території району (міста) є школи з певними спеціальними умовами, вимогами або програмами, фахівці ІРЦ можуть порадити батькам, які саме з них найбільше підходять дитині. Також можуть поставити до відома адміністрації навчальних закладів про те, яких особливих умов потребує дитина, і у адміністрації є час підготувати ресурси (людські, матеріальні, методичні) для її навчання. Вже є приклади, коли адміністрації шкіл не просто беруть до уваги висновки комплексної оцінки, яку проводять ІРЦ, а звертаються до них за консультаціями і щодо складання ІПР, і щодо конкретних шляхів її реалізації. Така співпраця свідчить не про недостатню компетентність закладів освіти, а про технологізацію процесу інклюзивної освіти, налагодження дійсно командного підходу.

Методичний супровід та підвищення кваліфікації фахівців інклюзивно-ресурсних центрів здійснюють організаційно-ресурсні центри обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти. Їх завдання – посилити теоретичну та практичну підготовку у сфері роботи з дітьми з особливими потребами. Таким чином підвищується обізнаність працівників ІРЦ у вузьких темах щодо дітей з особливими потребами (наприклад, прояви РАС, СДУГ та інших нозологій, засоби роботи з такими дітьми, специфіка донесення до них інформації, зняття напруги, особливості сприймання та поведінки). На відміну від них, психологи і педагоги закладів освіти можуть бути менш обізнаними в таких питаннях – діти з особливими потребами складають дуже малий відсоток від всіх здобувачів освіти.

Як бачимо, на місцях, особливо в невеличких містах та сільській місцевості з'являється осередок, де і педагоги, і батьки можуть отримати інформаційну і методичну підтримку, відповіді на вузькоспеціалізовані питання, які обов'язково виникають при навчанні та вихованні дітей з особливими освітніми потребами. Батьки, які своєчасно отримують

професійну консультацію щодо реального стану та подальших перспектив у розвитку дітей, стають більш вмотивованими та відповідальними у дотриманні освітньої траєкторії та досягненні завдань індивідуальної програми розвитку, активні у співпраці з навчальними закладами. Педагоги знають, де отримати інформацію, і більш впевнено будують стосунки з дитиною та підбирають навчальні методи у кожному конкретному випадку. В результаті зменшується опір інклюзивній освіті і з боку батьків, і з боку педагогів та адміністрацій закладів освіти.

До основних завдань діяльності, яку здійснюють інклюзивно-ресурсні центри відноситься проведення на постійній основі корекційно-розвиткових занять. Загальновідомо, що діти з особливостями (затримкою) психофізичного розвитку та/або мовлення, потребують корекційно-розвиткового супроводу на постійній довготривалій основі. І якщо у великих містах його можна забезпечити, хоч і за гроші, то, чим далі від великих міст, тим складніше такий супровід отримати. Якщо брати до уваги, що організація корекційно-розвиткових занять може потребувати значних грошових, часових ресурсів та просто наявності відповідних спеціалістів, то батьки або піклувальники просто цього не роблять, виправдовуючись браком грошей, часу, необхідності. Враховуючи безкоштовність надання та територіальну наближеність корекційно-розвиткових послуг, які надають інклюзивно-ресурсні центри, розташовані в межах територіальної громади, з'являється можливість забезпечити їх на безкоштовній основі тривалий час. При цьому освітня установа та ІРЦ мають можливість підтримувати зв'язок та узгоджувати свою діяльність в інтересах дитини. Така співпраця (ІРЦ, освітня установа, батьки) підвищують шанси дитини досягти найкращих можливих результатів розвитку та навчання.

Важливим аргументом щодо ролі та значення ІРЦ у забезпеченні прав дітей з ООП на навчання та розвиток є те, що в кожному ІРЦ за положенням має бути створено спеціально обладнане середовище, кадрове та методичне, яке дозволяє реалізовувати покладені на нього завдання. Тобто в ІРЦ мають бути спеціальні приміщення, обладнані діагностичним та корекційно-розвитковим приладдям, фахівці в обов'язковому порядку мають володіти знаннями, вміннями та навичками роботи з дітьми з різними освітніми потребами. В школах засновник має створити відповідне середовище, але при наявності приміщень, персоналу та фінансування. І досвід свідчить, що процес прилаштування простору освітніх установ до потреб дітей з різними освітніми потребами просувається дуже повільно. Найбільше уваги приділяється фізичному пристосуванню та доступності (чомусь дитина з особливими потребами або дитина з інвалідністю уявляється як дитина в інвалідному візку). Але ж це не все, що потрібно навіть дитині на візочку. Ресурсний та розвиваючий простір потрібний не менше, ніж фізична доступність. І саме в ІРЦ питання доступності вирішується комплексно.

Потенціал інклюзивно-ресурсних центрів у наданні якісних освітніх послуг для дітей з ООП яскраво проявився під час 2020/2021 років, коли в Україні постійно вводились, змінювались та поширювались карантинні вимоги у зв'язку з пандемією COVID-19. В Миколаївській області переважна більшість шкіл тимчасово або на постійній основі переходили на дистанційне навчання. Карантинні обмеження не дозволяли проводити на території школи не тільки навчальні, але й корекційні заняття. А ось в інклюзивно-ресурсних центрах такі заняття були дозволені. Діти з особливими освітніми потребами не тільки мали змогу працювати зі спеціалістами, але й більш-менш зберігали соціальні контакти, в яких були обмежені. Підтвердженням цьому стали результати дослідження «Рівний доступ до освітніх і розвиткових послуг в Україні в контексті поширення COVID-19», яке проводилось у всіх областях України. Дослідження проводили ГО «Соціальна синергія» та ГО «Батьки за раннє втручання» за підтримки МОН України та міжнародного фонду «Відродження». Метою проекту було визначення основних бар'єрів, що перешкоджають рівному доступу до освіти та розвиткових послуг для дітей дошкільного та шкільного віку в Україні в контексті карантинних обмежень, спричинених Covid-19, та мобілізації батьків та НУО щодо забезпечення цих послуг. В опитуванні приймали участь батьки (в тому числі батьки дітей з

інвалідністю), педагоги та керівники ЗЗСО, ЗДО, спеціалізованих закладів та фахівці і керівники ІРЦ. В інтерв'ю спеціалісти ІРЦ описували ті форми роботи, які вони впроваджували в період карантинних обмежень. По-перше, це були корекційно-розвиткові заняття для дітей з ООП (очні та дистанційні). По-друге, проводились он-лайн та оф-лайн консультації для батьків, на яких спеціалісти ІРЦ приділяли увагу питанням розвитку, навчання та способів підтримки дітей та самопідтримки в період карантину. По-третє, проводились консультації (за запитом) для педагогів інклюзивних класів, асистентів вчителів щодо особливостей побудови віддаленого навчання дітей з ООП. І ці відповіді підтверджувались в інтерв'ю батьків та вчителів.

До завдань, які покладені на інклюзивно-ресурсні центри, відносять також організацію інформаційно-просвітницької діяльності. Даний напрямок став активно розвиватися ІРЦ на території всієї країни саме під час карантину. Спеціалісти установ приймають участь у створенні та поширенні в соціальних мережах навчальних роликів, записів тематичних занять, розміщення корисної інформації. Скористатися цими відеоматеріалами можуть педагоги, батьки і, навіть, самі діти з ООП. І знову хотілось би наголосити, що всю цю діяльність здійснювали як спеціалісти ІРЦ м. Миколаєва (в обласному центрі їх 4), так і інших ІРЦ на території громад Миколаївської області: ІРЦ м. Баштанка, м. Вознесенськ, м. Первомайськ, м. Снігурівка. Особливо хотілось би відзначити роботу ІРЦ, які створені при селищних радах: Єланецький ІРЦ, Вітовський ІРЦ, Мішково-Погорілівський ІРЦ тощо. Сама географія їх розташування в невеликих громадах свідчить про те, що завдяки діяльності інклюзивно-ресурсних центрів діти в невеликих та віддалених від обласних центрів громадах можуть отримати своєчасну допомогу та доступ до реабілітаційних та корекційно-розвиткових послуг. Моніторинг інтернет-ресурсів свідчить про те, що більшість ІРЦ, створених в інших областях України проводять таку ж саму діяльність, створюють групи у мережах, де розміщують навчально-методичні матеріали, створюють ю-туб ролики на різні вузькоспеціалізовані теми (діти разом з батьками можуть виконувати вправи вдома), відповідають на запитання колег та батьків, активно взаємодіють між собою.

Є зовсім незвичні, на перший погляд, зустрічі та форми роботи, які тим не менш є реалізацією завдань, які поставлено перед інклюзивно-ресурсними центрами. Наприклад, Вознесенський ІРЦ проводив семінар для педагогів Вознесенського професійного коледжу. Педагогів цікавили питання роботи та навчання дітей з ООП (адже в коледжі навчаються студенти 14–18 років). Для них тема інклюзивної освіти дуже нова і специфіка професійного навчання потребує трохи інших підходів: розуміння вузькоспеціального навчального матеріалу, засвоєння практичних професійних навичок, дотримання техніки безпеки. Разом зі спеціалістами ІРЦ педагоги намагались побудувати стратегію професійної підготовки студентів з ООП. Адже отримання професії і в подальшому робочого місця та фінансової незалежності, можливості самостійного життя є чутливим питанням для людей з різними формами інвалідності.

Дуже важливою, але дещо незвичною діяльністю є гуртування батьківської спільноти навколо ІРЦ. Персонал ІРЦ м. Баштанка (Миколаївська область) об'єднує навколо себе батьків дітей з інвалідністю, дає їм майданчик для спілкування один з одним, що розширює досить обмежені соціальні контакти таких батьків, створює атмосферу підтримки. Керівник ІРЦ №1 міста Кропивницький сприяла створенню батьківської громадської організації, яка допомагає батькам дітей з інвалідністю захищати права своїх дітей, розповсюджувати інформацію щодо інклюзивної освіти та підтримувати одне одного. Також, за сприяння та участі керівництва та спеціалістів даного ІРЦ було організовано табір для дітей з інвалідністю, в якому вони мали змогу не тільки відпочити, але й отримати необхідні реабілітаційні та корекційно-розвиткові послуги. Умови карантину, з одного боку значно звузили можливості безпосередньої соціальної взаємодії, але змусили шукати нові форми діяльності.

Цікавою практикою та корисним досвідом є організація інклюзивно-ресурсними центрами на власній території свят для дітей з ООП; запрошення гуртків творчості та цікавих людей з метою проведення для відвідувачів ІРЦ творчих майстерень та майстер-класів. Як не сумно, інклюзія не завжди позитивно сприймається батьками нормотипових дітей та соціальним оточенням в громаді, виникають непоодинокі випадки принизливого, навіть ворожого ставлення до тих, хто відрізняється від «норми». І заходи, які організують люди зі спеціальною підготовкою, які знають як будувати взаємодію з дітьми з особливостями розвитку дозволяють створити безпечне середовище для соціальної та творчої взаємодії. Моніторинг соціальних мереж свідчить про розповсюдження такого досвіду, а отже його результативності в процесі розвитку інклюзивного середовища.

Роль ІРЦ у впровадженні інклюзії можна виводити на рівень прийняття рішень у межах громади. Це підтверджує досвід роботи Інклюзивно-ресурсного центру ТНПУ ім. В.Гнатюка, який не просто надає послуги для дітей з ООП, але й розвиває інклюзивний простір у ЗВО та приймає участь у створенні та реалізації концепції розвитку та впровадженні інклюзивного розвитку Тернопільської територіальної громади.

Всі види діяльності, наведені в доповіді, відносяться до кола завдань, які поставлено перед ІРЦ. Це і оцінка наявного стану дитини, і організація корекційно-розвиткової роботи, і взаємодія з закладами освіти щодо вибору освітньої траєкторії дитини з ООП, складання та виконання індивідуальних програм розвитку. Формування інформаційного простору та просвіта щодо особливостей дітей з ООП та методів їх навчання і виховання, які також є завданнями роботи ІРЦ, поступово займають належне місце в їх роботі і дійсно сприяють розвитку інклюзії в Україні.

Як бачимо, інклюзивно-ресурсні центри мають великий потенціал в розвитку інклюзивної освіти, надання якісних освітніх послуг дітям з ООП та впровадженні інклюзії у різних сферах життєдіяльності територіальних громад. Все залежить від бажання і самих ІРЦ, і керівників та жителів громад, на території яких функціонують інклюзивно-ресурсні центри.

Список використаних джерел:

1. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова КМУ від 12 лип. 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>
2. Результати досліджень щодо якості інклюзивної освіти та доступу дітей з особливими освітніми потребами до освітнього процесу. URL: https://mon.gov.ua/ua/news/predstavleno-rezultati-doslidzhen-shodo-yakosti-inklyuzivnoyi-osviti-ta-dostupu-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-do-osvitnogo-procesu?fbclid=IwAR0YCEzaKQUL54ui6lRTVBcnrqmEelzoCJYSxcR-UfCM_yTmP008dCeTGGZQ
3. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навчально-методичний посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко. Київ, 2018. 252 с.

РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

*Калаур Світлана Миколаївна,
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти
і менеджменту соціокультурної діяльності,
керівник Центру післядипломної освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: kalaur@tntpu.edu.ua*

За даними ООН близько 10% всього населення планети становлять люди з обмеженими можливостями. В Україні станом на 01.01.2019 р. цей показник становив близько 6,3% від всього населення [6, с. 19]. У контексті наведеної статистики, повністю поділяємо позицію науковців у тому, що освітній заклад (починаючи із закладу загальної середньої освіти, передвищої, і аж до закладів вищої освіти) має бути для «комфортним» для усіх здобувачів освіти, а особливо до тих у кого є особливі освітні потреби. Очевидним є той факт, що інклюзивна освіта має стати довгостроковою стратегією України як держави, яка системно послідовно та безперервно реалізовується. З огляду на це, на порядок денний постало питання про «впровадження в практику роботи загальноосвітніх установ і у процес підготовки педагогів принципів інклюзивної підходу, спрямованого на учнів з особливими потребами та схильних до ризику маргіналізації і ексклюзії» [10, с. 2].

Як доводить Т. Борохвіна [2, с. 168], у XXI столітті до головних цінностей інклюзивної освіти можна віднести такі:

- 1) дитина найважливіша цінність, що передбачає взаєморозуміння;
- 2) терпеливе ставлення до дітей з різними вадами розвитку, що базується на толерантності;
- 3) дитина є частиною суспільства, що включає рівність можливостей;
- 4) кожна дитина унікальна, тільки потрібно допомогти розвинути її здібності (індивідуальний підхід та особистісно орієнтоване навчання).

Ми солідарні із позицією І. Малишевської у тому, що нині «інклюзивна освіта розглядається як соціально-педагогічне явище, яке надає рівний доступ до якісної освіти та ґрунтується на ідеях гуманізму, людяності, рівноваги інтелектуальних, етнічних та фізіологічних компонентів» [7, с. 208]. Тобто, в інклюзивній освіті недопустимою є сегрегація, яка означає відокремлення дітей з особливими потребами від інших.

У процесі психолого-педагогічного дослідження означеного питання встановлено, що «діти з особливими освітніми потребами» є доволі широкою науковою дефініцією, що охоплює всіх дітей, чий освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої у суспільстві норми [5]. У науковому контексті [1; 4; 8; 11] робиться акцент на потребі якісної організації освітньої діяльності дітей, які мають певні відхилення, які не дають їм змоги користуватись «стандартним набором освітніх послуг», які надають загальноосвітні навчальні заклади. У цьому контексті йдеться про дітей із особливостями фізичного розвитку, обдарованих, а також дітей із соціально вразливих груп.

Відзначимо, що освітні заклади усіх рівнів акредитації нині мають потребу якісного впровадження інклюзивного підходу в освітній процес. У психолого-педагогічному контексті цей принцип базується на теорії Л. Вигодського [3] про «зону найближчого розвитку», коли проблеми повинні вирішуватися через співробітництво дітей у яких є особливі освітні потреби зі своїми здоровими ровесниками. Саме при інклюзивному підході до навчання і може бути розпізнана обдарованість, а діти з обмеженими можливостями зможуть стати значущими членами свого навчального співтовариства. Незалежно від стану

здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, кожна дитина має право на повноцінне життя та освіту. Причому, варто акцентувати увагу на тому, що якість освіти для дітей з особливими потребами не має відрізнятися від якості освіти, яку здобувають здорові діти. Саме інклюзивний підхід виступає нині пріоритетним та ключовим під час організації освітнього процесу в освітніх закладах для дітей з особливими освітніми потребами.

Наголосимо на тому, що інклюзивний підхід висуває підвищені вимоги до всіх учасників освітнього процесу. А саме від самих здобувачів освіти (учнів, студентів) з особливими потребами він вимагає мобілізації психологічних і фізичних сил, а від інших здорових учасників звичайних (здорових) учнів та студентів потрібне розуміння, толерантність, сформована готовність надавати посильну допомогу своїм товаришам. Тоді як від педагогів, які працюють в інклюзивному освітньому середовищі вимагається людяність, професіоналізм й компетентність та сформованість спеціальних знань, умінь та навичок. Лише узгоджена діяльність усіх учасників освітнього процесу зможе забезпечити реальну можливість для якісного здобуття освіти особам з обмеженими освітніми можливостями та забезпечить максимальну реалізацію інклюзивного підходу закладами освіти усіх рівнів акредитації.

Беручи до уваги наведені вище аргументи, можемо констатувати, що доволі вагомим аспектом є цілеспрямоване формування у практикуючих педагогів, які працюють в освітніх закладах різних рівнів акредитації саме «інклюзивної компетентності». І у цьому контексті вагому роль має відігравати післядипломна освіта через організацію курсів підвищення кваліфікації для педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Зважаючи на те, що у системі неперервної педагогічної освіти педагог повинен системно працювати над своїм особистісним та професійним вдосконаленням, вагомо щоб педагоги приділяли належну увагу й формуванню безпечного інклюзивного освітнього середовища та оволоділи практичними вміннями й навичками роботи зі здобувачами освіти, які мають особливі освітні потреби. Таким чином, підвищуючи свою професійну кваліфікацію, учителі загальноосвітніх навчальних закладів, а також педагогічні та науково-педагогічні працівники закладів передвищої та професійно-технічної освіти мають працювати не лише у контексті формування знань, вмінь і навичок з професії, а й над досягненням високого рівня майстерності й творчості, а також розвивати готовність до постійного підвищення рівня кваліфікації в інклюзивному освітньому середовищі, формуючи таким чином інклюзивну компетентність.

У Постанові Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 «Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» [9] (пункт 15) відзначено, що основними напрямками підвищення кваліфікації є:

- розвиток професійних компетентностей (знання навчального предмета, фахових методик, технологій);
- формування у здобувачів освіти спільних для ключових компетентностей вмінь, визначених частиною першою статті 12 Закону України «Про освіту»;
- психолого-фізіологічні особливості здобувачів освіти певного віку, основи андрагогіки;
- створення безпечного та інклюзивного освітнього середовища, особливості (специфіка) інклюзивного навчання, забезпечення додаткової підтримки в освітньому процесі дітей з особливими освітніми потребами;
- використання інформаційно-комунікативних та цифрових технологій в освітньому процесі, включаючи електронне навчання, інформаційну та кібернетичну безпеку;
- мовленнєва, цифрова, комунікаційна, інклюзивна, емоційно-етична компетентність;
- формування професійних компетентностей галузевого спрямування, опанування новітніми виробничими технологіями, ознайомлення із сучасним устаткуванням, обладнанням, технікою, станом і тенденціями розвитку галузі економіки, підприємства,

організації та установи, вимогами до рівня кваліфікації працівників за відповідними професіями (для працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти);

– розвиток управлінської компетентності (для керівників закладів освіти, науково-методичних установ та їх заступників).

Отже, як бачимо, у контексті нормативних документів, інклюзивна компетентність посідає належне місце у професіоналізмі педагога, тому має бути належним чином представлена у системі неперервної освіти. З цією метою у Центрі післядипломної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка було ініційовано у рамках ліцензії 231 Соціальна робота (Наказ МОН від 05.12.2019 №1003-л) формування інклюзивної компетентності педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Зокрема, у 2021 р. слухачам курсів підвищення кваліфікації у рамках формування інклюзивної компетентності було запропоновано на вибір два модуля (30 год. кожний). Причому ці два модулі були об'єднані спільною метою: формування професійних компетентностей педагогічних та науково-педагогічних працівників, необхідних для ефективної командної роботи та міждисциплінарної взаємодії суб'єктів соціально-педагогічного супроводу в забезпеченні інклюзивного освітнього середовища для навчання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Перший змістовий модуль під назвою «Інклюзивна освіта в Україні (інклюзивна компетентність)» охоплював такі питання:

1. Філософія інклюзії – 9 год.;
2. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти – 9 год.;
3. Моделі інклюзивної освіти – 6 год.;
3. Практика та семінар за напрямками підготовки – 6 год.

Другий змістовий модуль під назвою «Міждисциплінарна та командна взаємодія в організації інклюзивного навчання» був спрямований на розширення професіоналізму педагогів у таких питаннях, як:

1. Команда психолого-педагогічного супроводу: основні завдання, склад, функції членів команд – 6 год.;
2. Діяльність інформаційно-ресурсного центру (ІРЦ) у системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами – 6 год.;
3. Розробка індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання – 9 год.;
4. Використання МКФ-ДП в інклюзивній освіті – 9 год.

Розробляючи зміст освітньої програми для першого та другого змістового модулю було враховано особливості професійної діяльності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища. З методичної точки зору, нами було враховано Концепцією реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», а також вимоги до компетентностей педагогічних та науково-педагогічних працівників. Саме тому під час розробки змісту освітніх програм основний акцент було зроблено на практичне спрямування, що забезпечило педагогам реальну можливість опанування теоретичними, методичними та практичними аспектами організації інклюзивного освітнього простору.

У методичній площині основний акцент було зроблено на конкретні програмні результати, серед яких найважливішими було визнано такі, як:

- знання та розуміння завдань команди психолого-педагогічного супроводу, принципів взаємодії та функцій її членів;
- розуміння діяльності ІРЦ у контексті інклюзивної освіти; знання і розуміння сутності, завдань та процесу комплексної оцінки розвитку дитини, спектру корекційно-розвиткових послуг ІРЦ та порядку їх надання;
- знання і вміння здійснення спостережень за дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) та планування цілей і завдань корекційно-розвиткової роботи для досягнення запланованих змін;

– знання основних компонентів індивідуальної програми розвитку (ІПР), вміння розробляти ІПР з подальшим регулярним її переглядом для здійснення необхідних змін, визначати сильні і слабкі сторони дитини при створенні ІПР.

Відзначимо, що до головних фахових компетентностей, на яких було зроблено основний акцент під час організації курсів підвищення кваліфікації відносимо такі:

– розуміння особливостей організації психолого-педагогічної допомоги дитині з особливими освітніми потребами;

– знання та вміння розробки ІПР на основі результатів комплексної оцінки розвитку дитини та спостережень;

– знання та розуміння спектру корекційно-розвиткових послуг та порядку їх надання; здатність до ефективної міжособистісної взаємодії з колегами, дітьми та їхніми батьками, членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

До читання модулів були залучені провідні викладачі двох кафедр: кафедри соціальної роботи, спеціальної освіти і менеджменту соціокультурної діяльності, а також кафедри педагогіки та менеджменту освіти. Усе це забезпечило велику популярність цих модулів серед освітян як педагогів закладів загальної середньої освіти, так і науково-педагогічних працівників закладів передвищої освіти й професійно-технічної. До прикладу, упродовж року з 1 березня 2020 р. по 25 березня 2021 р. на базі Центру післядипломної освіти 12 груп слухачів (135 осіб) підвищили власний рівень інклюзивної компетентності, опанувавши теоретичні та практичні аспекти роботи з здобувачами освіти (учнями та студентами), які мають особливі освітні потреби.

У підсумку наголосимо на тому, що у сучасному українському освітньому просторі інклюзивна компетентність педагогів набуває особливої ваги, з огляду на те, що інтегрування осіб з особливими потребами у соціокультурне середовище не може відбуватися ефективно без належного педагогічного супроводу. Отже, Центр післядипломної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка є ліцензованим суб'єктом, який надає освітні послуги в системі післядипломної освіти та проводить системну й цілеспрямовану діяльність щодо формування інклюзивної компетентності слухачів з числа педагогічних та науково-педагогічних кадрів. У нашому баченні саме післядипломна освіта може слугувати тим реальним орієнтиром та виступає у ролі вагомого важеля, який зможе надати педагогам та науково-педагогічним працівникам належний рівень інклюзивної компетентності.

Список використаних джерел:

1. 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. С. 10–17.
2. Борохвіна Т. Інклюзивна освіта: генезис і основні принципи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. Тернопіль : ТНПУ, 2018. № 2. С. 164–169.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : АСТ Астрель, 2010. 671 с.
4. Іноземцева С. В. Використання педагогічних ідей В.О. Сухомлинського в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Початкова освіта*. 2009. №3. С. 19–23.
5. Калаур С. М. Психолого-педагогічна характеристика інклюзивного підходу як основи для організації освіти дітей з особливими потребами. *Гірська школа Українських Карпат. Наукове фахове видання з педагогічних наук*. Івано-Франківськ : ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». 2017. № 16. С. 58–62.
6. Лучик С. Д., Лучик В. Є. Розвиток інклюзії у вищій освіті. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції,

- 21 травня 2020 р. Кам'янець-Подільський: Подільський спеціальний навчально-реабілітаційний соціально-економічний коледж. 2020. С. 19–21.
7. Малишевська І. Актуальні аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2016. №13. С. 205–211.
 8. На допомогу батькам, що мають дітей з особовими потребами / Л.В. Борщевська, А.В. Зіброва, І.Б. Іванова та ін. Київ: Український інститут соціальних досліджень, 1999. 79 с.
 9. Порядок підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/800-2019-п#Text>.
 10. Претворяя в життя ідеї інклюзивного образования: опыт соседних стран / под. редакцией Э.Кесялахти, С.Вярюнен. Рованиеми: Издательский Центр Лапландского Университета Рованиеми 2013. URL: https://narfu.ru/upload/medialibrary/84c/publikatsiya-pretvoryaya-v-zhizn-idei-inklyuzivnogo-obrazovaniya_-opyt-sosednikh-stran.pdf
 11. Суховієнко Н. А. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2018. 292 с.

ДОСВІД РОБОТИ ГРОМАДСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ «ДІАЛОГ» У СФЕРІ МИСТЕЦЬКОЇ ІНКЛЮЗІЇ: ЗДОБУТКИ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Калініна Лариса Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри культурології,

Відокремлений підрозділу Миколаївської філії

Київського національного університету культури і мистецтв,

заступник директора ГО «Діалог»,

E-mail: larisakalinina825@gmail.com

Орлова Олена Вячеславівна,

кандидат культурології,

доцент кафедри культурології

Відокремлений підрозділу Миколаївської філії

Київського національного університету культури і мистецтв,

перекладач ГО «Діалог»,

E-mail: lena.orlova1609@gmail.com

За останні роки кількість людей, що мають інвалідність, зросла в Україні приблизно на чверть. І сьогодні їх майже 3 мільйони, із яких майже 170 тисяч – діти. Саме ця категорія людей, на жаль, досить часто бувають виключені з повноцінного життя громад.

Створення безбар'єрного середовища та послуг є обов'язковою умовою щодо реалізації прав і свобод людей з інвалідністю. Відповідно до Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю», вони мають право нарівні з іншими брати участь у всіх сферах життя і у культурному житті, зокрема, мати доступ до творів культури в доступних форматах.

Культура охоплює та поєднує в єдино-суцільну систему все духовне життя суспільства. Поза культурою неможливе життя людини і суспільства. Кожне нове покоління починає своє життя не тільки в оточенні природи, але й у світі матеріальних і духовних цінностей, створених попередніми поколіннями.

Культура – це матеріальні і духовні цінності. Цінність – це визначення у об'єкта матеріальної або духовної реальності, позитивного або негативного значення для людини і

людства. Лише для людини і суспільства речі, явища мають особливе значення, освячене звичаями, релігією, мистецтвом і культурою. Реальні факти, події, властивості не тільки сприймаються, пізнаються нами, але і оцінюються, викликаючи в нас почуття співучасті, захоплення, любові або, навпаки, почуття ненависті або презирства.

Все частіше у нашому житті люди стикаються з таким поняттям як «інклюзія» (включення). Однак більша частина суспільства все ще залишається осторонь цього процесу. Можливо, це відбувається через доволі слабе розуміння самого терміну «інклюзія», можливо через недостатній ідеологічний супровід, та, скоріше, через усі ці чинники разом. Досить часто це поняття «інклюзія» сприймається пересічним громадянином як певний специфічний процес.

Інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх громадян без виключення у соціальному житті. Тобто, іншими словами, за своєю сутністю інклюзія – це побудова комфортного сучасного суспільства з рівними можливостями для усіх громадян, незалежно від їхніх фізичних чи психологічних особливостей.

Поняття «інклюзивний» є перехідним на шляху до створення комфортного соціального суспільства для усіх категорій населення. Зараз поняття інклюзії набуває актуальності в Україні передусім через впровадження системи інклюзивної освіти. Однак, як це часто буває у намаганні впровадити актуальну реформу забувають про системний підхід: суспільство – це єдиний унікальний організм і будь-яке нововведення потребує ретельної підготовки.

Зазначимо, що основними складовими інклюзії як процесу є:

- створення інформаційного та культурного підґрунтя для розвитку інклюзії;
- побудова інклюзивної інфраструктури;
- формування та розвиток інклюзивної культури суспільства;
- розвиток культурно-мистецької інклюзії.

Стосовно розвитку мистецької інклюзії, зазначимо, що на сучасному етапі вже з'являються та існують громадські ініціативи, що знаходять підтримку держави, існує державна програма з розвитку інклюзії в Україні.

Прикладом громадської ініціативи, яка має сприяє розвитку інклюзії є робота та досвід громадської організації «Діалог» м. Миколаєва.

Громадська організація «Діалог» розпочала свою роботу у 2005 році. Діяльність організації спрямована на допомогу психологічно уразливим і незахищеним верствам населення, велика увага приділяється дітям, молоді, жінкам, особам з інвалідністю та батькам, які виховують дітей з особливостями психологічного і фізичного розвитку.

Перший досвід роботи з дітьми та молоддю з інвалідністю учасники «Діалогу» отримали в 2006 р. під час здійснення першого волонтерського проєкту «Соціально-психологічна допомога хворим на онкологію дітям та їхнім родинам» на базі Миколаївської обласної дитячої лікарні.

У період з 2009 р. по 2014 р. ГО «Діалог» була ініціатором, координатором і головним виконавцем благодійного партнерського проєкту «Впровадження арт-терапії на Миколаївщині». Проєкт було підтримано Корпусом Миру США в Україні, відділом преси, освіти і культури Посольства США в Україні.

Під час здійснення проєкту було проведено сім міжнародних науково-практичних конференцій «Арт-терапія: інноваційний простір для підтримки фізичного, психічного і духовного здоров'я людини». В рамках цього проєкту було здійснено навчання та підготовка 100 кваліфікованих фахівців у галузі арт-терапії, провідними фахівцями з різних країн: Лінда Мак Карлей, засновниця інституту арт-терапії (Південний Техасі, США), Дорита Бергер музичний терапевт (США), волонтери корпусу миру, Антон Єжов, Андрій Старовойтов (Україна).

Другою спробою творчої роботи ГО «Діалог» стало створення психологічного театру «Арт-клас», акторами якого стали вчителі, психологи, студенти педагогічного університету. Було створено психологічну виставу «Острів», режисер-постановник Калініна Л. А. за

мотивами п'єси «Утюги» драматургічні з м. Одеси Анни Яблонської, яка передчасно загинула під час терористичного акту у московському аеропорту у 2009 р.

Саме ця вистава стала майданчиком для подальших творчих пошуків методів і технологій щодо позбавлення педагогічних працівників і психологів синдрому професійного вигорання. Учасники вистави приходили на репетиції стомленими і виснаженими після робочого дня, а після репетицій (на яких створювалась позитивна психологічна атмосфера), всі учасники відчували покращення настою, зміни у емоційно-психологічному стані та відновлення сил.

Психологічну виставу «Острів» театру «Арт-клас» було показано на VIII Всеукраїнському театральному фестивалі «Південні маски – 2010», вистава отримала диплом за кращу психологічну виставу фестивалю, також психологічна вистава «Острів» була показана на Міжнародному симпозіумі м. Ялта (2011 р.) і також отримала високу оцінку глядачів як психологічний засіб покращення психологічних станів сучасних педагогічних працівників.

Наступним етапом був соціальний проєкт «Лікарняні клоуни Миколаєва», який здійснювався на базі обласної дитячої лікарні (у період з 2012р. до 2017 р.).

З 2016 р. головним напрямком роботи та діяльності громадської організації стає впровадження та розвиток інклюзії, а також мистецької інклюзії в м. Миколаєві та Миколаївської області.

Проєкт «Переможці долі: театр особливих» був присвячений соціальній інтеграції молоді з інвалідністю та особливими потребами у громаду м. Миколаєва через створення «InclusiveTheater», надання неформальних освітніх послуг засобами мистецтва; формування усвідомленого ставлення громадян міста до осіб з інвалідністю як до рівноправних партнерів шляхом проведення спільних творчих заходів (2017 р.).

Проєкт було здійснено за підтримки департаменту молоді та спорту Миколаївської міської ради. Це дало можливість громадській організації «Діалог» створити незалежний, експериментальний альтернативний Inclusive театр «Переможці», який працює і розвивається дотепер.

Проєкт «Право на повноцінне життя особливих дітей Миколаївщини та їхніх родин» здійснювався за підтримки Фонду сприяння демократії Посольства США (2018 р.).

Проєкт «Життя чи доля? Особливі жінки Миколаївщини» було здійснено за підтримки ГО Центр «Жіночі перспективи» м. Львів, (січень – липень 2019 р.).

Проєкт «Фестиваль-лабораторія інклюзивних мистецьких практик: театр, література, хореографія, анімація, дизайн, музичне, образотворче, декоративне, фото та кіно мистецтво (скорочено «ФЛІМП») за підтримки Громадського бюджету м. Миколаєва стає переможцем конкурсів у номінації соціальні проєкти і отримує перемогу у 2019 р., 2020 р., 2021 р.

Фестиваль-лабораторія інклюзивних мистецьких практик «ФЛІМП» проводиться з метою розвитку мистецького та освітнього сектору для людей з інвалідністю (без вікових обмежень) шляхом створення спільноти творчих особистостей, бо люди з особливими потребами не завжди можуть повноцінно реалізовуватися та розкривати свій творчий потенціал, але це не означає, що вони не здатні до творчості й розвитку.

Головною ідеєю Фестивалю-Лабораторії «ФЛІМП» є те, що мистецтво людей з інвалідністю повинно викликати в глядачів не жаль та співчуття, а позитив, яскраві емоції, задоволення, захват і навіть здивування.

Під час реалізації проєкту люди з інвалідністю розвивають навички інклюзивної творчої співпраці, створюють та представляють мистецькі інклюзивні роботи та власні проєкти.

Проєкт «Неформальний інклюзивний майданчик» за підтримки Громадського бюджету м. Миколаєва стає переможцем конкурсів у номінації соціальні проєкти і отримує перемогу у 2020 р. та 2021 р. Саме цей проєкт єднає неформальну освіту дорослих і соціальну інклюзію

та надає можливості фахівцям, які працюють у галузі інклюзії, отримати нові знання та практичні навички для активного включення осіб з інвалідністю у всі сфери життя.

У серпні-грудні 2020 р. громадська організація здійснює проєкт «Нетворкінг – лабораторія: Тижні інклюзивної спільноти» за підтримки Департаменту праці і соціального захисту населення Миколаївської міської ради.

Члени громадської організації «Діалог» в рамках здійснення різних проєктів розвивають і науково-методичну складову впровадження і розвитку інклюзії.

Здійснено друк та розповсюдження таких науково-методичних посібників та наукових матеріалів:

- збірник матеріалів II Міжнародної науково-практичної конференції «Арт-терапія: інноваційний простір для підтримки фізичного, психічного і духовного здоров'я людини» (2010 рік);
- методичний посібник «Сучасне театральне мистецтво-майданчик для висвітлення соціальних проблем» (2016 – 2017 рр.);
- науково-методичний посібник «Інклюзія як право на повноцінне життя» (2019 р.);
- методичний посібник «Кращі інклюзивні практики Миколаєва» (2019 р.);
- методичний посібник «Неформальний інклюзивний майданчик: з досвіду роботи» (2020 р.);
- методичний посібник «Від арт-терапії до мистецької інклюзії» (2020 р.).

У 2021 р. заплановано видання методичного посібника «Кращі світові інклюзивні мистецькі практики».

Досвід роботи ГО «Діалог» презентується і науково-методичних конференціях в Україні та за її межами. У 2019 р. на V Всеукраїнській науково-методичній конференції «Стан та перспективи культурологічної науки в Україні» кандидатом педагогічних наук, доцентом кафедри культурології, зам директора ГО «Діалог» Калініною Л.А. було зроблено доповідь на тему: «Мистецька інклюзія: досвід, проблеми, перспективи»; у 2020 р. на VI Всеукраїнській науково-методичній конференції «Стан та перспективи культурологічної науки в Україні» Калініна Л.А. виступала з доповіддю на тему: «Соціально-культурний контекст «Фестивалю-Лабораторії інклюзивних мистецьких практик: театр, література, хореографія, анімація, дизайн, музичне, образотворче, декоративне, фото та кіно мистецтво «ФЛІМП»».

Калініна Л.А. брала участь у роботі Міжнародного педагогічного марафону «ARTSFORHEARTS 2020», проєкту – переможця Програми «Навчання. Обміни. Резиденції. Дебюти» Українського культурного фонду Міністерства культури та інформаційної політики України. Було підготовлено, презентовано та проведено 02 жовтня 2020 р. вебінар на тему: «Мистецька інклюзія міста Миколаєва: досвід, проблеми, перспективи».

Діяльність «Діалогу» спрямована також і на творчий розвиток та реалізацію своїх творчих можливостей учасників різних проєктів і спрямована на знайомство та залучення до різних мистецьких практик: вистав, виставок, фільмів.

Члени організації першими в м. Миколаєві та Миколаївської області опанували методику створення документальних вистав і розпочали складну і плідну роботу по впровадженню цієї мистецької практики у м. Миколаєві, навчаючи та створюючи документальні вистави, а саме:

- 2013 р. «Йшов трамвай» документальна вистава режисер-постановник Калініна Л.А. про місто його мешканців та соціальні проблеми Миколаєва (створена за власні кошти організації);
- 2015 р. «Почуй мене, мамо...» документальна вистава режисер-постановник Калініна Л.А. про стосунки у родинах, за підтримки Посольства Німеччини;
- 2016 р. «Кардіограма байдужості» документальна вистава режисер-постановник Калініна Л.А., за підтримки Посольства Німеччини;
- 2017 р. «Концерт для Землі» документальна вистава режисер-постановник Калініна Л.А.

про екологічні проблеми міста та документальний фільм «Концерт для Землі» за підтримки Британської Ради а в Україні;

- 2017 р. «Досить...» документальна вистава режисер-постановник Калініна Л.А. про сучасні проблеми сьогодення;

- 2019 р. «Вернісаж почуттів» документальна вистава режисер-постановник Калініна Л.А., акторами якої були батьки, що виховують дітей з інвалідністю, за підтримки Посольства США;

- 2019 рік. «Країна ФЛІМП» інклюзивна театральна хореографічно-музична феєрія режисер-постановник Калініна Л.А., за підтримки Громадського бюджету м. Миколаєва.

- 2020 р. «Кроки» документальна вистава режисер-постановник Калініна Л.А. про історії успіху осіб з інвалідністю за підтримки департаменту праці та соціального захисту населення Миколаївської міської ради;

- 2020 р. «Квітка ФЛІМП» інклюзивна хореографічно-музична феєрія режисер-постановник та хореограф Виноградов О.Ю., за підтримки Громадського бюджету м. Миколаєва.

Громадська організація «Діалог» у рамках декількох проектів здійснила створення документальних фільмів, а саме:

- 2019 р. «Особливі діти» документальний телевізійний проект у 3-х частинах за підтримки Посольства США.

Для кожного окремого проекту створено окрему Групу яку моно знайти у Фейсбук. Всі версії роботи ГО «Діалог» є у вільному доступі. З відео версіями проектів, вистав, презентацій, звітів можна познайомитися за посиланням: https://www.youtube.com/channel/UCNTm3P_e6McrU9kKtpbTyPg

З більш розширеною та детальною інформацією щодо діяльності ГО «Діалог» можна ознайомитись за посиланням: <https://www.facebook.com/dialog12.12.2005/?ref=bookmarks>

КОНЦЕПТОСФЕРА ТА ЗМІСТ ПІДРУЧНИКА «СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ» ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Кобильченко Вадим Володимирович,

доктор психологічних наук,

*старший науковий співробітник, головний науковий
співробітник відділу освіти дітей з порушеннями зору,*

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

E-mail: vadimvk@ukr.net

Омельченко Ірина Миколаївна,

доктор психологічних наук,

*старший науковий співробітник, старший науковий
співробітник відділу психолого-педагогічного супроводу*

дітей з особливими потребами,

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

E-mail: iraoemel210781@ukr.net

Актуальність створення підручника зі спеціальної психології більш ніж на часі, позаяк підготовка сучасного фахівця-психолога в системі вищої педагогічної освіти визначається процесами, що відбуваються в соціальному й культурному середовищі, зростаючими вимогами до якості професійної підготовки й рівня розробленості ефективних засобів для досягнення достатнього науково-методичного рівня навчання.

Підготовлений докторами психологічних наук В. В. Кобильченко, І. М. Омельченко підручник «Спеціальна психологія» [1] адресований передусім студентам ЗВО, які опановують психологію, і сприятиме їхній мотивації щодо вибору професії, поглибить їхні знання про закономірності психосоціального розвитку в онтогенезі та дизонтогенезі; про прояви, причини і механізми порушень особистісного розвитку; можливості компенсації, реабілітації й корекції порушеного розвитку; методах його діагностики, сучасних шляхах оптимізації розвитку депривованої особистості.

На сьогодні навчальна дисципліна «Спеціальна психологія» є однією з провідних з напряму підготовки 016 «Спеціальна освіта» та 053 «Психологія».

Концепція: Ще донедавна в теоретичних і емпіричних дослідженнях в царині спеціальної психології пріоритет надавався вивченню особливостей психіки дітей та підлітків, а цілісний розвиток, становлення й формування депривованої особистості на різних вікових етапах, переважно, залишались без уваги. Крім того, у повсякденній практиці роботи домінувала утилітарна установка на розвиток окремих психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, уваги мислення й т.п.), формування практичних навичок та умінь, а ресурсний потенціал особистості, при цьому, не розглядався.

Проте, як зазначає С. Мадді, чим більш депривовані життєві потреби, тим більшою буде тенденція особистості щодо їхнього задоволення. Стан депривованості, на його думку, характеризується високою психологічною напругою, і, відповідно, в особистості виникає ціль, спрямована на редукцію цієї напруги [2].

Феномен депривації у психологічній науці останнім часом набуває усе більшої ваги, оскільки виступає суттєвим гальмівним чинником для повноцінного розвитку особистості. Такий підхід є ключовим твердженням багатьох досліджень, які визначають депривацію як психологічне явище, що впливає на різні сторони людської особистості та означає позбавлення або обмеження людини в певних життєво важливих потребах упродовж певного часу.

Натепер в психологічній науці існує три стилі теоретизації: класичний, некласичний і постнекласичний стиль, який останнім часом починає домінувати. При цьому стилі теоретизації не психіка, а людина стає центром, метою й цінністю психологічного пізнання. Постнекласична психологія розвиває ідеї про соціальне конструювання реальності й особливу значущість суб'єктивного досвіду. Перехід до постнекласичної психології обумовлений прагненням до інтеграції психологічного знання.

Не зважаючи на існуючі відмінності між природничо-науковим і гуманітарним типами наукової раціональності, сучасними методологами науки підкреслюється бажаність їхньої конструктивної взаємодії при вирішенні конкретного дослідницького завдання, оскільки абсолютизація зазначених підходів, їхнє протиставлення, беззастережне прийняття або повне заперечення приводить або до істотного «урізання» об'єкта психології, або до суб'єктивізму з низькою вірогідністю отриманих даних.

Результатом останньої кризи в психологічній науці є парадигмальний плюралізм, який усе більше нагадує методологічну невизначеність. У сучасній соціальній ситуації, ситуації виражених культуральних зрушень і соціокультурної невизначеності, спеціальна психологія відчуває виражену потребу в нових методологічних підходах, що дозволяють розвивати нові технології діагностики й соціально-психологічної реабілітації.

Значущими для розвитку спеціальної психології є досягнення психологічної науки останніх років, обумовлені усе зростаючим впливом гуманістичної парадигми на уявлення про предмет і методологію психологічних досліджень.

Якщо природничо-наукова парадигма пропонує знаходити засоби виключення суб'єкта пізнання зі структури самого одержуваного знання (вимога об'єктивності), то гуманістична парадигма орієнтує на розуміння й розвиток самої особистості, її активності.

Класична психологія, яка існує в межах природничо-наукової парадигми, займається переважно тим, що є поганим в житті людини та у її відносинах з іншими людьми. Вона як

би «забула» про сильні сторони, концентруючись на людських слабостях, орієнтується переважно на те, чого людині «не вистачає». Велика увага приділяється таким явищам як «хвороби», «дистреси» і т.д.

Згідно з М. Селігманом, сучасна психологія за своєю сутністю стала віктимологією. Людина розглядається в ній як принципово пасивна істота зі зниженою особистою відповідальністю й, так званою, «вивченою безпорадністю», коли вона стверджується в думці, що завжди буде жертвою інших людей або життєвих обставин [3].

Однак, у гуманітарній парадигмі людина – не є жорстко детермінованою системою, не підкоряється суворим законам, а володіє здатністю до внутрішнього розвитку та свободою волі й виступає не рівною, не тотожною самій собі в кожен новий момент часу. Стосовно особистості людини некоректними є фінальні моделі та прогнози, побудовані на принципі детермінізму. Може йтися тільки про сценарії варіантів розвитку подій, коли в кожен момент часу людина чи суспільство реалізують одну можливість із набору потенційних.

Гуманітарна парадигма, в центрі якої перебуває людина, пропонує звернути увагу не на вивчення відхилень і захворювань психіки, а на ресурси й потенціал особистості, її позитивне функціонування. Значний внесок у розробку проблеми здорової життєдіяльності робить позитивна психологія, зосереджена на вивченні ресурсних аспектів психіки людини на відміну від орієнтації на психологічні проблеми та патології. Основними темами позитивної психології виступають щастя, оптимізм, довіра, солідарність. З погляду позитивної психології здоров'я включає в себе здатність людини отримувати задоволення від життя, створювати баланс між життєдіяльністю й зусиллями, спрямованими на досягнення психологічної стійкості, вибудовувати приємне, добре і змістовне життя.

Основна ідея позитивної психології полягає у тім, що недостатньо звільнити людину від неприємних симптомів і проблем, щоб вона відчула себе благополучною і щасливою, і що вивчення закономірностей оптимального, благополучного життя й діяльності повинне являти собою окреме поле психологічних досліджень.

Нагромадження психологічних досліджень теоретичного й прикладного характеру привело до потреби в їхній систематизації й пошуку нових інтегративних підходів, що пояснюють вплив на людину умов середовища.

Виникла необхідність у пошуку й розробці нових підходів, які передбачають не стільки збільшення нових перемінних й, відповідно, наукових понять, які їх пояснюють, скільки зміни уявлень про взаємодію суб'єкта з його соціальним оточенням, середовищем, у якому відбувається його життєдіяльність.

Визнання більш тісних відносин суб'єкта й середовища має потребу в новому баченні багатьох питань і шляхів їхнього вирішення. Важливим стає не тільки загальна успішність людини з тими чи іншими психофізичними порушеннями, а і її здатність налагоджувати соціальні стосунки й максимально використовувати можливості соціуму.

Методологічні границі експериментальних досліджень, зручних для вивчення класичних психологічних категорій, таких як психічні процеси, стани, властивості, якості, здатності виявилися дещо обмеженими у вирішенні широкого кола проблем, пов'язаних з факторами, які обтяжують розвиток людини з психофізичними порушеннями.

Сутність сучасного парадигмального зрушення в психологічній науці полягає у тім, що в поле зору вчених потрапляють нові об'єкти: відкриті системи, що саморозвиваються, і сучасний стан, а також основні перспективи розвитку наукового знання і технологій найближчим часом усе частіше описують поняттям «постнекласична наука». Очевидно, що людина і її психіка можуть і повинні розглядатися в якості відкритих систем, що саморозвиваються: поділ й, тим більше, протиставлення об'єкта й суб'єкта пізнання в низці випадків виявляється принципово неможливим.

У самому загальному визначенні, система, що саморозвивається, може бути описана як система, що сама в собі містить перспективу розвитку, самостійно обирає цілі свого розвитку

й внутрішні критерії досягнення цих цілей, що передбачає можливість зміни параметрів, структури та інших характеристик системи в процесі її розвитку.

Принципи. На основі глибинного теоретичного аналізу і синтезу даних теорії сучасної психології авторам рецензованого підручника «Спеціальна психологія» В. В. Кобильченко, І. М. Омельченко вдалося визначити предмет та завдання спеціальної психології, її загальні та специфічні принципи.

В якості основних принципів, які необхідні для розуміння головних закономірностей онтогенезу особистості, ми визначаємо наступні: *принцип взаємодії; принцип розвитку; принцип детермінізму; принцип системності; принцип активності; принцип суб'єктності.*

На підставі теоретико-методологічних підходів і власних міркувань в якості пояснювальних принципів, що необхідні для розуміння визначеного нами предмету спеціальної психології, ми означаємо наступні: *принцип дизонтогенезу особистості; принцип поліфакторної депривації особистісних потреб; принцип виснаження особистісних ресурсів; принцип негативного функціонування особистості; принцип віктимізації особистості; принцип редукції діяльності; принцип дефіциту особистісного досвіду; принцип фрустрації особистості; принцип невротизації особистості; принцип психологічної інвалідації особистості* [1].

Всі наведені принципи тісно між собою зв'язані, вони певним чином взаємообумовлені й взаємозалежні. Крім того, дані принципи утворюють систему висхідних координат, які визначають весь хід дизонтогенезу особистості.

Теоретичний матеріал підручника представлений переважно трьома першими розділами («Загальні засади спеціальної психології», «Дизонтогенез особистості в медичному дискурсі», «Дизонтогенез особистості в психологічному дискурсі»), у яких розкрито поступ спеціальної психології на сучасному історичному етапі, її нова парадигма; предмет і міжпредметні зв'язки, завдання, методи і принципи; уявлення про норму розвитку, «дефект» та його структуру; розглядаються потреби як головний рушій розвитку особистості, їх депривація та чинники, які її зумовлюють; психологічні категорії «благополуччя/неблагополуччя».

У четвертому розділі «Психологія депривованої особистості» аналізується та характеризується особистість людини на різних вікових етапах розвитку в умовах зорової, слухової, психічної, когнітивної, комунікативної, рухової та соціальної депривації; наводяться оригінальні результати сучасних експериментальних досліджень, проведених в Україні.

В останньому п'ятому розділі «Шляхи оптимізації розвитку депривованої особистості» детально аналізуються такі базові наукові категорії спеціальної психології як компенсація, реабілітація і корекція, пропонуються в якості джерела позитивних особистісних змін зовнішні та внутрішні ресурси особистості й психологічний супровід як сучасна технологія оптимізації розвитку депривованої особистості [1].

До кожного розділу авторами запропоновані запитання і завдання для самостійної роботи та контролю знань студентів; підручник містить термінологічний словник та список літератури.

Необхідно відмітити інформаційну та фактологічну насиченість підручника, відповідність усіх викладених у ньому даних сучасному рівню розвитку психологічної науки. Наведені в тексті підручника авторські схеми та моделі без сумніву сприятимуть більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу.

Отже, сподіваємось, підручник «Спеціальна психологія» стане при нагоді науковцям, які працюють в галузях вікової, педагогічної, соціальної та спеціальної психології; спеціальної та інклюзивної освіти; викладачам і студентам педагогічних коледжів та університетів; практичним психологам і педагогам-практикам.

Список використаних джерел:

1. Кобильченко В., Омельченко І. Спеціальна психологія : підручник Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224 с.
2. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения. *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–101.
3. Селигман Мартин Э. П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. Москва : Издательство «София», 2006. 368 с.

ОСОБЛИВОСТІ СІМЕЙНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*Коваленко Наталя Олександрівна,
завідуюча Хмельницького дошкільного
навчального закладу № 45 «Ялинка»*

В останні роки, зважаючи на впровадження інклюзивного навчання, що передбачає залучення батьків, як активних учасників навчально-виховного процесу, в теорії та практиці педагогічної науки виникла необхідність активного вивчення сім'ї, яка виховує дитину з особливими освітніми потребами. Саме з власної сім'ї дитина виносить у доросле життя перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер взаємовідносин між людьми. Психологічна зрілість батьків, їхні ідеали, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку дитини [6, с. 10].

У Концепції сімейного і родинного виховання наголошується на тому, що «сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку». І це закономірно, адже повноцінно розвивати дитину без активної участі й підтримки сім'ї неможливо. У педагогіці переважно предметом вивчення ставала система державної освіти, а особливості родинного виховання, тим паче дітей з особливими освітніми потребами, залишаються мало дослідженими. Тому сьогодні чималої актуальності набула проблема узагальнення й систематизації розрізнених відомостей про тенденції розвитку сімейного виховання. Формування особистості дитини, зокрема з аутистичними порушеннями, здійснюється як цілеспрямований, поетапний процес, що становить цілісну систему, сукупність динамічно пов'язаних компонентів (явищ, процесів, впливів, етапів), взаємодія яких породжує нову системну якість як корекційно-педагогічного виховання, так і виховання дитини в родині.

Педагоги ранньої психокорекційної допомоги разом із родинами продуктивно використовують сензитивні періоди становлення вищих психічних функцій дитини для ефективної їх корекції. При цьому на перший план висувається активна участь у процесі корекції батьків і членів родини. За своїми цілями й завданнями виховання дитини з особливими освітніми потребами збігається із загальними принципами педагогіки, але ці загальні завдання поєднуються зі спеціальними, що зумовлені характером психофізичного порушення. Основним завданням виховання такої дитини є компенсація дефекту розвитку та подолання його наслідків. Системний підхід до цієї проблематики дозволяє розглянути основні особливості проблем дитини зі спектром аутистичних порушень і складні життєві обставини, які впливають на кожного члена її родини; описати стадії адаптації сім'ї до життя з особливою дитиною, а також визначити способи співпраці сім'ї з педагогами, які допомагають організувати оптимальну допомогу дитині й родині загалом.

Поява дитини з особливими освітніми потребами для будь-якої сім'ї – вельми складний іспит, за якого сім'я потребує об'єктивної інформації, соціальних ресурсів, підтримки близьких і друзів, кваліфікованої допомоги спеціалістів. Народження в сім'ї дитини з будь-якою психічною або фізичною вадою завжди створює складну ситуацію в родині та ризко

змінює буття і поведінку сім'ї – цінності, прагнення й реакції батьків та близьких родичів. Змінюються психологічний стан та орієнтири дорослих і дітей, виконання родиною виховної та моральної функції, взаємодія з соціальними інституціями та навколишнім світом. Жодна сім'я не хоче мати дитину-інваліда.

Тому, коли народжується дитина з особливими освітніми потребами, у батьків виникає відчуття провини, сорому, безнадійності й жалю до себе, а також прагнення в будь-який спосіб позбутися нестерпних переживань. Якщо розпач важко подолати, батьки можуть зовсім відмовитися від дитини або відмовитися сприймати її хворою, або думати, що це – не їхня дитина. Їх охоплюють глибокий сум, почуття спустошеності й самотності, туга за звичайною дитиною як за чимось назавжди втраченим.

Поки тривають переживання батьків, поки вони починають помалу звикати до того, що не змогли мати здорову дитину, яку вони так чекали, їхня аутична дитина перебуває поруч і вимагає до себе, певна річ, постійної уваги.

Залежно від типу внутрішньосімейних стосунків і стилю сімейного виховання родин, що мають дитину з особливими освітніми потребами (до яких належать й аутичні діти), вони поділяються на чотири групи: *перша група*: стиль виховання – *гіперопіка*, яка з часом може змінитися на гіперпротекцію (фобія втрати дитини): дитина є центром життєдіяльності сім'ї, тому комунікативні зв'язки з оточенням деформовані; батьки мають неадекватні уявлення про можливості дитини; у матері – гіпертрофоване почуття тривожності; систематичні подружні конфлікти, що можуть призвести до розлучення. Така сім'я чинить негативний вплив на формування особистості аутичної дитини, який може виявлятися в її егоцентризмі, постійній залежності від батьків, відсутності власної активності, заниженні самооцінки. *Друга група*: «холодні» стосунки з дитиною, *гіпопротекція*: зниження емоційних контактів, увага зосереджується на медичному аспекті проблеми, батьки ставлять завищені вимоги до медичного обслуговування, намагаються в такий спосіб компенсувати власний психологічний дискомфорт. Така сім'я сприяє формуванню в особистості дитини емоційної неврівноваженості, високої тривожності, нервово-психічного напруження, породжує комплекс неповноцінності, беззахисність, невпевненість у собі.

Третя група: стиль співпраці – *конструктивні й відповідальні стосунки з дитиною*: батьки усвідомили проблему, вірять в успіх, знають усі сильні аспекти особистості дитини, розвивають її самостійність. Батьки цієї групи зазвичай мають високий освітній рівень, виявляють постійний інтерес до організації корекційно-педагогічного розвитку дитини, підтримують прояви її самостійності, налагоджують контакти із зовнішнім світом. У такій сім'ї в аутичної дитини розвивається почуття захищеності, впевненості в собі, потреби в активному встановленні міжособистісних стосунків не лише з найближчим оточенням, а й з соціальною дійсністю.

Четверта група: *репресивний стиль* сімейного спілкування: авторитарна батьківська позиція; песимізм; обмеження прав дитини; постійні вимоги дотримання певних правил, а в разі відмови можливі й фізичні покарання. У такій сім'ї в дитини формується афективноагресивна поведінка, плаксивість, підвищена збудливість, дратівливість [7, с. 142].

У сім'ях зазвичай мають місце змішані стилі спілкування. Корекційна ж робота з різними типами сімей, в яких є аутична дитина, має багато загальних закономірностей. Водночас у роботі з кожною сім'єю є певна специфіка.

Батьки дитини, які зіткнулись у своєму житті з подібною бідною, мають багато труднощів. Деформація позитивного життєвого стереотипу, що зумовлена народженням аутичної дитини, несе з собою порушення, які можуть виявитися на соціальному, соматичному і психологічному рівнях. Сім'ї дітей з особливими освітніми потребами зазнають значного стресу від непередбачуваності поведінки дитини та пов'язаних з цим проблем у соціальному та міжособистісному спілкуванні. Для сімей з аутичними дітьми реальними є такі чинники підвищеного ризику як невизначеність діагнозу, тяжкість і довготривалість хвороби, труднощі в тому, щоб відповідати суспільним нормам.

Дослідження показують, що численні поразки аутичних дітей вкрай тяжко впливають на сім'ю, особливо на матір, а також на братів і сестер. У таких сім'ях нерідко послаблюються подружні стосунки, і з дорослішанням дітей ці проблеми не зменшуються. Для забезпечення успішного розвитку і виховання аутичної дитини потрібні психологічний комфорт у сім'ї та її скоординоване функціонування. Суттєве значення має те, як складаються взаємини і взаємодія принаймні в чотирьох складових: між самим подружжям, між батьками й дітьми, між братами й сестрами, якщо в родині зростають двоє та більше дітей, та взаємини зі старшими членами родини: бабусями й дідусями. Коли батьки «прийняли» ситуацію, вони починають планувати життя з урахуванням того, що в сім'ї виховується аутична дитина. У дорослих зменшується відчуття жалю, скорботи, посилюється інтерес до навколишнього світу, подій. Але все ж таки вони продовжують жити в умовах стресу, і дорослішання дитини, певна річ, пов'язане з новими проблемами. Перед батьками дитини з аутистичними порушеннями одним із головних завдань стає допомога легше адаптуватися до своєї хвороби за умови неможливості видужання.

Дитина із розладами аутичного спектру – це незвичайна дитина, особлива, вона грається з предметами не так, як це прийнято у світі людей. Їй незрозуміло і нецікаво те, що роблять звичайні діти. Вона не вміє (не хоче) підлаштовуватися до звичайних норм. Батьки мають учити дитину бути такою, як усі. Дитині важко збагнути цю науку, і тому вона весь час повинна повторювати засвоєні вирази і схеми дій. Якщо вона не робитиме цього, то забуде, як це робити, – і все це тому, що їй це нецікаво. Щоб навчити аутичну дитину, її потрібно весь час зацікавлювати. Батьки часто не можуть зрозуміти, що потрібно їхній дитині, і тому намагаються налаштувати її на свій лад. Дитина начебто піддається, але оскільки це не її світ, вона виглядає в ньому незграбно та безглуздо. Небажання, а часто й нездатність аутичної дитини виразити те, чого вона хоче, призводить до того, що батьки розглядають її як істоту, яка не має інших потреб, окрім вітальних, і починають управляти нею, виходячи зі своїх уявлень про те, що добре, а що погано для неї. Слід пам'ятати, що ініціаторами залучення аутичної дитини у свій світ є батьки, і якщо вони не хочуть зламати свою дитину, то саме вони мають вийти за межі своїх жорстких стереотипів і спробувати сприйняти, зрозуміти ті знаки, що їх дитина видає як сигнали контакту. Батьки, які виховують дитину з особливими освітніми потребами повинні навчитися входити у внутрішній світ своєї дитини, бачити і фіксувати найменші зміни в її діях і поведінці.

Найбільші проблеми випадають на долю матері, оскільки від самого народження дитини мати не отримує позитивних емоцій, безпосередньої радості спілкування. Дитина не посміхається до неї, не дивиться їй в очі, не любить сидіти на руках; іноді вона навіть не вирізняє її з-поміж інших людей, не віддає видимої переваги під час контакту з матір'ю. Зрозумілими тому є прояви в матері репресивності, дратівливості, емоційного й фізичного виснаження.

На повідомлення про дитину з розладами спектру аутизму батьки реагують по-різному. Батько сприймає повідомлення про хворобу дитини як інструментальну кризу. Він зазвичай реагує менш емоційно, ніж мати, частіше запитує про довгостроковість порушень, тобто батько більше стурбований соціальним статусом і майбутньою кар'єрою дитини. Батька більше засмучує, коли порушення дитини помітні зовні [3, с. 144].

Батько здебільшого уникає щоденного стресу, пов'язаного з вихованням аутичної дитини, оскільки проводить багато часу на роботі, проте він також переймається почуттям провини, розчарування, хоч і не виявляє цього так явно, як мати. До того ж, батько стурбований тяжкістю стресу, якого зазнає його дружина. На нього покладаються особливі матеріальні тягарі стосовно забезпечення догляду за «важкою» дитиною, які стають дедалі гострішими, оскільки обіцяють бути довготривалими, фактично довічними. Реакція батька на дитину з може визначати реакцію інших членів родини, тобто є чіткий взаємозв'язок між рівнем прийняття дитини з боку батька і загальним ставленням до дитини в домі. Отже, реакція батька може бути визначальною для всієї родини. Поведінка батька може

виявляться або через залучення до виховання дитини, або й як цілковита відстороненість від цього. Від байдужості батька страждає не тільки розвиток дитини, а й загальний клімат у сім'ї. Якщо ж батько активно долучається до турбот про дитину, нагородою за це стають його власне задоволення та згуртування сім'ї. Подружжя від самого початку повинно також усвідомлювати, що потреби є не лише в дитини, а й у них, і слід жити далі. Вони мають потребу в тому, щоби побути одне з одним наодинці; їм потрібні розваги, друзі, походи до кіно, театру; їм треба отримувати сексуальне задоволення і спілкуватися з іншими дітьми в сім'ї. Будь-яке обмеження нормального сімейного життя зашкодить як аутичній дитині, так і її братам і сестрам, а також самим батькам.

Аутична дитина потребує дуже великої кількості часу, енергії та емоційних ресурсів. Попри все батьки не повинні вважати, що слід жертвувати геть усім на світі заради аутичної дитини, і це має бути важким тягарем для надто турботливих рідних. Чоловік, позбавлений уваги дружини, може відчувати ненависть до дитини, на якій сконцентровано її увагу, – і навіть може залишити дім, аби знайти розраду на стороні. Брати й сестри можуть шукати вихід поза домом, в якому все підпорядковано задоволенню уявлених потреб аутичної дитини [8, с. 64].

Батьки дітей з аутистичним спектром порушень нерідко звертаються по допомогу до фахівців лише після того, як відхилення в розвитку та поведінці дитини стають очевидними для всіх. Почувши встановлений діагноз, багато мам і тат почуваються безсилими та беззбройними, оскільки не знають, чим можна зарадити своїй дитині. Тому, працюючи з батьками цієї категорії дітей, треба знайомити їх з особливостями розвитку аутичних дітей взагалі та їхньої дитини зокрема. Зрозумівши, чим конкретним відрізняється їхня дитина від інших, побачивши її «сильні» та «слабкі» аспекти, батьки можуть спільно з психологом і педагогом визначати рівень вимог до неї, обирати основні напрямки й форми роботи з нею. Батьки повинні зрозуміти, як складно жити їхній дитині у цьому світі, навчитися терпляче спостерігати за нею, помічати, інтерпретувати вголос кожне її слово і кожен її жест. Це допоможе розширити внутрішній світ маленької людини і підштовхне її до необхідності виражати свої думки, почуття та емоції словами. До того ж, батьки повинні зрозуміти, що їхня дитина - вельми ранима. Будь-яке мимоволі сказане дорослими слово може стати причиною «емоційної бурі». Саме тому батьки мають бути дуже обережними й делікатними у спілкуванні з дитиною.

Зовні аутична дитина здебільшого навіть не реагує на оточення. Поводиться так, ніби вона одна чи перебуває «біля» дітей чи дорослих, але не з ними. Така дитина не допускає у свій внутрішній світ нікого. Іноді тільки за випадковою фразою, миттєвим рухом чи звуком можна здогадатися про її переживання, бажання та страхи. І звичайно, вихователь, навіть найдобріший та найчуйніший, не завжди має можливість вести постійний цілеспрямований нагляд за дитиною. Саме тому, щоби краще зрозуміти дитину та надати їй посильну допомогу в адаптації до дошкільного навчального закладу, дитячого колективу, педагогові слід працювати у тісній взаємодії з батьками. Для зміцнення контактів педагогів із батьками з метою надання ефективнішої допомоги дитині бажано, щоб його близькі якомога частіше відвідували групу дошкільного навчального закладу, до якого ходить дитина. Оскільки для аутичної дитини типовим є страх зміни обстановки, відриву від близьких, бажано, щоб на початку адаптації, мама (або тато, бабуся, дідусь) були поряд із дитиною. Саме спільними зусиллями корекційні педагоги і батьки можуть розвинути уяву аутичних дітей, навчити їх ефективним способам спілкування з однолітками, а значить, адаптувати дитину до умов навколишнього світу.

До групових форми роботи з батьками дітей з особливими освітніми потребами відносять: дні відкритих дверей; анкетування; батьківські збори; тематичні консультації; інформаційно-методичні виставки; відкриті заняття; спільний перегляд відеоматеріалів з певної проблеми тощо.

Однією з важливих форм успішної співпраці із сім'ями є їх вивчення. Відомі різні методи визначення ресурсів, проблем і пріоритетів батьків та інших членів сім'ї, а також розроблення на базі цих відомостей цілей для всієї родини. На основі соціально-системного підходу до вирішення таких проблем слід використовувати *метод опитування (анкетування) та інтерв'ювання*. Опитувальник – це приклад методу, за яким потреби сім'ї визначаються не фахівцем, а самою сім'єю. На підставі такого анкетування складається список потреб батьків. Істинне розуміння сімейної ситуації можливе лише завдяки бесідам із членами сім'ї про їхні ресурси та проблеми, а також завдяки довготривалим спостереженням.

Індивідуальне консультування має велике значення для роботи з батьками, оскільки дає змогу реалізувати диференційований підхід. Індивідуальні консультації проводять за запрошенням спеціаліста або на прохання батьків раз на тиждень у певний день. Консультувати батьків можна з таких питань: повідомлення про результати психолого-педагогічного обстеження дитини, особливості її розвитку, розкриття її сильних і слабких сторін – на початку навчального року; показ прийомів корекційної роботи з дитиною; інформування про успіхи дитини та ті проблеми, на які потрібно звернути увагу вдома; інформування батьків про різні аспекти розвитку і навчання дитини. Одним із завдань індивідуального консультування є навчання батьків способам співпраці з дитиною (ігри, читання, спілкування), не буде ефективною, якщо у ній не братимуть участь члени сім'ї.

У корекційній роботі з батьками фахівці повинні використовувати сучасні форми й методи роботи, враховувати індивідуальні особливості батьків, типи сімей, міжособистісні стосунки та стилі виховання. Робота фахівців і батьків з аутичною дитиною має бути регулярною й довготривалою. Педагоги на лекціях, семінарах, заняттях, тренінгах і практикумах мають надавати теоретичні знання батькам і навчати їх відпрацьовувати техніки і способи роботи з аутичною дитиною [2, с. 12].

Однією з сучасних нетрадиційних форм роботи є *технологія інтерактивного спілкування педагога з батькам*. Дана форма структурно складається з двох блоків: 1) інформаційно-батьківський; 2) корекційно-педагогічний. Сутність корекційної методики полягає не лише в забезпеченні осіб, котрі виховують аутичну дитину, порадами, як діяти в тій чи тій соціальній ситуації, а й у системному підході до аналізу подій, в яких брала участь така дитина, опрацюванні спільно з батьками питань, що їх треба вирішувати негайно; визначення ситуацій, компоненти яких провокують аутистичну поведінку. Методика передбачає у структурі інформаційного блоку не коментарі дорослих, а конкретні стислі дані про особливості поведінки дитини в конкретній соціальній ситуації, репрезентативно представленої в певному сценарії, де начебто було чітко прописано ролі всіх учасників ситуації, дані, які чинники посилювали аутистичну поведінку, а які сприяли її згасанню й подоланню.

У другому, корекційно-педагогічному, блоці методики дорослий визначає низку питань, з яких він потребує негайної допомоги. Педагог, відповідаючи на них, виконує аналітичну, пояснювальну, інформативну, корекційну, виховну, психокорекційну функції блоку. Якщо після відповідей спеціаліста у рідних або вихователів дитини знову виникають питання, вони надсилають їх на корекційно-педагогічний блок. Практично цією методикою можна забезпечити пряме термінове спілкування з батьками, де координуються й узгоджуються дії рідних і спеціалістів відносно тих чи тих складнощів, що виникають у соціальних ситуаціях. Особливо це необхідно тоді, коли батьки беруть дитину на відпочинок, на чому фахівці наполягають, адже аутичній, як і кожній, дитині необхідно максимально отримувати враження від навколишнього світу, всебічно розвивати своє світосприйняття. Важливо сформувати у дитини інтерес, смак до життя, разом із батьками та рідними досліджувати його, отримуючи позитивні емоції [2, с. 23].

Отже, враховуючи психологічний стан та особливу вразливість сім'ї дитини з розладами спектру аутизму, одним із важливих завдань є надання родині практичну допомогу та інформаційну підтримку. Тільки комплексний підхід, заснований на тісній

взаємодії фахівців дошкільного навального закладу та батьків, допоможе створити сприятливі умови для перебування дитини з РАС у дитячому колективі та забезпечить позитивні зміни у її розвитку та полегшить дитині доросле життя.

Список використаних джерел:

1. Білопола В. Організація роботи з дітьми з розладами аутичного спектра в умовах дитячого садка загального типу. *Практичний психолог: Дитячий садок*. 2015. № 8. С. 28.
2. Навчання та виховання дітей розладами аутичного спектру: методичний посібник / укладач Л.О. Прядко. Суми : НВВ СОШПО. 2016. 60 с.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Аутичный ребенок. Пути помощи. Изд. 6-е. Москва : Теревинф, 2010. 288 с.
4. Олійник Т. Зрозуміти і допомогти. Діти з аутизмом. *Психолог дошкілля*. 2015. № 1 (66). С.7.
5. Ольшевська Ж., Мягких Н., Щербина З. Вихователю інклюзивної групи. Київ : Видавнича група «Шкільний світ», 2018. 144 с.
6. Скрипник Т. Аутична дитина в дитсадку. *Дошкільне виховання*. 2014. № 12. С. 10.
7. Тарасун В. Аутологія. Київ : «МП Леся», 2014. 580 с.
8. Шульженко Д. Аутизм – не вирок. Львів : Кальварія, 2010. 224 с.

**МОДЕЛІ СПІЛЬНОГО ВИКЛАДАННЯ
У КЛАСІ З ІНКЛЮЗИВНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ**

*Ковалівська Лідія Віталіївна,
студентка II-го року навчання хіміко-біологічного факультету,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: lidiakovalivska@gmail.com*

Найчастіше, спільне викладання обумовлюють таку організацію навчання у класі, коли спеціалісти (учитель та спеціальний педагог чи асистент учителя) разом здійснюють викладання в єдиному фізичному просторі (класі), у різноманітній за складом групі учнів, серед яких є діти з особливими освітніми потребами [1]. Основна ідея – залучити до освітнього процесу додаткових фахівців (асистента вчителя, спеціального педагога), щоб надати: підтримку дітям з особливими освітніми потребами; консультативну та наставницьку допомогу педагогам закладу освіти, зокрема асистенту вчителя. Спільне викладання – це інноваційний підхід до організації простору уроку, завдяки якому забезпечується індивідуалізація навчального простору, залучаються всі учні класу до активної діяльності та підвищується рівень якості освітніх послуг. Воно вимагає ретельної підготовки до уроків, ефективної взаємодії та комунікації між педагогом та його асистентом, узгодження спільних дій, чіткого усвідомлення ролей та обов'язків [2]. За цією технологією залучені фахівці працюють пліч-о-пліч із вчителем на засадах партнерства та співпраці. Вони спільно: планують освітній процес; узгоджують форми і методи роботи на уроці; узгоджують мету, структуру уроку, стратегії навчання, форми оцінювання навчальних досягнень учнів. Перевагами спільного викладання є можливість до залучення всіх учнів класу до того чи іншого виду роботи впродовж усього навчального заняття, урізноманітнення форм та методів викладання навчального матеріалу, ефективний моніторинг актуальних потреб учнів, реалізація індивідуального супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Спільне викладання вимагає ретельної підготовки навчального матеріалу, узгодження методів та форм викладання матеріалу, розуміння кінцевих результатів, вирішення загальних організаційних питань.

Виділяють три основні моделі спільного викладання: 1) модель консультивання (вчитель може виступати консультантом асистента у питаннях здійснення адаптації чи модифікації тих чи інших навчальних завдань); 2) модель навчання (викладання вчитель та асистент активно спілкуються, діляться спостереженнями за учнями, підвищують знання один одного у тих питаннях, де вони є компетентними); 3) модель співпраці, або роботи в команді (передбачається чіткий розподіл обов'язків між вчителем та його асистентом) [3, с. 25–28].

Моделі співпраці вчителя та асистента вчителя передбачають наступні форми викладання:

- *підтримуюче викладання*: саме з такого підходу необхідно починати спільне викладання, так як воно не вимагає багато часу на планування. Вчитель визначає організацію, зміст та цілі уроку, вміння та навички, якими мають оволодіти учні. Асистент вчителя проводить окремі фрагменти уроків з малими групами, допомагає учням під час їхньої роботи над завданнями, додатково пояснює завдання, допомагає записати відповіді, особливо приділяючи увагу учням з особливими освітніми потребами. Недоліком цієї форми є те що при постійному використанні цього підходу може виникнути залежність учнів від асистента, який постійно допомагає;

- *паралельне викладання*: вчитель та асистент одночасно працюють з групами учнів у класі. Основною перевагою паралельного викладання є зменшення кількості учнів, з якими працює один учитель, що дає змогу індивідуалізувати навчальний процес, шляхом залучення асистента, і краще врахувати потреби учнів. Навчальний зміст для груп може бути як однаковим так і змінюватись.

- *додаткове викладання*: може застосовуватись тоді, коли асистентові необхідно підсилити та додатково пояснити той матеріал, що викладає вчитель. Асистент вчителя в ході уроку може повторювати інформацію від учителя іншими словами, проводити попереднє заняття для учнів які мають особливі освітні потреби, брати участь у представленні навчального матеріалу. Додаткове або взаємодоповнююче викладання є гарною нагодою для асистента отримати необхідну практику та підвищити впевненість у власних силах.

- *викладання в команді*: основною його характеристикою є одночасне ведення уроку вчителем та асистентом. Педагог та асистент подають навчальний матеріал по черзі, підтримуючи один одного. Асистент вчителя несе таку ж відповідальність як і вчитель за представлений матеріал. Такий метод викладання не буде ефективним без належного рівня довіри та комфортних взаємовідносин між вчителем та асистентом; вони мають бути готовими до узгодження стилів викладання [3].

Під час вибору тієї чи іншої форми спільною залишається одна мета – покращення навчальних досягнень учнів, формування у них життєвонеобхідних компетентностей.

Софій Н. З. виділяє причини, що заважають виробленню взаємин співробітництва й партнерства між педагогами у процесі спільного викладання, серед яких: різне розуміння суті навчальної програми, підходів до викладання та оцінювання в педагогів систем загальної та спеціальної освіти; нечітке планування, відсутність необхідних ресурсів (книг, посібників, дидактичних матеріалів); відсутність системи налагодженої комунікації та спільного бачення мети інклюзивного навчання [3, с. 24].

Практика спільного викладання є досить новою для педагогів, які працюють в інклюзивних класах, для них потрібна спеціальна підготовка, адже це досить важлива і відповідальна справа тому вона повинна враховувати такі аспекти: оцінка існуючих умов (чи існує співпраця між інклюзивним навчальним закладом та іншими закладами, у тому числі спеціальними навчальними закладами, реабілітаційними центрами тощо; якою є загальна реакція педагогів на потребу працювати з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу тощо); готовність учителя та асистента вчителя до співпраці з фахівцями (загальне розуміння практики спільного викладання як

моделі надання якісних освітніх послуг; психологічна сумісність; розуміння учасниками спільного викладання сфер, в яких вони почувають себе більш упевнено, і сфер, де вони могли б допомогти один одному); залучення адміністрації навчального закладу (питання підтримки інклюзивної освіти, готовність адміністрації навчального закладу до співпраці з фахівцями, підтримка адміністрації навчального закладу при виділенні додаткового часу для спільного планування тощо); знання партнерів – спів учителів (перелік та обговорення особистих і професійних уподобань та інтересів, знання можливих проблем і труднощів перед початком спільного викладання, досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, у тому числі в інклюзивному навчальному середовищі, узгодження рівня участі, частоти та характеру зворотного зв'язку тощо); складання реалістичного графіку (графік, який би відповідав потребам і педагогів фахівців) [4, с. 83].

Спільна відповідальність є запорукою налагодження ефективної співпраці вчителя і асистента вчителя. Для забезпечення максимально продуктивних стосунків учителям рекомендують: обговорювати завдання з асистентами вчителів; установлювати чіткі параметри; наголошувати на важливості конфіденційності; обговорювати філософію та підхід до навчання й управління класом; призначати регулярні зустрічі з асистентом, щоб обговорювати його спостереження за учнями, отримувати зворотний зв'язок та звіти, вчасно дізнаватися про складні моменти та обмірковувати стратегії реалізації програм. Основна відповідальність за формування плідної взаємодії покладається на директора школи. Директор, як лідер освітнього процесу, має забезпечити збереження цілісності професії вчителя. Сприяти цьому процесу директор може двома шляхами: розробити чіткі посадові інструкції для всього допоміжного персоналу та пояснити вчителям, як оцінювати роботу асистентів учителів [5, с. 32].

Отже, до переваг спільного викладання відносять: можливість до залучення всіх учнів класу до роботи протягом уроку; ефективний моніторинг актуальних потреб здобувачі освіти; підвищення ефективності освітнього процесу; більша кількість дітей отримує індивідуальну допомогу; урізноманітнення форм та методів викладання навчального матеріалу; підвищення майстерності педагогів. Серед труднощів спільного викладання педагоги найчастіше називають: велику кількість дітей у класі, зокрема дітей з освітніми потребами; тяжіння асистентів учителів до виконання ролі лише помічника вчителя, ніж співвчителя; складність ефективного формування партнерських стосунків у процесі спільного викладання [6, с. 54].

Таким чином, спільне викладання лише нещодавно почало впроваджуватися у навчальний процес в закладах загальної освіти. Завдяки йому реалізуються основні ідеї інклюзивного навчання: створення максимально ефективних умов для формування навчальних, соціальних та інших компетентностей учнів з огляду на їхні можливості та особливості розвитку.

Список використаних джерел:

1. Андрощук О. Спільне викладання – оптимальний стиль побудови взаємовідносин в закладі з інклюзивною формою навчання. *Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти*: матеріали Регіональної науково-практичної інтернет-конференція, 27–30 листопада 2018 р. Житомир, 2018. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post70.html> (дата звернення: 1.03.2021).
2. Інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренера. URL: <http://posibnyk.nus.org.ua/theme-6-role-teachers-assistant-in-class-with-inclusive-education-main/> (дата звернення: 1.03.2021).
3. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод. матеріали / укладач Н. З. Софій. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.

4. Навчальний курс з інклюзивної освіти: Теорія та методика інклюзивного навчання. Модулі 4–6 / уклад. Л.М. Сидорів ; за ред. С. М. Сидоріва. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г.М., 2020. 265 с.
5. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання : навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва та ін. Харків : Видавництво «Ранок», 2019. 216 с.
6. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. / укладач О. В. Коган та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.

**ІНКЛЮЗИВНИЙ ПРОЕКТ «НАЗУСТРІЧ»
ТЕРНОПІЛЬСЬКОГО ОБЛАСНОГО КРАЄЗНАВЧОГО МУЗЕЮ:
НАПРАЦЮВАННЯ 2018 – 2020 РОКІВ**

*Костюк Степан Володимирович,
директор Тернопільського обласного краєзнавчого музею
E-mail: tokm-1913@ukr.net*

Останнім часом український соціум наповнено багаточисельними публікаціями періодики, рекомендаціями науковців, радіо-, телепередачами щодо відповідного облаштування громадських місць для доступно-належного користування людей із особливими потребами. Проте, зроблені практичні «перші кроки» – мале задоволення потреб часу.

Допоки «матеріалізується» необхідне, Тернопільський обласний краєзнавчий музей – також учасник науково-освітньо-пізнавального процесу. Підставою започаткування проекту «Назустріч» послужило підписання 2018 року угоди співпраці Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Тернопільського обласного краєзнавчого музею. Науковці вишу та установи напрацювали спільні програми, обравши місцем проведення музей. Завідувачем художньо-реставраційного відділу музею Андрієм Чернецем розроблено логотип (усміхнені дівчинка та хлопчик на інвалідному візку тримаються за руки, прошкуючи назустріч майбуттю).

Враховуючи специфіку конструкцій будівлі, установу частково обладнано пандусами, що забезпечило можливість відвідувань певною категорією наших громадян, іноземних туристів.

Передбачається переобладнання вантажного ліфта.

Відтак, напрацьовується певний досвід виховних масових дійств, зокрема.

Міжнародний день захисту дітей 2018 року підкріплено проведенням «Свята дитини», програмою якого передбачено:

- екскурсію-гру «Юні природодослідники»: «Екологічна експедиція», розкопки у музеї «У пошуках скам'янілостей», «Мистецтво плетіння українського віночка», «Життя та детективні історії лісових мешканців»;

- інтерактивні зони «Скарбниця історії»: «Подорож у світ первісної людини» (демонстрація фільму), «Давні знаряддя», «Чи козацького ти роду?» (гра: «Козацький снайпер», «Перетягування канату»), «Освіта на Тернопільщині» (виставка листівок та шкільного приладдя), «Старі фотографії на стіл розклади» (старий Тернопіль в листівках);

- майстер-класи: із пов'язування хустки та намітки, виготовлення ангеліків, створення малюнка «Світ очима дитини», виготовлення виробів із солоного тіста «Життя дитячих пальчиків», виготовлення патріотичних браслетів;

- сімейний кінотеатр та зону відпочинку для батьків з дискусійною платформою «Майбутнє дітей з інвалідністю в Україні»;

- виставку фондів матеріалів «Мандрівка у казковий світ», ін.

Міжнародний день захисту дітей 2019 року зібрав бажаючих на «рухоме» дійство «Завітала в музей казка», програмою якого запропоновано:

- тематичні екскурсії: «Дивовижні скам'янілості ...», «Так влаштована природа: немає бджіл у природі меду, без квітів немає бджіл» (дивовижні історії про бджіл та продукти їх життєдіяльності), «Весела наука про природу. Цікаві досліди», «Бився з Змієм булавою, захистив братів з сестрою», «Івасику-Телесику, приплинь, приплинь до бережка» (Рибальський промисел на Тернопільщині), «Ковалю, ковалю, скуй мені тоненький голосок» (Ковальська справа на території краю), «Квіти Щастя Богдана Лепкого»;
- майстер-класи: виготовлення відбитків давніх рослин і тварин або як простий гіпс перетворити на скам'янілість, творчий малюнок «Квітка Щастя очима дітей»;
- конкурс «Найсильніший богатир»;
- інтерактивну гру «Ми всі родом з дитинства...»;
- виставку фондкових матеріалів «Казковий світ дитини», ін. [1].

Серед інших музейних заходів зацікавлювали юних відвідувачів майстер-класи: «На Варвари у музеї...» (2018 р.), «Писанковий вернісаж» (2019 р.) тощо.

Окрім «інклюзивного акцента», музей пропонує деякі заходи людям поважного віку. Спрацьовує. Наприклад, нашу пропозицію «приймають» своєю присутністю клієнти Благодійного фонду «Єднання поколінь» (Шевченківські науково-краєзнавчі читання та комплексно-тематична виставка фондкових матеріалів «Живе, Кобзарє мій, поміж нас голос твій», презентація виставки живопису та графіки із приватної колекції Галини Подольської (Ізраїль), вернісаж персональної виставки малярства Наталії Басараб, ін.).

Упродовж 04 – 19 червня 2019 року зrealізовано практичний проект «Пізнавальні канікули з музеєм»: експозиційні зали, інші наявні «майданчики» послужили «розгортанню» 20-ти тематичних локацій. Зокрема, 07 червня музей відвідали 24 пацієнти Центру соціально-психологічної реабілітації дітей Тернопільської обласної державної адміністрації, які «вибрали»: тематичні екскурсії («Морські чудовиська юрського періоду (життя динозаврів і не тільки)» з використанням мультимедійних технологій, «Магічні властивості рослин», «Обрядовість купальської ночі», «Свято Івана Купала: сакральний зміст та язичницькі корені», «Таємниця бабусиної скрині...», «Квіти Щастя Богдана Лепкого», «Весільний коровай. Традиції поколінь», «Пізнай свій обряд або таємниці весільної обрядовості»); майстер-класи («Як рослини перетворити на обереги» (створення оберегу з рослин), «Ми кривого танцю йдемо. Ми в нім кінця не знайдемо» (відтворення кривого танцю), пов'язування хустки та намітки, «Одягну на голівку віночок з барвінку» (вінокплетення), творчий малюнок «Квіти Щастя очима дітей»), ін. [2].

14 січня 2020 р. проведено пізнавально-розважальний захід «Зимова мандрівка «Від свята до свята». Учасники свята – 422 відвідувачі (350 дітей та 52 дорослих). Серед них – діти учасників АТО/ООС зі супроводом із смт Козова Тернопільської області, діти з особливими потребами, дошкільнята міста Тернополя. Враховуючи умови адаптивного карантину 2020 року, чимало запланованих заходів залишилися нереалізованими.

Висновки. Відвідувачі – споживачі музейного продукту висловлюють особисте бачення запропонованого, що слугує підставою подальшого вдосконалення «роботи».

Організування музейних зустрічей супроводжується дотриманням норм спільного документа про співпрацю інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка з Тернопільським обласним краєзнавчим музеєм, облаштуванням додаткових тематичних експрес-виставок, використовуючи інші артефакти фондкових збірок [3; 4].

Гості залишаються приємно враженими та задоволеними, збагнувши «родинну атмосферу» заходів. Підтвердження – позитивні відгуки, оприлюднені Інтернетом.

Список використаних джерел:

1. Звіт про роботу Тернопільського обласного краєзнавчого музею за 2018 рік.

2. План проведення тижневика музею для школярів літніх таборів при навчальних закладах м. Тернополя (04.06.2019 – 19.06.2019).
3. Угода про співпрацю інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка з Тернопільським обласним краєзнавчим музеєм, 3 травня 2018 р.
4. Фонди Тернопільського обласного краєзнавчого музею.

РЕАЛІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ, СУПЕРЕЧНОСТЕЙ ТА ПЕРСПЕКТИВ

Кравцова Інна Адамівна,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри початкової освіти,
Криворізький державний педагогічний університет
E-mail: adamivnainna@ukr.net*

Кравцова Аліна Олександрівна,
*кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри початкової освіти,
Криворізький державний педагогічний університет
E-mail: kravalya@gmail.com*

Доповідь розкриває окремі аспекти впровадження інклюзивної освіти в Україні, суперечні питання у сфері інклюзивної освіти, які охоплюють нормативно-правові, психолого-педагогічні, змістові, соціально-психологічні напрями. Визначені характеристики інклюзивних процесів. Зосереджується увага на адаптації, соціалізації, навчанні та вихованні осіб з обмеженими можливостями у закладах освіти.

Актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана насамперед, з тим що чисельність молодого покоління, яке потребує корекційного навчання, неухильно зростає. На сьогодні таких дітей в Україні нараховується понад 1 млн., що становить 12% від загальної чисельності дітей у країні. При цьому інклюзивною освітою охоплено лише 5,0% дітей з інвалідністю.

Тому пошук підходів до активізації розвитку інклюзивної освіти є важливим державним питанням.

Проблема освіти дітей з особливими потребами в Україні регулюється законодавством, базується на Конституції України та складається із Закону України «Про освіту» [2].

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема з особливостями психофізичного розвитку, в умовах дошкільного та загальноосвітнього закладу. Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими потребами за рахунок застосування методів виховання та навчання, що враховують індивідуальні особливості осіб з особливими потребами [1].

Серед наукових досліджень, де висвітлюються різні аспекти роботи з дітьми, які мають особливі потреби в інтегрованому освітньому середовищі, особливий інтерес мають наукові розробки М.Андреєвої, Ю.Богінської, А.Колупаєвої, О.Расказової, М.Чайковського.

Визнання Україною Конвенції ООН про права дитини та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток посилило увагу до дітей з особливими потребами і зумовило необхідність у розробленні методів та дій держави для створення сприятливого навчального процесу. В останній час в Україні вживаються всі можливі заходи для

збереження та примноження досвіду зі спеціальної освіти. Також йде активне вироблення сучасних технологій корекційної роботи з даною категорією дітей [4].

Аналізуючи впровадження інклюзивної форми навчання, можна зазначити такі позитивні зрушення, як: більш ефективна соціалізація дітей з особливими потребами до життя в суспільстві; підвищення готовності суспільства сприймати та враховувати потреби громадян такої категорії; збільшення мотивації особливих дітей до навчання; батьки отримали можливість обмінюватися досвідом з навчання та виховання, якого їм не вистачало [3].

На сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти в Україні, інтенсивно запроваджуються іноваційні форми у навчально-виховній роботі з молодшими школярами: використання елементів дистанційного, інтегрованого навчання, відкриття багатoproфільних реабілітаційних центрів, навчально-виховних комплексів різних форм. Саме це вимагає вдосконалення системи спеціальної освіти.

Розбудова української системи інклюзивної освіти має багатофакторний характер, який ґрунтується на закордонному досвіді пошуку ефективних шляхів трансформації та соціалізації дітей з особливими потребами, та їх інтегрування у суспільство [1].

Інклюзивна освіта, у світлі сучасного розвитку суспільства, передусім є можливістю соціалізації дітей в мовах загальноосвітніх закладах з нерізко вираженими вадами психофізичного розвитку, які мають мовленнєві відхилення, зниження слуху чи зору, нескладні опорно-рухові вади, порушення емоційно-вольової сфери, за умови фахового психолого-педагогічного супроводу, які цілком можуть засвоювати культурний досвід у середовищі здорових однолітків.

До основних здобутків інклюзивного освітнього середовища в Україні, на сьогоднішній день, варто віднести: активне залучення дітей з особливими потребами у соціумі, їх адаптацію, соціалізацію, навчання, виховання та розвиток на благо суспільства. Важливим аспектом інклюзивної освіти є забезпечення ефективності та якості навчання, застосування форм, методів та технологій, які враховують індивідуальні особливості осіб з особливими потребами. Інклюзивна освіта є довгостроковою стратегією – від інтегрування у навчальному закладі до інтегрування у суспільстві – це і процес, і результат [2].

Залучення дітей з особливими потребами до освітнього процесу має відбуватися поступово, включаючи обов'язково освітню, корекційну та реабілітаційну роботу в початковій ланці освіти. Насамперед педагогу потрібно встановити емоційний контакт з дитиною та увійти в зону максимальної довіри. Саме для налагодження стосунків педагога-практика з дитиною, використовується особистісний підхід у навчанні та вихованні. У цілому, особистісний підхід у психології та педагогіці передбачає наступні кроки: виявлення та розкриття можливостей дитини; становлення у неї свідомості та самосвідомості, допомогу в усвідомленні себе як особистості, своїх можливостей; розвиток її самовизначенню, саморегуляції та самоствердженню, ґрунтуючись на основних *принципах впровадження інклюзивної освіти в загальноосвітніх закладах*:

- рівний доступ дітей до виховання і навчання в загальноосвітніх закладах;
- отримання якісної освіти кожною дитиною;
- визнання здатності до соціалізації кожної дитини та необхідність створення освітнім закладом відповідних умов для цього;
- забезпечення права дітей розвиватись у соціальному оточенні інших дітей згідно вікових норм;
- залучення батьків до навчального процесу дітей, як рівноправних партнерів та вихователів;
- навчальні програми, які ґрунтуються на особистісно – орієнтованому та індивідуальному підходах, що сприяють розвитку навичок навчання протягом усього життя;

- інклюзивне навчання передбачає додаткові ресурси, необхідні для забезпечення особливих освітніх потреб дитини;
- використання результатів сучасних досліджень та практики в реалізації інклюзивної моделі навчання;
- командний підхід у вихованні та навчанні дітей, який передбачає залучення педагогів, батьків, спеціалістів.

Педагоги саме початкової ланки освіти, мають передусім, формувати позитивне ставлення здорових вихованців до молодших школярів з психофізичними вадами, використовуючи прийоми адекватної взаємодії та емпатії.

Учитель має сприяти тому, щоб молодші школярі з особливими потребами, всі свої труднощі, помилки та поразки сприймали як черговий досвід, який у майбутньому приведе до нових звершень. Щоб сприяти цьому, педагог має відверто вести розмову з дітьми, приводити приклади з художньої літератури та з власного досвіду.

Зазначимо, що до головних суперечностей розвитку інклюзивного середовища в закладах початкової освіти належать:

- неусвідомлення в суспільстві важливості розвитку інклюзії;
- проблема отримання освіти дітьми з особливими потребами у сільській місцевості;
- питання реального психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами у загальноосвітніх закладах;
- питання кадрового забезпечення (інклюзивна компетентність, готовність до роботи з даною категорією);
- інертне мислення педагогів, неприйняття інновацій у сфері інклюзивної освіти;
- відсутність послідовної системи поетапного впровадження інклюзивної освіти, починаючи з дошкільних закладів (не забезпечується безперервність цього процесу);
- відсутність ресурсів тощо [3].

Отже, інклюзивна освіта відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Інклюзія означає розкрити особистість за допомогою освітньої програми, яка є достатньо складною, але відповідає здібностям особливих дітей. Вона враховує потреби, а також спеціальні умови та підтримку, яка забезпечується комплексним медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом осіб з особливими потребами.

Список використаних джерел:

1. Засенко В.В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2010. Вип. 1. С. 4–7. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/159616052.pdf>
2. Коломоець Т.Г. Взаємодія фахівців і батьків дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти. 2019. URL: <http://aqce.com.ua/vipusk-n14-2019/kolomojec-tg-vzajemodija-fahivciv-i-batkiv-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html>
3. Колупаєва А.А. Стратегічні вектори змін та трансформацій в освіті дітей з особливими потребами за часів незалежності в Україні. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/711355/1/.pdf>
4. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.

ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

*Лагунець Аліна Володимирівна,
спеціаліст, вихователь дошкільного
навчального закладу (ясла – садок)
комбінованого типу №4 «Пролісок»
Бучанської міської ради Київської області,
E-mail: alinochkalagunets@gmail.com*

Вперше термін «інклюзивна освіта» зустрічається у Саламанській декларації, що була прийнята на Всесвітній конференції у 1994 р. за підтримки ЮНЕСКО, згідно якої інклюзивна освіта ґрунтується на системі принципів – базових вимог:

- кожна дитина унікальна, має особливі інтереси, здібності, в процесі навчання;
- всі діти мають навчатися разом в усіх випадках, незважаючи на труднощі, які можуть виникати або, які вже існують;
- заклади освіти мають враховувати потреби дітей (своїх учнів) узгоджувати темп і вид навчання;
- заклади освіти мають забезпечити якісну освіту для всіх дітей, розробляючи відповідні навчальні плани;
- інклюзивна освіта-найефективніший засіб, який гарантує взаємодопомогу, розуміння між дітьми.

Таким чином, інклюзивна освіта не ставить за мету зробити всіх «однаковими», а передбачає створення рівних можливостей для усіх дітей [5].

Головною особливістю інклюзивної освіти є переосмислення поглядів, переконань усіх учасників освітнього процесу: дітей, педагогів, батьків, обслуговуючого персоналу, що має важливе значення для створення сприятливих умов та комфортного середовища у закладі освіти.

На сьогоднішній день одним з вірогідних варіантів включення дитини з психофізичними порушеннями у загальноосвітній простір означає, що дитині з обмеженими можливостями надається право відвідувати загальноосвітній заклад, у якому створене необхідне адаптоване освітнє середовище та надаються відповідні послуги, що приносять користь від спільного їх навчання зі здоровими однолітками. Поширення інклюзії пов'язане з процесами демократизації загальноосвітньої свідомості, міжнародним визнанням за кожною людиною права на повноцінне життя та освіту.

Інклюзивна освіта займає одне з пріоритетних місць в освітніх реформах. Багато змін відбулося у ланці початкової освіти і пов'язані з концепцією НУШ та запровадження нових освітніх стандартів.

Впровадження інклюзивного навчання дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку, передбачає створення для них спеціального освітнього оточення, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини та забезпечило б адекватні умови й можливості для отримання нею освіти в межах спеціальних освітніх стандартів, корекції порушень психофізичного розвитку, ранньої соціалізації.

Незнайоме середовище, як і незнайомі люди, можуть викликати у дитини стресову реакцію, яка може мати негативний вплив на навчання дітей. Освітнє середовище, що містить домашні елементи, допомагає дітям відчувати себе комфортно і сприяє їхнім пізнавальним здібностям. Разом з тим, середовище має містити нові, цікаві речі. Також потрібно пам'ятати, що середовище може мати різний рівень стимуляції, що впливає на поведінку дітей. Наприклад, великий простір спонукає до руху, а невеликі осередки з книгами, м'якими меблями- спонукають до спокійних занять, творчої роботи.

Інклюзивне освітнє середовище- це сукупність умов, способів і засобів для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їх потреб і можливостей [2].

Завданнями освітнього середовища є:

- зменшення проблем із поведінкою дітей;
- залучення дітей до щоденних видів діяльності;
- заохочення до розвитку незалежності дітей;
- підтримка роботи педагога;
- збільшення ефективності роботи персоналу;
- сприяння виникненню дружніх, партнерських взаємин між дітьми та взаємин за інтересами.

Згідно дослідженням, ретельно сплановане освітнє середовище може значно покращувати взаємодію між дітьми, використання іграшок та видів діяльності, які покращують соціальну взаємодію (наприклад, збирання пазлів, виготовлення колективної роботи з малювання чи аплікації), об'єднання дітей з ООП з ровесниками впливає на тривалість взаємодії між ними.

Організації інклюзивного освітнього середовища, яке багато дослідників називають «третім учителем» після батьків і педагогів, які здійснюють суттєвий вплив на розвиток і навчання дитини [6].

Коли йдеться про створення освітнього середовища, багато людей одразу починають думати про меблі, іграшки, обладнання, тобто думають про матеріальне оснащення. Проте, крім фізичного середовища, не менш важливим є соціальне середовище: якість взаємодії між вихователем і дітьми, батьками, між самими дітьми. Тобто те, наскільки освітнє середовище сприяє формуванню відповідних цінностей, вихованню почуття відповідальності, поваги до багатоманітності.

Разом із тим, середовище має містити різноманітні нові речі, адже певний рівень новизни та незвичності спонукає до появи пізнавального процесу. Також потрібно пам'ятати, що різні аспекти середовища можуть мати різний стимулюючий вплив, що відображається на поведінці дітей [3].

Виділяють три взаємопов'язані компоненти освітнього середовища у дошкільних групах.

1. *Соціальне середовище.* Взаємодія, в дошкільній групі між дітьми, дітьми і педагогами, дітьми, педагогами і батьками.
2. *Структурне середовище.* Час, послідовність, тривалість видів діяльності впродовж дня.
3. *Фізичне середовище.* Планування і оснащення групової кімнати, що охоплює центри діяльності, навчальні матеріали, іграшки, меблі.

Тільки у разі, якщо кожен із компонентів буде детально продуманий і реалізований, це створить належне для розвитку і навчання дітей середовище. Окрім цього, кожен аспект освітнього середовища має відображати філософію закладу освіти і цілі навчальної програми [2].

В інклюзивному середовищі всі діти спроможні досягати успіху. На основі всебічного аналізу літератури з цього питання Д. МакГрегор і Фогельсберг наводять основні переваги для дітей з ООП: в інклюзивному середовищі діти з ООП демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з іншими дітьми, які таких обмежень не мають; в інклюзивному освітньому середовищі підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички дітей з відмінними здібностями; діти з ООП навчаються за складнішою і глибшою навчальною програмою, завдяки чому процес набуття вмінь і навичок протікає ефективніше, а академічні досягнення покращуються; посилюється соціальне сприйняття дітей з відмінними здібностями завдяки методиці навчання в інклюзивних закладах, де воно часто відбувається у формі групової роботи. Працюючи в малих групах, діти вчать бачити людину, а не її ваду, та починають усвідомлювати, що між ними та з дітьми ООП є багато спільного [4].

Дружні стосунки між дітьми з ООП та іншими, які таких обмежень не мають, частіше розвиваються в інклюзивному середовищі. Дослідження довели, що діти в інклюзивному

закладі мають триваліші і надійніші зв'язки з друзями, ніж діти в сегрегованому середовищі. Це особливо справедливо в ситуації, коли діти відвідують місцевий освітній заклад у своєму районі та мають більше можливостей бачитися з друзями після занять [1].

Інклюзивне освітнє середовище – це система ціннісного ставлення до навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з ООП, сукупністю засобів, внутрішніх і зовнішніх умов життєдіяльності в загальноосвітніх закладах і спрямованістю на індивідуальні освітні стратегії дітей. Предметний компонент (матеріальні можливості установи – доступна (без бар'єрна) архітектурно-просторова організація; забезпеченість сучасними засобами та системами, що відповідають освітнім потребам дітей). Вагомою умовою успішного навчання дітей з ООП в умовах загальноосвітнього навчального закладу є обґрунтування й запровадження в навчальний процес індивідуальної програми розвитку (ІПР) із гнучкою варіативною структурою її компонентів, а саме: індивідуального навчального плану (за потреби), індивідуальної навчальної програми, системи необхідних адаптації та модифікації, комплексу додаткових послуг, які б забезпечили навчання таких дітей у відповідності з їхніми можливостями та з урахуванням додаткових потреб. Індивідуальна програма розвитку виконує низку функцій, у тому числі: навчально-методичну, комунікативну, менеджменту, підзвітності, моніторингу, контролю дотримання нормативних вимог та оцінки. Технології індивідуалізації навчання здійснюються на основі адаптації та модифікації освітнього середовища чи окремих його компонентів до конкретних потреб дитини [5].

Отже, створення інклюзивного освітнього середовища передбачає розробку адаптованих освітніх програм, спеціальне матеріально-технічне забезпечення, архітектурне перетворення. Позитивний вплив середовища на освітній процес дітей з ООП дозволило сформулювати низку вимог, що забезпечують специфіку організації та реалізації цього процесу. У більшості випадків проблему варто шукати не в дитині, а в середовищі, що її оточує (на рівні сім'ї, групи, дитячого садка, класу, школи і т. ін.), тобто її обмеження зумовлені середовищем. Якщо у дитини є особливі потреби, то вона включається в освітнє середовище на своїх власних умовах: не дитина пристосовується до середовища, а середовище до дитини. На сучасному етапі розвитку освіти дітей з ООП пріоритетного значення набуває створення інклюзивного освітнього середовища. У такому середовищі всі діти навчаються разом у системі масової освіти за загальноосвітніми навчальними програмами, що пристосовані до потреб дитини з ООП [6].

Таким чином, створення інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти передбачає створення системи умов для особистісного розвитку учасників навчально-виховного процесу. Такими умовами, на наш погляд, є безпечний (у тому числі психологічно) простір в інклюзивній групі, створення рівних умов перебування для всіх дітей та розвитку комунікативних навичок дошкільників, організація психолого-педагогічного супроводу вихованців і їхніх родин на засадах співпраці.

Список використаних джерел:

1. Даніелс Е.Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Львів : ТОВ «Надія», 2002. 255 с.
2. Дефектологічний словник : навчальний посібник / за ред. В.І.Бондаря, В.М.Синьова ; упор. В. М. Тімашова. Київ : «МП Леся», 2011. 528 с.
3. Колупаєва А.А., Данілавічюте Е.А., Литовченко С.В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 192 с.
4. Лапін А.В. Організація роботи команди фахівців у дошкільному закладі освіти з інклюзивною формою навчання. 2017. URL: <http://lib.iitta.gov.ua>.

5. Середовище, що належить дітям: порадник для педагогів закладів дошкільної освіти / упоряд.: Н. Софій, Ю. Найда ; за заг.ред. В. В. Засенка. Київ, 2019. 68 с. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/media/4726/file>
6. Софій Н. З., Найда Ю. М. Інформаційний посібник для вчителів закладів середньої освіти.
7. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
8. Ярмошук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. 2009. № 2. С. 24–28.

ІНКЛЮЗИЯ – СУЧАСНИЙ НАПРЯМОК НАВЧАННЯ АКУШЕРСТВУ ТА ГІНЕКОЛОГІЇ АНГЛОМОВНИХ СТУДЕНТІВ

Лазуренко Вікторія Валентинівна,

*доктор медичних наук, професор
завідувач кафедри акушерства та гінекології №2,
Харківський національний медичний університет,
E-mail: vlazur13@gmail.com*

Старкова Ірина Володимирівна,

*кандидат медичних наук,
доцент кафедри акушерства та гінекології №2,
Харківський національний медичний університет,
E-mail: starkovkina@ukr.net*

Лященко Ольга Анатоліївна,

*кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри акушерства та гінекології №2,
Харківський національний медичний університет,
E-mail: olgaliashchenko@gmail.com*

Каліновська Ольга Іванівна,

*кандидат медичних наук, доцент,
доцент кафедри акушерства та гінекології №2,
Харківський національний медичний університет,
E-mail: olga.iv.kalinovska@gmail.com*

Таравнех Діана Шакерівна,

*кандидат медичних наук,
асистент кафедри акушерства та гінекології №2,
Харківський національний медичний університет,
E-mail: diana.tarawneh89@gmail.com*

Теперішнє суспільство України характеризується активною інтеграцією в Європу, що торкається різноманітних напрямків. Це стосується й освіти, яка передбачає не тільки участь педагогів вишів України в міжнародних заходах, а й навчання англійською мовою студентів-іноземців в нашій країні.

Сучасні педагогічні тренди формують відповідне освітнє середовище. При цьому об'єктивними передумовами його становлення є декілька соціальних аспектів, серед яких широке залучення населення до вищої освіти змагання університетів за контингент студентів; зростаюча конкуренція на ринку освітніх послуг; залежність результатів університетської освіти, зокрема набутих компетентностей, від потреб ринку праці, обсягу практичних навичок для їх використання на робочих місцях; інформатизація суспільства, широкий доступ до фактологічної інформації, можливість її вивчення та аналізу дистанційно, розвиток засобів електронної освіти; глибинне поєднання наукових досліджень та освіти, розвиток педагогіки та широке застосування досягнень сучасної педагогічної

науки у практичній діяльності викладача; нерозривний зв'язок теоретичної освіти та практики здобувача, популяризація дуальної освіти, підвищення практичної складової освітнього середовища [1, с. 3].

Кажучи про роботу з англійськими студентами, необхідно підкреслити, що педагогіка в цьому випадку має специфічні риси. Вона базується на принципі міжкультурної взаємодії викладача та студента, передбачає таку організацію навчального процесу, при якій викладач враховує національно-культурні особливості студентів в умовах міжкультурної взаємодії з носіями іншої мови. Врахування даного принципу в навчальному процесі сприяє формуванню міжкультурної компетентності [2, с. 9].

Медицина – дуже складна наука для вивчення. Вона включає отримання різних знань, які повинні бути глибокими, оскільки стосуються життя людини. Крім того, освітній процес студентів-медиків супроводжується вивченням багатьох джерел літератури, вітчизняних та зарубіжних гайдлайнів. Для кращого опанування медичних тем, неможливо уникнути спілкування з хворими, освоєння практичних навичок та вмінь давати оцінку результатам лабораторних й інструментальних досліджень.

Рівень сформованості фахових компетенцій майбутніх лікарів оцінюється на різних етапах проходження очно-заочного навчання, використовуючи різні методи та інструменти зворотного зв'язку: анкетування, тестування, оцінювання активності участі на заняттях, самооцінювання, вирішення клінічних завдань різних типів і рівнів тощо. Установлення узагальненого рівня сформованості фахових компетенцій визначається шляхом сумарної оцінки наприкінці курсу [3, с. 36].

У медичній школі створюється освітнє середовище, яке оцінюється за наступними показниками: сприйняття навчального процесу, викладачів, академічних успіхів, атмосфери, соціальної складової освіти [4, с. 1241]. Від галузі охорони здоров'я суспільство має високі очікування, які зростають із розвитком технологій, запровадженням інновацій, і змінами, що відбуваються у стилі життя сучасної людини [5, с. 85]. Ці тенденції відповідають основним положенням, що представлені в Україно-швейцарському проєкті «Розвиток медичної освіти».

Підсумовуючи вищевикладене, можна зробити висновок про те, що навчання у медичному виші дуже складне й потребує постійного вдосконалення з метою отримання конкурентоспроможного фахівця – лікаря.

А тепер розглянемо особливості навчання в Україні англійського студента-іноземця, який потрапляє у відмінне від рідних умов життя середовище, де потрібна не тільки його адаптація в соціумі, а й вирішення низки проблем, починаючи від організації побутових умов, які будуть сприяти навчанню, закінчуючи подоланням мовного бар'єра, котрий існуватиме протягом всього перебування в Україні.

Таким чином, метою роботи є формування задач та принципів викладання акушерства і гінекології, основою якого є принцип інклюзії.

Спочатку визначимо, що ж таке принцип інклюзії. Міністерство науки і освіти України визначає інклюзію як доступність освіти для всіх незалежно від наявності особливих освітніх потреб. Насамперед йдеться мова про людей з особливими потребами. Передбачається, що це – люди з інвалідністю або особливостями розумового розвитку, які проходять навчання у закладах освіти. Завданням інклюзії є активне включення людей з особливими потребами в суспільне життя і надання їм однакових можливостей у порівнянні зі звичайними людьми.

А тепер подивимось на навчання англійських студентів-іноземців дисципліні «акушерство і гінекологія» в медичному виші. Виникає багато запитань, які стосуються особливості попереднього виховання людини, її належності до будь-якого віросповідання, традицій тієї країни, з якої приїхав студент-медик. Тому в цьому випадку тільки принцип інклюзії допоможе опануванню акушерства та гінекології, формуванню теоретичної й практичної компетенції, яка потрібна не тільки для складання іспитів, а й у наступній

професійній адаптації як лікаря-спеціаліста у тій країні, яку оберє для своєї діяльності випускник Харківської медичної школи.

Завдання викладача – допомогти студенту-іноземцю подолати будь-які делікатні моменти у вивченні акушерства та гінекології з метою отримання сучасних знань. У цьому аспекті велику значущість набуває силабус, який оновлюється перед кожним навчальним роком та надає студенту можливість зрозуміти запитання, які будуть розглянуті; також чого чекати протягом вивчення акушерства й гінекології. Оновлення силабусу гнучке. Воно спирається на нові сучасні тенденції в акушерстві та гінекології, які закріплені в світових гайдлайнах і публікаціях у виданнях із високим імпаکت-фактором.

На кафедрі акушерства та гінекології №2 Харківського національного медичного університету присутня сучасна методична база, яка включає в себе не тільки теоретичні розробки відповідно затвердженої програми, а й базу ситуаційних задач і тестових запитань, які постійно оновлюються й доступні до вивчення для кожного студента.

Вивчення дисципліни не є спроможним без формування практичних навичок, але специфіка акушерства та гінекології визначає велику роль у цьому симуляційному навчанні з використанням можливостей фантомів. На кафедрі створено умови для проведення повторних занять, та, при бажанні студента-медика, доведення окремих навичок до автоматизму.

Разом з тим у процесі навчання повинен бути індивідуальний для кожного англomовного студента-іноземця підхід, який передбачає формування контакту з викладачем, насамперед за допомогою сучасних комунікаційних засобів у вигляді використання будь-яких месенджерів, електронної пошти, а також сучасних сервісів, таких як Google Meet, Zoom та інших. При цьому співробітник кафедри стає по відношенню до студента тьютором та здійснює свої функції у неформальних умовах і робить цей контакт плідним.

Таким чином, принцип інклюзії, який впроваджено на нашій кафедрі, є сучасним напрямком діяльності співробітників та активно використовується у роботі з англomовними студентами, що сприяє засвоєнню ними складної дисципліни, якою є акушерство і гінекологія. Принцип інклюзії не обмежується лише аудиторним спілкуванням між викладачем та студентом, а додатково включає поширену взаємодію, де викладач виступає у ролі тьютора.

Список використаних джерел:

1. Капустник В.А., Лещина І.В., Марковський В.Д., Завгородній І.В. Студентоцентроване освітнє середовище. Сучасна структура та місце здобувача. *Студентоцентрований навчальний процес як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти* : матеріали ЛІІІ навчально-методичної конференції ХНМУ, 29 січня 2020 р. Харків : ХНМУ, 2020. Вип. 10. С. 3–5.
2. Баткіна М.В., Шубладзе О.Е. Вимоги до сучасного підручника при студентоцентрованому підході при вивченні іноземних мов. *Студентоцентрований навчальний процес як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти* : матеріали ЛІІІ навчально-методичної конференції ХНМУ, 29 січня 2020 р. Харків : ХНМУ, 2020. Вип. 10. С. 9–11.
3. Никоненко О.С., Шаповал С.Д., Дмитрієва С.М., Грицун Т.О. Застосування компетентнісного підходу при організації очно-заочного навчання на різних етапах підготовки лікарів. *Інновації у вищій медичній та фармацевтичній освіті України* : матеріали XVI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 16–17 травня 2019 р. Тернопіль : Укрмедкнига, 2019. С. 35–37.
4. Chan C.Y.W., Sum M.Y., Tan G.M.Y., Tor P.C. Adaption and correlates of the DREEM in the evaluation of undergraduate learning environments – a systematic review. *Medical teacher*. 2018. No. 40(12). P. 1240–1247.
5. Сафонов Р.А., Лазуренко В.В. Освітнє середовище студентів вищих медичних закладів України. *Modern Approaches to the organization of the education process for medical students*.

ПРИНЦИПИ ВЗАЄМОДІЇ ІЗ БАТЬКАМИ У КОМАНДІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

*Лемішка Діана Михайлівна,
студентка II-го року навчання історичного факультету,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: diankalemishks@gmail.com*

Впродовж усього життя родина є найважливішим чинником формування людини. Найбільше це стосується дітей з особливими освітніми потребами, у цьому разі цей аспект постає надважливим питанням у соціалізації учнів, розвитку їх особистості. Тому, зачіпаємо питання взаємодії з батьками у команді психолого-педагогічного супроводу.

Діти здобувають освіту, виховуються і навчаються не лише в школі. Їх розвиток продовжується і поза її стінами і насамперед – у сім'ї. Сім'я – один із головних виховних інститутів, значення якого у формуванні особистості дитини важко переоцінити. Лише в сім'ї, під керівництвом та з допомогою батьків дитина пізнає навколишній світ у всіх його складнощах і багатогранних проявах, тут проходить її громадське становлення, формується світогляд та естетичні смаки [1, с. 41].

На сучасному етапі розвитку дітей з особливими освітніми потребами існує багато характеристик соціалізації таких учнів. Успішною вона може стати лише за умовою тісної співпраці у процесі батьків та вчителів. Ця тема є однією з найактуальніших не тільки у проблемі виховання і розвитку дітей з ООП. Саме сім'я слугує базою у вихованні. Тут дуже важливо зрозуміти цей факт, адже без ініціативної участі й підтримки усіх сторін це зробити не можна.

У родині важливе місце для дитини посідають як батько, так і мати. Їх сила і прагнення допомагати у вихованні, навчанні та розвитку дитини є вкрай важливою. Учні важливо відчувати підтримку від люблячого кола, це слугує стимулом для подальшої праці. У зв'язку з впровадженням інклюзивного навчання, що передбачає активні дії батьків у навчально-виховному процесі виникає потреба активної співпраці з сім'єю. Безумовно, батьки є важливою ланкою, за допомогою якої вчителі можуть здійснювати важливі процеси у навчанні та розвитку своїх вихованців. Для досягнення позитивного результату батьки мають виконувати такі функції: брати активну участь у прийнятті рішень, які впливатимуть на розвиток та освіту дитини; надавати дозвіл та сприяти комплексному оцінюванню розвитку дитини в ЦР; бути залученими до розробки індивідуальної програми розвитку; залучати дитину до додаткових послуг, які вона може потребувати.

Слід пам'ятати, що батьки не є єдиним рушієм у навчанні учнів з особливими освітніми потребами. Вони також потребують інформування, співпраці та допомоги, ці фактори дають змогу підвищити їхню роль. Обов'язково батькам потрібно надати певний обсяг послуг, за допомогою яких. Батьки зможуть стати компетентнішими у справі інклюзивної освіти.

Головними завданнями спільної діяльності навчального закладу і сім'ї з питань вирішення проблем навчання, виховання і розвитку дітей можна виділити наступні: інтеграція зусиль сім'ї і педагогічного колективу в діяльності щодо розвитку особистості дитини; забезпечення участі батьків в організації навчально-виховного процесу і шкільному самоврядуванні; мотивацію батьків до вивчення науково-методичної та психолого-педагогічної літератури з проблем розвитку та виховання дітей; підвищення психолого-педагогічної культури батьків, поповнення арсеналу їх знань, вмінь і навичок виховної

взаємодії з дітьми; підвищення відповідальності батьків за виховання дітей, ролі батька у родині; створення системи просвітницької роботи, спрямованої на підвищення правової культури батьків; презентації успішного досвіду сімейного виховання; підвищення рівня інформованості батьків та їхньої компетентності з проблем формування здорового способу життя, профілактики асоціальної поведінки та поширення шкідливих звичок, репродуктивного здоров'я дітей та молоді, організації змістовного сімейного дозвілля; залучення батьків до виховної роботи з дітьми та молоддю за місцем проживання; надання психолого-педагогічної підтримки та допомоги проблемним сім'ям [3, с. 20–21].

Найважливішим компонентом є партнерство, переваги від цього отримують всі: вчителі, батьки та учні. Найпотрібнішою така співпраця є саме для дітей, це дає змогу відчувати безпеку та впевненість. Основним завданням фахівців цієї справи є підтримка та формування необхідних компетентностей у батьків. Адже відносини партнерства базуються на взаємній довірі, прагненні до вдосконалення, повазі, розумінні та готовності до ефективної співпраці.

Для успішної реалізації інклюзивних програм надзвичайно важлива ефективна співпраця педагогів і родин дітей з особливими освітніми потребами. Керівник загальноосвітнього закладу є фасилітатором у налагодженні стосунків між педагогами, фахівцями та батьками. На думку вчених, існує три фактори, які допомагають школі залучати батьків до активної участі в ухваленні всіх рішень, що стосуються дитини. Серед них: сприятлива атмосфера, коли педагогічний колектив дружньо налаштований і допомагає в усьому; постійне двостороннє спілкування між родиною дітей і школою; сприйняття батьків як колег [2].

Для усіх спеціалістів та окремо вчителів практика роботи із родиною означає: вибір шляхів для досягнення поставлених цілей та намагання перебувати із батьками в постійному зв'язку. Все вищезазначене підвищує вірогідність отримання бажаних результатів, впевненість та компетентність, здатність батьків ухвалювати рішення стосовно подальшого розвитку і навчання їхньої дитини та всієї родини упродовж усього життя. Слід проводити індивідуальні зустрічі з батьками, для того, щоб надати інформацію про досягнення і сам процес навчання дитини, труднощі, які виникають у процесі освоєння нового матеріалу. Найважливішим в обговоренні виділяємо: очікування, цілі, потреби та занепокоєння батьків. Батьки, безумовно, також мають бути готовими до співпраці зі школою. Адже вони беруть участь в освіті дітей, якщо вони залучені до цієї важливої роботи, відчувають, що можуть бути корисними для своєї дитини, усвідомлюють, що школа спонукає їх до цього залучення. Дані фактори є найважливіші в усвідомленні батьками своєї ролі та власної ефективності у розвитку своєї дитини. Межа задоволеності батьків залежить від приналежності дітей до загальноосвітнього простору, а саме: тісно пов'язана із безпосереднім сприйняттям школою особливостей розвитку кожного учня, чіткого розуміння всієї команди певних порушень та потреб на шляху до осягнення нового. Великою мірою взаємопов'язана із співпрацею батьків та школи. Сім'я – це середовище, де батьки несуть велику відповідальність впродовж усього життя за всебічний розвиток дитини. Виходячи з цього, одним із найвагоміших завдань вчителів є допомога осягнути батькам проблему, шляхи її вирішення та винаходження сили для руху вперед. Вчителям важливо осмислити те, що кожна сім'я є індивідуальною, у кожного різні можливості, потреби. Слід знаходити правильні підходи та компроміси. Адже, завдяки правильній побудові взаємодопомоги між навчальним закладом і батьками, другі отримуватимуть важливий, необхідний досвід. Завдяки цьому, вони набувають нових знань, вдосконалюють свої вміння і, таким чином, у них є більше знань для того щоб допомогти дитині з особливими потребами.

Важливо, щоб у навчальному закладі були різні види спілкування та взаємодії між сім'ями та школою. Спілкування може відбуватися в письмовій чи усній формах. По мірі налагодження постійного спілкування сім'ї набувають певного педагогічного досвіду, покращуються знання та вміння, підвищується самоповага батьків. Спілкування повинно

бути постійним та відкритим, бо саме воно відіграє важливу роль в процесі співпраці між батьками та іншими фахівцями. Батькам важливо надавати повну інформацію стосовно розвитку їхніх дітей. Фахівці чи вчителі не повинні приховувати нічого від батьків, бо будь-які недомовки можуть, в значній мірі, вплинути на подальший розвиток дитини. Чесність повинна бути ключовою ланкою спілкування [4, с. 164–165].

Не слід забувати про важливу складову спілкування, як тактовність. Працівники мають пам'ятати, що не слід користуватися професійною технологією у розмові з батьками. Краще висловлюватися так, щоб діалог був зрозумілим і приносив користь та нову набуту інформацію. Розмовляючи та слухаючи один одного батькам і вчителям буде набагато простіше визначити нову ціль, розв'язати проблему, яка виникла у дитини в процесі засвоєння нового матеріалу. Одним із найважливіших аспектів є зацікавленість обох сторін у формуванні гармонійної особистості, адже це досить клопітка праця і вона вимагає докладання максимальних зусиль. Це буде зробити вкрай важко, якщо не буде зацікавленості обох сторін. Люди із команди психолого-педагогічного супроводу, а саме психологи та вчителі, повинні детально вивчити проблематику у сім'ї, де виховується дитина з особливими освітніми потребами. Якщо цей аспект наявний, то потрібно дати пораду, для вирішення певних труднощів. Батькам також, слід бути готовими вислуховувати поради і докладати зусиль, щоб їх вирішити та уникнути. Слід усвідомити, що стосунки між обома сторонами мають бути обумовлені дружністю, щирістю та відкритістю. Вони не повинні утримуватися тільки на базі співпраці у школі, але й поза межами закладу. До прикладу, батьки можуть запросити вчителів або інших фахівців із команди на прогулянку чи святкування. Це допоможе налагодити зв'язок та зміцнити відносини. Ще однією важливою складовою, яка допоможе встановити співпрацю між батьками та фахівцями – це рівність між двома сторонами які співпрацюють.

Батьки повинні відчувати, що вчителі та фахівці спілкуються з ними на рівних, не вказуючи на свій статус чи положення у суспільстві. Вчителі та інші фахівці не повинні з висока дивитися на батьків дітей з особливими, бо батьки цінують саме простоту та відкритість вчителів та інших фахівців. Фахівці, в свою чергу, повинні надихати батьків брати активну участь в процесі виховання та навчання дитини з особливими потребами. Вони також повинні прислуховуватися до думки батьків та підтримувати їхні ініціативи щодо покращення процесу виховання. Батьки повинні бути залучені до процесу прийняття рішень стосовно методів та програм навчання їхніх дітей. Повинен відбуватися взаємний обмін ідеями, думками та пропозиціями щодо вдосконалення методик виховання та навчання. Але у цих відношеннях можуть з'явитися дві крайності: повна залежність батьків від вчителів чи, навпаки, їх повна незалежність [4, с. 166].

Дуже важливо віддавати перевагу поміркованості, для цього слід домогтися відчуття потрібності у процесі виховання дитини у батьків. Важливим і ключовим елементом співробітництва між обома сторонами є засвоєння певних навичок, які допомагатимуть в повсякденному житті дітям з особливими освітніми потребами. Батькам вкрай важливо відчувати підтримку та отримувати допомогу від кваліфікованих фахівців.

Вони також звертають увагу на те, чи спроможній той чи інших фахівець або вчитель пристосуватися до змін, які відбуваються у програмі навчання, та чи прагне він самовдосконалитися та пізнавати щось нове, шукати нові підходи до процесу виховання дітей з особливими потребами. Набуті навички повинні задовольняти потреби дитини з особливими потребами. Важливо мати бажання засвоювати нові методи та засоби виховання дітей даної категорії.

Повага, не критичне ставлення та співчуття є запорукою добрих стосунків між сім'єю та школою. Батьки є головними наставниками своїх дітей, тому, вони мають право на особливу увагу та повагу з боку професіоналів. Вчителі можуть в значній мірі допомогти батькам правильно виховувати дітей з особливими потребами. Багато батьків дітей з певними вадами спочатку приховують свій гнів, образу чи розпач, але, зрозумівши, що

вчителі переймаються їхніми переживаннями та труднощами, вони швидко йдуть на контакт. Вчителі повинні позитивно та відверто ставитися до батьків, незалежно від їхніх особистих якостей. Якщо вчителі не дають оцінок, не критикують, але делікатно та без будь-якого тиску заохочують батьків до прийняття власних рішень, імовірність позитивного результату збільшується в багато разів. Якщо вчителі не схвалюють дії батьків стосовно дитини з особливими потребами, це може спричинити відчуженість та опір з боку батьків. Вчителі повинні враховувати сімейні обставини, співчувати родинам та відповідним чином демонструвати все це під час спілкування. Спостерігаючи за реакцією батьків, вчитель може визначити ефективність свого співчуття [4, с. 167].

Оскільки батьки проводять з дітьми більше часу, то мають змогу конкретніше охарактеризувати поведінкові риси та характер. Саме батьків можна сприймати за головних експертів у справі розвитку дітей. Завдяки тісній та активній співпраці обох сторін, відбувається подвоєння потенціалу всієї групи, що вносить позитивний вплив на виховання і розвиток учня. Завдяки батьківському втручанню програма роботи над дитиною стає більш ефективною, якщо ж батьки не бажають втручатися у процес виховання, то навчальні програми корегуються лише фахівцями у школі. Зазвичай, це сповільнює розвиток і навчання, адже тільки за колективної співпраці можна досягти максимального успіху.

Сім'я у цьому випадку слугує ядром, яке зміцнює та корегує роботу і становлення дитини. Найважливішим аспектом є налагодження і зміцнення стосунків між працівниками закладу та батьками. При відсутності цього не відбуватиметься співпраця.

Слід зазначити, що роботу з сім'єю дітей з особливими освітніми потребами не можна починати без попередньої підготовки, її потрібно проводити у декілька етапів і опиратися на ряд правил та рекомендацій: 1) визнання того, що батьки є основою у розвитку дитини; 2) успішна співпраця фахівців із сім'єю та іншою частиною команди психолого-педагогічного супроводу; 3) постійний обмін правдивою, не упередженою інформацією з батьками щодо розвитку дитини; 4) Створення в навчальному закладі спеціальних послуг, які забезпечуватимуть сім'ю фінансовою та моральною підтримкою; 5) сприйняття фахівцями усіх потреб і проблем у розвитку кожного учня; 6) запровадження та створення умов для активної співпраці з батьками; 7) сприйняття кожного учня та їх сімей; розуміння різних методів виховання та навчання, якими користуються батьки; 8) спостереження за тим, щоб спеціальні послуги, які надаються дітям були цілісними, доступними і відповідали розвитку дитини; 9) створення позитивної атмосфери у кожному класі; 10) розуміння потреб кожної дитини, її можливостей то особливості; 11) сприяння комплексному розвитку кожного учня; 12) стимулювання активності у батьків дітей з особливими освітніми потребами 13) сформулювати для дитини цілі, над досягненням яких батьки працюють вдома.

Обмін важливою інформацією з батьками дасть змогу вчителям ефективно організувати освітній процес. Така інформація може охоплювати певні аспекти життя, розвитку і навчання дітей з особливими освітніми потребами. Тільки при тісній співпраці вдасться розвинути та сформулювати цілісну особистість.

Навчально-виховний заклад має стати рідним для учнів та їхніх родин. Батьки будуть почуватися спокійніше, якщо їх будуть залучати до навчально-виховного процесу. Постійна соціальна взаємодія за різних умов та обставин, в різних ситуаціях зближує учнів, вчителів та батьків, виробляє співпереживання, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожної людини та відчуття захищеності [4, с. 162].

Таким чином, родина – це важливе місце розвитку і становлення дитини, де основне місце займають батьки. Їх сила і прагнення допомагати у вихованні, навчанні та розвитку дитини є вкрай важливою. Учні важливо відчувати підтримку від люблячого кола, це слугує стимулом для подальшої праці. У зв'язку з впровадженням інклюзивного навчання, що передбачає активні дії батьків у навчально-виховному процесі виникає потреба активної співпраці з сім'єю, адже батьки є важливою ланкою, за допомогою якої вчителі можуть здійснювати важливі процеси у навчанні та розвитку своїх вихованців.

Список використаних джерел:

1. Дворук О.І. Процес виховання очима дитини. *Педагогіка та конкретні методики*. Черкаси : «Родзинка», 2006. С. 109.
2. Єфімова С. М. Налагодження партнерських стосунків з родинами. URL: <http://www.ussf.kiev.ua/iearticles/93/> (дата звернення: 01.03.2021).
3. Оржеховська В.М. Взаємодія навчального закладу і сім'ї: стратегії, технології і моделі. Харків : Видавництво «Точка», 2007. 192 с.
4. Сяба М. О. Співпраця батьків дітей з особливими потребами та вчителів в американській освітній системі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. № 4 (67). С. 160–169.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВІВ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ З ДЦП

*Липова Яна В'ячеславівна,
студентка IV року навчання,
спеціальність «Соціальна робота»
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
E-mail: lipovayana03@gmail.com*

*Акименко Тетяна Сергіївна,
студентка IV року навчання,
спеціальність «Соціальна робота»
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського,
E-mail: tanja95026@gmail.com*

Проблеми психофізичного розвитку дітей та підлітків з ДЦП привертала увагу як вітчизняних, так і західних науковців, а саме: Джон Літл, Зігмунд Фрейд, Е. Флауер, В.А. Худик, М.С. Певзнер, К.О. Семенова, Н.М. Стадненко, Т.Д. Ілляшенко, А.Г. Обухівська, В.В. Іпатова, О.В. Крижко безпосередньо особливості емоційно-особистісної сфери дитини з ДЦП розглядали у своїх роботах О.В. Романенко, В.І. Кротенко, Б.Т. Дем'яненко, О.В. Крижко, Е.С. Каліжнюк, О.І. Захаров, О.М. Мастюкова, Л.М. Шипіцина, І.І. Мамайчук та багато інших вчених.

Провідну роль у становленні передумов особистісної тривожності підлітків відіграють соціальні фактори. Вони визначають сутність тих змін, завдяки яким вони наближаються до статусу дорослої людини. Вплив суспільства здійснюється не безпосередньо, а через активність юнаків, через різні види їх діяльності в якій поєднується суспільне й індивідуальне.

Соціальна ситуація розвитку в підлітковому віці визначається тим, що підліток стоїть на порозі вступу в самостійне життя. Перед ним постає проблема самовизначення, вибору свого життєвого шляху як завдання першочергової життєвої важливості. Соціалізація в ранньому юнацькому віці здійснюється за тезою «Для чого я існую? Що мені робити?». Одночасно відбувається процес індивідуалізації. Має місце інтеграція двох процесів: узгодження потреб, самооцінки з готовністю дорослих визнати і прийняти їх, поступове входження у їх світ.

Як зазначає І. М. Мамайчук, однією з причин емоційних розладів у підлітків з ОРА може бути один з трьох видів спрямованості конфлікту: конфлікт у межах міжособистісних відносин, інтропсихічний конфлікт (внутрішньо особистісний) і змішаний конфлікт [2, с. 69].

Діти, у яких емоційні проблеми проявляються в межах міжособистісних відносин, відрізняються підвищеною збудливістю, що виражається в бурхливих афективних спалахах в процесі спілкування, особливо з однолітками. Негативні емоційні реакції у цих дітей можуть виникнути з будь-якого незначного приводу. Найчастіше, міжособистісні конфлікти спостерігаються у підлітків з різними формами ДЦП, обумовлені не стільки важкістю церебрально-органічного дефекту, скільки особливостями виховання [3, с. 436].

У підлітків з внутрішньо особистісною спрямованістю конфлікту в поведінці простежується слабо відображена товариськість. Вони глибоко переживають образу, у більшості з них спостерігаються стійкі неврозоподібні реакції (енурез, страхи і пр.). Ці явища досить часто спостерігаються у підлітків з ОРА, але, на відміну від підлітків з неврозами, вони обумовлені не тільки наявністю психогенних переживань, але і церебрально-органічною недостатністю мозку.

Підлітки з інтропсихічними і міжособистісними конфліктами (змішаний тип) відрізняються агресивністю, імпульсивністю. У переважної більшості підлітків з церебральним паралічем спостерігається саме такий тип спрямованості конфлікту.

Особливе місце займає змістовний аналіз психічної травми. Психічні травми – це зовнішні подразники, що накладають несприятливий, хворобливий вплив на дитину. Вони можуть бути двох видів – ситуаційні та пролонговані. До ситуаційних психічних травм відноситься несподіваний переляк дитини, гострий міжособистісний конфлікт в родині підлітка або в школі. Наприклад, нерідко гострі психічні травми у дітей з ДЦП призводять до страху самостійного пересування [6, с. 158].

Важливість виховної позиції батьків по відношенню до дітей з ДЦП підтверджує і той факт, що зустрічаються серед них діти з високим рівнем вольового розвитку, які є вихідцями з благополучних в сенсі психологічного клімату сімей. У таких сім'ях батьки не заціклені на хворобі дитини. Вони стимулюють і заохочують її самостійність у межах допустимого. Вони намагаються сформувати у дитини адекватну самооцінку. Їх відношення можна виразити формулою: «Якщо ти не схожий на інших, це не означає, що ти гірше».

До найбільшого патогенного впливу на особистість підлітка з порушенням опорно-рухового апарату призводять не гострі психічні травми, а пролонговані (хронічні). Пролонгованою психотравмуючою ситуацією є їх фізична безпорадність внаслідок рухової недостатності, вимушена ізоляція у зв'язку з інвалідизацією, часта госпіталізація. Слід підкреслити, що патогенний вплив чинить не стільки сама тяжкість фізичного дефекту, скільки його значущість для дитини і батьків [5, с. 391].

Не можна обійти увагою і ставлення до хвороби самої дитини. Очевидно, що і на це істотно впливає обстановка в сім'ї. Дослідження показали, що усвідомлення дефекту у дітей з порушенням функціонування опорно-рухового апарату проявляється до 7-8 років і пов'язане з їх переживаннями з приводу недобррозичливого ставлення до них з боку оточуючих і браком спілкування. На ситуацію, що склалася, діти можуть реагувати по-різному: дитина або замикається в собі та стає надмірно боязкою, тендітною, прагне до усамітнення; або стає агресивною, легко йде на конфлікт.

Емоційне неблагополуччя у підлітків з порушенням опорно-рухового апарату може бути обумовлено органічними патохарактерологічними особливостями. У переважної більшості підлітків з раннього віку виразно проявляються підвищена дратівливість, тривожний неспокій, примхливість, негативізм. Все це – сприятливий фон для формування таких особистісних характеристик як суперечливість, сенситивність, наївність, егоцентризм, імпульсивність [4, с. 53].

Таким чином, на розвиток і формування особистості дитини, з одного боку, істотно впливає його надзвичайний стан, пов'язаний з обмеженнями рухів і мови; з іншого боку – відношення родини до хвороби, атмосфера дитини, що оточує її. Тому завжди потрібно пам'ятати про те, що особистісні особливості дітей із порушеннями опорно-рухового

апарату, – результат тісної взаємодії цих двох факторів. Варто відзначити, що батьки, при бажанні, можуть пом'якшити фактор соціального впливу.

Також, важливими чинниками, що зумовлюють розвиток тривожності у підлітковому віці, є перехід від фізіологічної до соціальної зрілості, потреби у самовизначенні, у виборі професійної діяльності. Під впливом цих факторів перебудовується вся система стосунків з оточенням, змінюється ставлення до себе, до закладу, до власної навчальної і суспільно корисної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Мнацаканян Л. Личность и оценочные способности старшеклассников : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 191 с.
2. Сисун М. Програма корекції шкільної тривожності в старших підлітків. Підліток : як йому допомогти. Київ, 2007. С. 65–91.
3. Романенко Н. Діагностика шкільної тривожності. Возрастные кризисы: степени личностного роста. Г. Шихи. Санкт-Петербург : Ювента, 1999. 436 с.
4. Ипполитова М. В. Воспитание детей с церебральным параличом в семье, Москва, 1980. 53 с.
5. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков, Питер. 2003. 391 с.
6. Матвеевой М. П. Спеціальна психологія. Камянець-Подільський, 1999. 158 с.

АСИСТЕНТСЬКИЙ СУПРОВІД ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*Мельничук Наталія Володимирівна,
студентка II-го року навчання хіміко-біологічного факультету,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: melnychuk-n@chem-bio.com.ua*

Однією з найважливіших передумов успішного розвитку дитини з особливими освітніми потребами є створення сприятливих, комфортних умов – які сьогодні здатна забезпечити інклюзивна освіта.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес, який спрямований на задоволення різноманітних потреб усіх дітей шляхом розширення їхньої участі в навчанні, культурні діяльності та житті суспільства. Цей процес пов'язаний зі змінами у змісті, підходах, стратегіях і структурах освіти [5, с. 7].

Впровадження інклюзивного навчання в системі загальної середньої освіти України доручають висококваліфікованим педагогічним працівникам, які в подальшому мають стати адпентами сучасної освітньої дитиноцентристської методології. Задля того розробляється нормативно-правова база, що окреслює їхню діяльність і спонукає до організації освітнього процесу з використанням сучасних методик, технологій та стратегій навчання. Звичайно, найбільшою мірою це стосується педагогів, основне завдання яких - організація освітнього процесу для дітей з особливими потребами. Безпосередню участь в організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти здійснює асистентський супровід [5, с. 14].

Так, у Постанові Кабінету міністрів України від 15.08.2011 № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» зазначається, що «особистісно орієнтоване спрямування навчально-виховного процесу забезпечує асистент вчителя, який бере участь у розробленні та виконанні індивідуальних навчальних планів та програм, адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дітей з особливими потребами». Посаду асистента вчителя передбачено Типовими штатними нормативами загальноосвітніх

навчальних закладів, затвердженими наказом Міністерства освіти і науки від 06.12.2010 № 1205.

До Класифікатора професій посада асистента вчителя введена понад вісім років тому. Хоча для української школи вона є порівняно новою. Її розглядають в контексті інклюзивної освіти, адже головним завданням асистента вчителя є допомога вчителю організувати освітній процес у класі, де навчаються діти із особливими освітніми потребами [1, с. 4].

Відповідно до Конвенції ООН про права інвалідів та інших міжнародних документів, важливою умовою для здобуття якісної освіти дітьми з особливими потребами є вміння педагога здійснювати індивідуалізацію та диференціацію навчального процесу, оцінювати розвиток дитини на основі об'єктивних спостережень, розробляти індивідуальні навчальні програми, тісно співпрацювати з батьками дитини та іншими фахівцями. Звісно, для розв'язання цих та інших завдань педагогу потрібна допомога адміністрації навчального закладу, фахівців та батьків. Але найважливішою для вчителя є надання допомоги під час навчального процесу. Саме це є основною метою діяльності асистента педагога (асистента вихователя).

У більшості країн, де розвинена й упроваджується інклюзивна освіта, асистентів педагога зараховують до парапрофесіоналів – осіб, які отримали підготовку в спеціалізованій галузі, щоб працювати під керівництвом того, хто має повну професійну підготовку. У контексті інклюзивного навчального закладу – це особи, які отримали підготовку в галузі педагогіки/ інклюзивної освіти та працюють під керівництвом учителя й підпорядковуються керівнику навчального закладу.

Така підтримка передбачає як загальну підтримку так і спеціальну допомогу в роботі з окремими учнями. Зазвичай асистенти педагогів допомагають вчителям та іншим фахівцям надавати підтримку учням, для яких вона була визначена у сфері медичного та особистого догляду та/або забезпечення управління поведінкою під час планування індивідуальної навчальної програми (ІНП). Очікується, що асистенти педагогів можуть надавати підтримку під час виконання учнями навчальних завдань. Вони також володіють спеціальними навичками та вміннями, потрібними для задоволення потреб окремих учнів. Такі спеціальні вміння та навички асистент педагога може набути під час додаткових тренінгів. Наприклад, якщо в класі є учень, який не чує або має порушення слуху, асистент педагога може потребувати додаткового тренінгу щодо опанування жестової мови. Іншим прикладом може слугувати підтримка асистентом педагога учня з порушеннями опорно-рухового апарату, яка передбачає допомогу в пересуванні.

Назви посад асистентів педагогів можуть відрізнятися: асистент учителя, помічник учителя, асистент класу, асистент з підтримки навчання, асистент з питань спеціальних потреб тощо, але суть основних завдань та компетентностей асистентів педагога однакова [2, с. 22].

Мета роботи асистентського супроводу полягає в організації умов для успішного включення дитини з особливостями розвитку в середовище школи. Асистент учителя не є головною особою, яка відповідає за організацію освітнього простору в учнівському середовищі, але він активно бере у цьому участь [1, с. 26].

Асистент вчителя та учня – це посередник між дитиною та іншими дітьми і дорослими в шкільному середовищі. Для того, щоб умови знаходження такої дитини в школі були по-справжньому комфортні та мотивували її на розвиток, робота асистента педагога (як і будь-якого іншого дорослого, який працює з дитиною з особливими освітніми потребами) повинна ґрунтуватися на наступних переконаннях: віра в можливість дитини, щирий інтерес до її особистості, прийняття її особливостей, доброзичливість, терпіння, послідовність [3].

Отже, асистентський супровід – це соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами, який забезпечує організацію умов для успішного включення дитини з особливостями розвитку в середовище школи. Асистентський супровід можуть здійснювати асистент учителя та асистент учня.

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» у закладах загальної середньої освіти введено посаду асистента вчителя. В інклюзивних класах вводиться посада асистента вчителя загальноосвітнього навчального закладу з розрахунку одна штатна одиниця на один клас [4].

Асистент вчителя – це педагогічний працівник, який призначається на посаду керівником закладу освіти, має педагогічну освіту та забезпечує особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу. Асистент учителя, як учасник інклюзивного освітнього процесу, забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами: разом з учителем класу проводить навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми розвитку та навчання; допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців бере участь у розробці та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами та ін. [5, с. 16].

Згідно з нормативно-правовими документами у процесі освітньої діяльності асистент учителя виконує такі функції:

1) *організаційну*: допомагає в організації навчально-виховного процесу у класі з інклюзивним навчанням; надає допомогу учням з особливими освітніми потребами в організації робочого місця; проводить спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів і потреб; допомагає концентрувати увагу та сприяє формуванню саморегуляції і самоконтролю учня; співпрацює з фахівцями, які безпосередньо працюють з дитиною з особливими освітніми потребами та беруть участь у розробці індивідуальної програми розвитку. Асистент учителя разом з іншими працівниками забезпечує здорові та безпечні умови навчання, виховання та праці. Веде встановлену педагогічну документацію;

2) *навчально-розвивальну*: асистент учителя, співпрацюючи з учителем класу, надає освітні послуги, спрямовані на задоволення освітніх потреб учнів; здійснює соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами, дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнів. Сприяє розвитку дітей з особливими освітніми потребами, покращенню їхнього психоемоційного стану. Забезпечує розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі в науковій, технічній, художній творчості. Створює навчально-виховні ситуації, обстановку оптимізму та впевненості у своїх силах і майбутньому;

3) *діагностичну*: разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні досягнення учнів; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня; створює індивідуальне портфоліо учня;

4) *прогностичну*: бере участь у розробці індивідуальної програми розвитку; здійснює прогноз відповідно до стану сформованості функцій дитини та її компетенцій порівняно із фіксованими прогнозами в індивідуальній програмі розвитку, у тому числі з поставленням «SMART-цілей», що передбачають: функціональність цілей (значущість для учня та доступність для досягнення в закладі освіти), відповідність теперішньому рівню розвитку, сформульованість так, щоб можна було побачити, як учень опановує матеріал, вимірюваність та чіткі критерії, за допомогою яких можна визначити, чи досягнув учень цілі, з дотриманням правильності формулювання;

5) *консультативну*: постійно спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня. Дотримується педагогічної етики, поважає гідність дитини, захищає її від будь-яких форм фізичного або психічного насильства; за дорученням керівника закладу здійснює комунікацію з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру щодо психолого-педагогічного

супроводу дитини з особливими освітніми потребами, консультування з фахівцями інклюзивно-ресурсного центру щодо особливостей організації освітнього процесу. [6]

Слід зазначити, що до обов'язків та відповідальності асистента вчителя/вихователя не належить: бути єдиною особою, відповідальною за навчальний процес у класі/групі, навіть за відсутності вчителя/вихователя; самостійно розробляти планування освітнього процесу, обирати методи навчання, призначати певні види навчальної діяльності для дитини (тільки допомагає вчителю/вихователю); повноцінно замінювати вчителя/вихователя на уроках/заняттях; самостійно оцінювати досягнення особливої дитини; звітувати перед батьками, перед представниками керівних органів управління з питань проведення навчально-виховного процесу в класі/групі; забезпечувати задоволення соціальних та фізіологічних потреб дітей із складними порушеннями розвитку під час їх перебування в закладі освіти (це функції асистента дитини) [9].

Асистент учителя є асистентом саме учителя, а не конкретної дитини. Це означає, що він не прив'язаний до однієї чи кількох дітей, а працює зі всім класом, в залежності від обраних методів та погодженого розподілу обов'язків із учителем. Часом дитині з особливими освітніми потребами необхідно приділити більше уваги, щоб, наприклад, пояснити завдання і цим зайнятий учитель, а асистент учителя так само може пояснити щось й іншим учням. Окрім того, своєю роботою асистент може звільнити більше часу вчителю для пояснень. Наприклад, поки асистент роздає навчальні матеріали, вчитель ще раз роз'яснює тему, або ще якимось залучає дитину з особливими освітніми потребами до спільної роботи в класі, адже спільна робота – невід'ємна складова частина інклюзивного навчання.

На посаду асистента вчителя приймають осіб, які: мають педагогічну освіту, вищу освіту та/або професійну кваліфікацію; вільно володіють державною мовою (для громадян України) або володіють державною мовою в обсязі, достатньому для спілкування (для іноземців та осіб без громадянства); моральні якості та фізичний і психічний стан здоров'я яких дозволяють виконувати професійні обов'язки (ст. 22 Закону України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX) Асистента вчителя приймають на роботу за трудовим договором відповідно до вимог Закону про повну загальну середню освіту та законодавства про працю.

Відповідно до Постанови КМУ «Про оплату праці працівників на основі Єдиної тарифної сітки розрядів і коефіцієнтів з оплати праці працівників установ, закладів та організацій окремих галузей бюджетної сфери» від 30.08.2002 № 1298, асистенту вчителя закладу загальної середньої освіти встановлюються 10-12 тарифні розряди. При встановленні тарифного розряду враховують освітній рівень працівника, професійну компетентність, педагогічний досвід, результативність та якість роботи, інші дані, які характеризують його професійну діяльність. Посаду асистента вчителя вводять з розрахунку одна ставка на один інклюзивний клас («Типові штатні нормативи закладів загальної середньої освіти» затверджені Наказом МОН від 06.12.2010 № 1205) [10].

Водночас асистент учня (дитини) – не є педагогічним працівником. Він супроводжує учня і не втручається в освітній процес. Ним може бути один із батьків, уповноважена ними особа або соціальний працівник. Асистент учня забезпечує соціально-побутові потреби учня з особливими освітніми потребами, для чого може бути присутній (за згодою керівника закладу освіти) під час уроків та позакласної роботи, інших заходів закладу освіти, допомагати у пересуванні, відвідуванні туалету, переодяганні, харчуванні та задоволенні інших соціальних та фізичних потреб здобувача освіти. Отже, асистент дитини виконує такі функції: допомагає дитині у самообслуговуванні; підтримує у спілкуванні (зокрема за допомогою жестової мови); організовує харчування та пересування; забезпечує безпеку та спостереження за станом здоров'я (наприклад, прийом ліків); сприяє проведенню дозвілля та організовує денний відпочинок.

Також, слід зауважити, що асистент учня не здійснює: виконання освітньої програми для досягнення учнями результатів навчання; надання освітніх послуг в закладі освіти;

надання рекомендацій педагогічним працівникам щодо організації освітнього процесу; розробку індивідуальних завдань і матеріалів для учнів із особливими освітніми потребами; виконання інших функцій педагогічних працівників.

Асистентом дитини має бути повнолітня особа, яка володіє достатнім практичним досвідом і компетентністю за рекомендацією батьків дитини. Це має бути людина, фізичний і психічний стан здоров'я якої дозволяє здійснювати цю функцію. Асистент працює на громадських засадах або за рахунок коштів громадських організацій та інших джерел, не заборонених законодавством. Супровід дитини асистентом забезпечується на підставі письмової заяви батьків або осіб, які їх замінюють [9].

Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 15 серпня 2011 р. № 872 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (із змінами і доповненнями) у п.14 зазначається: «Освітні та соціальні потреби дітей із складними порушеннями розвитку під час їх перебування в загальноосвітньому навчальному закладі задовольняються соціальними працівниками, батьками або особами, уповноваженими ними».

Відповідно до Закону України від 6 вересня 2018 р. №8556 «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг», асистенти дитини офіційно мають можливість безперешкодного доступу до освітнього процесу у школах та дитячих садках.

Рішення про допуск асистента учня до освітнього процесу ухвалює директор школи, який укладає зі спеціалістом договір. Підставами для укладання договору є: бажання батьків бути асистентом учня; письмова заява одного з батьків (інших законних представників) дитини щодо допуску уповноваженої ним особи для виконання функцій асистента учня; договір про надання соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання між надавачем соціальних послуг та одним з батьків або іншим законним представником отримувача соціальної послуги [8].

Посада асистента дитини – є складовою освітнього процесу дитини з особливими потребами та умовою для навчання дитини за її індивідуальною програмою, відповідно до можливостей, сприйняття та потреб. Він сприяє адаптації та соціалізації дитини у колективі, здійснює корекцію небажаної поведінки. Фахівці називають асистента дитини ключем до реальної інклюзії дитини з особливостями до звичайних шкіл та дитячих садочків [9].

Таким чином, асистент учителя та асистент учня (дитини) виконують різні функціональні обов'язки. На відміну від асистента вчителя, асистент дитини здійснює індивідуальну підтримку дитини зі складними чи комплексними порушеннями розвитку.

У той самий час питання присутності асистента дитини в класі, коли дитина, зокрема зі складними порушеннями розвитку, не потребує його допомоги, нормативно не врегульоване. Це питання організації освітнього процесу, що є повноваженням керівника закладу, за умови, що дитина не потребує допомоги саме під час уроку [5, с. 19–21].

Отже, результативність інклюзивного навчання підтверджує необхідність залучення асистента вчителя та учня з метою визначення індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами та забезпечення оптимальної корекційно-розвивальної складової частини освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо підвищення ефективності підготовки педагогів до професійної діяльності асистента вчителя.

Список використаних джерел:

1. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. / укладачі: О. В. Коган та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.
2. Софій Н. Асистент педагога. Основні ролі та завдання. *Управління освітою: часопис для керівників освітньої галузі.* 2013. №23 (323). С. 22–28. URL:

- http://nmcio.ipko.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2014/03/Asistent_pedagoga.pdf (дата звернення: 24.02.2021).
3. Методичні рекомендації з питань організації роботи асистента вчителя в інклюзивному класі: URL: <https://osv.krasnopilska-gromada.gov.ua/metodichni-rekomendacii-z-pitan-organizacii-roboti-asistenta-vchitelya-v-inkluzivnomu-klasi-16-22-32-15-02-2021/> (дата звернення: 24.02.2021).
 4. Хто такий асистент вчителя/вихователя? URL: <https://vberz-osvita.gov.ua/hto-takij-asistent-vchitelyavihovatelya-14-43-36-11-02-2020> (дата звернення: 24.02.2021).
 5. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання: навчально-методичний посібник / укладачі А. А. Колупаєва та ін. Харків : Видавництво «Ранок», 2019. 216 с.
 6. Асистент учителя та інші додаткові фахівці. URL: <http://ussf.kiev.ua/a/FAQ5.html> (дата звернення: 24.02.2021).
 7. Асистент вчителя та асистент дитини виконують різні функції та мають різні обов'язки – роз'яснення МОН. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/asistent-vchitelya-ta-asistent-ditini-vikonuyut-rizni-funkcii-ta-mayut-rizni-obovyazki-roz'yasnennya-mon> (дата звернення: 26.02.2021).
 8. Якими будуть вимоги до асистента учня – триває обговорення. Нова українська школа. URL: <https://nus.org.ua/news/yakymy-budut-vymogy-do-asystenta-uchnya-tryvaye-obgovorennya/> (дата звернення: 27.02.2021).
 9. Інклюзивна освіта: на допомогу батькам. URL: <https://vberz-osvita.gov.ua/poradi-batkam-14-25-48-11-02-2020/> (дата звернення: 27.02.2021).
 10. Асистент вчителя та асистент дитини – кого зарахувати в штат школи. Роз'яснення МОН. URL: <https://www.kadrovik01.com.ua/news/4767-asistent-vchitelya-ta-asistent-ditini-kogo-zarahuvati-v-shtat-shkoli-roz'yasnennya-mon> (дата звернення: 03.03.2021).

ФОРМУВАННЯ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ОСНОВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

*Мешко Галина Михайлівна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: hal-meshko@ukr.net*

*Мешко Олександр Іванович,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: meshko_o@ukr.net*

В сучасних складних умовах, спричинених війною на Сході, а також пандемією Covid-19, особливої актуальності і значущості набуває проблема формування життєстійкої, самодостатньої та гармонійної особистості. Тому перед закладами загальної середньої освіти постає завдання створення сприятливих умов для особистісного зростання учнів та їх самореалізації, втілення у практику роботи технологій безпечної і конструктивної педагогічної взаємодії.

Надзвичайно актуально і гостро звучить означена проблема стосовно дітей з

особливими освітніми потребами. Емоційне благополуччя, безпечна взаємодія, захищеність і комфорт, допомога в подоланні труднощів є найважливішими умовами формування їх повноцінної особистості. Такі учні потребують підвищеної чуйності до свого внутрішнього світу, психолого-педагогічного супроводу і підтримки, віри у власні сили і здібності, які потрібно відкрити і допомогти реалізувати. Це має бути визначальним орієнтиром педагога, основою його професійної позиції у взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти.

Безпечну конструктивну взаємодію здатен забезпечити вчитель, якому притаманні: високий рівень комунікативної, соціально-психологічної компетентності, психологічної культури; саногенне мислення, позитивна Я-концепція, психотерапевтична професійна позиція. В досліджуваному аспекті важливим є підхід основоположника гуманістичної психології К. Роджерс, котрий порівнював діяльність педагога з роботою психотерапевта, який не формує людину, намагаючись відлити її у форму, що була задумана раніше, а допомагає їй знайти те позитивне, що в ній вже є, але перекручене, забуте, сховане [1].

Мета дослідження полягає у тому, щоб проаналізувати роль психотерапевтичної позиції вчителя у взаємодії з учнями в інклюзивному освітньому середовищі, можливості і шляхи її формування в майбутніх учителів на етапі навчання у закладі вищої освіти.

У науковій літературі педагогічну психотерапію потрактовано як сукупність психолого-педагогічних впливів вчителя на учнів для оптимізації їх психофізіологічного стану. Вона є наступною після педагогічної психогігієни сходинкою турботи про психічне здоров'я дитини, що акцент робить не на захисті від патогенних впливів, а на корекції психоемоційного стану, на допомозі в самокорекції [2]. Психотерапевтична позиція передбачає сформованість готовності вчителя до «зцілення душі душею» в умовах конструктивної педагогічної взаємодії і надання педагогічної підтримки дитині.

Педагог зі сформованою психотерапевтичною позицією вміє створити обстановку психологічної безпеки для учнів, конгруентний, щирий у стосунках з учнями, безумовно позитивно ставиться до дітей, приймає дитину такою, якою вона є, емпатійний, розуміє поведінку учня, його реакції та вчинки з позиції самого учня, його очима [3].

Тому у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін ми ознайомлюємо студентів з можливостями використання окремих методів і прийомів психотерапії як елементів виховних технологій, прагнемо сформувати ставлення майбутніх учителів до учнів, до самого себе з позиції психотерапії.

Під час вивчення курсу «Вступ до педагогічної професії» акцентуємо увагу студентів на тому, що педагогу належить виступати не лише в ролі вчителя, вихователя, партнера по спілкуванню, а й своєрідного психотерапевта, людини, котра здійснює «догляд за душею», надає дитині вчасну психологічну допомогу, спрощує, а не ускладнює життя учня, запобігає виникненню в його житті конфліктів, пом'якшує або компенсує негативні впливи, допомагає йому жити у злагоді з оточенням та у згоді із самим собою. При викладанні курсів «Психологія», «Педагогіка», «Основи інклюзивної освіти» орієнтуємо майбутніх учителів на необхідність використання валеологічних технологій педагогічної взаємодії, застосуванні тактик педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Формуванню психотерапевтичної позиції майбутніх учителів сприяє розгляд таких питань, як: способи створення емоційного комфорту учнів на уроках; вплив стилю спілкування і професійної позиції педагога на психологічне благополуччя учнів; способи корекції взаємин в учнівському колективі, способи покращення психологічного клімату у класі; роль класного керівника в попередженні булінгу; допомога учням у пошуку конструктивних копінг-стратегій; формування асертивної поведінки дитини з особливими освітніми потребами; профілактика дидактогеній; особливості спілкування з дітьми з нервово-психічними розладами, з акцентуаціями характеру; подолання тривожності в дитячому колективі; допомога у формуванні впевненості в собі; допомога у вирішенні внутрішньоособистісних конфліктів; допомога учням в оволодінні знаннями і практичними навичками психології

активності, саморегуляції; методи і прийоми психолого-педагогічної корекції стану учнів; способи і шляхи формування стресостійкості та резильєнтності учнів.

Важливе значення в означеному аспекті мають: розв'язування студентами педагогічних, психологічних задач; аналіз складних конфліктогенних педагогічних ситуацій; виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, спеціально розроблених завдань під час педагогічної практики з проблем формування інклюзивного освітнього середовища та організації безпечної конструктивної педагогічної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. а також участь майбутніх учителів у волонтерській діяльності та різноманітних проєктах.

Використання елементів психолого-педагогічного тренінгу на практичних заняттях з педагогіки сприяє гармонізації особистості майбутнього вчителя, усуненню невротичних компонентів його особистості, «переведенню» енергії тривожності, агресивності, амбіційності в нове русло – асертивна поведінка, саногенне мислення, продуктивний стиль педагогічної взаємодії.

Формуванню психотерапевтичної позиції сприяє використання притч на заняттях із педагогіки, що дає змогу центрувати майбутніх учителів на певних особистісних і професійних проблемах, активізувати мислення, задіювати глибинні несвідомі процеси, вносити корективи в їх особистісні переконання та професійні цінності. Притчі породжують дискусії, спонукають до роздумів, прийняття себе та інших, сприяють розв'язанню особистісних проблем та розумінню проблем інших, активізують саногенний потенціал студентів.

Необхідною умовою становлення психотерапевтичної позиції майбутнього педагога є сформованість у нього саногенного мислення. Учитель з переважанням саногенного типу мислення уміє концентрувати увагу на позитивних явищах життя, уміє прощати образи, не тримати гніву, відкритий для дружніх стосунків з учнями, вміє створити навколо себе ауру добра і доброзичливості. Саногенне мислення сприяє оздоровленню психіки педагога, зняттю внутрішньої напруги, негативних емоційних станів, усуненню застарілих образ, комплексів, внутрішніх конфліктів. Оздоровиться мислення педагога – оздоровиться і учень [4]. Адже дитина вчиться думати і діяти, наслідуючи зразки і суджень та вчинків дорослих, використовуючи ці зразки у власному досвіді.

На формування психотерапевтичної позиції майбутніх учителів впливає і їх залучення до діяльності Центру педагогічного консалтингу, що функціонує при кафедрі педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка [5] Важливими серед завдань Центру в контексті досліджуваної проблеми є створення можливостей для розвитку психолого-педагогічної компетентності студентів-майбутніх учителів; проведення досліджень для покращення якості підготовки майбутніх педагогів у закладі вищої освіти. Це підбірка проєктів, тренінгів, семінарів, круглих столів, майстер-класів, вебінарів, лекцій-презентацій, а також індивідуальних та групових консультацій для вчителів. Викладачі кафедри педагогіки та менеджменту освіти, які складають ядро Центру, презентують багаторічний професійний досвід щодо розробки та реалізації інтерактивних форм роботи, які стосуються реалізації ідей Концепції Нової української школи, створення у закладі освіти безпечного, здорового, недискримінаційного, інклюзивного освітнього середовища.

Участь майбутніх учителів у розробленому нами психолого-педагогічному тренінгу сприяє формуванню рефлексії, саногенного мислення, продуктивного стилю педагогічного спілкування. Тренінг створює умови для розвитку таких метапрофесійних якостей, як комунікативність, асертивність, толерантність, сприяє гармонізації їх внутрішнього світу, оволодінню навичками гнучкого спілкування, прийомами недирективного впливу, творчими прийомами створення спеціальних виховних ситуацій, розвитку емоційного інтелекту/

Отже, психотерапевтична позиція є необхідною умовою безпечної, конструктивної взаємодії з дітьми з особливими освітніми проблемами в інклюзивному освітньому

середовищі. Позиція «психотерапевт» є невід'ємним компонентом комунікативної компетентності педагога. Запропонований нами підхід сприяє формуванню психотерапевтичної позиції майбутніх учителів. Ми не ставимо за мету навчити студентів психотерапії, бо це вимагає довготривалої спеціальної підготовки, а лише знайомимо їх з можливостями використання окремих методів і прийомів психотерапії як елементів виховних технологій, формуємо ставлення майбутніх учителів до учнів, до самого себе з позиції психотерапії. Учитель зі сформованою психотерапевтичною позицією віритиме у сили кожного учня, вмітиме грамотно оцінити його психоемоційний стан, створити обстановку комфорту і захищеності для школяра, надаватиме допомогу в його особистісному зростанні та подоланні труднощів у процесі навчання і взаємодії з іншими, сприятиме формуванню життєстійкості дитини з особливими освітніми потребами, розвиватиме в неї почуття власної значущості і компетентності. Подальшого дослідження потребує розроблення системи підготовки майбутніх учителів до організації безпечної конструктивної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі.

Список використаних джерел:

1. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / пер. с англ. М. Злотник. Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2016. 240 с.
2. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. Москва : АРКТИ, 2005. 320 с.
3. Мешко Г.М., Мешко О.І. Формування психологічно безпечного освітнього середовища у загальноосвітньому навчальному закладі. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Київ : Гнозис, 2017. Вип. 37(3), Том II(22) : Тематичний випуск «Міжнародні Чепанівські психолого-педагогічні читання». С. 62–71.
4. Орлов Ю.М. Оздоровляющее (саногенное) мышление. Изд 2-е., испр. Москва : «Слайдинг», 2006. 96 с.
5. Центр педагогічного консалтингу. URL: <http://fpp.tnpu.edu.ua/pidrozdili/centr-pedagogichno-konsaltingu>

**МОДЕЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ З ОРГАНІЗАЦІЄЮ СУПРОВОДУ РОДИН,
ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

*Муравська Юлія Вікторівна,
клінічний психолог, магістр соціальної
інклюзії, психолог-методист Vema Kids
E-mail: muravskaaulia01@gmail.com*

Супровід сімей, які виховують дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії є відкритою для розробок темою. Діти з особливими освітніми потребами – широка на різноманітна категорія осіб, де кожен випадок вимагає індивідуального підходу від спеціаліста.

Ми можемо визначити соціальний аспект актуальності проблеми на прикладі збільшення випадків діагностування розладів аутистичного спектра. Центр по контролю і профілактиці захворювань США опублікував в 2020 р. нову статистику, де розлади аутичного спектра зустрічаються у кожній 54 дитини, що на 10% більше, ніж за статистикою 2018 року [3]. На ряду з цим зростають випадки ексклюзії даних сімей. Вони зустрічаються з матеріальними труднощами, некоректним ставленням суспільства, обмеженням прав дітей з психіатричними діагнозами на освіту та подальше працевлаштування.

Науковий аспект проблеми полягає у відсутності моделі соціальної інклюзії з організацією супроводу родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, браку інформації, емоційній травматизації родини та недостатній кваліфікації спеціалістів, які мають вести супровід [1].

Вивченням особливостей супроводу сімей, які виховують дитину з особливими педагогічними потребами займалися такі відомі науковці: Л. С. Виготський, Т. А. Власова, К. С. Лебединська, В. І. Лубовський, М. С. Певзнер, так і сучасні спеціалісти: Т. Д. Ілляшенко, С. П. Миронова, А. Г. Обухівська, В. М. Синьов, Н. М. Стадненко, О. П. Хохліна.

Мета роботи – розробити модель соціальної інклюзії з організацією супроводу родин, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. Відповідно до поставленої мети були визначені наступні завдання: теоретико-методологічний підхід до вивчення проблем з якими стикаються родини, що виховують дитину з особливими освітніми потребами, емпіричне дослідження з виявлення функцій соціально-психологічного супроводу для родин даної категорії, розробка моделі соціальної інклюзії з організацією супроводу.

Базою для дослідження виступає компанія «Vema Kids», що спеціалізується на виробленні реабілітаційного обладнання та створення цілісного інклюзивного простору для дітей з особливими освітніми потребами. Дослідження проходило у психолого-методологічному відділі компанії. Компанія знаходиться у м. Ірпінь за адресою вулиця Стельмаха 9а.

Методи для дослідження: анкетування та інтерв'ю батьків, анкетування спеціалістів, аналіз документації та психодіагностичних карт дітей з особливими педагогічними потребами, метод фокус групи для апробації моделі соціальної інклюзії.

У дослідженні прийняли участь 590 спеціалістів, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Також у дослідженні приймало ще 56 учасників – сім'ї з дітьми з особливими освітніми потребами. Загалом 646 осіб.

Перший етап – анкетування сімей. Анкета розроблялась самостійно з урахуванням особливостей виявлених під час аналізу літератури та документації.

Було виявлено, що всі діти мають незадовільний стан здоров'я та перебувають на медикаментозному лікуванні. Всі діти мають право отримати інвалідність. Більшість дітей виховується в повних сім'ях та мають сиблінгів. Ніхто з дітей не відвідував загальноосвітні заклади на цілий учбовий день і лише 20% залишались на неповний. Це свідчить про недовіру сімей до системи інклюзивного навчання.

Соціальні взаємодії родин, як між подружжям, так і з оточуючими ускладнена та супроводжується стресом [4]. Сім'ї негативно ставляться до процесу інклюзії та у них відсутня мотивація до співпраці, як з педагогами, так і соціальними працівниками. Родинам притаманні депресивні прояви, тривожність.

У сімей виникають труднощі у взаємодіях з дитиною. Особливо яскраво вони проявляються при навчанні дитини навичкам самообслуговування та поведінкової регуляції. Родини потребують консультацій та настанов спеціаліста оскільки не знають, як поводити себе в критичних ситуаціях з користю для дитини. Сім'ї бажають навчитись, проте часто стикаються з браком ресурсів, як психологічних, так і фінансових [4].

Другий етап – робота зі спеціалістами, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами. Анкетування проводилось у контексті організації просвітницької діяльності. Просвітницьку діяльність було реалізовано шляхом викладання лекційного матеріалу в рамках безкоштовного освітнього курсу «Від соціальної до освітньої інклюзії». З курсом ознайомилось 2296 осіб, з них 590 взяли участь в анкетуванні.

Анкетування спеціалістів показало, що вони нейтрально ставляться до перебування дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх закладах – вони не заперечують можливість цього. Проте більшість не знають, як взаємодіяти з дітьми в інклюзивному середовищі. Більшість спеціалістів розуміють цю проблему, бажають вивчати особливості інклюзії та вводити інклюзивні заняття у свою практику. Важливою рисою є те,

що більшість спеціалістів і досі працюють лише з дитиною. Ця проблема є основною, оскільки спеціалісти не можуть надати комплексний супровід родині, яка виховує дитину з розладами аутичного спектра.

Таким чином можемо визначити особливості моделі соціальної інклюзії. Спеціаліст повинен застосовувати різні напрями роботи виходячи з того, що діти з особливими освітніми потребами потребують взаємодії різних типів та різних корекційних заходів. Діти потребують когнітивно-поведінкової терапії, а сім'я потребує технік подолання стресу та роботу, націлену на надбання ресурсів. Крім того необхідно розібрати та проаналізувати позицію родини у соціумі та причини конфронтації інших соціальних груп з метою формування інклюзивної стратегії поведінки.

Спеціаліст повинен паралельно працювати у цих двох напрямленнях і з батьками, і з дітьми, щоб сформувати третій безпосередній зв'язок сім'ї та дитини, де родина вмє керувати своїм емоційним станом та може самостійно, в домашніх умовах, надати дитині базову когнітивно-поведінкову терапію. Аби модель реалізації завдань інклюзії родин, які виховують дітей з РАС працювала результативно, необхідно залучати спеціалістів з різних областей (медіаторів, психологів, соціальних працівників). Крім того, спеціалісти мають займатись психо-соціальною діяльністю у громадах та соціальних групах. Цей підхід дозволить досягти соціальної інклюзії. Для реалізації даної моделі необхідним є соціально-психологічний супровід [2]. Просвітницька частина даної моделі вже реалізована та має позитивний відгук зі сторони суспільства. Це дозволяє впроваджувати таку діяльність і надалі.

І спеціалісти, і представники родин, що виховують дітей з особливими педагогічними потребами відчувають брак інформації та шукають можливість навчатись взаємодіям з дитиною.

Дана модель була апробована методом фокус-групи. Було визначено, що основою соціальної інклюзії родин, що виховують дітей з особливими освітніми потребами є принципи комплексності та індивідуального підходу [5].

Список використаних джерел:

1. Бреннер, Д. А., Сафонова, Т. В. Актуальные вопросы развития инклюзивного образования. *Практическая дефектология*. 2017. № 2 (10). С. 3–7.
2. Бондар В. І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. №3. С. 10–14.
3. Галян І. М. Психодіагностика : навчальний посібник. Київ, 2009. 463 с.
4. Иванов А. В. Технологии психолого-педагогической работы с родителями детей с ОВЗ : учеб. пособ. Москва : Перо, 2019. 111 с.
5. Моргачева Е. Н. Зарубежный опыт инклюзивного обучения и возможности его использования в отечественной практике. *Дефектология*. 2018. № 3. С. 59–65.

КУЛЬТУРА ШКОЛИ В СИСТЕМІ ПОЛЬСЬКОЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*Нестайко Ірина Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
ім. Володимира Гнатюка
E-mail: nestajko_irena@ukr.net*

Люди з обмеженими можливостями у польському суспільстві під кінець ХХ і ХХІ ст. стали повноцінними членами освітньої спільноти. Спостерігаємо необхідність інвестування в їх освіту. Інклюзивне навчання учнів повноцінних і з обмеженими можливостями не є завданням ані легким, ані простим. У Польщі вибрано модель спільної освітньої програми,

найменш можливої зовнішньої зміни, яка вказує на незвичайність ситуації. Зважаючи на це, немає у класах польських шкіл, котрі реалізують інклюзії подвійного підходу, порогу кількості учнів в класі, пропорції осіб повноцінних до осіб з обмеженими можливостями. Марія Ходковська стверджує, що інклюзія повинна бути процесом максимально натуральним (природним), у кращому випадку не повинна вимагати спеціальних пристосовницьких процедур, а особливо зміни умов життя групи, до котрої включають учня [3].

З 90-х років в педагогічній літературі, присвяченій навчанню дітей зі спеціальними потребами дедалі частіше поширене є твердження про те, що інклюзивна школа – це не така школа, яка дає лише дозвіл на присутність у ній дітей з особливими потребами чи певними порушеннями, а така, що піклується про кожного учня, намагається усунути перешкоди для його повноцінної участі в хорошій освіті та повноправного членства у шкільній спільноті.

У такій школі немає місця дискримінації, незважаючи на певні відмінності дитини, оскільки має місце переконання, що кожна з них різна, і необхідно створити умови, щоб вона могла в повній мірі скористатися пропозицією закладу. Це не Учень має «особливі» потреби, оскільки потреби у всіх схожі, а в школі існують різні бар'єри, які ускладнюють або не сприяють його навчанню та розвитку.

Такий підхід описаний в різноманітних матеріалах. Одним з найбільш результативних є апробований в багатьох закладах освіти Великої Британії *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools* (Т. Booth, М. Ainscow, Bristol 2002). Використовують його українські і російські установи, котрі беруть участь у міжнародній мережі шкіл-громад, а в Польщі він був опублікований як Посібник з інклюзивної освіти. Розвиток освіти та участь у житті школи у зв'язку з організацією Міжнародної спеціальної олімпіади у 2011 р. [6].

Навчання учнів з особливими потребами є справжнім викликом. На думку прихильників такої освіти, школа повинна змінити перш за все свою культуру, змінюючи спосіб мислення про свою місію не лише як освітньої установи, котра навчає дітей і молодь, але також як установи, котра виховує, готує до життя у відкритому суспільстві. Найважливішим документом, який виступає за формування шкільної спільноти як інклюзивного соціального середовища для всіх учнів, є Декларація Саламанки, в якій зазначено, що загальноосвітні школи є найефективнішим способом боротьби з дискримінаційними установками, побудови інтеграційного суспільства та забезпечення освіти для всіх. (Deklaracja z Salamanki... 1994, s. 7–9). Отже, школа, у якій навчаються учні з обмеженими можливостями, повинна стати «міні-суспільством», в якому вони є рівноправними членами.

Анна Замковська [9] звертає увагу на тісний зв'язок між культурою та інклюзивною освітою. У документах, виданих Міністерством національної освіти, термін «інклюзивна освіта для учнів з обмеженими можливостями» визначається в контексті його завдання, яке полягає у включенні учнів з особливими освітніми потребами «до усіх типів дитячих дошкільних закладів, шкіл та установ, включаючи дитячі садки, загальноосвітні та інтеграційні школи» [10].

Поняття шкільної культури визначалася як загальніше, так і більш вузько, більш операціоналізовано. Прикладом визначення, що охоплює широку, але важку в експлуатації перспективу, є визначення, запропоноване Енді Харгрівзом (1994, за: Шоен та Тедлі, 2008), згідно з яким шкільна культура є своєрідним об'єктивом, через який члени спільноти пізнають себе і світ.

З іншого боку, Давід Туохі, опираючись на концепції Едгара Х. Шейна, визначає шкільну культуру більш оперативно та детально, описуючи її складові компоненти та вказуючи на процес її формування. Припущення, котрі виступають в культурі організації включають знання, емоції, переконання та установки. Цей набір розвивався протягом певного періоду «на основі значень, які поділяються певною групою, сформованих історією та цілями групи». На це мали вплив два фактори: 1) власний вибір завдань та напрямок

розвитку, зроблений групою; 2) перевірка та визнання влучною моделлю поведінки групи, що становлять реакцію на зовнішні фактори, обставини, незалежні від групи (наприклад, зміна ролі вчителів). Розроблена система норм та очікувань впливає на спосіб мислення, почуття та дії, що здійснюються членами шкільної спільноти. Це те, що інтегрує шкільну спільноту і надає їй унікальний, особливий характер. Peterson і Deal 1999, за: Schoen і Teddlie 2008, s. 133) [9].

Багато дослідників зазначають, що між інклюзивною освітою та шкільною культурою існує суттєвий зв'язок. Ненсі Дж. Золлерс та ін. (1999) виявили взаємозв'язок між шкільною культурою та успішним процесом інклюзії. Автори стверджують, що є три основні характеристики шкільної культури, які пов'язані з успіхом інклюзивної шкільної програми: інклюзивне лідерство, широке бачення шкільної спільноти, а також спільна мова та цінності. Ці особливості створюють інклюзивну шкільну культуру. Автори вважають, що підтримка та виховання інклюзивної культури в шкільному співтоваристві може зробити вагомий внесок у успіх інклюзивної програми.

Виявляючи характеристики інклюзивної шкільної культури, важливою є теоретична конструкція або модель культури.

У межах представлених вимірів моделі культури можна виділити сфери, в яких відбуваються різні процеси та дії, явного або прихованого характеру, що включають інтерналізацію цінностей і переконань, колективні відносини або відкрите вираження культури. Перший рівень культури, згаданий Холлом, - це артефакти, тобто прояви фізичної реальності, які можна сприймати за допомогою органів чуття. Вони включають як фізичні предмети (наприклад, будівлю школи, її обладнання, декорації), так і вербальні, видимі вирази взаємного спілкування (спосіб спілкування людей між собою, їх мова та звична поведінка). Явища, що відбуваються на цьому рівні, можуть спостерігатись як членами сім'ї, так і чужими людьми.

Очевидним проявом культури школи є теж спосіб структурування групою своєї діяльності, починаючи від прийнятого розкладу дня і до надання послуг та системи підтримки. Те, що можна побачити на цьому рівні, - це прояв і вираз глибоко вкорінених цінностей, переконань та правил, які поділяють члени групи. Однак важко зрозуміти значення цих артефактів, не розуміючи глибших мотивацій тих, хто їх формує, цінностей та переконань, якими вони керуються.

Наступний підхід до культури школи стосується явно виражених, видимих цінностей культури, а в контексті школи - цінностей усієї шкільної спільноти. Проявом культури може бути, наприклад, спосіб спілкування вчителів у учительській, у місці, де група може «безпечно» ділитися цінностями та переконаннями між «своїми» та «довіреними». Це ми можемо побачити «під поверхнею», в місці, де на основі переговорів між багатьма членами групи досягається і підтримується реальний консенсус щодо загальних цінностей та переконань, і є вираженням ідентичності групи.

На найнижчому рівні описаної моделі існують принципи, на яких базується культура. Ці принципи часто не є чітко виражені або сформульовані, саме тому Холл називає цей шар прихованим виміром, не завжди зрозумілим для сторонніх. Нерозкриті припущення становлять важливе джерело культурної ідентичності групи, її коріння, що підтримують та інтегрують всю структуру.

Хоча культура установи складається з багатьох різних членів, на її глибокому рівні всі вони мають спільні основні цінності. Саме такий обмін цінностями створює культуру колективу.

На індивідуальному рівні, в найглибшій верстві культури, людина інтерпретує основні цінності, переконання та припущення індивідуально. Ці індивідуальні інтерпретації обговорюються в ході взаємного спілкування між людьми, а їх результати іноді помітно на явному рівні навіть стороннім особам. Отже, можна зробити висновок, що найнижчий,

базовий, невидимий рівень пов'язує та визначає закономірності взаємовідносин між кожним із двох попередніх вимірів.

Цей «прихований вимір» був базовим рівнем культури, виявленим завдяки лише викриттям мережі зв'язків між найбільш спостережуваними аспектами культури. У найнижчому, прихованому вимірі були такі риси, як: глибока вдячність за різноманітність у всіх аспектах життя та безумовна любов до всіх дітей. Ці особливості виявилися фундаментальними для підтримки культури школи. У практичному, видимому вимірі це проявилось в тому, що вчителі постійно враховували потреби як своїх колег, так і учнів, і були готові їх задовольнити. Негативні судження залишилися непоміченими в їх відповідях та діях. Вчителі враховували та демонстрували турботливу поведінку, що відображає глибоку співчутливу здатність, тобто здатність оцінювати і розуміти страждання інших людей, і в той же час сприймати їхню цілісну гуманність так, без очікувань і суджень з боку оточення.

Формування інклюзивної культури – це не одноразовий адміністративний хід, а складний, довготривалий процес, під час якого відбуваються зміни у всіх описаних вище вимірах. Модифікація прийнятих припущень має ключове значення для цього процесу.

Пітер Сенге (2000, після Carrington and Robinson 2006) також вказав на набір концептуальних припущень «з індустріальної ери», які повинні зазнати змін у процесі формування інклюзивного суспільства. Серед припущень «з індустріальної епохи» Сенге включав наступні твердження:

1. Деякі діти мають труднощі, який школа повинна «виправити».
2. Навчання відбувається на рівні розуму, а не багатозначно.
3. Кожен учень вчиться / повинен вчитися однаково.
4. Навчання відбувається в класі, а не в натуральному середовищі.
5. Деякі діти розумні, а деякі не здатні до навчання.

Формування інклюзивної культури вимагає не лише свідомої зміни вищезазначених припущень, а й формування протилежних переконань, які сприяють культурі інклюзії. На основі аналізу культури трьох шкіл, до складу яких входять учні з особливими освітніми потребами, Джуді В. Кугельмас виявила, що школи, які досягли успіху в цій галузі, прийняли та реалізували такі припущення:

- безкомпромісна прихильність та віра в інклюзію,
- прийняття відмінностей між учнями та вчителями як джерело можливостей,
- базування вчительських дій та стилю взаємодії працівників та дітей на співпраці,
- готовність персоналу працювати над підтримкою усталеної практики,
- інклюзія розуміється як соціальна/політична проблема,
- відданість ідеалам інклюзії є помітним у всіх видах діяльності школи та місцевому середовищі.

У школах, описаних Кугельмасом, розвиток інклюзивного підходу не був процесом, що здійснювався механічним способом, який був результатом здійснення певної організаційної перебудови або запровадження специфічної практики, що вела до збільшення активності учнів. Кожна школа розробила дещо різні способи підтримки своєї філософії інклюзії. Однак вдалось виокремити одну спільну рису і це готовність до співпраці. Учителі визнали, що під час формування спільної політики неможливо було уникнути конфліктів, але поштовхом для подолання складних ситуацій було прийняття та готовність боротися за підтримку співпраці між працівниками, дітьми та батьками. У кожній школі зустрічі між персоналом та викладацькими колективами розглядалися як можливість взяти участь у дебатах та спільному вирішенні проблем. Співпраця у прийнятті рішень та розробці навчальних програм відображала переконання, що людські відмінності дають можливості для взаємного збагачення. Це було особливо очевидним у способі взаємодії дорослих між собою та учнями. Застосування підходу, заснованого на взаємній співпраці, сприяло розвитку навичок колективної роботи в колективі [3].

Отже, Шкільна культура займає центральне місце в освітній трансформації до інклюзивної освіти. Найглибші його припущення лежать в основі інклюзивних дій. Як свідчать результати досліджень, обговорених у статтях, формування інклюзивної культури вимагає ретельного аналізу всіх шарів шкільної культури.

Список використаних джерел:

1. Al.-Khamisy D. Gotowość nauczycieli edukacji przedszkolnej do pracy z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych, [w:] Integracja społeczna osób niepełnosprawnych, red. G.Dryżałowska, H. Żuraw, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, 2004. s.
2. Bartnikowska U., Wójcik M. Zaniedbania w aspekcie triady: szkoła – rodzice – dziecko w kształceniu integracyjnym i masowym dzieci z wadą słuchu, [w:] Wątki zaniedbane, zaniechane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych, red. Z. Gajdzica, D. Osik-Chudowolska, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2004. s.
3. Chodkowska M. Problemy pedagogicznego wsparcia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w zakresie społecznego funkcjonowania w klasie szkolnej, [w:] Wsparcie społeczne w rehabilitacji i resocjalizacji, red. Z. Palak, Z. Bartkowicz, Wydawnictwo UMCS, Lublin, 2004. s.
4. Kosakowski Cz. Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej, Wydawnictwo Akapit Press, Toruń, 2003. s.
5. Lechta V. Pedagogika inkluzywna, [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 4, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk, 2010. s.
6. Tołwińska-Królikowska E. Kultura szkoły inkluzyjnej, «Dyrektor Szkoły» 2020/11 – URL: <https://www.wolterskluwer.com/pl-pl/news/kultura-szkoly-inkluzyjnej-elzbieta-tolwinska-krolikowska>
7. Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, tekst jednolity – DzU z 2004 r. nr 256, poz. 2572.
8. Wiszejko-Wierzbicka D. 2012, Specjalne potrzeby ucznia czy szkoły? Przewodnik po edukacji włączającej pomocą w rozwijaniu kształcenia i uczestnictwa w życiu szkoły. „Niepełnosprawność – zagadnienia, problemy, rozwiązania», III, 4
9. Zamkowska A. Kultura szkoły włączającej uczniów z, Lubelski Rocznik Pedagogiczny T. XXXVI, z. 2, Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu, 2017.
10. Zarządzenie MEN z 4 października 1993 r. w sprawie zasad sprawowania opieki nad uczniami niepełnosprawnymi, kształcenia w ogólnodostępnych i integracyjnych publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz organizacji kształcenia specjalnego – DzU nr 9, poz. 36.
11. Departament Zwiększania Szans Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej 2014, s. 2.

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК У ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ (ООП)**

*Новосьолова Світлана Юріївна,
практичний психолог, арт-терапевт,
Громадська організація
Центр соціально-психологічного
супроводу «Добробут»
E-mail: svetlana_k75@ukr.net*

На сьогоднішній день в усьому світі, багато уваги приділяють дітям з ООП. Це дуже актуальна, водночас болісна тема як для дітей так і їх сімей. Діти з особливими освітніми потребами це не лише діти з порушенням розвитку. Це діти, які опинилися у складних життєвих обставинах, тобто всі ті, які потребують тимчасової або постійної підтримки у

навчанні та повсякденному житті. Працюючи з такими дітьми, деякі педагоги, а також батьки, не знають, з чого починати і як сформувати ключові навички (читання, писання, малювання і т.д.) у дітей з ООП, особливо тих, які мають порушення розвитку. В цих складних випадках роботи з дітьми ООП на допомогу приходять фахівці: педагоги, психологи, реабілітологи, фізичні терапевти, соціальні робітники та тьютери [4].

Адаптація інклюзивних дітей в соціумі з однолітками, психологічна та емоційна підтримка дітям та їх сім'ям дуже важлива. Фахівці які мають спеціальну освіту, що дозволяє працювати з дітьми ООП та надавати психологічну та емоційну підтримку таким сім'ям. Розробляють поетапний індивідуальний план для кожної дитини з ООП, при цьому враховуючи потреби кожної дитини. Також для дітей різного віку та різних потреб реалізації свого творчого потенціалу. Діти з ООП в інклюзивному навчанні – навчаються за типовими загальноосвітніми програмами. Але вони можуть потребувати адаптації або модифікації:

- адаптація – коли ми вносимо допомогу всередину навчання. Тобто, дитина з ООП вивчає те саме, що й інші діти в класі, але ми враховуємо або її особливості навчання; або потребу в якійсь психологічній, педагогічній чи психолого-педагогічній допомозі. Наприклад, можемо збільшувати час на виконання завдань, додатково давати візуалізацію до тої, яка й так використовується під час уроку, зменшувати обсяг завдання. Якщо дитина працює повільно й може тривожитися через те, що не встигає, ми можемо частину завдання давати їй додому. Дитина може відпрацьовувати решту окремо з асистентом під час уроку або разом із батьками;

- модифікація означає, що дитина не може вивчити той самий зміст і обсяг матеріалу з якоїсь дисципліни, як її однокласники, і ми маємо типову загальноосвітню програму полегшувати і спрощувати. Наприклад, діти можуть вивчати дробі, а дитина з ООП – що таке поділ навпіл, на три частини, і виконувати завдання за інструкцією. Можемо певні теми або навіть тематичні блоки виключати, тому що дитина зараз не зможе опанувати ці знання й навички і немає потреби на це витратити час – ми краще приділимо час тому, в чому в дитини є потреба [2].

Кожна дитина має можливість розкрити всій творчій потенціал, знайти нових друзів, познайомитися із світом музики, малювання та танцю. Побувати в «Країні чарівних знань»! Необхідно дітям з ООП розвіювати міфи що до навчання, що це сумно, тяжко, та не весело. Приділяючи увагу кожній дитині, в ігровій формі, але при цьому дотримуються дисципліни та адаптуються до учбового процесу, прищеплюють любов до навчання. За допомогою фантазування, розвиваємо мислення, співаючи та танцюючи розвиваємо пізнавальну активність, зорову та слухову пам'ять [3].

Формування навичок у дітей з особливими освітніми потребами – це командна робота на всіх рівнях навчання. Фахівці усіх напрямків постійно вивчають нові методики навчання та застосовують їх на заняттях.

- пояснюйте дитині з ООП необхідну інформацію лише тоді, коли вона має з вами контакт - та зосередила увагу на навчанні;
- пояснюйте повільно, чітко та зрозуміло, простими словами, які вже знайомі дитині. Переконайтеся, що вона вас зрозуміла. Можливо доведеться повторити інформацію та пояснити її кілька разів;
- якщо ви щось просите зробити, інструкція має бути чіткою, короткою та зрозумілою. Часто, варто продемонструвати, що саме ви просите зробити (взяти олівець, відкрити книгу тощо);
- обов'язково мотивуйте дитину та не забувайте, що всі навички засвоюються лише на позитивних емоціях. Хваліть та діліться успіхами учня з його батьками та іншими вчителями;
- не кричіть та підтримуйте учня з ООП – дайте йому зрозуміти, що навчання – це цікаво і не так важко, як йому здавалося [5].

Необхідно зрозуміти, як краще поставити цілі навчання для дитини, особливо якщо ми робимо індивідуальний навчальний план, ми можемо використовувати програми для спеціальних шкіл. Вони можуть бути для дітей з інтелектуальними порушеннями, з тяжкими порушеннями мовлення, із затримкою психічного розвитку. Може бути ситуація, що дитина з ООП, але додатково має порушення зору чи слуху і, відповідно, ми можемо спиратись на ті програми для складання індивідуальної програми розвитку й індивідуальної навчальної програми як частини програми розвитку [7].

Важливо дитину з ООП долучати до діяльності в класі. Наприклад, якщо це дитина з інтелектуальними порушеннями, звісно, буде складно її, особливо з віком, включати в діяльність, яку виконують діти. Але її діяльність має бути максимально схожою. Тобто, якщо діти зараз працюють самостійно в зошитах, ця дитина так само має виконувати завдання в зошиті. Буде інше завдання, менше за обсягом, спрощене, можливо, узагалі не схоже із завданнями, яке роблять інші діти, але вона так само буде працювати в зошиті.

Коли починається усне опитування, будь-яка дитина на інклюзивному навчанні має брати в ньому участь. Просто ми будемо підбирати питання такої складності, щоби дитина їх зрозуміла і дала на них відповідь. Вони будуть стосуватися цього предмету і цієї теми (або максимально до неї наближенні), але будуть відповідати рівню сформованості знань із цієї дисципліни або теми, які будуть заздалегідь заготовлені. Наприклад, у нашому класі в учительки був такий прийом: коли вона виводила на екран приклади (написані стовпчиками) і опитувала дітей у випадковому порядку, дитина з ООП не могла розв'язувати приклади такої складності. Тому вчителька в презентацію включала приклади для дитини з ООП і, відповідно, коли підходила черга до цього прикладу, вона ставила питання цій дитині яка так само виконувала завдання, давала відповіді на запитання, дивилась на презентацію та слідкувала, де її приклади [6].

Діти по різному можуть реагувати на завдання та навчання. Але спонтанних спалахів агресії у дитини не може бути. Щось зовні або всередині цю агресію спричиняє. Не може людина, яка в цей момент задоволена життям, перебуває в комфортних для неї умовах, зненацька почати агресивні дії до людей поруч. Серед чинників із середини можуть бути біль, голод, спрага, сенсорний дискомфорт. Для роботи з такою проблемою ми маємо знати, що дитина абсолютно здорова – запитати про це батьків. Зовнішні чинники – це найчастіше вимоги, які ставлять дорослі до дитини: виконувати завдання, слідувати певним правилам (наприклад, сидіти весь урок, не розмовляти, не рухатися, не брати іграшки). Я не кажу, що ці правила погані і їх треба всі прибрати й давати дітям робити все, що заманеться. Але для того, щоби з'ясувати, як реагувати на спалахи агресії з боку учня, ми маємо з'ясувати, що їх спричиняє. Якщо ми бачимо, що кожного разу, коли ми даємо дитині завдання й нагадуємо, що треба виконувати, а дитина проявляє агресивну поведінку – ми розуміємо, що саме це спричиняє таку поведінку. Отже, маємо попрацювати з двох боків над поведінкою.

Перше: зробити щось із самими завданнями, з тим, як ми їх презентуємо дитині. Тобто, можемо спростити завдання, подивитись, чи дитина здатна самостійно, без додаткової підтримки, їх виконати. Спрощення або зменшення завдань може бути навіть тимчасовим й буде давати можливість сформувати альтернативну поведінку. Можливо, треба завести в ці завдання якусь мотивацію із сфери інтересів дитини: давати читати текст не про Буратіно, а про метро чи поїзд, якщо дитина цим цікавиться; додавати малюнки.

Друге: маємо працювати над розвитком навички співпрацювати. Ми маємо заохочувати дитину – тобто давати їй щось важливе за те, що вона виконує завдання. Звісно, будемо їй максимально допомагати, щоби створити ситуацію успіху. Потім поступово допомога під час виконання завдань буде зменшуватись, а завдання повертатись до обсягу і складності, які потрібні дитині.

Третя причина, чому дитина може проявляти агресію, – щось хоче й не може отримати: гратись, взяти чийсь річ, отримати якийсь предмет зі стола вчителя тощо. Що робити? Якщо дитина не може нам сказати, що вона хоче, ми маємо тренувати її

функціональну комунікацію. Може говорити словами – будемо вчити її повідомляти про свої бажання словами. Якщо не може говорити або їй складно – будемо застосовувати альтернативний вид комунікації. Наприклад, обмін картками, жести, або дитина може просто писати словами про свої бажання. Далі будемо формувати в дитини базові функціональні навички: спокійно приймати відмову, чекати. Можна використати стратегію «спочатку-потім». Це планшетка, яка містить два квадратики, на яких ми розміщуємо зображення або пишемо те, що дитина має зробити спочатку, а що – потім. Якщо дитина хоче піти в ресурсну кімнату або пострибати на батуті, ми можемо поставити їй: ми спочатку швиденько зробимо завдання, а потім ти підеш стрибати на батуті. Враховуємо, що спокійне сприйняття затримки отримання бажаного – це альтернативна поведінка. Тому зпочатку, коли ми тільки навчаємо дитину так поводитися, будемо давати мінімальне завдання й максимально швидко доступ до бажаного. Поступово будемо збільшувати тривалість і складність завдання (або ставити кілька завдань).

Буває ситуація, коли можуть виникати спонтанні спалахи агресії, – коли дитина хоче привернути увагу. Але зазвичай це не є серйозною агресією. Вона може проявлятися як штовхання інших дітей, забирання в них речей або їх кидання. У такому випадку ми будемо навчати дитину спілкуватися з ровесниками, долучатися до ігор або запрошувати пограти в якусь гру. Для того, щоби дитина з ООП легко долучалася, була в цьому успішною і розуміла взагалі, про що йдеться, на кожній перерві може бути коротенька гра в м'ячик, у струмочок (коли діти передають одне одному щось), проста естафета з передаванням м'яча, можуть бути навіть «камінь, ножиці, папір», «хто довше не моргне», «напиши більше назв тварин, рослин тощо», відбивання кульки (зараз відбиваємо тільки головою, тепер тільки вказівним пальцем, тепер ліктем). І якщо ми говоримо про агресію через те, що дитина хоче привернути увагу, то ми можемо її додатково заохочувати: «Ти класно грав з іншими дітьми (можемо назвати їхні імена), це було супер, мені сподобалось». Коли дитина буде поводитися не так, як нам потрібно, ми будемо говорити: «Зараз була не дуже хороша поведінка, мені не сподобалось, як ти поведився, і я знаю, що ти можеш краще, давай наступного разу» [8].

В момент агресивної поведінки необхідно: Убезпечити дитину від самої себе й інших дітей від неї. Якщо бачите, щодитина може нанести шкоду собі (наприклад, битися головою об якісь предмети, кусати себе) ми маємо унеможливити ці травми: підкласти щось під голову, покласти щось на руку, щоби дитина не кусала себе. Якщо дитина проявляє агресію по відношенню до інших дітей, ми маємо відсторонити інших дітей, щоби вони не постраждали, і знайти місце, в якому дитина з ООП не зашкодить нікому і в якому саме заспокоїться. Це може бути невеликий куточок у класі, ресурсна кімната. Учитель або асистент (той, хто зараз з дитиною) має подбати про власну безпеку. Проте, як би ми не намагалися зробити цю ситуацію безпечною, нам краще все ж таки виявити, що спричиняє прояви агресії, змінити ті чинники й паралельно навчати дитину інших навичок: приймати відмови, слідувати розкладу, виконувати інструкції, звертатися з проханнями, грати з ровесниками. Тоді самих ситуацій агресії буде набагато менше [9].

Співпраця логопеда, дефектолога, психолога, психотерапевта (корекція поведінки у дітей з психічно-мовними порушеннями: синдром Дауна, діти з аутизмом, дитячі неврози та інші вікові ускладнення розвитку дітей та консультації батьків дуже важливо); масажно-реабілітаційні процедури; арт-терапія для дітей та дорослих (робота зі стресом, тривогою, агресією, гнівом, дратівливістю, сором'язливістю та іншими емоціями та почуттями); іграшково-реабілітаційний зал для занять лікувальною фізкультурою та іншими розвиваючими іграми[1]. Методики навчання дітей з ООП специфічні, але вони допомагають дитині адаптуватися в класі та відчувати себе комфортно.

Список використаних джерел:

1. Колупаєва А. А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів : навчально-методичний посібник. Київ : 2010. 96 с.

2. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів з особливими освітніми потребами, які навчаються у загальноосвітніх школах в умовах інклюзії. Рівне, 2012. 330 с.
3. Копытин А. И., Корт Б. Техники телесно-ориентированной арт-терапии. Москва : Психотерапия, 2011. 128 с.
4. Линде Н. Д. Эмоционально-образная терапия. Теория и практика. Москва, 2004. 153 с.
5. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.
6. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії : зб. тез доповідей, 27–28 жовтня 2016 р. / ред. кол.: В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. І. Лазаренко, З. П. Ленів. Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2016. 416 с.
7. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами : методичний посібник. Київ, 2015. 68 с. (Серія «Інклюзивна освіта: крок за кроком»).
8. Харитонов С. В. Руководство по когнитивно-поведенческой психотерапии. Москва : Психотерапия, 2009. 176 с.
9. Шкрєбета Н. В. Казкотерапія як засіб розвитку життєвої компетентності дітей з особливими потребами. *Підготовка педагогічних кадрів до роботи з різними категоріями дітей : виклики та можливості* : матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції, 28 лютого 2018 р. Хмельницький : ПП «А. В. Царук», 2018. С. 224–227.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ: ЗДОБУТКИ, ВТРАТИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Обухівська Антоніна Григорівна,
*кандидатка психологічних наук,
старша наукова співробітниця,
завідувачка лабораторії психологічного супроводу дітей
з особливими освітніми потребами,
Український науково-методичного центр
практичної психології і соціальної роботи НАПН України,
E-mail: rom73@meta.ua*

Ілляшенко Тамара Дмитрівна,
*кандидатка психологічних наук,
старша наукова співробітниця,
провідна наукова співробітниця
лабораторії психологічного супроводу дітей
з особливими освітніми потребами,
Український науково-методичного центр
практичної психології і соціальної роботи НАПН України,
E-mail: tamara.dmitryevna@gmail.com*

Якимчук Ганна Василівна,
*наукова співробітниця
лабораторії психологічного супроводу дітей
з особливими освітніми потребами,
Український науково-методичного центр
практичної психології і соціальної роботи НАПН України,
E-mail: annija@ukr.net*

Насамперед, зазначимо, що у цій публікації мова піде про дітей з порушеннями психофізичного розвитку, особливі освітні потреби (ООП) яких суттєво відрізняються від таких потреб інших категорій дітей, згадуваних у відповідних міжнародних документах [1].

Десятилітній досвід активного впровадження інклюзивного навчання дітей з ООП в Україні сьогодні потребує підведення певних підсумків, оцінки здобутків і невдач. Останніх навряд чи можна було уникнути в умовах досить стрімкої і радикальної перебудови системи освіти дітей з ООП на основі перенесення у вітчизняні умови чужого досвіду. Проте зіткнення з вітчизняною реальністю є неминучою і чимдалі більше заглиблення у проблеми інклюзивного навчання ставить такі питання, розв'язання яких змушує переглядати пройдений шлях та вносити корективи, необхідні для дальшого поступу.

Знаковим, на наш погляд, є проєкт Постанови Кабінету міністрів України «Про затвердження категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами та рівнів підтримки в освітньому процесі в інклюзивних класах (групах) закладів освіти» [2] запропонований нещодавно для громадського обговорення. Зрозуміло, що визначення обсягу допомоги різним категоріям дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання, пов'язано, насамперед, з необхідністю планування фінансових витрат і воно є слухним. Проте разом з ним актуалізується і ряд психолого-педагогічних питань, без розв'язання яких широке запровадження інклюзивного навчання не може бути ефективним. Серед них чи не головним є: скільки і якої допомоги потрібно дитині з ООП в умовах спільного навчання з дітьми з нормативним розвитком, для того, щоб вона отримала якісну освіту. Виходячи з позицій вітчизняної педагогічної психології, якісною освітою ми називаємо таку, яка дає не тільки знання, уміння, навички, соціальний досвід, але й веде за собою реалізацію її потенційних можливостей розвитку. А тепер розглянемо, як практично забезпечується задекларований у міжнародних документах «рівний доступ до якісної освіти» [1] через інклюзивне навчання дітей з ООП у середовищі ровесників з нормативним розвитком.

Зрозуміло, що рівний доступ далеко не завжди означає можливість скористатися якісною освітою, і саме забезпечення такої можливості є проблемою, на наш погляд, ще досить далекою від розв'язання. Свідченням цього є те, що всі країни, і ті, що недавно стали на шлях впровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку, і ті, які здобули уже чималий досвід, практикують переважно надання додаткових, поза уроком, освітніх послуг, потрібних дитині, у процесі індивідуальної чи групової роботи [3]. Отже, визнається, що урок як основна форма організації навчання, у якій реалізується програма освіти і розвитку переважної більшості дітей, не забезпечує особливих освітніх потреб тих кількох дітей, що включені у їхнє середовище.

Сьогодні йде пошук способів зробити навчання в інклюзивному класі диференційованим, таким, що задовольняє індивідуальні потреби кожного окремого учня. Проте узагальнення світового досвіду застосування диференційованого навчання в інклюзивному класі, здійснене вітчизняними авторами [4; 5], свідчить, що наукові пошуки ще досить далекі від практичного їх втілення. Вони потребують докорінної перебудови педагогічного процесу, дуже високої його матеріально-технічної оснащеності і спеціальної ґрунтовної підготовки педагогів. Поки що апробацію таких технологій може собі дозволити далеко не кожна країна. Зрештою, й автори відомих розробок з питань створення інклюзивного середовища в школі визнають складність і поступовість його впровадження, наголошуючи, що «інклюзія – це ідеал, до якого можна прагнути, але не можна повністю досягнути» [6, с. 9]. А поки що недосконалість диференціації навчання в інклюзивному класі намагаються компенсувати дітям з ООП додатковими послугами.

Повертаючись до нашої проблеми визначення освітніх труднощів різних категорій дітей з ООП та обсягу потрібної їм підтримки, скажемо, що він дорівнює обсягу усього того, чого дитина не отримала на ур. для свого оптимального розвитку і освіти. Зрозуміло, що обсяг цей буде різним у залежності від того, наскільки дитина з ООП зможе включитися в роботу на уроці, побудованому на програмі для дітей з нормативним розвитком. Така можливість, принаймні для дітей без тяжких мовленнєвих і сенсорних порушень, залежить від їхнього актуального інтелектуального розвитку і, зокрема, сформованості довільної

поведінки. Цілком імовірно, що дитина з порушенням інтелектуального розвитку навіть легкого ступеня отримуватиме знання і розвиток тільки на індивідуальних заняттях, побудованих відповідно до її освітніх потреб, які певною мірою компенсують неефективний для неї урок. Проблематичною є й ефективність уроку в сьогоденному інклюзивному класі для дітей із затримкою психічного розвитку, актуальний розвиток яких не достатній для успішної роботи разом з однокласниками з нормативним розвитком, не кажучи вже про дітей із сенсорними порушеннями, які крім спеціальних методів роботи з ними потребують спеціального обладнання уроку, відповідного їхнім потребам.

Сьогодні в інклюзивних умовах можуть ефективно навчатися ті діти з ООП, які мають інтелектуальний розвиток, близький до нормативного, і можуть успішно працювати на уроці разом з усім класом, користуючись необхідною їм підтримкою, включаючи й асистента дитини. Таких дітей чимало є серед тих, що мають порушення опорно-рухового апарату (у тому числі діти з інвалідністю), з легкими порушеннями зору і слуху. Проте перешкодою для інклюзивного навчання таких дітей є не недостатнє матеріально-технічне і кадрове забезпечення, непристосованість будівель закладів освіти [7].

Знижує можливість дітей з ООП скористатися уроком в інклюзивному класі і надмірна його наповнюваність, яка мінімізує приділення індивідуальної уваги окремій дитині. Практично за кількістю учнів інклюзивний клас не відрізняється від звичайного і в будь-який момент може бути названим інклюзивним, як тільки у ньому виявиться дитина з ООП.

Отже, доводиться погодитись, що освіта і розвиток дітей з ООП у наших сьогоденних умовах переміщується з малоефективного уроку на індивідуальні заняття відповідно до індивідуальної програми розвитку та індивідуального навчального плану. Проектом названої вище Постанови «визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами та рівнів підтримки в освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивних та класах закладів дошкільної, загальної середньої освіти та їх застосування» покладається на інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) [2]. Розроблення для них методичних рекомендацій ще попереду. Сьогодні ж можна сказати, що у взаємодії ІРЦ і команди супроводу дитини з ООП у закладі освіти з питань комплексної оцінки її розвитку, визначення її особливих освітніх потреб, розроблення індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану багато суперечливого, неузгодженого. Це – небезпечний наслідок перенесення чужого досвіду у вітчизняні умови.

Почнемо з того, що у країнах, досвід яких здебільшого ми переймаємо, немає спеціальних програм освіти дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку. Тому розроблення індивідуальної програми розвитку, індивідуального навчального плану для них відбувається на основі єдиної програми для дітей з нормативним розвитком. Відповідні вітчизняні методичні розробки побудовані на зарубіжному досвіді і мимоволі орієнтовані на програму, за якою навчається більшість дітей в інклюзивному класі [4, с. 174; 8]. Періодична згадка про спеціальну програму практично нічого не змінює, оскільки тривале спостереження дитини, перш ніж скласти її індивідуальну програму розвитку й індивідуальний навчальний план, відбувається у ході її навчання за програмою для дітей з нормативним розвитком. Вивчення дитини у таких умовах у кращому разі може дати відомості про її актуальний розвиток, а не про зону найближчого розвитку, яка відображає її дійсні можливості. Проте поняття актуального розвитку дитини та зони її найближчого розвитку (за Л. С. Виготським) – це надбання вітчизняної педагогічної і спеціальної психології, зокрема, психолого-педагогічної діагностики, і вони, нажаль, дедалі більше опиняються на узбіччі педагогічної практики у процесі запровадження інклюзивного навчання.

Навряд чи суттєво змінює на краще індивідуальну програму розвитку дитини комплексна оцінка її розвитку, яку дає ІРЦ, оскільки його діяльність теж відбувається на зламі вітчизняного досвіду і привнесенні зарубіжного. Таким є намагання замінити вітчизняні методи психолого-педагогічного вивчення дитини стандартизованими тестами,

зокрема, тестом Д. Векслера. «Проведення комплексної оцінки з метою визначення особливих освітніх потреб дитини, в тому числі коефіцієнта її інтелекту» зафіксовано у Положенні про Інклюзивно-ресурсний центр [9, п. 8, п.п. 1]. Щоправда, мета встановлення коефіцієнта інтелекту не зазначена, і коли далі мова йде про організацію комплексної оцінки, зокрема, когнітивної сфери дитини, про коефіцієнт інтелекту уже не згадується, а перераховується сформованість окремих пізнавальних процесів, що може бути корисним для корекційно-педагогічної роботи з дитиною, але не для діагностики інтелектуального розвитку.

Отже, поки що рекомендація тесту Д. Векслера з метою діагностики інтелектуального розвитку неявна, але вона у будь-який момент може стати і зовсім категоричною. І це призведе до серйозних втрат в організації психолого-педагогічної допомоги дітям з порушенням психофізичного розвитку, яка формувалася у нашій країні протягом багатьох років. Зокрема, застосування стандартизованого тесту не залишить місця для виявлення затримки психічного розвитку (ЗПР) та призведе до втрати здобутків у наданні психолого-педагогічної допомоги дітям цієї категорії, які становлять найчисленнішу частину серед дітей з ООП і їхня чисельність дедалі зростає. Здійснені свого часу дослідження можливості діагностувати ЗПР з допомогою тесту Д. Векслера показали недостатність єдиного сумарного кількісного показника IQ [10]. Кількість помилкових показників зменшується, якщо окремо оцінювати результати виконання вербальних і невербальних субтестів. Ще кращі результати можна отримати, якщо за виконанням усіх окремих завдань будувати психологічний профіль обстежуваного, хоч і тоді не достатньо диференціюється ЗПР і загальний недорозвиток мовлення. Проте такі результати застосування тесту Д. Векслера отримані в умовах спеціального наукового дослідження. Офіційна ж його версія, рекомендована для широкого застосування, обмежується встановленням відсутності або наявності відхилення показників даної дитини від середньостатистичних результатів виконання завдань тесту [11]. Стандартизований тест не розрахований на виявлення зони найближчого розвитку та навчваності, які є наріжним каменем у вітчизняній діагностиці інтелектуального розвитку дітей та методах їх навчання і розвитку.

Відмова від вітчизняних методик якісного аналізу пізнавальної діяльності дитини на основі виявлення навчваності та заміна їх стандартизованими тестами фактично є відмовою від цілої системи вітчизняних наукових підходів не тільки у галузі психологічної діагностики інтелектуального розвитку дітей, але й усієї вікової, педагогічної і спеціальної психології, яка має чимало здобутків і переваг. Потрібно, нарешті, визнати, що вітчизняна спеціальна психологія і педагогіка (донедавна – дефектологія) може являти зразки для наслідування зарубіжним колегам і ніяк не навпаки.

Однією із незаперечних вітчизняних переваг є навчання кожної категорії дітей з порушеннями психофізичного розвитку за відповідною спеціальною програмою, яка найповніше враховує їхні особливі освітні потреби. Адже програма – це не тільки визначення обсягу компетентностей, який має отримати дитина, але й методично обґрунтована побудова уроку: дозування навчального матеріалу, методів його подачі з включенням відповідного обладнання, темпу засвоєння знань і т. ін., що й забезпечує розвиток дитини у процесі навчання. Додамо ще, що наповнюваність класу для навчання за спеціальною програмою становить дванадцять учнів і менше в залежності від особливостей порушень їхнього психофізичного розвитку, що дає можливість реалізувати індивідуальну програму розвитку кожного з них. Спеціальну програму не можуть замінити навіть щоденні додаткові заняття з педагогом-дефектологом та іншими членами команди супроводу.

Попри малу ефективність так званої додаткової підтримки у порівнянні із навчанням за спеціальною програмою, варто звернути увагу і на небезпеку перевантаження дітей, оскільки у відповідних нормативних документах вказано, що додаткові заняття не входять у тижневе навантаження [12]. Отже, після непродуктивного перебування на уроках дитина мусить переходити до індивідуальних занять.

Одним із аргументів обґрунтування доцільності запровадження інклюзивного навчання дітей з ООП є благотворний вплив середовища ровесників з нормативним розвитком на їхню соціалізацію. Сьогодні немає порівняльних досліджень впливу на самосвідомість дітей із ООП навчання в інклюзивних умовах. Проте у відомих нам дослідженнях [13; 14] звертається увага на проблеми у спілкуванні учнів з ООП у середовищі ровесників, пов'язані зі становищем неуспішного учня та невмінням встановлювати дружні контакти. Як результат дитина з ООП у середовищі успішніших ровесників здебільшого буває відкиненою. Отже, спілкування цих дітей з однокласниками потребує ретельного психологічного супроводу, якому сьогодні не приділяється достатньої уваги. Натомість не достатньо забезпечені умови для освіти і розвитку дитини з ООП в інклюзивному класі не дозволяють їй бути успішною і поглиблюють її самотність серед однокласників.

Нарешті, звернемося до участі батьків в інклюзивному навчанні дітей з ООП, яка широко декларується. Досвід показує, що значна частина батьків сприймає навчання своєї дитини з порушенням психофізичного розвитку разом з дітьми з нормативним розвитком не як підвищення вимог до їхніх власних зусиль, спрямованих на освіту і розвиток дитини та на допомогу їй інтегруватися у суспільство, а як зменшення самої проблеми її психофізичних порушень. Проте частина батьків, переконавшись у не достатній ефективності навчання дитини в інклюзивному класі, намагається повернути її у спеціальну школу чи клас. У цілому сьогодні батьки не є свідомими помічниками команди супроводу дитини з ООП в інклюзивному класі.

Як бачимо, і матеріально-технічне, і методичне, і організаційне забезпечення інклюзивного навчання дітей з ООП сьогодні дуже далеке від того, щоб зробити його успішним. Тому й темпи його впровадження є дуже сумнівним успіхом.

Невідкладність запровадження інклюзивного навчання зазвичай аргументується ратифікацією у нашій країні ряду міжнародних документів, спрямованих на захист прав дітей з особливими потребами на якісну освіту й інтеграцію у суспільство, що здійснюється, зокрема, і через інклюзивне навчання [1]. Проте в цих документах визначені загальні напрямки удосконалення освіти дітей з ООП, які сприяють їхній інтеграції у суспільстві, і разом з тим поважаються традиції та досвід кожної країни [1, п. 14]. Рухаючись у рекомендованому напрямку, кожна країна може виходити із свого досвіду, який склався історично.

Теорія включення, відображена у деклараціях багатьох міжнародних конференцій і відповідних наукових пошуках, є скоріше визначенням стратегії суспільного розвитку, а не конкретним приписом, визначеним у часі. Тому форсоване впровадження інклюзивного навчання нічим не виправдане, особливо, якщо йому в жертву приноситься якість освіти і розвитку дітей з ООП.

На наш погляд, необхідно розвести поняття соціальне виховання, яке, безумовно, повинно бути інклюзивним і сприяти інтеграції дітей з ООП у суспільстві, і навчання, якість якого визначається його спроможністю забезпечити освіту і розвиток дитини з ООП. Умови навчання, які не слугують освіті й розвитку дитини не можуть слугувати її соціальній інтеграції.

Суттєвий недолік вітчизняної спеціальної освіти, подолати який вкрай необхідно, є сегрегація дітей з ООП у спеціальних школах-інтернатах, що позбавляє їх можливості виховуватися у родині та обмежує набуття соціального досвіду. Забезпечення значній частині дітей цієї категорії можливості навчатися за місцем проживання, здійснене за останнє десятиліття, є важливим кроком до інтеграції вітчизняної спеціальної освіти в єдину освітню систему. Водночас це є і суттєвим кроком до соціальної інтеграції дітей з ООП. Проте стрибок від суцільної інтернатної системи організації спеціальної освіти до суцільного інклюзивного навчання, орієнтація на нього як на основну форму освіти дітей названої категорії є передчасною, бо, як ми уже зазначали, за ним не встигає ні матеріально-технічне, ні методичне забезпечення.

Сьогодні набагато ефективнішою формою навчання дітей з ООП у загальноосвітньому закладі освіти можуть бути спеціальні класи, практика яких уже достатньо апробована, хоч і потребує подальшого вдосконалення, особливо щодо поглиблення професійно-трудової орієнтації учнів. Впровадження інклюзивного навчання сьогодні потребує зваженості. Воно виправдане там, де немає можливості створити спеціальний клас. Перспективним, на наш погляд, є впровадження різних форм часткової інклюзії, коли основне навчання відбувається у спеціальному класі за спеціальною програмою, і тільки на заняттях з окремих предметів, на позаурочних заходах діти з ООП об'єднуються зі своїми ровесниками з нормативним розвитком [15]. Повна інклюзія, яка практикується у нас, сьогодні може забезпечити освіту і розвиток дітям з ООП, інтелектуальний розвиток яких близький до нормативного. Серед таких дітей певна частина потребуватиме додаткової підтримки з боку різних фахівців команди супроводу.

Потрібні методичні рекомендації з питань поглиблення диференційної діагностики розвитку дітей з ООП як обґрунтування показань для різних форм їх інклюзивного навчання, що є важливою функцією ІРЦ. Доцільність тієї чи іншої форми навчання дитини є рекомендаційною і не позбавляє батьків права вибору умов її навчання, зафіксованого у статті 55 Закону України «Про освіту». Проте у варіативних умовах форм навчання дітей з ООП особливої ваги набуває психолого-педагогічна робота з батьками як суттєва складова психолого-педагогічного супроводу дитини і спрямована, насамперед, на адекватне сприйняття ними її розвитку та усвідомлення її освітніх потреб і дотримання її інтересів.

Список використаних джерел:

1. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими потребами, прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами: доступ і якість, 7–10 червня 1994 р. Саламанка, Іспанія. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (дата звернення: 09.03.2021).
2. Про затвердження категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з особливими освітніми потребами та рівнів підтримки в освітньому процесі в інклюзивних класах (групах) закладів освіти: проект постанови Кабінету Міністрів України. *Міністерство освіти і науки України*: веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-postanovi-kmu-pro-zatverdzhennya-kategorij-tipologiyi-osvitnih-trudnoshiv-u-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-ta-rivniv-pidtrimki-v-osvitnomu-procesi-v-inklyuzivnih-klasah-grupah-zakladiv-osviti> (дата звернення: 09.03.2021).
3. Продіус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці*. 2019. Вип. 4 (72). С. 86–93.
4. Софій Н. З. Особливості викладання в інклюзивному навчальному середовищі: практика спільного викладання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 10. С. 173–177.
5. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупасової А. А. Київ: «А.С.К.», 2012. 124 с.
6. Бут Т., Эйнскоу М. Показатели инклюзии: практическое пособие. Москва: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
7. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Економіка і менеджмент*. 2015. Вип. 11. С. 190–193.
8. Створення індивідуальної програми розвитку для дітей з особливими освітніми потребами: методичний посібник / під заг. ред. Н. З. Софій. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 66 с.

9. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 лип. 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.03.2021).
10. Шаумаров Г. Б. Дифференціальна психологічна діагностика задержек психического развития на основе анализа стандартизированной методики : дис. канд. психол. наук. Москва, 1980.
11. Лубовский В. И. Современные проблемы диагностики задержки психического развития. *Психологическая наука и образование*. 2012. Том 4. № 1. С. 1–5.
12. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України від 09 серп. 2017 р. № 588. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 09.03.2021).
13. Зиглер Е., Ходапп Р. Тлумачення розумової відсталості / пер. з англ. О. Г. Карагодіна. Київ : Сфера, 2008. 344 с.
14. Инденбаум Е. Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности : автореф. дис. ... докт. психолог. наук : 19.00.10. Москва, 2011. 40 с.
15. Малофеев Н. Н., Шматко Н. Д. Базовые модели интегрированного обучения. *Дефектология*. 2008. № 1. С. 71–78.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНИХ КЛАСАХ ЗА ДОПОМОГОЮ ПРОЄКТНОГО МЕТОДУ

Омельчук Олександр Васильович,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри теорії і методики трудового навчання та технологій,

Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії

ім. Тараса Шевченка,

E-mail: omelchukov@meta.ua

Омельчук Василь Іванович,

вчитель трудового навчання,

Цеценівський навчально-виховний комплекс

«Загальноосвітній навчальний заклад І–ІІ ступенів –

дошкільний навчальний заклад»,

Кременецький район, Тернопільська область

E-mail: omelchukov@meta.ua

У сучасних умовах реформування та модернізації вітчизняної освіти, розбудови Нової української школи досить актуальною є проблема реалізації інклюзивного навчання дітей та молоді в закладах освіти різних типів та форм власності.

Організація процесу навчання, в якому всі діти незалежно від особливостей їх фізичного розвитку, культурних і мовних особливостей включені в загальну систему, отримала назву інклюзивна освіта.

Питання організації інклюзивної освіти та стратегій, проблем і перспектив інклюзивної освіти було висвітлено у працях В. Бондара, З. Удич, А. Колупаєвої, А. Шевцова, І. Ярмощук та ін.

Поширення в закладах загальної середньої освіти процесу інклюзії дітей з обмеженими можливостями фізичного та (або) психологічного розвитку в освітніх організаціях є не тільки відображенням часу, але і являє собою ще один крок до забезпечення повноцінної реалізації прав дітей на отримання доступної освіти. Це пов'язано і з актуальністю даного

питання, і з тим, що в Україні прийнято ряд документів, які регламентують навчання дитини з особливими освітніми потребами спільно із здоровими однолітками [1].

У Новій українській школі заохочується інклюзивна освіта. Для учнів з особливими потребами створюються умови для навчання спільно з однолітками. Для таких дітей запроваджуються індивідуальні програми розвитку, зокрема корекційно-реабілітаційні заходи, психолого-педагогічний супровід і необхідні засоби навчання [2, с. 29].

Головною метою шкільного предмету трудове навчання є формування технологічно освіченої особистості, підготовленої до самостійного життя і активної перетворювальної діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства. Одним із завдань предмета є створення умов для самореалізації кожного учня.

«Ми підтримуємо думку Т. Бербец, що уроки трудового навчання завжди були важливими та необхідними засобами розвитку психічних та моральних сторін особистості. Заняття трудовою діяльністю завжди були і будуть фізичною та інтелектуальною потребою. Цей предмет тісно пов'язаний з політехнічною підготовкою школярів, яка дає знання основ сучасної техніки, її технологій та знайомить з організацією виробництва. Трудове навчання знайомить школярів з загальними трудовими знаннями та навичками, навчає творчо ставитись до праці. Відтак, виникає потреба у підготовці вчителів до створення умов для самореалізації та розкриття творчої індивідуальності кожної дитини, зокрема дитини з особливими потребами на уроках трудового навчання» [3, с. 11].

Можна з упевненістю сказати, що інклюзивна освіта розширює особистісні можливості всіх дітей, допомагає виробити такі якості, як гуманність, толерантність, готовність до допомоги. Інклюзивна освіта є принципово новою системою, де учні та педагоги працюють над спільною метою – доступним і якісним освітою для всіх без виключення дітей. Всі діти можуть вчитися – потрібно лише створити відповідні умови для їх навчання.

Освітній процес в класах з інклюзивним навчанням у закладах середньої загальноосвітньої освіти здійснюється відповідно до робочого навчального плану школи, складеного на основі типових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджених Міністерством освіти і науки України, з урахуванням потреб учня та особливостей його психофізичного розвитку [4, с. 78].

При складанні індивідуального навчального плану вчитель в першу чергу повинен проаналізувати відповідність вимог навчальної програми та методів, що будуть використовуватися на уроці, актуальним і потенційним можливостям дитини з особливими освітніми потребами.

Серед методів навчання, які забезпечують реалізацію вимог інклюзивної освіти найбільш ефективний метод проєктів.

Суть методу проєктів полягає в наданні учням можливості самостійного придбання знань в процесі вирішення практичних завдань або проблем, що вимагає інтеграції знань з різних предметних областей. Метод проєктів як педагогічна технологія включає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю.

Використання методу проєкту в інклюзивну класі надає вчителю трудового навчання можливість побудувати навчальний процес з урахуванням інтересів дитини, її здібностей.

Метод проєктів у навчанні допомагає реалізації актуальної вимоги інклюзивної освіти – включення батьків в навчальний процес. У зв'язку з цим в якості специфічної особливості методу проєктів в інклюзивну класі стає організація роботи з батьками. У лінії зв'язку учень-вчитель-батько-навчальний матеріал проєкт може стати шляхом індивідуалізації темпів і рівня вивчення шкільної програми (як уже вказувалося варіативність освітніх програм – обов'язкова умова інклюзивної освіти). А захист проєктів не тільки підсумок самостійного занурення в проблему, а й свято подолання труднощів. Для додання певної урочистості моменту захисту проєктів її можна проводити при присутності батьків, причому саме їхня участь може бути не тільки в Як пасивних глядачів, а й активних учасників.

Технологія використання методу проєктів для побудови самостійної роботи учнів над навчальним матеріалом, крім залучення до неї батьків включає в себе ряд особливостей. Серед них обов'язкове позначення учителем етапів роботи над проєктом з виділенням обсягу роботи; здійснення педагогом контрольних функцій за результатами роботи (Окремі фрагменти майбутнього проєкту можуть представлятися учнями на спеціально відведеному для цього часу уроку); надання учителем консультативної допомоги батькам і учням при роботі над проєктом, використання уроку для виконання окремих елементів проєкту.

У вимоги до проєкту можуть бути включені форми його оформлення. Наприклад, в якості форми проєкту може бути форма дитячої книги (Така форма може бути використана незалежно від віку і класу). Представлення проєкту в формі дитячої книжки означає наявність ілюстрацій до сформованого тексту, особливості побудови самого тексту, особливості оформлення тощо.

Актуальність методу проєктів в інклюзивній освіті трудового навчання визначається тим, що він орієнтований на самостійну діяльність учнів, яка може здійснюватися в індивідуальній, парній, груповій діяльності. Метод може бути використаний не тільки в організації позашкільної роботи з предмета, а в якості методу урочної діяльності.

В основі методу проєктів лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, умінь орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Організація проєктної діяльності в ході уроку має свої специфічні особливості, наприклад використання системи випереджальних завдань, рівень складності яких відповідає рівню можливості самих учнів. Завдяки випереджаючим завданням можна здійснення міжпредметних зв'язків і проведення інтегрованого уроку, зміст якого об'єднає два шкільних предмета в одне єдине ціле, допомагаючи учням досягнути єдності і взаємозв'язок знань в силу єдності та цілісності світу.

Особливість інклюзивного класу вносить певні зміни в технологію використання методу проєктів в навчанні. В першу чергу етнологію методу, це стосується оцінки проєкту. При наявності певної стандартизації в параметрах оцінки проєктів дана стандартизація вимагає певного коригування в роботі з різними дітьми, які навчаються в умовах одного класу. Пріоритетними показниками оцінки стають: ступінь самостійності при виконанні окремих дій (пошукових, оформлювальних і т.д.); виконавська дисципліна дотримання графіка або порядку роботи; активність (її проявом є будь-яке звернення дитини до вчителя, як за консультацією, так і з презентацією виконаного або пропозиціями, що зробити і як).

Пояснюючи навчальний матеріал до виконання проєкту, учням з особливими потребами, учитель демонструє прийоми виконання роботи, показує кінцевий зразок і знайомить учнів з технологічною картою на виготовлення проєктованого виробу, в якій вказується порядковий номер операції, креслення або технічний малюнок і обладнання. Для учнів з особливими потребами цієї інформації може бути недостатньо, так як і вони затрудняються в читанні креслення, насилу співвідносять схематичне зображення і реальний об'єкт, тому технологічна карта повинна бути більш докладною. Технологічні операції при цьому необхідно описати більш детально. Огляд можливих помилок дає можливість не допускати їх.

Не дивлячись на всі подробиці технологічної карти, є категорія учнів, які не можуть уявити технологічний процес в цілому і після виконання кожної операції підходять до учителя з питанням про подальші дії. Тому для такої категорії учнів, а так само для людей з вадами зору школярів пропонуємо розбити технологічну карту на окремі картки, що містять не весь технологічний процес, а лише одну операцію. При цьому картка виконується в форматі А4, шрифт збільшується. Додатково детально при цьому вводиться зразок поопераційного виконання, який допомагає дитині співвіднести технічний малюнок операції з реальним предметом і його видом. Даний підхід дозволяє розвивати технологічне мислення. Для людей з вадами слуху учнів карточки можуть супроводжуватися відеопоказ кожної технологічної операції.

Крім того, завершення проєкту можна представити за допомогою технології «портфоліо».

«Портфоліо» – це зібрання різних творчих проєктів, а також опис основних форм і напрямів їхньої навчальної і творчої активності: участь у конкурсах, навчальних і виховних заходах, виконання різного роду творчих завдань, результати його спортивних і мистецьких досягнень і ін.

Метод передбачає і якісну оцінку його праці, наприклад, за параметрами повноти, різноманітності й переконливості матеріалів, якості представлених робіт; дає широке уявлення про динаміку навчальної та творчої активності учня, спрямованості його інтересів.

Отже, з її допомогою складається наочна і цілісна картина, яка відображає систему оцінки якості освіти по предмету трудове навчання (Окремих модулів, тем). Технологія «Портфоліо» дозволяє якісно і тактовно реалізовувати диференційований підхід, здійснювати індивідуалізацію навчального процесу з урахуванням не тільки розумових, але і фізичних даних учнів, не акцентуючи на цьому їх увагу, не виділяючи їх «обмежені можливості».

Мета застосування даної технології – забезпечити кожному учневі умови для максимального розвитку його здібностей, задоволення пізнавальних потреб, розвитку особистісних компетенцій в процесі освоєння змісту освіти. Йдеться про нове розуміння навчального процесу як стимулюючого саморозвиток школяра шляхом підвищення його самооцінки, свободи вибору їм видів, способів, засобів діяльності.

Можливість вибору не тільки створює умови для розвитку індивідуальності, але і вчить самостійності, сприяє якісній соціалізації дитини. Роль вчителя трудового навчання в цьому випадку, полягає у «створенні необхідних умов для становлення учня як вільного і самостійного суб'єкта діяльності. Іншими словами, він повинен організувати таку взаємодію в системі «вчитель-учень», в якому школяр здійснював би самоврядування вченням».

Отож, сучасною школою накопичений великий арсенал технологій навчання. Звернені до різних дидактичних теорій, побудовані на основі використання різноманітних методів, засобів і прийомів, представлені в працях теоретиків і практиків технології навчання учнів звичайної школи, класу можуть бути адаптовані в простір інклюзивної освіти, дозволяючи раціоналізувати процес навчання різних дітей в одному класі.

Список використаних джерел:

1. Вступ до реабілітації та реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності / заг. ред. В. В. Бурлака. Київ : Герб, 2007. 293 с.
2. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. Київ, 2016. 36 с.
3. Бербец Т.М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до роботи в закладах середньої освіти в умовах інклюзії. Актуальні проблеми підготовки вчителя трудового навчання та технологій: теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць / О.В. Марущак (голова) та ін. Вінниця : ПП Балюк І. Б., 2019. Вип. 2. С. 9–11.
4. Садова І. Проблеми та перспективи впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Молодь і ринок* : щомісячний науково-педагогічний журнал. 2015. № 9. С. 77–82.

ВЗАЄМОДІЯ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЙ В РОЗБУДОВІ ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОСТОРУ: ВІД ПРОБЛЕМНИХ ПИТАНЬ ДО РЕАЛЬНИХ ЗРУШЕНЬ

Опанасенко Людмила Анатоліївна,

*кандидат психологічних наук,
начальник Навчально-наукового центру
соціально-психологічної підтримки, професійного розвитку
та сприяння працевлаштуванню,
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили,
E-mail: luidmilkaor@ukr.net*

Васильєв Андрій Анатолійович,

*кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри фінансів і кредиту,
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили,
E-mail: andriy.vasilyev@gmail.com*

Серед розмаїття гострих соціальних питань, які неодмінно потребують уваги суспільства та синергії зусиль його соціальних інституцій, особливої значущості набуває проблема розбудови інклюзивного простору.

Інклюзивний простір – це складний за своєю структурою та функціональним навантаженням феномен, специфіка якого визначає напрями соціальної активності щодо осіб з інвалідністю та забезпечує сприятливі умови для їхнього особистісного благополуччя у різних сферах життєдіяльності. Зміст терміну «інклюзивний простір» включає в себе елементи складної системи соціальних зв'язків, характеризується їхньою динамічністю та конструктивністю діяльності суб'єктів, які продукують потенційні ресурсні можливості для задоволення потреб дітей і молоді з інвалідністю. Його структурними одиницями виступають соціальні інституції, що пропагують філософію інклюзії та сприяють реорганізації системи, до якої вони належать, в інклюзивну. Такий простір не обмежується інклюзією в освіті та не є тотожним поняттю «інклюзивне освітнє середовище».

До вивчення проблеми розбудови інклюзивного простору та ролі у цьому процесі соціальних інституцій звертається ряд вчених. Неухильне зростання наукового інтересу до даної теми засвідчує її актуальність, науково-практичну значущість. Даним питанням опікуються багато сучасних дослідників, серед яких варто виокремити А. Аріщенко [1], М. Берегову [2], Ю. Вірич, О. Казачінер [3], Є. Клопота [4], Т. Логвін [5], Л. Прядко [6], К. Скрипку [7]. У їхніх наукових публікаціях висвітлюються погляди на сутність інклюзивного простору, особливості його структурування, фактори, що зумовлюють його генезу. Вчені стверджують, що створення інклюзивного простору є закономірним етапом розвитку соціальної системи, який тісно пов'язаний з переосмисленням ставлення держави і суспільства до людей з обмеженими функціональними можливостями та визнанням їхніх прав на реалізацію особистісного потенціалу.

Питання інклюзії в Україні регулюється низкою законів і підзаконних актів, що визначають зобов'язання органів місцевої влади, установ та організацій (незалежно від форми власності й господарювання). Важливо також зауважити на наявні вагомні напрацювання в аспекті надання різних видів допомоги та супроводу осіб з інвалідністю. Проте, реальна розбудова інклюзивного простору наразі тільки набирає своїх обертів. Саме сьогодні ми спостерігаємо дієві кроки у напрямку становлення продуктивної взаємодії між різними соціальними практиками. Водночас, налагодження цієї взаємодії характеризується набором негативних проявів, серед яких вирізняються такі:

1) ситуативна демонстрація продуктивної соціальної взаємодії, її фрагментарність або швидке зниження соціальної активності партнерів;

2) зосередженість соціальних інституцій на вузьких питаннях співпраці та ухилення від розширення горизонтів для спільної, більш ефективної діяльності;

3) неготовність до обміну реально діючими напрацюваннями через домінування прагматизму (вигоди) над соціально значущими цінностями при упровадженні інклюзії;

4) нехтування потребами осіб з інвалідністю при проектуванні інклюзивних соціальних ініціатив та акцентування на «модних» або «гучних» аспектах діяльності;

5) наявність «розривів» між соціальними практиками у поглядах на інклюзію, поверхнева обізнаність членів суспільства з перевагами розвитку інклюзивного простору.

Незважаючи на зазначені вище аспекти, долаючи юридичні, економічні, соціальні, психологічні, інформаційні, технологічні бар'єри, налагоджуючи тісну співпрацю на макрота мікросоціальному рівні між суб'єктами діючих соціальних інституцій, в Миколаївській області реалізується значна кількість важливих соціальних зрушень інклюзивного характеру, а саме:

1) формування позитивного іміджу інклюзивного простору: дане питання наразі активно підіймається у сфері медійної, медичної, освітньої, реабілітаційної, психологічної, соціальної, юридичної, економічної та інженерно-технічної практики; яскравим прикладом виступає популяризація соціальних проектів, що реалізуються за рахунок громадського бюджету м. Миколаєва; так у 2021 р. підтримкою місцян залучилися: проект «Миколаїв – місто можливостей. Проект сприяння соціалізації та працевлаштуванню молоді з інвалідністю»; «Інтерактивний простір «Казка»; «Джерело», «Комп'ютерна грамотність для осіб міста з вадами зору», «Фестиваль-лабораторія інклюзивних мистецьких практик ФЛІМП», «Неформальний інклюзивний майданчик»;

2) розробка та упровадження важливих соціальних ініціатив, направлених на розбудову інклюзивного простору: у зазначену діяльність активно включаються профільні департаменти, наукові установи міста, заклади освіти різного рівня, інклюзивно-ресурсні та реабілітаційні центри, центри зайнятості тощо; їхня діяльність координована, систематична, планомірна, узгоджена з ключовими аспектами державної політики у питанні інклюзії;

3) активізація діяльності фахівців соціономічного спектру щодо поширення інклюзії та позитивного досвіду, пов'язаного з нею: у місті активно функціонують інформаційні Інтернет-платформи, які забезпечують можливість активної взаємодії широкого кола небайдужих спеціалістів; в умовах складної епідеміологічної ситуації в регіоні проводяться важливі он-лайн заходи, одним із яких є Всеукраїнський форум взаємодії та розвитку в Миколаївській області (черговий, VII форум, було проведено 5 квітня 2021 р.);

4) технологічна та методологічна підтримка інклюзивних процесів: науковці та практики Миколаївщини систематично підвищують власну професійну майстерність та здійснюють підвищення кваліфікації колег; так, наприклад, у січні 2020 р. на базі Чорноморського національного університету імені Петра Могили у межах договору з Департаментом освіти і науки Миколаївської обласної державної адміністрації було організовано курс підвищення кваліфікації фахівців інклюзивно-ресурсних центрів Миколаївської області «Технології використання інноваційного інтерактивного обладнання в корекційно-розвитковій діяльності з дітьми з особливими освітніми потребами»; протягом січня-березня 2020 р. університет виступив організатором курсів для освітян та студентів, спрямованих на ознайомлення з базовими положеннями та інструментами АВА-терапії у роботі з дітьми та підлітками з особливими освітніми потребами, тренером курсів виступила Мелінда Доктер – сертифікований поведінковий аналітик, доцент Університет Лойоли Мерімаунт (Каліфорнія, США); у жовтні 2020 р. університетським Навчально-науковим центром соціально-психологічної підтримки, професійного розвитку та сприяння працевлаштуванню за підтримки Національної асамблеї людей з інвалідністю України проведено семінар-тренінг для профільних фахівців і студентства «Діти з особливими освітніми потребами та інклюзія. Пошук ресурсу та проектування діяльності»;

5) продукування психологічних, педагогічних, медичних, реабілітаційних, технічних та інших інновацій в інклюзії: «родзинкою» Миколаївщини є інноватика у застосуванні інтерактивного обладнання «Бріолайт» в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з інвалідністю; український виробник на основі тісної співпраці з соціальними інституціями місцевого, всеукраїнського та міжнародного рівня займається розробкою науково обґрунтованих та ефективних методик, що засновані на використанні спеціалізованого обладнання та програмного забезпечення; починаючи з 2007 р. фахівці компанії створюють інтерактивне обладнання для освітніх та реабілітаційних установ, апробація якого здійснюється у провідних закладах країни; унікальне програмне забезпечення виробника постійно оновлюється та доповнюється новими методиками; до основних продуктів компанії «Бріолайт» належать: інтерактивна підлога (призначена для розвитку або відновлення рухової, інтелектуальної та емоційно-вольової сфери); інтерактивна пісочниця (розвиває предметне та символічне мислення, фантазію, координацію, включає елементи сенсорно-тактильної терапії; застосовується у психотерапії та психокорекції), інтерактивна панель (LCD-екран на підлоговій стійці, який ідеально підходить для інтерактивного навчання та презентацій, сприяє динамічному розвитку пізнавальних процесів, координації рухів, праксису, великої моторики); продукція компанії дозволяє під'єднати додаткове обладнання (контролери великої та дрібної моторики, балансувальні дошки, мікрофони); сьогодні на Миколаївщині поширено мережу інноваційних інтерактивних осередків, які активно використовують напрацювання фірми «Бріолайт»; ця мережа дозволяє фахівцю, який працює з обладнанням компанії ознайомитися з навчально-методичними матеріалами, опублікувати власний досвід та запросити нові інтерактивні вправи у виробника; у частині програмного забезпечення впроваджено інноваційну функцію «Генератор корекційних занять», яка формує набір інтерактивних методик, відповідно до особливостей і потреб конкретної дитини;

б) відкриття професійних співтовариств та громадських об'єднань, які стимулюють подальший розвиток інклюзії: активні та ініціативні миколаївці долучаються до існуючих або створюють власні професійні співтовариства та громадські організації (ГО): наразі в місті активно діють ГО «Сильні разом», ГО «Майстерня добра», ГО «Усмішка дитини», ГО «МрійДій», Асоціація професійного розвитку психологів та психотерапевтів України, Асоціація психологів закладів вищої освіти України тощо;

7) грантова підтримка та залучення бізнес-структур до розбудови інклюзивного простору, як в межах країни, так і в межах конкретного регіону: даний напрямок співпраці соціальних інституцій спрямований на подолання проблем, пов'язаних із матеріально-технічними аспектами розвитку інклюзії.

Окреслені кроки засвідчують про реальну включеність соціальних інституцій, утім потребують суттєвого нарощування позитивного досвіду взаємодії, ретельного опрацювання негативних факторів для успішної розбудови інклюзивного простору, який матиме перспективні можливості та примножуватиме значущі ресурси у різних сферах.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо у посиленні та розширенні співпраці між різними соціальними практиками, розробці та впровадженні інноваційних та автоматизованих технологій для забезпечення прогресивного розвитку інклюзії в Україні загалом та розбудови інклюзивного простору зокрема.

Список використаних джерел:

1. Аріщенко А. Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. №5 (79). С. 381–389.
2. Берегова М. І. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ : Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2019. 19 с.

3. Вірич Ю. О., Казачінер О. С. Інформаційно-освітній простір для навчання дітей з особливими потребами. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 94 с.
4. Клопота Є. А. Особливості психологічного супроводу людей з вадами зору в умовах інклюзивного простору. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. №1. С. 92–98.
5. Логвін Т. В. Інклюзивний простір. Порадник для педагогів і батьків. Чернігів : Десна Поліграф, 2018. 188 с.
6. Прядко Л. О. Формування інклюзивного простору як засобу готовності педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. № 4 (38). С. 444–450.
7. Скрипка К. Створення інноваційного інклюзивного освітнього простору в межах реалізації соціального проекту. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 4 (88). С. 329–339.

ОСОБИСТИЙ ДОСВІД ТА ПОГЛЯДИ О.М. ЩЕРБИНИ (1874 – 1934) НА СПІЛЬНЕ НАВЧАННЯ СЛІПИХ ЗІ ЗРЯЧИМИ: СПРОБА АНАЛІЗУ

*Патлань Юлія Валеріївна,
провідний науковий співробітник відділу архівів,
Національний центр народної культури «Музей Івана Гончара», м. Київ,
E-mail: patlan_yu@ukr.net*

Питання переваг окремого чи спільного зі зрячими навчання незрячих сягає часів формування тифлопедагогіки як науки. Науковці ведуть відлік від останньої чверті XVIII ст., коли спочатку у Франції (1784 р.), а невдовзі в інших країнах Європи виникли навчальні заклади для сліпих сучасного типу.

На наш погляд, саме спільне навчання незрячих людей серед зрячих і за зразком загальноприйнятої у певний час у певній країні освіти, а також із допомогою зрячих, є історично первинним. Саме так вчилися усі видатні незрячі, імена яких зберегла історія, ще до появи закритих закладів інтернатного типу для більш або менш масового відокремленого від зрячих дітей спільного навчання сліпих дітей. Однак в полі зору європейських істориків науки переважно перебувають країни Європи та США, а історію та розвиток закладів спеціальної освіти у країнах Азії варто розглядати окремо. Хоча й там, наскільки можна зрозуміти, усе починалося з окремих випадків догляду, виховання і навчання сліпих дітей у зрячому оточенні, насамперед у початкових народних місіонерських школах (у 1927 р. про це писали В. Єрошенко [1], а у 2011-му – М. Майлз [2]). Причому на отриманні навчання наполягали самі незрячі. Окремі ж школи для дітей з порушеннями зору історично виникли пізніше і є відносно новим явищем і йому лише близько 250-300 років. Часто історія не зберегла імен освічених незрячих минулих часів, а засади й принципи їхньої освіти значно відрізнялися від сучасних.

Питання про те, яка система навчання та виховання незрячих дітей є найкращою – відокремлене від родини та суспільства чи спільне, яке ми зараз співвідносимо то з інтегрованими формами навчання, то з інклюзивним навчанням, не має і ще довго не матиме однозначної відповіді. Воно належить, на мій погляд, до «вічних» питань тифлопедагогіки, як і деякі інші, наприклад, який вчитель краще навчатиме незрячу дитину – незрячий чи зрячий фахівець. Кожен із названих підходів має прибічників як серед класиків загальної та спеціальної педагогіки й психології, так і серед сучасних учителів-практиків, батьків і самих незрячих. Навіть спроби зробити прямолінійний висновок, що кожен захищає ту з двох систем, у якій був вихований і навчений, як можна було б припустити на прикладах О.М.

Щербини (переважно послідовно виступав за спільне навчання сліпих зі зрячими) [3, с. 34–39; 4, с. 2; 5, с. 5; 6, с. 4–6; 7, с. 6–7; 8, с. 23–27; 9, с. 50–60; 10, с. 17–18] та В.Я. Єрошенка (казав про відокремлені спільноти сліпих, які б самостійно утримували себе з допомогою зрячих [11, с. 339–342]), практика, здебільшого, не підтверджує. Незрячі люди, виховані в інтернатах, часто виступають за спільне зі зрячими навчання, і навпаки – ті, хто навчався спільно зі зрячими, вважають, що інтернат дав би їм більше щодо спеціалізованої освіти за умови належної чи багатой матеріальної та тифлотехнічної бази. Про це ж казав на лекціях зрілий О.М. Щербина: *«В сучасний мент ще не вирішено напевно, яка школа більш придатна для навчання сліпих, чи школа спеціальна, чи школа звичайна для зрячих. І в нас, наприклад, навчають сліпих в спеціальних школах, те ж саме і в Німеччині, а в Англії та Америці навчають у звичайних школах. Сам проф. з'єднав ці два моменти спільно і є тієї думки, що один метод навчання доповняє другий»* [5].

В.П. Гудоніс, а слідом за ним Л.Г. Кулик (Медведок) та А.А. Колупаєва називають початком спільного навчання незрячих дітей зі зрячими австрійський закон 1846 р. [12, с. 110; 13, с. 8], водночас вважаючи спробу його запровадити невдалою [12]. Подібні закони були у Британії та інших країнах Європи. У Західній Європі серед прихильників навчання незрячих дітей зі зрячими – австрієць Йоганн Клейн (1765–1848 рр.), француз П'єр Віллей (1877–1933 рр.) та ін. [14, с. 22, 76]. П. Віллей, як і О.М. Щербина, незрячий, блискуче опанував давні мови – грецьку та латину. Саме про нього писав Дюсуше 1898 р. у статті *«Методи преподавания в Национальном институте для слепых в Париже»: «Некоторые из них (незрячих. – Ю.П.), привилегированные по своему семейному положению, или покровительствуемые тем или иным благоприятным стечением обстоятельств, задаются целью пройти наравне с зрячими курс классических наук и вполне успевают в этом. Одни из них, проходя курс учения в институте, берут в то же время частные уроки по древним и новым языкам; другие проходят курс лицеев. Это обстоятельство выдвигает неоднократно уже обсуждавшийся вопрос о совместном обучении слепых и зрячих»*. [15, с. 187–204]. Але з середини ХІХ ст. до останньої третини ХХ ст. панівною формою шкільного навчання сліпих стала саме відокремлена – школи інтернатного типу лише для незрячих, а пізніше – відокремлені як від шкіл для зрячих, так і від шкіл для незрячих школи для слабозорих дітей. З 1970-х років підходи до навчання дітей із порушеннями зору значно змінилися в усьому світі. Услід за світовими зразками в останні роки в Україні також впроваджують спільне «інклюзивне» навчання для дітей з «особливими освітніми потребами». Однак слід наголосити, що поодинокі випадки спільного зі зрячими успішного навчання незрячих дітей та дорослих, на мій погляд, в історії були завжди. Провідну роль тут відіграла особистість як вчителів, так і учнів, а насамперед – наполегливість та зусилля самих незрячих у їхньому бажанні отримати освіту на однакових зі зрячими умовах, незважаючи на численні відмови та перешкоди.

Першу школу для сліпих у Російській імперії створив В. Гаюї у 1807–1809 рр. у Санкт-Петербурзі. Досить швидко вона втратила свої освітні функції і перетворилася на притулок. Засади систематичної освіти незрячих було закладено лише у 1881–1882 рр., коли у Санкт-Петербурзі та Москві постали за німецькими зразками два навчальні заклади – перша школа Маріїнського піклування про сліпих, заснована К. Гротом та навчальний заклад Московського товариства піклування, виховання та навчання сліпих дітей під покровительством імператриці Марії Федорівни, заснований Г. Дікгофом.

Коли 1894–1895 рр. Анна Адлер, першодрукарка брайлівського друку в Росії, проголосила на Другому з'їзді російських діячів з технічної та професійної освіти, що незрячим треба давати переважно ремісничі знання, бо «не следует пробуждать в слепых желаний и надежд на большее образование, так как удовлетворить этому нет пока никакой возможности и подобное пробуждение приносит вред и недовольство тем, что им теперь доступно» [16, с. 133–134], ніхто не знав, що вже за 23 роки в Росії з'явиться перший незрячий з дитинства професор. Але логіка історії стрімко вела до цього, і ним став, завдяки

власній наполегливості і багатолітній допомозі родини та оточення, Олександр Щербина, учень прилуцької гімназії, надалі студент Київського імператорського університету ім. Св. Володимира, який він закінчив 1905 р. за напрямом «класична філологія». Щербину залишили при кафедрі стипендіатом за казенний кошт, а 1908 р. він на запрошення проф. Челпанова отримав звання і посаду приват-доцента Московського університету на кафедрі філософії та викладав логіку, етику та психологію. 1918 р. Щербина став професором Московського університету. Все далі його життя було пов'язане з Україною – Катеринославом, Прилуками, Полтавою, Києвом. З 1915 р. Щербина став цікавитися тифлологією, вважаючи обов'язком власним прикладом надихати на життя осліплених воїнів Першої світової. В СРСР та Росії спадщину свого вчителя майже єдина систематично вивчала й пропагувала канд. геогр. наук Р.Л. Золотницька (1917–2006). В Україні про Щербину писав О. Бурчак [18], кандидатську дисертацію захистила Л. Г. Кулик (Медведок) [19; 20; 21]. Декілька з її численних статей присвячені саме поглядам О.М. Щербини на спільне навчання незрячих зі зрячими [22, с. 207–211; 23, с. 68–79; 24, с. 82–89, 25, с. 137–140]. Дослідження наукового внеску О.М. Щербини у розвиток тифлопедагогіки веде кафедра офтальмопедагогіки та офтальмопсихології, очолювана проф., докт. психол. наук Є.П. Синьовою. З 2019 р. архівні дослідження спадщини Щербини, текстологічне опрацювання та наукове коментування його публікацій та архіву, яке має на меті, зокрема, удоступнення їх для незрячих читачів, здійснюють також я.

Слід зауважити, що О.М. Щербина не був взагалі першим прихильником спільного навчання, а хіба що вважається першим у певний період часу в Російській імперії і найвідомішим тоді й нині. Він розвивав давню й потужну традицію тифлопедагогіки, яка надає перевагу спільному зі зрячими навчанню, наголошує на відкритості, довірі і взаємодії незрячих зі зрячими. Хоча, до прикладу, О.А. Клопота приписує високу освіту Щербини постанові й розвитку системи училищ Маріїнського піклування про сліпих: «Створена система виховала таких діячів науки і культури, як професор тифлопсихології О.М. Щербина» [26, с. 149], однак, це невірно. О.М. Щербина мав інший досвід саме тому, що до 18 років він перебував на домашньому навчанні і ніколи не вчився в жодному з закладів системи Піклування про сліпих. Низка дослідників наголошують саме на тому, що родина не віддала його до щойно відкритої 1885 р. найближчої школи для сліпих дітей при Київському притулку для дорослих сліпих. До прилуцької гімназії Олександр був прийнятий на власне клопотання після низки відмов і з поваги до його покійного батька-священника, законовчителя гімназії. Щербина власним прикладом довів можливість незрячих, не лише одним з перших в Росії здолавши бар'єр давніх мов, грецької та латини, які було майже неможливо вивчити на слух без посібників чи підручників, а й завоювавши прихильність керівництва й професури декількох найбільших університетів імперії. Тривалий час О.М. Щербина намагався не лише поставити, а й розв'язати питання підготовки вчителів для спеціальних навчальних закладів для сліпих, домогтися відкриття закладу, який готував би тифлопедагогічні кадри. Лише 1929 р. з 1 липня у Київському інституті народної освіти (КІНО) вперше в Україні був відкритий дефектологічний факультет з тифлологічним відділенням. О.М. Щербина прийняв керівництво цим відділенням. Недовгий київський період став останнім у його житті. Р.Л. Золотницька пише, що ані студенти, ані викладачі не приймали наукової концепції Щербини, а його курси тифлопедагогіки, тифлопсихології, логіки, етики за своїм рівнем не були доступні ні слухачам, ні педагогам. Щербину критикували за ідеалізм та «попівщину», зривали лекції, перестали видавати зарплату [27, с. 45]. В Києві професор згорів за два роки: психіка не витримала цькування. *«Вкрай важкі життєві умови, цькування з боку можновладців підірвали здоров'я Щ., змушеного останні два роки життя провести у психіатричній лікарні»*, – зазначав М. Ткачук [28, с. 227]. Олександр Мусійович, син священника, все життя був християнином і не приховував своїх переконань. По суті, він не пережив у Києві голоду 1932-1933 рр. і помер на Різдво 7 січня 1934 р.

На жаль, останні роки життя О.М. Щербини і досі належним чином об'єктивно не досліджені, а багато про доводиться здогадуватися за натяками.

Ще одна проблема, яка привернула мою увагу як дослідника-текстолога, архівіста та публікатора під час опрацювання текстів вченого: погляди О.М. Щербини у сучасних наукових розвідках останніх 10-15 років часто співвідносять то з інтеграцією дітей з порушеннями зору у навчальне середовище, то з інклюзивним навчанням. Незважаючи на те, що поняття стосуються одного явища – спільного навчання зрячих та незрячих, сенс у них різний і належать вони історично до різних етапів розвитку тифлопедагогіки і спеціальної педагогіки. Як пише А. Колупасва, *«інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах»* [29, с. 11]. Натомість О.М. Щербина писав про «совместное образование», «совместное обучение», про навчання сліпих «у звичайних школах для зрячих», про те, що «робітники серед сліпих мають готуватися до діяльності спільно з робітниками серед видющих» [4], ніде не вживаючи понять ані «інтеграції», ані «інклюзії» – на початку ХХ ст. їх та нюансів їх розрізнення ще просто не існувало. Як дослідник-текстолог наголошу на важливості читання і перепрочитання, наукового й семантичного аналізу текстів наукової спадщини О.М. Щербини з усіма притаманними видатному логіку й філософу визначеннями й особливостями їх вживання в контексті документів та доби. Лише суворе дотримання принципу історизму дозволить уникнути понятійної плутанини, яку ми спостерігаємо у сучасних джерелах, і почути самого О. М. Щербину, а не сучасних інтерпретаторів, термінологія яких надто швидко змінюється.

Ще однією цікавою, але майже не вивченою проблемою, наскільки можна зробити висновок з наявної джерельної бази, є відсутність і досі належної історичної оцінки поглядів О.М. Щербини на спільне навчання. Як зазначає Л.Г. Медведок, О.М. Щербина у 1925 р. розробив, у 1927 р. опублікував анкету, у якій спільному навчанню були присвячені питання 10–12: *«10. Наскільки бажано виховання сліпих разом зі зрячими? 11. Як, на Вашу думку, ті, хто самі втратили зір, ставляться до сумісного виховання сліпих зі зрячими? 12. Яке головне утруднення при вихованні сліпих у школах для зрячих?»* [24]. Було отримано 1660 відповідей, однак обробити ці дані Щербина не встиг. Показово, що й З.Й. Марголін (1908–1944 рр.), земляк О.М. Щербини з Чернігівщини, тифлопедагог, кандидат педагогічних наук, який сам втратив зір у 22 роки, підкреслює у власній монографії з історії освіти сліпих, що популярний у 1920-х – на поч. 1930-х рр. досвід спільного навчання незрячих зі зрячими в СРСР не був належно оцінений і усвідомлений: *«Совместное обучение в школах 1-й и 2-й ступени и в дошкольных учреждениях не получило широкого распространения. И даже итог той работы, которую проделали некоторые школы, не был подведен. Первые шаги, сделанные в этом направлении, имели разве лишь то значение, что популяризировали среди педагогов и учащихся массовой школы вопросы обучения слепых и школу слепых в целом»* [30, с. 96–97].

Таким чином, з вивчення джерел стає зрозумілим, як мало вивчений попередній досвід спільного навчання незрячих та зрячих дітей в цілому і цей напрям діяльності О.М. Щербини зокрема. Ретельно вивчати цю тему було неможливо як за його життя у 1920-х – 1930-х рр., так і, фактично, досі. Досвід окремих вчителів загальних та спеціальних шкіл на місцях, які намагалися здійснити спільне навчання сліпих зі зрячими, залишається мало вивченим.

Оцінка поглядів О.М. Щербини в тифлопедагогіці також потребує глибших архівних досліджень та сучасного аналізу. Відомо, що саме на досвід та думку О.М. Щербини спирався Л.С. Виготський у статті «К психологии и педагогике детской дефективности» [31], у свою чергу, погляди Виготського широко пропагував Щербина [4].

Натомість, такі тифлопедагоги, як З.Й. Марголін та Н. Б. Коваленко (1916-1995 рр.), вже невдовзі по смерті О.М. Щербини, писали про те, що досвід спільного навчання незрячих зі зрячими був надто незначним [30, с. 97], а Щербина переоцінював важливість і доступність спільного навчання для незрячих [32, с. 21]. Показово, що той же Марголін у

розділі про спільне навчання незрячих зі зрячими пише про власний досвід відмови у вступі до Московського педагогічного інституту., яку вдалося подолати лише тиском через Наркомпрос [30, с. 98]. Зрозуміло, що відмова незрячому О.М. Щербині у навчанні спільно зі зрячими у Ніжинському вчительському інституті 1898 р. [3] за суттю тотожна відмові незрячому З.Й. Марголіну у праві на навчання у Московському педагогічному інституті, але вже з боку радянської системи освіти 1930-х рр. Цей спротив системи й досі зустрічає багатьох незрячих на порозі шкіл та ВНЗ, і абсолютна кількість студентів, які набули досвіду спільного навчання зі зрячими і досі є порівняно невеликою, а досвід – не узагальненим в цілому.

Н.Б. Коваленко у «Лекциях по истории тифлопедагогике» (1957 р.) також писала, що Щербина перебільшував значення спільного зі зрячими навчання незрячих: *«А. М. Щербина широко пропагандировал совместное обучение слепых со зрячими. Он обращал внимание на то, что такое совместное обучение способствует изживанию весьма вредного качества слепых – стремление изолироваться по признаку слепоты. У него наблюдается переоценка значимости роли совместного обучения слепых со зрячими и, в связи с этим, недооценка роли школы слепых»* [32, с. 21].

Історик зарубіжної та радянської тифлопедагогіки В.О. Феоктистова підкреслювала (1980 р.), що у 1920-х рр. у полеміці з представниками старої школи виховання сліпих було допущено чимало помилок і крайнощів, у тому числі в організації спільного навчання незрячих та зрячих. Спершу її оцінка спільного навчання сліпих дітей у закладах для зрячих за Розпорядженням Наркомпросу від 4 грудня 1929 р. виглядає позитивною. Коваленко зауважує, що досвід спільного навчання був історично виправданим і зіграв свою роль в охопленні всеобучем сліпих шкільного віку: *«Впервые в истории обучения слепых в России в эти годы было осуществлено в ряде городов (Москва, Ленинград, Харьков) опытное обучение незрячих по программе общеобразовательной школы II ступени»* [34, с. 27–28]. Однак далі вона визнає цей підхід одностороннім: *«Одностороннее понимание роли социального фактора в коррекции и компенсации первичных и вторичных отклонений в развитии слепых привело к тому, что единственно правильный путь подготовки слепого к жизни заключается, по мнению ведущих тифлопедагогов в создании условия обучения и воспитания со зрячими»* [34, с. 34].

Натомість Л.Г. Медведок єдина серед згаданих тифлологів та тифлопедагогів у статті «Науково-педагогічні ідеї О. М. Щербини щодо впровадження інтегрованого навчання дітей з порушеннями зору» (2010 р.), позитивно оцінює погляди О.М. Щербини і спільне навчання сліпих зі зрячими як можливість, з огляду на впровадження «нових» в Україні на початку ХХІ ст. ідей інтегрованого навчання: *«Олександр Мусійович Щербина був переконаним захисником і піонером ідеї спільного навчання та виховання сліпих зі зрячими. /.../ Можливість отримання освіти сліпими разом зі зрячими, як початкової так і вищої, майже завжди зустрічалась скептично. Хоча такий підхід до навчання дітей з порушеннями зору значно міг би підвищити їх рівень адаптації та інтеграції в суспільстві. Спільне навчання сліпих зі зрячими в подальшому могло б усунути психологічні травми, надати сліпим більше шансів знайти своє місце в суспільстві, реалізуватися»* [25].

Практичну перевірку власного досвіду й поглядів О.М. Щербина здійснив успішно здійснив, підтримавши, всупереч усім обставинам та спротиву багатьох педагогів, Розалію Золотницьку, яка втратила зір на 11-му р. життя. Це був важливий і вагомий за результатом психолого-педагогічний експеримент. який втілював можливість у життя. Хоча директори шкіл у Києві та Харкові відмовляли їй у навчанні, власним авторитетом проф. О.М. Щербина влаштував Розу вільнослухачкою з 4-го класу у прилуцьку трудову школу № 6. Школу-семилітку за допомоги однокласників Роза закінчила з почесною грамотою. Далі вона успішно закінчила курси робітфаку Ленінградського державного університету та аспірантуру, отримала ступінь кандидата географічних наук. Ставши картографом, працювала науковцем НДІ географії при Ленінградському держуніверситеті.

Отже, спільне навчання незрячих зі зрячими – не «конвеєр», а це завжди унікальна, втілена в міжособистісній співпраці вчителя та учня можливість, часто як спротив системі, яких вимагає значної підтримки оточення. Успіх такої спроби залежить від дуже багатьох факторів. Як і століття тому, наукова спадщина О.М. Щербини та його погляди на спільне навчання незрячих та зрячих все ще потребують глибокого опрацювання із широким залученням архівних джерел з історії тифлопедагогіки, педагогіки, спеціальної освіти у світі та в Україні.

Список використаних джерел:

1. Ярошенко В. (sic!) Слепые Запада и Востока. *Жизнь слепых*. 1927. № 11 (39). (Шрифт Брайля).
2. Miles M. Blind and sighted pioneer teachers in 19th century China and India (revised edition), 2011. URL: <https://www.independentliving.org/docs7/miles201104.html>
3. О совместном образовании слепых со зрячими. *Журнал Министерства народного просвещения: новая серия*. 1917. Ч. 1–17.
4. Проф. А. Щербина. Про соціально-правничу охорону неповнолітніх. *Більшовик Полтавщини*. 1925. № 48. 28 лютого.
5. Сліпці та виховання. (На лекції проф. О. М. Щербини). *Вісти ВУЦВК*. 1925. № 199. 2 вересня.
6. Щербина А.М. К подготовке учителей для работы со слепыми. *Жизнь слепых*. 1925. № 12.
7. Доклад профессора А.М. Щербини о воспитании слепых. *Жизнь слепых*. 1926. № 2.
8. Щербина А.М. К чему следует стремиться при воспитании слепых. *Пути воспитания физически-дефективного ребенка*. Москва, 1926.
9. До чого слід прагнути при вихованні сліпих. *Шлях освіти*. 1927. № 8–9.
10. Мешает ли слепота учиться в обычной школе? *В ногу со зрячими*. 1931. № 2–3.
11. Andrews C.F. The Eyes of Blind. *The Modern Review (Calcutta)*. 1919. Aprile.
12. Гудонис В.П. Основы и перспективы социальной адаптации лиц с нарушениями зрения. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «Модэк», 1998. 288 с.
13. Колупасва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : Саммит-книга, 2009. 272 с.
14. Шведова Н.П., Денискина В.З. Тифлопедагогика. Москва : МПГУ, 2020. Ч. 1. Тифлопедагоги и общественные деятели XVIII–XIX вв. – основоположники обучения слепых. 80 с.
15. Dussouchet. J. Les méthodes pédagogiques employées pour l'enseignement des jeunes aveugles à l'Institution nationale des jeunes aveugles. *Revue pédagogique* Octobre 1898 / Дюсушэ. Методы преподавания в Национальном институте для слепых в Париже. *Вестник воспитания*. 1899. № 2. Збірка Педагогічного музею України.
16. Адлер А. Краткий очерк о способах распространения образования между слепыми. *Второй съезд русских деятелей по техническому и профессиональному образованию*. 1894–1895. Секция XII. Москва : Университетская типография, 1898.
17. Золотницкая Р.Л. Он был на передовой линии науки: в память о А.М. Щербине. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. № 6.
18. Бурчак О. І словом і ділом (до 125-річчя від дня народження вченого і громадського діяча О.М. Щербини). Київ : УТОС, 1999. 25 с.
19. Кулик Л.Г. Внесок О.М. Щербини у становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки : дис... канд. пед. наук : 13.00.03 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2006. 202 с.
20. Кулик Л.Г. Внесок О. М. Щербини у становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2006. 22 с.

21. Кулик Л.Г. Діяльність О.М. Щербини в історії тифлопедагогіки. Київ, 2005. 63 с.
22. Кулик Л.Г. Питання спільного навчання сліпих дітей зі зрячими у пед. спадщині проф. О.М. Щербини. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи* : зб. наукових праць. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. Вип. 1. С. 207–211.
23. Кулик Л.Г. Діяльність О.М. Щербини в Київському інституті народної освіти (зраз НПУ імені М.П. Драгоманова). *Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки* : збірник наукових праць. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. Вип. 4. С. 68–79.
24. Кулик Л.Г. Громадсько-просвітницька діяльність О.М. Щербини. *Наукові записки: Збірник наукових статей НПУ імені М.П. Драгоманова*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. Випуск LIX (60). С. 82–89.
25. Медведок Л.Г. Науково-педагогічні ідеї О. М. Щербини щодо впровадження інтегрованого навчання дітей з порушеннями зору. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. Вип. 16. С. 137–140.
26. Клопота О.А. Особливості соціальної інтеграції осіб з вадами зору в різних історичних умовах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2009. № 4. С. 145–150.
27. Золотницька Р. Забутий українець. *Українська культура*. 2006. № 5–6. С. 44–45.
28. Ткачук М. Щербина О.М. *Філософська думка в Україні: Біобібліографічний словник*. Київ, 2002. С. 226–227.
29. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. Вип. 2. С. 7–18.
30. Марголин З.И. История обучения слепых. Москва : Учпедгиз, 1940. 136 с.
31. Выготский Л.С. К психологии и педагогике детской дефективности. *Вопросы воспитания слепых, глухонемых и умственно отсталых детей*. Москва : Изд-во СПОН НКП, 1924. С. 5–30.
32. Коваленко Н.Б. Лекции по истории тифлопедагогике. Ленинград, 1957. 103 с.
33. Феоктистова В.О. История советской педагогики, школы слепых и слабовидящих : учебное пособие. Ленинград, 1980. 55 с.

АНАЛІЗ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Радченко Ольга Яківна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: yan.olga1208@gmail.com

Вихор Світлана Теодозіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: svvihor@gmail.com

Сучасний освітній процес характеризується виключенням будь-якої дискримінації, з однаковим ставленням до кожного індивіда, незалежно від його/її особливостей, а також

усвідомленням необхідності пристосування закладів освіти до індивідуальних потреб кожного, створення умов рівного доступу до якісних освітніх послуг. Упровадження інклюзії вимагає залучення значних ресурсів: фінансових, людських, інтелектуальних тощо. Її ефективність головним чином залежить від компетентності та готовності виконавців: політиків, адміністраторів та педагогів; від системності, узгодженості та координованості дій на всіх рівнях освіти. Вагома роль належить педагогам – безпосередньо людям, які взаємодіятимуть з дітьми з особливими освітніми потребами, тому актуалізується проблема формування готовності педагогів до роботи в умовах інклюзії.

Насамперед, з'ясуємо, що означає поняття «готовність до діяльності». У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття готовність до виконання діяльності вживається в різних значеннях. Готовність визначається як наявність здібностей (С. Рубінштейн, Н. Левітов, Б. Ананьєв), якість особистості (К. Платонов), психологічний стан, суттєва ознака установи (Д. Узнадзе, І. Блажава), психологічна умова успішності виконання діяльності (І. Ладанов).

Існує кілька підходів щодо тлумачення зазначеного поняття.

Прихильники функціонального підходу (Н. Левітов, Л. Нерсисян, В. Пушкін, Б. Новіков, Ф. Генон та ін.) визначають готовність як особливий психічний стан, цілісний прояв особистості, що займає проміжне положення між психологічними процесами та якостями особистості [1].

Нам імпонує підхід Л. Кондрашової, яка розглядає готовність до діяльності як фундамент професіоналізму, основою якого є психологічна готовність – «складне особистісне утворення, що включає в себе ідейно-моральні і професійні погляди і переконання, професійну спрямованість психічних процесів, оптимізм, налаштування на працю; спроможність до подолання труднощів, самооцінку результатів праці, потребу у професійному самовихованні, що забезпечує високі результати праці» [2, с. 148].

Зауважимо, що проблему формування інклюзивної готовності майбутніх педагогів дошкільної, загальної середньої, вищої освіти досліджували: Е. Самарцева, В. Хитрюк, С. Черкасова, Ю. Шуміловская.

Згідно позиції В. Сластьоніна, професійно-педагогічна готовність – це складний синтез взаємопов'язаних структурних компонентів [1, с. 576]:

- психологічна готовність (сформована спрямованість на педагогічну діяльність, установка на роботу);
- науково-теоретична готовність (наявність необхідного обсягу педагогічних, психологічних, соціальних знань, необхідних для компетентної педагогічної діяльності);
- практична готовність (наявність сформованих на належному рівні професійних знань і умінь);
- психофізіологічна готовність (наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю, сформованість професійно значущих якостей);
- фізична готовність (відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам педагогічної діяльності та професійної працездатності).

Також в структурі готовності виділяють наступні компоненти: організаційний (О. Сафоненко), ціннісно-мотиваційний (Т. Таскаєва), поведінковий (М. Рябова), міжособистісний (Л. Мілованова), когнітивний (І. Шеханіна), методологічний (А. Капаєва) та ін.

Колективом авторів (Л. Приладишева, О. Федорова) розроблена модель підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах інклюзивної освіти, яка має такі компоненти: цільовий (формулювання мети і завдань підготовки майбутнього вчителя до роботи з учнями в умовах інклюзивної освіти), змістовий (передбачає оволодіння студентами науковими знаннями щодо дітей з особливими потребами, вміщення блоків знань із юриспруденції, соціології, психології, педагогіки, медицини та інших наук, відповідної інформації про організацію діяльності з такими дітьми, а також із батьками), процесуальний (вимагає

використання методів, засобів і форм навчання, регулювання процесом), результативний (характеризується показниками та рівнями готовності майбутнього вчителя до майбутньої роботи, враховуючи особливості організації навчального процесу і контингенту учнів) [3, с. 134–135].

Актуальними у контексті нашої роботи є дослідження вчених, де готовність педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти представлена двома різновидами – професійною (інформаційна обізнаність, володіння педагогічними технологіями, знання основ психології та корекційної педагогіки, індивідуальних відмінностей дітей, здатність до моделювання уроку, використання варіативності у процесі навчання, професійна взаємодія в інклюзивно-освітньому процесі) та психологічною (емоційне прийняття дітей із різними типами порушень у розвитку, спроможність залучати дітей із різними типами порушень до діяльності на ур. та задоволеність власною педагогічною діяльністю [4, с. 85–86].

Нам імпонує підхід О. Мельничук, Н. Ярошук, які зазначають, що професійна готовність педагога до роботи в умовах інклюзії включає три аспекти: теоретичний, практичний і психологічний [5, с. 80].

Таким чином, можна констатувати, що більшість дослідників вказують, що професійна готовність – складне психологічне, особистісне утворення, активний діяльнісний стан особистості, певна складна її якість, що включає систему інтегрованих властивостей. Відповідно, готовність регулює професійну діяльність фахівця, забезпечує її ефективність. Отже, готовність до роботи в умовах інклюзії є невід'ємною складовою інклюзивної компетентності майбутніх фахівців.

З метою дослідження стану готовності майбутніх педагогів щодо впровадження інклюзивного навчання для дітей з особливими потребами в умовах загальноосвітнього простору України було проведено анкетування студентів педагогічного університету 1–2 курсів (98 осіб) та 1 курсу магістратури (41 особа) різних спеціальностей за допомогою Googlформи. Зазначимо, що саме на 1-2 курсах вивчається курс «Педагогіка», що включає модуль «Основи інклюзивної освіти», магістри теж ознайомилися з цим предметом на перших курсах.

Насамперед нас цікавили відповіді на запитання: «Прихильником якої форми навчання для дітей з особливими потребами Ви є?». Опитування показало, що 62,2% респондентів 1–2 курсу надає перевагу навчанню дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах, 19,4% – за індивідуальну форму, 18,4% – за навчання у спеціальних закладах. Серед магістрантів 53,7% вибирає інклюзивні класи, спеціальні заклади – 19,5% і до 26,8% зростає кількість респондентів, що обирають індивідуальну форму навчання.

Приємно відзначити, що 70,4% студентів 1–2 курсу і, відповідно, 61% магістрів готові працювати в інклюзивних класах.

Аналізуючи ці дані, можна припустити, що молоді люди 17-18 років – це покоління, яке навчалось у закладах загальної середньої освіти в умовах впровадження інклюзії і з цим пов'язані представлені результати, які дещо вищі у порівнянні з відповідями магістрів.

Цікавими є результати оцінки своїх знань, щодо організації роботи в інклюзивному класі: високий рівень 1% – 1–2 курс і 2,4% магістри; достатній рівень (40,8% та 7,3% відповідно); середній (55,1% та 48,8%); низький (3,1% та 41,5%).

Причинами, що, на думку респондентів, перешкоджають впровадженню інклюзивного навчання є: недостатня нормативно-правова база (29,6% – 1–2 курс і 33,6% – магістри); недостатнє матеріально-технічне забезпечення (81,6% і 70,7%); недостатній рівень знань педагогів (44,9% і 58,5%); відсутність асистентів вчителя (42,9% і 46,3%); відсутність спеціального медичного супроводу (53,1% і 68,3%); обмежені можливості освітнього середовища (66,3% і 56,1%). Лише двоє респондентів скористалися можливістю доповнити варіанти і зазначили про недостатній рівень знань батьків та інших осіб та радикально налаштованих батьків нормотипових дітей щодо навчання з дітьми з особливими потребами.

Як бачимо, основними недоліками впровадження інклюзивного навчання, на думку опитаних, є недостатнє матеріально-технічне забезпечення та обмежені можливості освітнього середовища. Таким чином, суттєвих відмінностей між відповідями студентів молодших курсів та магістрів ми не спостерігали, окрім дещо завищеної самооцінки власної готовності до роботи в умовах інклюзивного середовища серед студентів 1–2 курсів.

Шляхами розвитку інклюзивної освіти в Україні є: належне фінансування інклюзивної освіти; удосконалення нормативно-правової бази; забезпечення медико-соціального супроводу, що базується на спеціальному обстеженні та висновках психолого-медико-педагогічної консультації; створення умов для безперешкодного доступу до навчальних закладів, починаючи з дошкільних; збереження єдиного освітнього простору; приведення системи освітньої роботи у відповідність до потреб дитини, сім'ї; відповідна підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Готовність майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі – це гарантія ефективного освітнього процесу, який забезпечує рівні можливості для різних категорій дітей. Прийняття нової системи цінностей, творче втілення нових технологій навчання, здатність швидко вирішувати проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами – це ті якості, які забезпечують професіоналізм та інклюзивну компетентність майбутніх фахівців.

Список використаних джерел:

1. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / под ред. В. А. Слостенина. Москва : Изд. центр Академия, 2002. 576 с.
2. Кондрашова Л. В. Концепція взаємодії моральних і психологічних якостей у змісті педагогічного професіоналізму. Професійне становлення майбутнього вчителя: монографічний огляд. Кривий Ріг, 2006. 327 с.
3. Приладишева Л. М., Федорова О. В. Дослідно-експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів до навчально-виховної роботи в умовах інклюзивної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12, Т. 1. С. 133–138. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/12/part_1/30.pdf
4. Алехина С. В., Алексеева М. Н., Агафонова Е. Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании *Психологическая наука и образование*. 2011. Т. 16, № 1. С. 83–92. URL: https://psyjournals.ru/files/39878/psyedu_2011_n1_Alekhina_Alekseeva_Agafonova.pdf
5. Мельничук О. В., Ярощук Н. П. Психологічна готовність майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзії. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019 р. Т. 2, № 1. С. 79–82. URL: http://www.tpsp-journal.kpu.zp.ua/archive/1_2019/part_2/17.pdf

РОЛЬ ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

*Рейда Кароліна Віталіївна,
кандидат педагогічних наук,
директор Комунального закладу освіти
«Спеціальна школа «ШАНС»
Дніпропетровської обласної ради»,
E-mail: shans.spec@gmail.com*

Інклюзивна освіта, як зазначає І. Гевко, може вважатися одним із пріоритетів державної освітньої політики України. Законодавство в сфері освіти активно сприяє впровадженню інклюзії в Україні.

У грудні 2015 р. в Україні було ратифіковано основні міжнародні документи у сфері забезпечення прав дітей згідно зі світовими стандартами освіти, соціального захисту та охорони здоров'я в яких серед іншого було визначено обов'язок держави щодо реалізації інклюзивної моделі освіти, тобто створення такого предметно-просторового спеціального середовища, яке б дало змогу всім дітям бути однаково рівними учасниками навчального процесу в єдиному освітньому просторі відповідно до їхніх особливостей, потреб та можливостей. Українські педагоги та міжнародні експерти зазначають, що в питанні розвитку інклюзивного навчання Україна зробила потужний крок уперед.

Презентуючи досягнення інклюзивної освіти Міністерство освіти і науки Україна зазначило, що протягом 2020 р. було розроблено проект Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти до 2030 р.; понад 150 тис. дітей пройшли обстеження в ІРЦ; функціонує 18 687 інклюзивних класів, навчанням охоплено 30,9 тис. дітей з особливими освітніми потребами; розроблено методичні рекомендації щодо функцій та обов'язків асистента вчителя та асистента учня (дитини); підготовлено понад 17 тисяч асистентів вчителя для роботи в інклюзивних класах; розширено можливості забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з ООП; розпочато перший всеукраїнський онлайн-курс для тренерів з інклюзивної освіти [3].

Інклюзивна освіта – це освітні умови, в яких учні з особливими освітніми потребами мають можливість брати участь і отримувати підтримку в усіх аспектах шкільного життя разом з однолітками, які не мають порушень. В інклюзивній системі спеціальні педагоги, спеціалізований допоміжний персонал, психологи, логопеди, медпрацівники працюють разом для задоволення потреб учнів з особливими освітніми потребами. Взаємодіючи, ці фахівці краще підтримують навчання і участь всіх здобувачів освіти.

Інклюзивна освіта охоплює як філософські, так і практичні аспекти, пов'язані з навчанням і вихованням. В філософському сенсі, інклюзивна освіта означає доброзичливу систему освіти, забезпечення справедливого ставлення до кожного здобувача освіти, забезпечення права кожної дитини на освіту та усвідомлення індивідуальних особливостей школярів під час навчання і виховання. В умовах «доброзичливої» системи освіти всі діти мають доступ до освіти, а також можливість відчувати себе бажаними гостями, що до них ставляться з повагою і однаково цінують їх. Справедливе ставлення передбачає покладання великих надій на всіх дітей, виключаючи бар'єри, що перешкоджають участі життєдіяльності школи, справедливо розподіляти ресурси, надавати підтримку і планувати викладання таким чином, щоб воно відповідало потребам всіх дітей. Усвідомлення індивідуальних особливостей в процесі навчання та виховання означає, що відмінності між дітьми розглядаються як ресурс для розвитку дитини і щось таке, що збагачує його освіту. Таким чином, відмінності не сприймаються як проблеми, а розглядаються як можливості, які слід використовувати. Інклюзивна освіта також має на увазі більш пряму та практичну участь та навчання дітей з особливими освітніми потребами і без таких потреб в одних і тих же освітніх заходах та ін., і забезпечення належної підтримки для того щоб вони могли вчитися, повністю розкривати свій потенціал. Тому інклюзивна освіта в цьому сенсі є багатогранною концепцією.

В даний час питання про застосування інклюзивної освіти включений до порядку денного Європейського парламенту ряду країн. Інклюзивна освіта, як повідомляється, має важливе значення, оскільки вона сприяє соціальній справедливості та формуванню гуманного суспільства, а також стримує дискримінацію і може позитивно впливати на соціальний та академічний розвиток дітей.

На нашу думку, дуже важливим для успішної реалізації інклюзивної освіти важливо щоб педагоги мали позитивне ставлення до неї, зустрічатися з іншими фахівцями для обміну досвідом і мати можливості для професійного розвитку шляхом навчання і консультування. Для того щоб вчителі могли ефективно працювати в інклюзивних умовах, вони повинні

володіти відповідними цінностями і установками, навичками і компетенцією, знаннями і розумінням.

Вчителі грають важливу роль в процесі забезпеченні інклюзивної освіти. Освітній процес дітей з особливими освітніми потребами може стати складним і важким для досягнення успіху, навіть при наявності найкращих навчально-методичних ресурсів, матеріально-технічної бази та ін., якщо вчителі не будуть в змозі виконувати свої обов'язки з реально сумлінним наміром і щирою прихильністю по відношенню до «особливих» учнів. Від вчителя, в цілому, очікується здатність розуміти різноманітність різних стилів навчання, а також різний інтелектуальний і фізичний розвиток своїх учнів, щоб створити доброзичливе та ефективне середовище навчання.

Ми вважаємо, що для належного навчання в умовах інклюзивної освіти вчителів повинні розглядати особливості дітей, як перевагу для освіти, тобто різноманітність учнів має поважатися, цінуватися і розумітися як ресурс, який розширює можливості навчання та надає додаткову цінність. Надавати підтримку всім і кожному учню, особливо в тих навчальних ситуаціях, коли учні можуть «ризикувати» і навіть терпіти невдачу. Сприяти їх академічному, соціальному та емоційному навчанню пам'ятаючи про те, що воно однаково необхідно всім учням. Важливим чинником є очікування педагога, що визначає успіх учня, і тому великі очікування для всіх учнів мають вирішальне значення. Вчителю необхідно відкривати і стимулювати здатність до навчання і потенціал кожного учня, застосувати підходи до управління позитивною поведінкою, яка сприяє соціальному розвитку та взаємодії учнів.

Ефективний вчитель – це вчитель для всіх учнів. Вчитель бере на себе відповідальність за сприяння навчанню всіх учнів в класі усвідомлюючи, що здібності учнів не є фіксованими і всі учні мають здатність вчитися і розвиватися. Навчання являє собою процес, метою якого є «навчитися вчитися», а не тільки набути академічні знання.

Важливою вимогою для вчителя в умовах інклюзивного навчання є здійснення диференціації змісту навчальних програм, навчального процесу та навчальних матеріалів з метою охоплення всіх учнів і задоволення різних потреб.

Оцінка методів навчання, має бути зосереджена на виявленні сильних сторін учня. Вчитель має обирати персоналізовані підходи до навчання для всіх учнів, які сприятимуть розвитку самостійності дітей з особливими освітніми потребами в процесі навчання.

В процесі інклюзивного навчання важлива роль вчителя полягає у роботі з батьками та сім'ями. Можна сказати, що побудова ефективної комунікації та співпраці з батьками та сім'ями дітей з особливими освітніми потребами є обов'язком вчителя, оскільки інклюзивна освіта, заснована на спільному підході до освіти дитини та досягнення її цілей. Важливо щоб вчитель мав навички та здібності для ефективного залучення батьків і сімей для підтримки навчання їхньої дитини та спілкування з батьками та членами родини, що мають різне культурне, етнічне, мовне та соціальне походження.

Позитивний результат інклюзивної освіти залежить від командної роботи, отже вимагає мультидисциплінарний підхід. Співпраця, партнерство і колективна робота є найважливішими підходами для всіх вчителів, і їх слід підтримувати. Спільна робота в команді сприяє професійному навчанню з іншими фахівцями і з їх участю.

Роль вчителя у цьому напрямку полягає у розумінні цінності та переваг спільної роботи з іншими вчителями та фахівцями. Така взаємодія буде сприяти побудові якісної системи та структури підтримки освітньої траєкторії учня з особливими освітніми потребами, дозволить спиратися на підтримку шкільних внутрішніх і зовнішніх ресурсів, швидше знаходити спільне рішення проблем з іншими фахівцями та ін.

Для вчителя інклюзивного навчання, як і для будь-якого педагога, важливо безперервного професійно розвинути. Вчителі несуть відповідальність за свій власний професійний розвиток, отже отримання педагогічної освіти є першим кроком у професійному навчанні вчителів протягом усього життя.

Навчання дітей з особливими освітніми потребами, це така діяльність в якій вчитель повинен бути відкритим для придбання нових знань і активного пошуку інформації та порад. Працюючи з особливими дітьми, вчитель не може бути експертом у всіх питаннях, пов'язаних з інклюзивною освітою. Базові знання для тих, хто починає займатися інклюзивною освітою, мають вирішальне значення, однак постійні зміни і розвиток в області інклюзивної освіти вимагає безперервного навчання протягом всієї своєї кар'єри.

Отже, інклюзивна освіта потребує постійних змін для ефективного розвитку максимально доступного і якісного освітнього простору учнів з особливими освітніми потребами в якому вчитель є ключовою фігурою. Роль вчителя є важливою для створення і підтримки інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Гевко І. В. Інклюзивна освіта в Україні: сучасний стан та проблеми розвитку. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського*. Миколаїв, 2019. Вип. 1(64). С. 52–58.
2. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практич. посіб. / пер. з англ. Київ : СПД-ФО Парашин І.С., 2010. 296 с.
3. МОН презентує досягнення інклюзивної освіти у 2020 р. *Урядовий портал* : веб-сайт. URL: <https://www.kmu.gov.ua/news/mon-prezentuye-dosyagnennya-inklyuzivnoyi-osviti-u-2020-goci> (дата звернення: 23.03.2021).
4. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод. матеріали. / уклад. Н. З. Софій. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.

**ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПІД ЧАС КАРАНТИНУ**

*Сеньовська Надія Леонідівна,
кандидат педагогічних наук, доцент,
викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: ipp56@tnpu.edu.ua*

За статистикою (на 27 травня 2020 р.), в Україні серед 2,5 мільйонів студентів, які вчаться у закладах вищої освіти, більше 10 тисяч – це люди з вродженою або набутою інвалідністю. Для того, щоб забезпечити їхні права на освіту (згідно з Декларацією ООН про права інвалідів [1], Саламанкською декларацією про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб із особливими потребами [7], Конституцією України [3], Законом України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» [6]), необхідно реалізувати інклюзивний підхід до організації навчання.

Суть інклюзії полягає в організації способу життя без бар'єрів та дискримінації у суспільстві, створення рівних можливостей для кожного. Тому в усіх розвинених країнах світу у закладах вищої освіти сприяють навчання студентів з інвалідністю. Спеціальні центри забезпечують наставництво, супровід, оцінювання та визначення потреб студента, надання психологічної підтримки, створення та вдосконалення матеріально-технічної, навчально-методичної бази, оцінку готовності персоналу до навчання студентів з інвалідністю, посередництво між викладачами, діяльність мультидисциплінарної команди.

Рік тому, у березні 2020 року, на території України поширилася пандемія коронавірусу COVID-19. Вона внесла значні корективи в суспільне життя загалом, і в діяльність освітньої галузі зокрема. Найкардинальнішою зміною став перехід закладів освіти на дистанційну

форму навчання – згідно з Постановою Кабінету Міністрів України «Про запобігання поширенню на території України коронавірусу COVID-19» № 211 (від 11 березня 2020 р.): «відповідно до статті 29 Закону України «Про захист населення від інфекційних хвороб» з метою запобігання поширенню на території України коронавірусу COVID-19 та з урахуванням рішення Державної комісії з питань техногенно-екологічної безпеки та надзвичайних ситуацій від 10 березня 2020 р.» [5, с. 1].

Безумовно, у закладах вищої освіти цей процес мав свої особливості. Педагогам довелося в авральному режимі перелаштовувати освітній процес з очної/заочної форми у дистанційну. Перш за все, це означало відміну аудиторних занять та «наскрізне» використання комп'ютерних і телекомунікаційних технологій. Так забезпечувалася інтерактивна взаємодія викладачів та здобувачів вищої освіти на різних етапах навчання, самостійна робота з матеріалами інформаційної мережі. Дистанційне навчання з позиції студентів описувалося загальним алгоритмом: викладачі надсилають завдання для опрацювання, встановлюють крайній термін здачі, студент за допомогою електронної пошти/приватних повідомлень у соцмережах/спеціальних навчальних платформ надсилає виконане завдання на перевірку.

Новий 2020-2021 навчальний рік Україна розпочала із посиленних карантинних обмежень, дотримання яких стосувалося і закладів вищої освіти. Студенти були повідомлені, що аудиторні заняття чергуватимуться із «плановим» онлайн-режимом, або навчання відбуватиметься в «гібридному» варіанті.

Уже перші тижні карантину дали можливість виявити недоліки «аврального» дистанційного освітнього процесу:

- 1) частина викладачів замінювали дистанційні заняття на відпрацювання у вигляді письмових робіт, що призводило до надмірного завантаження студентів;
- 2) такі методи не сприяли якісному засвоєнню матеріалу, а, навпаки, створювали додатковий стрес;
- 3) координації між самими викладачами та контролю з їхнього боку за навантаженням на студентів могло не бути;
- 4) ситуація в межах одного закладу вищої освіти могла бути різною, оскільки більшість викладачів усе-таки проводили дистанційні заняття (більш чи менш «повноцінно») [4].

Студенти з особливими потребами переходили на дистанційну форму навчання з меншими або значнішими труднощами. Адже цифрові технології вони могли застосовувати різною мірою.

Якщо брати до уваги осіб з *порушенням опорно-рухового апарату*, то навчальні платформи для цієї категорії були доступні у використанні. І певні труднощі могли бути пов'язані тільки з поганим інтернет-з'єднанням, або з відсутністю відповідної техніки.

У випадку, коли студенти мають *порушення слуху*, вони могли скористатися текстовою інформацією з відповідної дисципліни. Така зазвичай є в мережі. До того ж, викладачі повинні були в чатах чи приватних повідомленнях додатково дублювати завдання, і приймати роботи теж у письмовій формі.

Для студентів з *порушенням зору* у закладах вищої освіти не завжди є адаптивно-сформована платформа, забезпечена технологією аудіодискрипції. А освітній процес не може обслуговуватися лише відеоконференціями чи слуховими повідомленнями. Питання адекватного дистанційного навчання цієї категорії залишається відкритим.

Важливою вимогою до дистанційної форми навчання є зменшення обсягу навчального матеріалу. В реаліях інклюзивної освіти це автоматично означає дублювання такого «вкороченого» змісту навчальної дисципліни різними способами – текстовий запис, аудіо запис. На жаль, поки у закладах вищої освіти немає практики вимагати цього від викладачів.

Загалом, дистанційна форма навчання не означає тільки проведення занять в онлайн-режимі. Найкращий результат досягається засобами поєднання синхронного навчання з асинхронним. Коли педагог зустрічається зі студентами під час відеозустрічей,

аудіоспілкування, спілкування в чаті й, водночас, через електронне листування, блог, лекцію в записі дає їм матеріал та завдання для опрацювання в зручному темпі самостійно. Регулярний зворотний зв'язок щодо обговорення досягнутих результатів важливий, але вимагати його щодо кожного завдання нераціонально.

Необхідно, щоб в студентів були чіткі інструкції щодо завдань, які необхідно виконати, й доступ до навчальних матеріалів. А це знову повертає нас до проблеми якісного Інтернету й наявності техніки.

За необхідності викладачеві варто використовувати самому і порекомендувати окремим студентам спеціальні додатки [2; 8], які можна встановити на мобільні телефони, планшети, смартфони тощо:

1) якщо мають місце певні *проблеми мовленнєвого розвитку* (заїкання, алалія тощо), корисними будуть Govorgi.org (сайт, призначений для альтернативної комунікації, програма працює на планшетах на базах Android, та комп'ютерах), мобільні додатки для розвитку дикції («Українські скоромовки», «Дикція» та інші);

2) здобувачі вищої освіти, які мають *порушення слуху*, можуть бути залученими в процес дистанційного навчання за допомогою додатків для сурдоперекладу («Сурдофон»), розпізнавання, запису мови, підсилення звуку (Petralex), перетворення звуку на текст («Перетворювач мови на текст», VoiceWriter), для субтитрів (Hangouts Meet); універсальним є Connect by BeWarned (адаптує голосову мову у друкований текст і навпаки, аналізує звуки потенційної небезпеки в реальному часі – крики, сигнал авто, собачий гавкіт – та інформує про це користувача за допомогою світлових сигналів і вібрації, трансформує музичні треки у вібрації та світлові сигнали, завдяки чому користувачі відчують музику зорovo та тактильно); навчитись використовувати мову жестів допоможе додаток «Мова жестів. Навчання дактилю»;

3) як було вказано вище, доволі непроста ситуація з дистанційним навчанням студентів, які мають *порушення зору*, тут варто звернути увагу на програми керування пристроям з допомогою голосу, озвучування тексту на екрані («Синтезатор мови Google», скрін-рідери на кшталт TalkBack для Android); спеціальні адаптовані пристрої для роботи з комп'ютером (клавіатура жовтого кольору, з великими літерами і цифрами, або дисплеї та клавіатури зі шрифтом Брайля, сенсорні смартфони для сліпих); програми для голосового набору тексту з підтримкою шрифту Брайля (G Suite);

4) для здобувачів освіти з *аутизмом, ДЦП* корисні будуть програми альтернативної комунікації, які дозволяють спілкуватися з іншими за допомогою піктограм – у текстових чатах та під час відеоконференцій (Інтернет-месенджер «Сезам», додаток «Говори мовчки: аутизм діалог»); в деякі аналогічні ресурси вже доданий спрощений аналог клавіатури з кирилицею, цифрами і основними знаками, що дозволяє комбінувати піктограми і текст, створюючи зв'язні граматичні конструкції для дистанційного спілкування.

Радує, що перераховані додатки є безкоштовними та розміщені у вільному доступі.

Загалом, інклюзивне навчання у закладах вищої освіти під час карантину цілком реальне. Однак, воно потребує відповідної підготовки викладачів та сучасних цифрових технологій. І дуже важливо, щоб дистанційний освітній процес не спотворювали занадто високі вимоги до «віртуального ідеального» педагога чи необ'єктивні очікування від студента, навіть якщо він має особливі потреби.

Список використаних джерел:

1. Декларація про права інвалідів (проголошена ООН 9 грудня 1975 р.) URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=995_117
2. Інтернет-ресурси для зручної комунікації з учнями в інклюзивному класі. *На урок* : веб-сайт. URL: <https://naurok.com.ua/post/internet-resursi-dlya-zruchno-komunikaci-z-uchnyami-v-inklyuzivnomu-klasi>

3. Конституція України: чинне законодавство зі змінами та доповненнями станом на 3 серпня 2012 р.: (офіц. текст). Київ : ПАЛИВОДА А. В., 2012.
4. Когут І., Назаренко Ю., Сирбу О. Коронавірус та освіта: аналіз проблем і наслідків пандемії. *Cedos* : веб-сайт. URL: <https://cedos.org.ua/researches/koronavirus-ta-osvita-analiz-problem-i-naslidkiv-pandemii/>
5. Про запобігання поширенню на території України коронавірусу COVID-19 : Постанова Кабінету Міністрів України від 11 бер. 20220 р. № 211. *Урядовий портал* : веб-сайт. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/pro-zapobigannya-poshim110320rennyu-na-teritoriyi-ukrayini-koronavirusu-covid-19>
6. Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні : Закон України від 21 березня 1991 р. № 875-XII. URL: www.zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=875-12
7. Саламанкська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб із особливими потребами, 7–10 июня 1994 р. URL: www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html
8. Скрипка Г. В. Забезпечення диференціації в інклюзивних класах з використанням мобільних пристроїв. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2016. № 7. С. 41–43. file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/komp_2016_7_10.pdf

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ ІНКЛЮЗІЇ В ОНЛАЙН-ПРОЄКТІ ПЕДАГОГІЧНОГО МУЗЕЮ УКРАЇНИ «З ІСТОРІЇ СПЕЦПЕДАГОГІКИ»

*Степанович Кіра Михайлівна,
старший науковий співробітник
Педагогічного музею України,
театральна та музейна аудіодискрипторка, м. Київ,
член Британської асоціації аудіодискрипторів,
E-mail: quira@ukr.net*

Цьогоріч 31 серпня 2021 р. Педагогічний музей України відзначає 120-річний ювілей від дня заснування у 1901 р. Ще на початку минулого століття музей був науково-методичним центром Київського навчального округу. Метою його було «дати працівникам нижчої і середньої школи можливість наочно, на зразках чи друкованих джерелах ознайомлюватися з найкращою постановкою навчально-виховної справи, а також з історією школи та її сучасним станом в Росії і закордоном. Таким чином, музей має з одного боку сприяти нагальним практичним потребам викладання, з іншого – забезпечити теоретичну, наукову розробку навчально-виховних питань» [1, с. 5].

Сучасний Педагогічний музей України має багаті фонди (понад 46 тисяч одиниць зберігання), які складаються переважно з педагогічної літератури різних історичних періодів. У 2001 р. частину фондів (близько 4 тисяч од. зберігання), а саме «Колекцію стародруків Педагогічного музею України», визнано науковим об'єктом, що становить національне надбання (Постанова Кабінету Міністрів України № 1709 від 19.12.2001). Саме ця колекція викликає найбільший інтерес у вихователів, вчителів, викладачів ВНЗ, студентів та всіх, хто цікавиться історією української освіти і розвитком педагогічної думки.

Більшість найцінніших видань колекції оцифровано, і доступ до електронних копій стародруків і рідкісних книг та журналів можна отримати у локальній комп'ютерній мережі музею і частково на музейному сайті <http://pmu.in.ua/>. На підставі наукового вивчення фондів музеєм започатковано дві видавничі серії, які виходять у двох варіантах – друкованому та електронному. Це видавничі серії «Педагогічні републікації», яка популяризує і актуалізує маловідомі або призабуті праці вчених, педагогів, освітніх діячів минулого, та «Бібліофонд Педагогічного музею», кожен випуск якої є каталогом-путівником по книжкових колекціях

музею і адресований дослідникам української культури, історикам, педагогам, книгознавцям, бібліографам, працівникам музеїв та всім хто цікавиться історією педагогіки [2]

Створення доступного середовища і доступних послуг – невід’ємна умова для реалізації прав і свобод людей з інвалідністю. Відповідно до Конвенції ООН «Про права інвалідів» люди з особливими потребами мають право нарівні з іншими брати участь у культурному житті і мати доступ до творів культури в доступних форматах, в тому числі до музейних експозицій.

Останні 6 років музей активно займається питанням інклюзії та доступності музею для відвідувачів з тяжкими порушеннями зору. А з 2017 р. в Педагогічному музеї України започатковано окремий напрям діяльності – застосування інклюзивних практик в музейному просторі, який є складовою основних напрямів роботи музею: науково-дослідної, фондової, науково-методичної, науково-експозиційної, екскурсійної діяльності.

В узагальненій формі проведену роботу можна узагальнити у вигляді такого алгоритму дій: визначення фахівця, відповідального за проведення інклюзивних програм; залучення експертів, спеціалістів; навчання співробітників; комунікація з цільовою аудиторією; реалізація інклюзивних програм; інформування про проведені заходи з метою залучення цільової аудиторії і поширення власного досвіду.

Впродовж 2017–2019 рр. ключовими моментами стали:

- реалізація музейно-освітнього проекту «Школа для музейників по роботі з особливими відвідувачами» спільно з Незалежною асоціацією психологів (2017 р.)

- адаптація виставок Педагогічного музею України для осіб з тяжкими порушеннями зору (2017–2019 рр.; виставки «Українська книга 1917–1921 рр.», «Реклама у педагогічній періодиці I половини ХХ ст.», «Шкільний портфель. Виставка-фантазія одного предмета», міжнародна мобільна виставка «Шляхи освіти слов’янських народів».

- організація Всеукраїнської конференції «Інклюзія в музеї: простір рівних можливостей» (2019 р., співorganizatori: музей історії Києва, Незалежна асоціація психологів).

- поповнення фондів музею книгами шрифтом Брайля;

- організація семінару «Аудіодискрипція для сфери культури» (театри, музеї, музична школа) по роботі закладів культури з незрячими спільно з Українською спілкою людей з інвалідністю і Національною спілкою театральних діячів України (2017 р.);

- консультації колег-музейників із регіонів України щодо роботи з особливими відвідувачами;

- участь у Міжнародному грантовому виставковому проекті «Одяг, люди та мистецтво» у співпраці з Національним музеєм народного мистецтва Гуцульщини та Покуття імені Й. Кобринського (керівник Проекту та автор ідеї – завідувач Косівського музею народного мистецтва та побуту Гуцульщини Вікторія Яремин).

У 2020 р., набувши певного досвіду роботи з відвідувачами з порушеннями зору, співробітники музею прийшли до необхідності створення доступних форматів фондкових колекцій та опису візуального контенту сторінки у соціальних мережах. А проведене невелике опитування серед осіб з порушеннями зору дало можливість з’ясувати найбільш вдалі і функціональні особливості програм для озвучення текстів, формати та вподобання наших відвідувачів.

Так з’явився проект «Доступні фонди», в межах якого співробітники музею, партнери-волонтери створюють доступні текстові та аудіоформати загальнопедагогічних та дитячих творів з фондів Педагогічного музею України.

Систематична робота музею у напрямі інклюзії, співпраця зі спеціалістами та аудиторією спонукала нас до вивчення історичної ретроспективи у періодичних виданнях кін. ХІХ – поч. ХХ ст. та пошуку статей відповідної тематики.

Після перегляду одного з найвідоміших педагогічних журналів зазначеного періоду – «Вестника воспитания» – стало зрозуміло, що питання навчання та виховання осіб з

інвалідністю цікавило педагогів минулого. Лише з цього журналу було відібрано 34 статті відповідної тематики.

Загалом на сьогодні було опрацьовано 16 періодичних видань з фондів музею, але лише у 8 з них містились статті обраної тематики. Це журнали «Світло», «Учитель» (виходив в Ужгороді), «Вестник воспитания», «Русская школа», «Пролетарська освіта», «Образование», «Путь просвещения», «Учитель», «Педагогический листок» та «Воспитание». Відібрано 67 статей та заміток, присвячених навчанню та вихованню осіб з інвалідністю, психологічним аспектам роботи з такими людьми, підготовці вчителів та інше.

Об'єм статей дуже різний: від 2-3 абзаців у замітках до 30–40 сторінок великих статей. Тематику статей можна розділити за такими підтемами: навчання і виховання осіб з фізичними порушеннями (порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату); навчання і виховання осіб з психічними порушеннями; компаративні та перекладні статті (досвід різних країн світу); психологічні та педагогічні аспекти; досвід роботи вчителів.

Перед музеєм постало питання, яким чином знайомити аудиторії з цією специфічною тематикою, в якому форматі подавати опрацьований історичний матеріал. Так у партнерстві з перекладачкою жестової мови Мариною Ліферовою з'явився проєкт «З історії спецпедагогіки».

Проєкт являє собою серію відеосюжетів, у кожному з яких глядач знайде: короткий зміст статті, цитати, додаткові відомості про згаданих у статті діячів, установи, авторів тощо, спілкування з гостями, текстовий формат статті у описі до відео.

Історичні статті мають певну специфіку, особливо щодо змісту. Їх автори максимально охоплюють питання, додаючи історичні довідки про заклади, методики, прилади, педагогів та відомих людей, тобто тему розкривають максимально широко.

Наприклад, стаття «Методы преподавания в Национальном институте для слепых в Париже» з журналу «Вестник воспитания» (№2, 1899 р.) – це переклад з французької мови статті Жана Дюсуше з Педагогічного журналу 1898 р. [4]. Автор перекладу для «Вестника воспитания» – Вульфсон.

Національний інститут сліпих у Парижі був створений на базі школи Валентина Гаюї у 1785 р., а сама школа була відкрита роком раніше (наказ про створення підписав останній король Франції Людовік XVI. Спочатку там вчилось 30 учнів, а згодом кількість зросла до 120. На момент виходу статті автор зазначає вже 250 учнів. Цей заклад став першим у світі спеціалізованим навчальним закладом для осіб з порушеннями зору.

Значна частина тексту статті присвячена Луї Брайлю та його приладу для письма. А далі вже йде опис того, як відбувається навчання. Наприклад, у цьому інституті вчилися і хлопці, і дівчата. Курс навчання тривав 8 років і поділявся на 3 відділи: загальноосвітній, музичний і професійний.

Досить велику увагу автор приділяє особливостям вивчення Брайля, письма та читання. І не дивно, оскільки Жан Жак Дюсуше педагог зі словесності і написав досить багато підручників з граматики французької мови.

Також у статті знайдемо і інформацію про навчання після закінчення цього інституту, про отримання незрячими вищої освіти.

Підсумовуючи, хочемо нагадати слова одного з найвидатніших педагогів ХХ століття Джона Дьюї, які, на нашу думку, якнайкраще розкривають сутність музейної роботи загалом та інклюзивного її напрямку зокрема: «Те, що в цивілізації цінується найбільше, створено не нами. Цінності створюються завдяки діям і стражданням неперервної людської спільноти, в якій ми є ланкою. Ми маємо бути відповідальними за збереження, передачу, покращення і розширення цінностей, які нам дісталися, для того, щоб ті, хто прийде після нас, отримали їх в більш надійному і безпечному вигляді, щоб цінності стали більш доступними і чесніше розподілені між усіма, ніж це було за нас» [3]. Закликаємо всіх українських музейників взяти цей вислів американського педагога за дороговказ у своїй роботі.

Список літератури:

1. Літописець української педагогіки (Педагогічний музей України: віхи становлення та розвитку) / уклад. О. Міхно. Київ, 2009. 36 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/715477/> (дата звернення: 29.03.2021).
2. Видавничі серії «Педагогічні републікації» та «Бібліофонд Педагогічного музею». URL: <http://pmu.in.ua/books/> (дата звернення: 29.03.2021).
3. Martin Jay. The Education of John Dewey. A Biography. New York : Columbia University Press. 2002. P. 488.
4. Дюсуше Ж. Методы преподавания в Национальном институте для слепых в Париже. Вестник воспитания, 1899. № 2. С. 187–204.

**ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ
ПОЧАТКОВОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ. ДОСВІД ДМШ №9 М. КИЄВА**

Степанович Павло Вадимович,

викладач гітари,

завідувач відділу інклюзивної музичної освіти

Дитячої музичної школи 9, м. Києва

e-mail: pavel.primavera@gmail.com

Згідно Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 р. № 2145 – VIII), Розділ II Структура освіти, Ст.21 мистецька освіта належить до спеціалізованої освіти.

Це освіта мистецького спрямування, яка може здобуватися в рамках формальної, неформальної, інформальної освіти, спрямована на здобуття компетентностей у відповідній сфері професійної діяльності під час навчання у безперервному інтегрованому освітньому процесі на кількох або всіх рівнях освіти та потребує раннього виявлення і розвитку індивідуальних здібностей.

Мистецька освіта передбачає здобуття спеціальних здібностей естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій у процесі активної мистецької діяльності, набуття особою комплексу професійних, у тому числі виконавських, компетентностей та спрямована на професійну художньо-творчу самореалізацію особистості і отримання кваліфікацій у різних видах мистецтва. Мистецька освіта включає в себе початкову, профільну, передфахову та вищу мистецьку освіту.

Створення доступного освітнього середовища і доступних освітніх послуг – невід’ємна умова для реалізації прав і свобод людей з інвалідністю. Відповідно до Конвенції ООН «Про права інвалідів» люди з особливими потребами мають право нарівні з іншими брати участь у культурному житті і мати доступ до освіти всіх рівнів.

Якщо подивитись крізь історію навчання та виховання незрячих та слабозорих дітей, то ми побачимо, що музика була невід’ємною частиною.

Наприклад у статті «Методы преподавания в Национальном институте для слепых в Париже» з журналу «Вестник Воспитания» 2, 1899 р. читаємо наступне: «В курс предметов профессионального образования для мальчиков входят: переплетное искусство, набивка и плетение стульев, токарные работы и фортепианный строй; для девочек – переплетное дело, шитье, вязанье и различные мелкие работы для украшений.

Это разнообразие занятий, как показали результаты последних лет, не вредит друг другу; об этом свидетельствуют многочисленные аттестаты, степени бакалавра, награды на генеральных конкурсах лицеев и колледжей, четыре первые награды, полученные в Национальной консерватории слепыми. Наконец, более трехсот слепых, окончивших Институт, являлись и поныне являются настройщиками или мастерами по фортепианному

делу. Что касается органистов, выпущенных институтом, то их много при церквах Парижа и департаментов не говоря уже о многочисленных монастырях, где органами обычно заведуют слепые».

У багатьох історичних джерелах, які описують навчання та виховання незрячих, зазначено про гострий слух та хорошу пам'ять таких учнів, а також про досягнення у музиці.

У 2017 р. Дитяча музична школа № 9 м. Києва поставила собі завдання та пройшла повний шлях від ідеї до перших учнів на інклюзії. А у 2019 р. створила офіційне відділення інклюзивної музичної освіти для учнів з порушеннями зору.

Пошук оптимальних рішень для забезпечення повноцінної доступності до початкової музичної освіти учнів з порушеннями зору привів адміністрацію школи до висновку, що крім комунікації з профільними установами (для розповсюдження інформації про школу, пошук учнів і тд) потрібна підготовка педагогів школи. Тобто першочерговим завданням і стратегічною метою є формування інклюзивної компетентності у викладачів ДМШ.

Викладач, який працюватиме з незрячою, слабозорою дитиною на інклюзії повинен знати наступне: психофізіологічні особливості дитини з порушеннями зору; способи письмової, усної комунікації; методику викладання теоретичних та практичних дисциплін музичного спрямування.

Вивчення досвіду українських дитячих музичних шкіл наштовхнуло на невтішний висновок, оскільки на момент 2017 року тільки одна школа у Харкові мала інклюзивне відділення (ДМШ № 13, м. Харків). А ще 2 школи були закриті у період між 2000 та 2010 роками.

Разом з адміністрацією ми визначили, що викладачі, на початковому етапі, мають засвоїти: загальний Брайль (оскільки частина матеріалу музичного, теоретичного це звичайний текст); нотну систему шрифтом Брайля; методику викладання музичних (практичних та теоретичних) дисциплін; аудіодискрипцію; основи орієнтування у просторі; основи загальної психології (конкретний розділ, що стосується вільного та комфортного спілкування з учнями з порушеннями зору).

Для цього ми звернулись до наступних організацій: Львівського обласного осередку всеукраїнської громадської організації «Українська спілка інвалідів – УСІ»; Дитячої музичної школи № 13 м. Харкова (а саме до викладача з сольфеджіо Підгорної Олени Вікторівни); Педагогічного музею України; Відвідували курси підвищення кваліфікації організовані Київським методичним центром (В рамках цих курсів прослухали лекції з загальної та спеціальної психології).

Вже у березні 2017 р. розпочались перші лекції спрямовані на підготовку викладачів нашої школи до роботи з незрячими та слабозорими учнями.

Першим кроком було вивчення загального рельєфно-крапкового шрифту (шрифт Брайля), оскільки назви творів, теоретичні поняття, біографії композиторів і тд. Як і у звичайних учнів занотовується текстом.

Наступний крок – вивчення нотної системи рельєфно-крапковим шрифтом та методики викладання нотації шрифтом Брайля. Викладачі школи опанували написання та читання всіх видів нотації рельєфно-крапковим шрифтом. Такі як: позначення правої та лівої рук, ключі, ключові знаки та правила їх написання, правила написання музичного розміру, ноти всіх тривалостей, октавні знаки; знаки позначення інтервалів, правила їх запису; правила написання акордів, та багатоголосся; позначення аплікатури, динаміки, зміни темпу.

Таке навчання стало можливим як завдяки співпраці з іншими організаціями (такими як, Дитяча музична школа 13, м. Харків, Педагогічний музей України), так і завдяки методичним заходам проведеним викладачами нашої школи, наприклад: у жовтні 2018 р. – семінар-практикум викладачів П. Степановича та Є.Яковенка «Основи нотної системи Брайля»; у листопаді 2018 р. – доповідь викладача Є.Яковенка «Особливості підготовки репертуару для учнів з порушеннями зору»; 28.01.2019 р. – учень відділення інклюзивної музичної освіти ДМШ 9, Панченко Іван (викладач П.Степанович), виступав на міжнародній

конференції «Інклюзія для всіх»; 14.05.2019 р. – викладач П.Степанович брав участь у I-му міжнародному тифлофорумі в якості доповідача; 18.11.2019 р. – відкритий урок викладача ДМШ 9, Яковенка Є.Ю. на тему «Особливості навчання учнів з порушеннями зору», який був повторно проведений 24.01.2020 р. через великий успіх, вже на міському рівні.

Також розвитку професійної компетентності викладачів відділення інклюзивної музичної освіти сприяє участь учнів відділення у різноманітних заходах, концертах, фестивалях, майстер-класах разом із світовими зірками класичної музики: учень Панченко Іван брав участь у майстер-класі британського гітариста Ахмеда Дікінсона; учні відділення відвідували концерт іспанської скрипальки Летісії Морено; відвідали концерт британського джазового вокаліста Клівленда Воткіса; відвідали майстер-клас італійського скрипаля Федеріко Гульєльмо; участь в міжнародному проекті Гете інституту в Україні «Online networking: Inclusion». Все це спонукає учнів до навчання, через спілкування, сприяє їхній соціалізації, розширює їхній світогляд.

Один з учнів відділення постійно бере участь в роботі професійного ансамблю гітаристів «Sonido», та спільних проектах ансамблю «Sonido» та професійного вокального ансамблю «Консонанс» з яким провели близько десяти концертів в різних містах України.

Останнім кроком стало вивчення аудіодискрипції. Аудіодискрипція – лаконічний, але детальний опис предметів, процесів і явищ, який відкриває людям з порушеннями зору доступ до безперешкодного сприйняття візуального контенту. Вона потрібна для знайомства з приміщенням школи, кабінетом, музичним інструментом та тактильним матеріалом.

Список використаних джерел:

1. Дюсуше Ж. (1899). Методи преподавания в Национальном институте для слепых в Париже. Вестник воспитания, (2), С. 187-204.

РОБОТА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ПІД ЧАС КОРЕКЦІЙНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНОГО СУПРОВОДУ

*Ткаченко Марина Юрївна,
клінічний психолог, коуч
E-mail: ematerina97@gmail.com*

Успіх педагогічної діяльності в інклюзивному просторі напряму залежить від взаємодії спеціалістів з родинami, які виховують дітей з особливими освітніми потребами. Актуальність даного питання загострилась в умовах карантину та переходу у онлайн-формат навчання, під час якого члени родини або опікуни мають супроводжувати учня. Таким чином психолог має проводити не тільки розвивальну та корекційну роботу з дитиною, а і консультативну діяльність для всієї родини.

Психологічне консультування батьків, які виховують дитину з особливостями психофізичного розвитку, як і корекційно-розвивальна робота з самою дитиною, є частиною таких глобальних феноменів як соціальна та освітня інклюзія. Інклюзія є процесом включення індивіда в соціум за для його подальшого комфортного самостійного існування у ньому. Завдяки комплексному підходу у роботі з сім'ями, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, тобто робота і з дитиною, і з батьками, це включення буде максимально можливим, ефективним і сприятливим [2; 3].

Науковими дослідженнями з питань інклюзії родин, що виховують дітей з особливими освітніми потребами та проблемною поведінкою займалися такі вчені, як Клопота Є.А., Іванова Б. І., Островська К. О., Вишневський В. А., Майромян Р. Ф., Химко М. Б., Анедрейко Б. В. Проаналізувавши сучасні публікації досліджень можна визначити необхідність формування короткотермінової терапії для сімей в умовах інклюзії. Оскільки виховна

ефективність може відбуватись за умови емоційної стабільності в родині та напряму впливає на розвиток та продуктивність дитини [1].

Метою даної роботи є використання методу клієнт-центрованого коучингу як методу короткострокової терапії у консультуванні батьків під час корекційно-реабілітаційного супроводу дитини з особливими освітніми потребами і, як наслідок, підвищення ефективності та сталості результату корекційної роботи з самою дитиною [1].

Виходячи з моделі соціально-психологічного супроводу родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами представленої Муравською Ю. В. можемо визначити, що необхідно звернути увагу на швидкі та дієві методи консультування родин. Після відчуття даної проблематики родини звертаються до спеціаліста, де на первинній зустрічі спеціаліст визначає актуальні можливості дитини та психологічний стан родини. Разом з родиною спеціаліст формує мету супроводу, після чого залучає фахівців, команду супроводу, яка комплексно надає родині допомогу. Разом з командою супроводу спеціаліст реалізує основні завдання:

Індивідуальна робота з родиною направлена на навчання взаємодії членів родини з дитиною з особливими освітніми потребами та індивідуальна консультативна терапія для сім'ї [6; 7].

Просвітницька діяльність з метою поширення інформації про засади соціальної інклюзії, роль суспільства та реальну ситуацію та проблематику, яка зустрічається у родин, що виховують дітей з особливими освітніми потребами.

Безпосередня психокорекція та підготовка дитини з особливими освітніми потребами до інклюзивного навчання [13].

Команда формує індивідуальний план для реалізації мети супроводу шляхом виконання поставлених завдань з урахуванням соціально-психологічних особливостей родини. Після досягнення мети супроводу проводиться підсумкова оцінка ефективності зробленої роботи.

Одним з дієвих методів роботи з родиною, яка виховує дитину з особливими педагогічними потребами є клієнт-центрований коучинг.

Клієнт-Центрований коучинг – це інтегративний метод короткострокової психотерапії гуманістичного та культурно-діяльнісного напрямків, орієнтований на розвиток соціальних навичок та адаптації людини до навколишнього середовища в обхід процесів ретравматизації; з опорою на досвід клієнта, соматичні маркери, вітальні, гуманістичні, соціальні потреби з урахуванням біології поведінки людини [10]. Особливість застосування саме клієнт-центрованого коучингу полягає в його короткостроковості та з максимальною ефективністю, що дозволяє спеціалістку в найкоротші строки надати кваліфіковану допомогу та стимулювати родину до участі в корекційному процесі та інклюзивному навчанні дитини з особливими освітніми потребами [1].

Консультування батьків за допомогою методу коучингу буде здійснено з метою корекції дитячо-батьківських відносин, формування нових позитивних життєвих установок та переконань, розвиток адекватної самооцінки, розвиток умінь долати життєві труднощі, роботу з прихованими вигодами. У роботі з батьками будуть підійматися теми подружніх взаємин, дитячо-батьківських відносин, коли в родині з'явилася дитина з порушенням психофізичного розвитку, сім'ї в оточенні друзів і родичів. Бесіди допоможуть їм інакше поглянути на дані проблеми, труднощі, індивідуальні особливості своєї дитини, батьки зможуть поділитися своїми проблемами, знайти підтримку, вивільнитися від накопичених емоцій [4; 11; 12].

Одним в важливих завдань застосовування клієнт-центрованого коучингу є навчання родин включенню режиму та плануванню власного часу. Режим є основою психокорекційного та освітнього процесу для дитини з особливими педагогічними потребами.

Також родини зможуть отримати емоційну підтримку з боку психолога, і учасників групи, за умови групової роботи, у ході роботи переживатимуть ті емоційні ситуації які

відчувають у реальному житті та з якими вони не змогли впоратися, навчатимуться висловлювати власні негативні та позитивні емоції, розуміти власні почуття, позитивному ставленню до себе та зможуть провести емоційну корекцію своїх відносин.

Отже, позитивний ефект в процесі корекції дитячо-батьківських відносин сімей, які виховують дитину з особливими педагогічними потребами можна досягти завдяки комплексному та цілеспрямованому впливу на емоційний, когнітивний і поведінковий компоненти ставлення родини до проблеми [4; 11; 12].

Аналізуючи представлену модель соціально-психологічного супроводу з включенням клієнт-центрованого коучингу та її апробацію шляхом фокус-групи можемо визначити, що логічна послідовність та етапи є актуальними, як для родин, які виховують дітей з особливими освітніми потребами так і для спеціалістів, з якими вони співпрацюють.

Список використаних джерел:

1. Андрейко Б. В., Химко М. Б. Психотерапевтична робота з батьками дітей з особливими потребами та робота з проблемною поведінкою. *Психологічний часопис*. 2016. №2 (4). URL: https://www.researchgate.net/publication/326528758_PSIHOTERAPEVTICNA_ROBOTA_Z_BATKAMI_DITEJ_Z_OSOLIVIMI_POTREBAMI_TA_ROBOTA_Z_PROBLEMNOU_POVEDINKOU
2. Бондар В. І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. № 3. С. 10–4.
3. Бреннер, Д. А., Сафонова, Т. В. Актуальные вопросы развития инклюзивного образования. *Практическая дефектология*. 2017. № 2 (10). С. 3–7.
4. Быстрова А. Ю., Гончарова И. А., Гурьянова М. В. Рекомендации родителям, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Калининград, 2016. 40 с.
5. Горещька О. В. Психологічні особливості ставлення батьків до дітей з особливими потребами. *Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації*. 2013. № 2. С. 289–292.
6. Душка А. Л. Роль семьи в воспитании ребенка с психофизическими отклонениями. *Научный часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2013. Вип. 24. С. 287–291.
7. Душка А. Л. Формування адекватних способів взаємодії батьків з дитиною, що має психофізичні відхилення *Вісник психології та педагогіки*. Київ, 2013. Вип.12. URL: <http://www.psyh.kiev.ua/> Збірник_наук._праць._Випуск_12
8. Иванова И. А. Особенности родительско-детских отношений в семьях, воспитывающих детей с проблемами в развитии. *Коррекционная педагогика*. 2007. №3. С. 67–70.
9. Інклюзивное образование – образование для всех : материалы республиканской науч.-практ. конф., 22 декабря 2017 г. Уфа : Изд-во ИРО РБ, 2017. 180 с.
10. Іордек Є. Б. Клієнт-центрований коучинг: від кризисів до успіху; навчання консультуванню з опорою на практичну психологію. Київ, 2010. URL: <https://kiev-training.com/kouching-kiev.html>
11. Левченко И. Ю., Ткачева В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии : методическое пособие. Москва : 2008. 240 с.
12. Матвеева М. П., Мельник Л. П. Психотерапія батьків як умова успішності соціально-психологічної реабілітації дитини з психофізичними вадами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : збірник наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський : ПП Медобори, 2011. Вип. II. С. 92–104.*
13. Синьов В. М. Актуальні проблеми розвитку освіти дітей з обмеженнями життєдіяльності: шлях від інституалізації до інтеграції. Київ, 2009. 112 с.

СКЛАДОВІ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

*Трут Надія Володимирівна,
студентка II-го року навчання хіміко-біологічного факультету,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: <mailto:trut@chem-bio.com.ua>*

Інклюзія – це процес збільшення ступеня участі усіх громадян у соціальному житті, незалежно від їх можливостей. Інклюзивна освіта – це інноваційна модель навчання, яка забезпечує рівне вий доступ до якісної освіти усіх учнів незалежно від особливостей психофізичного розвитку.

Інклюзивне освітнє середовище середньої загальноосвітньої школи – це комплекс освітніх послуг середньої загальноосвітньої школи, що передбачає створення умов, сукупність впливів, способів та засобів, залучення необхідних зовнішніх ресурсів, фахівців інших галузей з метою формування в учнів необхідних компетентностей для подальшої життєдіяльності відповідно до їхніх потреб та можливостей [1, с. 131].

Для надання якісних освітніх послуг в умовах інклюзивного навчання необхідно врахувати впровадження принципів інклюзії у всі складові освітнього середовища, до яких відносимо: культуру і комунікацію, команду психолого-педагогічного супроводу, батьків, інклюзивну компетентність педагогів, асистента учителя, асистента учня, курикулум едукативного процесу та універсальний дизайн.

Культура і комунікація у закладі освіти має передбачати домінування позитивної та творчої атмосфери; адекватного ставлення усіх суб'єктів освітнього процесу один до одного; сформовані в учнів навички взаємодії із людьми з різними нозологіями та комунікативними можливостями; розуміння призначення індивідуальних корекційно-реабілітаційних засобів; вживання толерантних та коректних термінів та понять.

Команда психолого-педагогічного супроводу передбачена нормативно-правовою базою України [2]. Саме від ефективності роботи цієї команди залежить результат: надання якісних освітніх дитині із особливими освітніми потребами. До складу цієї команди входять: представник керівництва закладу освіти, фахівці які потрібні дитині, вчителі що найбільше працюють із дитиною, шкільний психолог, батьки, класний керівник, асистент учителя і/або асистент учня. Вони повинні разом працювати над супроводом дитини та процесом розвитку, навчання, виховання і соціалізації.

Батьки (чи особи, які їх замінюють) є визначальними членами команди психолого-педагогічного супроводу. Вони не лише юридично відповідають за власну дитину, але й найкраще знають її особливості розвитку, сприйняття, взаємодії, перебігу захворювання тощо. Надаючи об'єктивну інформацію щодо дитини, вони, тим самим, забезпечують вибір оптимальних ресурсів, змісту, форм та методів навчання, визначають подальшу освітню та життєву траєкторію дитини.

Інклюзивна компетентність педагогів до сьогоднішнього дня до кінця ще не обґрунтована, хоча перші наукові розвідки з цього питання вже є. Зокрема, Удич З.І. інклюзивною компетентністю педагога пропонує визначати як його здатність здійснювати психолого-педагогічну, корекційну і реабілітаційну готовність (світоглядно-теоретична підготовка) та здатність (сформованість мотивації і наявність практичного досвіду) здійснювати організацію інклюзивного середовища у класі, де навчаються учні з особливими потребами, що передбачає здійснення відповідного навчально-виховного процесу, взаємодію із усіма суб'єктами цього процесу [3, с. 416]. Також він повинен мати бажання розвиватись у цій сфері, щоб поліпшувати процес навчання.

Асистентський супровід також є однією із інновацій в освітній сфері, що пов'язана з інклюзивною освітою. Асистент – це помічник. У закладі освіти від недавня їх може бути два

типи: асистент учителя та асистент учня. Асистент учителя повинен допомагати вчителю у розробці індивідуальних програм, навчальних планів, роботі із учнями та інше. Асистент учня здійснює індивідуальну підтримку дитини зі складними чи комплексними порушеннями розвитку. В його обов'язки входить допомога дитині у самообслуговуванні, пересуванні, харчуванні, спілкуванні, проведення дозвілля та відпочинку, спостереження за станом здоров'я дитини та її безпекою [4].

Курикулум едукативного процесу є загальною концепцією навчання дітей з особливими освітніми потребами, що визначає знання, вміння, установки та методи їх формування. Курикулум має складатися з двох рівнів основного (базового) і спеціалізованого (варіативного). В основний курикулум входять предмети, які являються базовими і необхідні всім учням. Визначення «спеціалізованого курикулуму» охоплює всі аспекти курикулуму, які умовно можна назвати неосновними. Цей рівень має велике значення: він допомагає збагатити, поглибити основний курикулум, розширює його межі, надає різноманітність. Незалежно від особистості учня, в навчальному процесі повинні бути представлені обидва рівня курикулуму, лише об'єднавши їх можна навчати дітей повноцінно [5, с.108].

Універсальний дизайн відіграє не останню роль у процесі впровадження інклюзії, адже усі його принципи спрямовані на подолання бар'єрів та перешкод, з якими може зіштовхнутися людина з порушенням здоров'я у будь-якому віці при пересуванні, отриманні інформації, орієнтуванні, користуванні засобами чи отриманні послуг. Його головні критерії: зручність, безпека, інформативність та фізична доступність [6]. Важливе значення універсальний дизайн посідає в облаштуванні предметно-просторового освітнього середовища, яке складається із предметного та просторового аспектів. До першого належать: засоби і прилади навчання (сприяють організації навчального процесу); обладнання (забезпечує безперешкодне пересування простором і перебування у ньому); інформаційно-символічний (здійснює інформування, організовує простір, акцентує на філософії закладу); меблі (створюють комфортні умови для діяльності); результати творчої діяльності учнів (презентують досягнення учнів, спонукають їх до самовираження); індивідуальні предмети (формують уявлення про ставлення суб'єктів до навчально-виховного процесу); декор (спеціальні елементи естетичного оформлення, що створюють емоційний фон, акцентують на цінностях). До другого: адміністративно-методичний (створює умови для роботи менеджерів та педагогів освітнього закладу); навчальний (створює умови для організації навчальної діяльності учнів); комплекс забезпечення життєдіяльності (забезпечує комфортними умови для задоволення фізіологічних та інших потреб); рекреаційний (надає можливість емоційного, психофізичного відновлення та відпочинку, організованого дозвілля); корекційно-розвивальний (створює умови для реалізації індивідуальних програм розвитку, фізичної реабілітації та оздоровлення) [7, с. 89–90].

Для створення інклюзивного середовища, яке б задовольняло усіх учасників навчального процесу необхідні також певні ресурси. Умовно наявні ресурси розділяють чином:

1. Людські ресурси: *внутрішні*: педагогічний колектив (менеджер освітнього закладу, учителі (у т.ч. спеціальні педагоги, асистенти учителів), індивідуальні ресурси учнів, батьки учнів освітнього закладу); спеціальні фахівці (психолог, медичний персонал, логопед, фізичний реабілітолог, соціальний педагог, обслуговуючий персонал та ін.); *зовнішні*: державні органи (державні органи управління освітою, органи соціально захисту населення); вузькопрофільні фахівці (медики конкретної спеціалізації, соціальний працівник, фахівці центрів раннього втручання); громадські інституції (громадські організації, благодійні фонди, волонтери, ресурсні центри інклюзивної освіти, будинки підтримального проживання)

2. Електронні ресурси: *внутрішні*: методичні засоби (навчально-методичні комплекси дисциплін, методичні розробки, електронний документообіг); представницькі ресурси (сайт

освітнього закладу, персональні блоги учителів); *зовнішні*: відкриті освітні ресурси, навчальні платформи для педагогів.

3. Фізичні ресурси: *внутрішні*: а) предметно-просторова організація: архітектурна доступність школи (тактильна підлога, внутрішні пандуси, поручні, символічне та звукове інформування); функціональні приміщення (ресурсна кімната, кабінети окремих фахівців (психолога, логопеда, медперсоналу, спеціального педагога), кабінет реабілітації, басейн, тематичний музей, рекреаційні зони, душові кабінети, гардеробні, навчальні аудиторії); облаштування приміщень (парти, стільці, настінні дошки, вішалки, меблі для їдальні та лабораторій (фізики, хімії ін.), трибуни, стінки, книжкові шафи, дошки оголошень, індивідуальні бокси, м'які меблі для відпочинку); засоби і прилади навчання (об'єкти у натуральному вигляді або препаровані, діючі моделі, макети і муляжі, прилади і засоби для демонстрацій, графічні засоби, підручники і навчальні посібники, музичні інструменти); інформаційно-символічні засоби (графічні зображення, схеми розташування комплексів навчального закладу, карти приміщення, розклад уроків, дошка оголошень, декор, результати творчої діяльності учнів); б) технічні ресурси: засоби навчально-виховного процесу (тактильна та інтерактивна дошки, навчальні прилади, комп'ютери, програвачі, шкільне радіо, діаскоп, мікроскоп, кодоскоп та ін.); засоби корекційно-розвивальної роботи (тренажери, обладнання ресурсної кімнати); засоби пересування (ескалатор, траволатор, ліфт, індивідуальні візки); засоби обслуговування (прилади освітлювання та провітрювання, санітарна техніка); *зовнішні*: а) предметно-просторова організація: облаштування пришкольної ділянки (зовнішні пандуси, зручний заїзд, автостоянка, відпочинкові зони); безбар'єрне середовище населеного пункту (доступний громадський транспорт, об'єкти соціального значення); б) технічні ресурси: транспорт (шкільний автобус, додатковий транспорт для учнів та учителів з інвалідністю); індивідуальні компенсаторні засоби (інвалідні візки, протези, ортези, тростини опорні, ходунки опорні, окуляри та ін.) [8].

Отже, створення якісного інклюзивного освітнього середовища має такі складові як: культуру і комунікацію у закладі освіти, команду психолого-педагогічного супроводу, батьків, інклюзивну компетентність педагогів, асистентський супровід, курикулум едукативного процесу та універсальний дизайн. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у необхідності дослідження стану цих складових у закладах загальної середньої освіти та визначення шляхів удосконалення процесу створення та функціонування інклюзивного освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Удич З. І. Середовищний підхід у впровадженні інклюзивної освіти в середній загальноосвітній школі. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. № 3. С. 127–134.
2. Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 8 черв. 2018 р. № 609. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 01.03.2021).
3. Удич З. І. Модель фахової підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу. *Освітній егоцентризм Георгія Філіпчука* : зб. наук. пр. / редкол.: Н. Ничкало (голова), та ін. Київ : Богданова А.М. 2016. С. 416–417.
4. Асистент вчителя та асистент дитини виконують різні функції та мають різні обов'язки – роз'яснення МОН. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/asistent-vchitelya-ta-asistent-ditini-vikonuyut-rizni-funkcii-ta-mayut-rizni-obovyazki-roz'yasnennya-mon> (дата звернення: 14.03.2021).

5. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.
6. Універсальний Дизайн: практичні поради для кожного. URL: https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/democratic_governance/universal-design-practical-tips.html (дата звернення: 07.03.2021).
7. Удич З. І. Формування предметно-просторового середовища інклюзивного освітнього середовища. *Особлива дитина: навчання і виховання* : науковий, навчальний, інформаційний журнал. Київ : Педагогічна преса, 2018. №1 (85). С. 85–96.
8. Удич З. І. Інклюзивне середовище загальноосвітнього закладу: ресурсний аспект. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка: збірник наукових статей* : у 2-х частинах / за заг. ред. О. В. Засименко. Суми : ОП Цьома С.П., 2017. Ч.1. С. 88–92.

ПРОБЛЕМА КОМПЛЕКСНОГО СУПРОВОДУ СІМ'Ї ДИТИНИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Удич Зоряна Ігорівна,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
керівник інклюзивно-ресурсного центру,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: u-z@ukr.net*

Зважаючи на різні категорії дітей з особливими освітніми потребами, об'єм та напрям супроводу у різних сім'ях будуть різними. Досі залишаються відкритими питання щодо супроводу сімей, де виховуються педагогічно занедбані чи обдаровані діти, які також можуть претендувати на залучення до інклюзивного навчання. Стан впровадження інклюзії у систему освіти свідчить про пріоритетність дітей із порушенням у психо-фізичному розвитку для надання послуг в інклюзивному освітньому середовищі закладів дошкільної та загальної середньої освіти.

Важливим стимулом у впровадженні інклюзії в освітню галузь є намір нормалізувати життєдіяльність сім'ї та забезпечити адекватний розвиток дитини з порушенням здоров'я. Доречно зауважити, що змістове наповнення концепції «нормалізації» в контексті розвитку дитини з особливими освітніми потребами відбулося ще у 70-х рр. ХХ ст. і відображене у працях директора Шведської Асоціації розумово відсталих людей Бенгтома Нір'є (Bengt Nirje). Він інтерпретував його як право людей з порушенням здоров'я на отримання освіти, роботи, а також гідних умов проживання, які наближені до нормальних [1].

Нормалізація життя не означає, що людина з порушеннями у розвитку стає «нормальною». Це поняття підкреслює, що життя людини стає нормальним, таким, як і в інших членів суспільства. Нормальний стан життя для будь-якої людини включає: 1) нормальний (звичайний) режим дня: робота, відпочинок і вільний час (можливість самому планувати свій день і змінювати режим дня за своїм бажанням, можливість жити в одному місці, а працювати в іншому); нормальний (звичайний) ритм тижня: такий самий, як і в інших членів суспільства з чергуванням робочих і вихідних днів; нормальний (звичайний) ритм року (свята і відпустка такі, як і в інших людей); нормальний розвиток життєвого циклу (дитинство, підлітковий вік, юність, зрілість і старість); нормальну повагу і право на самовизначення; нормальні (звичайні) для певної культури форми статевого життя; нормальні для певної країни економічні форми і права; нормальні для даного суспільства вимоги до навколишнього середовища і життєвих стандартів [2, с. 51].

Сім'ї та родини, які опинилися у складних життєвих обставинах, чи в яких народжувалися діти із інвалідністю, або встановлювався відповідний діагноз у процесі життя завжди були у полі зору держави. Але ця увага на різних історичних періодах відрізняла підходами та ціннісним ставленням до особистості. Вважаємо, що саме ідеї гуманізму зумовили процес виникнення та впровадження інклюзивних підходів у всі сфери життєдіяльності особистості та суспільства.

За останні роки Україна здійснила значний поступ у врегулюванні нормативно-правової бази щодо впровадження інклюзії та надання якісного супроводу сімей, які опинилися чи можуть опинитися у складних життєвих обставинах. Так, 1 червня 2020 р. у Міжнародний день захисту дітей (International Children's Day) Кабінет Міністрів України прийняв постанови: «Порядок забезпечення соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, у тому числі дітей, які постраждали від жорстокого поводження» та «Про організацію надання соціальних послуг» [3; 4]. У контексті деінституалізації виявлення і надання необхідної допомоги сім'ям, дітям та молоді є також вкрай актуальними. У переліку надання соціальних послуг передбачено: догляд вдома, догляд стаціонарний, денний догляд, підтримане проживання, паліативний/хоспісний догляд, соціальний супровід, соціальна адаптація, соціальна інтеграція та реінтеграція, соціальна реабілітація, соціально-психологічна реабілітація, надання притулку, кризове та екстрене втручання, консультивання, соціальний супровід під час працевлаштування та на робочому місці, представництво інтересів, посередництво (медіація), соціальна профілактика, фізичний супровід осіб з інвалідністю з порушенням зору, переклад жестовою мовою, натуральна допомога ін. Та, незважаючи на ці можливі послуги, сім'ї, у яких виховуються діти із порушенням здоров'я, крім цих послуг можуть потребувати додаткового супроводу, який пов'язаний із їхнім залученням до інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта передбачає участь батьків/опікунів як рівноправних партнерів. Адже саме вони визначають вектор розвитку своєї дитини, від них залежить рівень та форма залучення дитини до освітнього середовища і реалізація усіх стратегічно важливих рішень. Таким чином, ефективність та якість надання освітніх послуг тісно пов'язані із соціальним статусом сім'ї, наявністю чи відсутністю складних життєвих обставин та психологічним кліматом у конкретній сім'ї, психолого-педагогічною обізнаністю батьків, налагодженої комунікації та партнерства у системі «сім'я – заклад освіти».

Визначаємо необхідні компоненти комплексного та системного супроводу сім'ї, у якій виховується дитини із порушенням здоров'я: соціальний, корекційно-реабілітаційний (медичний) та психолого-педагогічний. Важливий аспект: даний супровід не має мати вікових рамок, а спрямовуватися на максимальне нормування життєдіяльності сім'ї та адекватний розвиток дитини з особливими потребами, формування у неї життєво необхідних компетентностей, залучення до самостійного життя. На сьогоднішній день не існує єдиної установи, яка поєднувала б запропоноване бачення супроводу. Натомість є структурні підрозділи з питань соціального захисту населення, які у своїй діяльності керуються Законом України «Про соціальні послуги» і працюють із значним переліком вразливими групами населення [5, с. 73].

Вкрай бракує у комплексному супроводі на державному рівні системи раннього втручання, яка являє собою міждисциплінарну сімейно центровану систему допомоги дітям раннього віку (від народження до 3-х років) із порушеннями розвитку та дітям груп біологічного й соціального ризику, що спрямована на покращення розвитку дитини та підвищення якості життя усієї родини. На основі зарубіжного досвіду, з метою імплементації міжнародно-правових норм та зобов'язань і виходячи із актуальності для українського суспільства проблеми раннього втручання 13 квітня 2017 р. у м. Києві Міністерство охорони здоров'я (МОЗ), Міністерство освіти та Міністерство соціальної політики України, а також Національна асамблея людей з інвалідністю України, Благодійний фонд «Інститут раннього втручання», Всеукраїнська Фундація «Захист прав дітей», Фундація «Soft Tulip»

(Нідерланди), Європейська асоціація раннього втручання «EURLY AID» та ЮНІСЕФ підписали Меморандум щодо запровадження національної платформи раннього втручання. Варто зазначити, що в Україні вже близько 20-ти років послугу раннього втручання надають у Харкові (Інституті раннього втручання) та Львові (навчально-реабілітаційному центрі «Джерело»). Віднедавна таку ж послугу можуть отримати і сім'ї в Одесі (комунальна установа «Одеський обласний медичний центр психічного здоров'я») та Ужгороді (Відділення раннього втручання Обласного центру комплексної реабілітації «Дорога життя») [6]. Однак, на жаль, досі такої національної мережі центрів (кабінетів, відділень) раннього втручання в Україні не запроваджено.

Наступною установою, без якої впровадження інклюзивної освіти було б неможливим, є інклюзивно-ресурсні центри (далі – ІРЦ). Згідно Постанови Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545, ІРЦ є установою, що утворюється з метою забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами віком від 2 до 18 років на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу [7]. Серед завдань роботи ІРЦ є: консультування батьків або законних представників дітей з особливими освітніми потребами стосовно мережі закладів дошкільної, загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти, інших закладів освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти, та зарахування до цих закладів; співпраця із батьками у команді психолого-педагогічного супроводу дитини; надання консультативної та психологічної допомоги, проведення бесід з батьками (законними представниками) дітей з особливими освітніми потребами у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку таких дітей. Бачимо обмеженість в установчих документах щодо можливості ІРЦ надавати комплексну допомогу сім'ї, після досягнення дитини 18-річного віку повноваження даної установи узагалі припиняється.

Наразі йде активна розробка моделі комплексного супроводу сім'ї дитини із особливими освітніми потребами. Але вже сьогодні стає очевидним, що вона має передбачати такі аспекти: поєднання медичних, соціальних та освітніх компонентів супроводу; супровід усієї сім'ї від раннього втручання до максимального нормалізування життєдіяльності її членів, без вікових обмежень чи обмеженої тривалості надання супровідних послуг; врахування потреб сім'ї та пріоритетність рішень батьків щодо життєвої траєкторії своїх дітей; міжвідомча узгодженість та співпраця у питаннях здійснення супроводу, утворення нової установи чи розширення повноважень існуючих; залучення різних ресурсів: матеріально-фінансових, духовно-моральних цінностей, фахівців різних галузей, громадські об'єднання, державні установи тощо.

До основних завдань комплексного супроводу сім'ї відносимо: подолання кризових ситуацій в сім'ї; нормалізація взаємостосунків усіх членів сім'ї та родини; сприяння самореалізації усіх членів сім'ї; формування адекватного виховного середовища у сім'ї; уникнення ізоляції та самоізоляції сім'ї; розвиток психолого-педагогічних компетентностей батьків, здатності працювати у команді різних фахівців; комплексне діагностування особистості дитини із порушенням у розвитку; укладання та ефективна реалізація індивідуального плану розвитку дитини із порушенням у розвитку; підготовка дитини з особливими потребами до самостійного дорослого життя, формування у неї життєво необхідних компетентностей.

Визначальними принципами супроводу мають стати: цілеспрямованість, пріоритетність сім'ї, індивідуальний підхід, узгодженість дій, гнучкість, відкритість, конфіденційність, доступність, комплексність, безперервність, партнерство, різноманітність, добровільність, безоплатність послуг, системність.

За результатами наших попередніх досліджень встановлено, що налагодження комплексного супроводу сім'ї з дитиною порушенням у розвитку у системі освіти передбачає такі загальні етапи:

1. *Підготовчий* (планування взаємодії з батьками): збирання і вивчення первинної інформації про дитину із особливими потребами, її сім'ю та родину, отримання контактів для зв'язку; структурування інформації, яку необхідно повідомляти батькам на різних етапах співпраці; визначення відповідальних осіб у взаємодії із батьками; планування і прогнозування змісту, структури, засобів спілкування; визначення часу і тривалості для першої зустрічі; обрання і облаштування місця зустрічей.

2. *Контактний* (створення і підтримка атмосфери довіри, зняття емоційного напруження, формування мотивації до співпраці): зняття психологічних бар'єрів; знаходження спільних інтересів щодо дитини; формування в батьків адекватних уявлень про структуру порушень психофізичного розвитку дитини і про можливості її освіти і соціалізації; визначення принципів спілкування; визначення меж взаємовідповідальності у співпраці зі школою; виявлення якостей, небезпечних для спілкування; адаптація до сторін і встановлення контакту; укладання договору про співпрацю.

3. *Діагностичний* (отримання і систематизація інформації про сім'ю та учня): інституційний аспект сім'ї: умови життя сім'ї, структура сім'ї, спосіб життя сім'ї, успішність функціонування сім'ї, етапи життєвого циклу сім'ї, домінуючий стиль спілкування та виховання, організація дозвілля, психологічний клімат, матеріальне становище загальна і реабілітаційна культура сім'ї, ставлення до патології дитини ін.; сімейний мікроклімат і педагогічна компетентність батьків: стилі спілкування членів сім'ї, типи виховання дітей, взаємодія підсистем сім'ї, виконання сімейних функцій; медичний аспект розвитку дитини: анамнез, діагноз, специфічні потреби, прогнозування, реабілітаційна активність сім'ї; соціальний аспект розвитку дитини: рівень самостійності, адекватність самовизначення й самооцінки, широта і різноманітність соціальних контактів, простір і середовище життєдіяльності, здатність до усвідомленого вибору своєї долі, досвід взаємовідносин з людьми та світом.

4. *Моделювальний* (узгодження шляхів виходу сім'ї із кризи та взаємодії системи «школа-сім'я»): з'ясування цілей та перспектив співробітництва; визначення шляхів подолання можливого негативного педагогічного досвіду батьків, проблем у взаємодії із дитиною, конфліктності та кризи сім'ї; узгодження кандидатур у команду фахівців інклюзивного класу; ознайомлення із членами команди фахівців, які здійснюватимуть супровід розвитку дитини; встановлення загальних і єдиних вимог до виховання і навчання дитини; визначення завдань і очікуваних результатів у роботі з учнем; обговорення необхідних ресурсів, можливих рішень при виникненні різних ситуацій; погодження плану дій на навчальний рік, увесь період перебування у школі; укладання індивідуального плану розвитку та навчального плану дитини; визначення способів контролю за реалізацію наміченого плану.

5. *Діяльнісний* (реалізація укладеної моделі співпраці, запланованих заходів): корекція внутрішньо сімейного середовища; здійснення педагогізації батьків; взаємодія батьків із членами команди фахівців інклюзивного класу; реалізація індивідуального плану розвитку та навчального плану дитини; виконання запланованих корекційно-реабілітаційних заходів; моніторинг навчального, корекційного, реабілітаційного процесів, співпраці школи та батьків; здійснення консультативного супроводу батьків.

6. *Рефлексивний* (підбиття підсумків співпраці, осмислення результатів): узагальнення і аналіз отриманих результатів щодо розвитку дитини з особливими потребами; визначення пріоритетних потреб у подальшому розвитку дитини; прогнозування майбутніх заходів і шляхів співпраці [8].

Особливу увагу у під час супроводу сім'ї необхідно приділити підвищенню батьківської компетентності у вихованні дітей. Батьківська компетентність – це комплексна

динамічна характеристика подружньої пари, що проявляється у актуальній здібності до якісного виконання батьківських функцій стосовно народження, догляду, виховання та розвитку дітей [9].

Залежно від рівня батьківської компетентності, вирізняють різні стилі сімейного виховання та спілкування, що є сукупністю установок батьків, їх емоційного ставлення до дитини, сприйняття дитини батьками і відповідних способів поведінки з нею. Поширені стилі виховання та спілкування у сім'ях з дітьми із особливими потребами: гіпопротекція (знижена емоційність контактів батьків з дитиною, проекція на дитину з боку обох батьків чи одного з них власних небажаних якостей); домінуюча гіперпротекція (поєднання загостреної уваги до дитини з великою кількістю обмежень і заборон); культ хвороби (перебільшена турбота батьків про стан здоров'я дитини); потуральна гіпопротекція (безконтрольність і всездозволеність відносно батьків до дитини поєднується з некритичною оцінкою ними її поведінки); емоційне знехтування (відсутність або штучність емоційного зв'язку між батьками та дитиною); репресивний стиль (авторитарна лідируюча батьківська позиція); підвищена моральна відповідальність (надмірно великі очікування та надії батьків до майбутнього своєї дитини); суперечливе виховання (застосування членами родини несумісних виховних підходів); співробітництво (конструктивна, гнучка форма взаємовідповідальних стосунків батьків і дитини в спільній діяльності); виховання за межами родини (дитина виховується в умовах закритої школи-інтернату, будинку дитини ін.) [10, с. 165-169].

Як ми вже зазначали вище, система супроводу має бути гнучкою щодо віку дитини і надання сім'ї послуг та підтримки. У період раннього дитинства основним завданням супроводу є раннє втручання з метою надання послуг щодо вчасного виявлення, терапії та профілактики порушень розвитку дитини та функціонування її сім'ї. Дошкільний період характеризується перебуванням дитини в інклюзивних групах дошкільних навчальних закладів, її соціалізацією і підготовкою до навчання у школі. Освітній період – формування у дитини необхідних життєвих компетентностей, отримання нею професії. Комплексний супровід доцільно завершувати у той час, коли молода людина з порушенням у розвитку здобуде професію і отримає робоче місце, що є ознакою переходу до самостійного життя. А це означає, що людина з особливими освітніми потребами може отримати професію і почати працювати як у віці 18 років (після професійно-технічного навчального закладу), так і у 22 р. чи й пізніше. Якщо ж, в міру складності порушення у розвитку, особа не є здатною виконувати професійні обов'язки, то останній етап має завершуватися створення умов для подальшої її життєдіяльності та самовираження (до прикладу: підтримуюче проживання).

Таким чином, створення і впровадження моделі комплексного супроводу сім'ї дитини із порушенням у розвитку може створити умови повноцінної життєдіяльності як сім'ї, так і дитини, яка зростає у ній, гармонізувати внутрісімейний мікроклімат, підвищити рівень педагогічної культури батьків, залучати батьків як партнерів до системи інклюзивної освіти, забезпечити готовність дитини з порушенням у розвитку до дорослого і самостійного життя, мінімізувати чи попередити можливі деформації у системі цінностей, взаємостосунків, чи ускладнення психо-фізичного стану. З іншої сторони, дана модель покликана здійснювати адресну допомогу, акумулювати та доцільно використовувати усі можливі та потрібні для цього ресурси. У подальшому дослідженні вбачаємо за необхідне здійснити моделювання системи комплексного супроводу сім'ї із дитиною з порушенням у розвитку.

Список використаних джерел:

1. Nirje V. The normalization principle and its human management implications (Classic Article from 1969). *The International Social Role Valorization Journal*. 1994. Vol. 1, No. 2. P. 19–23.
2. Програма підготовки кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі до виховання дітей з інвалідністю (35 навчальних годин) : навчально-методичний посібник / укладачі:

Г.Я. Пилягіна, Р.І. Кравченко, О. Б. Маруда, Т.М. Міщук, Г.І. Постолук, Н.В. Татарчук, Ф.М. Герасимчук. Київ, 2011. 219 с.

3. Порядок забезпечення соціального захисту дітей, які перебувають у складних життєвих обставинах, у тому числі дітей, які постраждали від жорстокого поводження : Постанова Кабінету міністрів України від 1 червн. 2020 р. № 585. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/585-2020-%D0%BF#n13>
4. Порядок організації надання соціальних послуг : Постанова Кабінету міністрів України від 1 червн. 2020 р. № 587. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/587-2020-%D0%BF#n177>
5. Закон України. Про соціальні послуги. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2019. № 18. С. 73.
6. Раннє втручання: розвиток дитини і підтримка сім'ї. URL: <http://rvua.com.ua/contacts/>
7. Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 лип. 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text>
8. Удич З.І. Соціально-педагогічний супровід батьків дітей із особливими потребами в системі загальної середньої освіти. *Етика і естетика педагогічної дії* : збірник наукових праць / гол. ред. М. І. Степаненко. Київ-Полтава, 2015. Вип. 11. С. 165–180.
9. Олійник Л. М. Усвідомлене та відповідальне батьківство. URL: <http://liyalno1.blogspot.com/2014/01/blog-post.html>
10. Удич З.І. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Тернопіль : КЦ «ПРИНТ-ОФІС», 2015. 378 с. URL: <https://tnpu.academia.edu/%D0%97%D0%BE%D1%80%D1%8F%D0%BD%D0%B0%D0%A3%D0%B4%D0%B8%D1%87>

ГЕНЕЗИС МІЖНАРОДНОЇ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЇ БАЗИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Удич Мар'яна Олегівна,

*студентка I-го року навчання історичного факультету,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: mariana.udych@gmail.com*

Однією із передумов впровадження інклюзивної освіти та надання якісних освітніх послуг у закладах освіти є досконала нормативно-правова база. Саме вона є юридичною основою та відображає ті правові механізми, які забезпечують реалізацію принципів інклюзії у національній системі освіти. Національна нормативно-правова база нерозривно пов'язана із міжнародною правовою політикою.

Насамперед обумовимо, що міжнародну політику у будь-якій сфері регулюють формальні та офіційні міждержавні організації, які мають чітко визначену мету діяльності, структуру та сферу впливу. Представники держав, які входять до цих організацій, приймаючи рішення, беруть на себе зобов'язання реалізовувати їх у власному законодавстві. Зазвичай, ці рішення спрямовані на вирішення актуальних проблем, які назріли у більшості держав.

Для реалізації ідей якісних освітніх послуг важливо забезпечити умови безпечного життя та розвитку, рівності та доступності, розв'язати проблеми, які із цим пов'язані. Так, після Першої світової війни з'явилося мільйони дітей, які перебували у надзвичайно важких умовах. У 1920 р. Еглантайн Джебб, президентка фонду «Порятуймо дітей» (The Save the Children Fund, заснований 15 квітня 1919 р. в Лондоні, Великобританія) та міжнародний Комітет Червоного Хреста вирішили створити Міжнародний Союз «Порятуймо дітей» (Save the Children). Дуже швидко відділення цієї міжнародної організації у багатьох країнах світу розпочали активну допомогу дітям, які постраждали від війни. Заручившись підтримкою на

міжнародному рівні та здобувши визнання, Еглантайн Джебб у 1923 р. пише «Декларацію про права дитини», яка вперше була опублікована в журналі «Діти світу», що видавався фондом «Врятуємо дітей». Декларація була відразу ж прийнята Міжнародним союзом «Врятуємо дітей», а в 1924 р. (завдяки лобіюванню Е. Джебб) її було схвалено і п'ятою Асамблеєю Ліги Націй. Саме цей документ, більш відомий під назвою Женевська декларація, поклав початок міжнародному руху за права дитини [1, с. 113].

На формування міжнародної політики у сфері освіти вирішальне значення також має Організація Об'єднаних Націй (ООН), яка була заснована на конференції у Сан-Франциско на підставі Хартії Об'єднаних Націй 24 жовтня 1945 р. Маючи статус глобальної міжнародної організації, Генеральна Асамблея ООН прийняла ряд правових актів, спрямованих на підтримання та зміцнення миру й міжнародної безпеки, розвиток співробітництва між державами світу, а також вироблення єдиних підходів до організації освітнього простору.

Найбільш фундаментальним утіленням прав людини на міжнародному рівні стала «Загальна Декларація ООН про права людини» (ООН, 10 грудня 1948 р.). Відповідно до Декларації, основним елементом, для визнання прав і свобод людини є гідність особистості. Вона кваліфікується як невід'ємна властивість, тому що притаманна «усім членам сім'ї від народження, визначає рівність їх прав і свобод, поводження у відношенні один до одного у дусі братерства» (Стаття 1). У цьому ж документі відображена ідея доступності освіти, її спрямованість на різносторонній розвиток особистості [2, с. 2].

Приймаючи «Декларацію прав дитини» (ООН, 20 листопада 1959 р.) Генеральна Асамблея ООН продовжила та розширила підхід Ліги націй до особистості дитини. Порівняно з Женевською Декларацією 1924 р., Декларація 1959 р. була більш досконалою і широкою. Вона торкалася не лише життєвих потреб дитини, але й її потреби у любові та розумінні; наголошувала на необхідності зберігати єдність родини, до- та післяпологової допомоги матері і дитині, проголошувала право на ім'я і національність. Крім того, Декларація передбачала обов'язкову і безкоштовну початкову освіту, заборону дитячої праці до певного віку, право дитини на гру і творчість [3].

Поштовхом до змін у політиці західних держав, спрямованих на забезпечення можливостей людей з інвалідністю брати активну участь у громадському житті став громадський рух за громадянські права людей, що розпочався у Сполучених Штатах Америки у 1962 р. Засновником його вважають Еда Робертсона, який з важкою формою інвалідності вступив до університету Берклі (штат Каліфорнія) і впроваджував ідею незалежного життя людей з інвалідністю в світі. Згідно з цією ідеєю, людина з інвалідністю є частиною суспільства і має жити в суспільстві. Її не треба сприймати ні як пацієнта, якого треба лікувати, ні як дитину, за якою потрібно доглядати, ні як героя, яким варто захоплюватися. Перш за все, вона є людиною, яка сама здатна обирати як жити і самостійно звертатися за допомогою. Цей рух поширився в Канаді, Європі. В міжнародній спільноті почали закладатися принципи підтримки та інтеграції людей з інвалідністю [4, с. 41].

Наступним кроком щодо розуміння прав суб'єктів освітнього процесу став «Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права» (ООН, 16 грудня 1966 р.). У Статті 13 визначається право кожної людини на освіту, забезпечення обов'язкової та безкоштовної початкової освіти, створення мережі відкритої та доступної середньої і вищої освіти, запровадження безплатної освіти, а також у Пакті міститься «зобов'язання поваги до права батьків обирати заклад освіти для дітей» [5].

Одним із перших документів міжнародного рівня, який завернув особливу увагу до прав осіб із порушенням здоров'я стала «Декларація про права розумово відсталих осіб» (ООН, 20 грудня 1971 р.). Згідно із нею, люди з розумовою відсталістю мають ті самі права, що й усі інші члени суспільства, зокрема право на медичне обслуговування, матеріальне забезпечення, освіту та професійну підготовку відповідно до своїх можливостей; на проживання в сім'ї чи перебування у спеціальних закладах, де умови проживання

максимально наближені до звичайних умов проживання, що утверджує їхнє право на повну інтеграцію в суспільство.

Ухвалення та прийняття на міжнародному рівні «Декларації про права інвалідів» (ООН, 9 грудня 1975 р.) забезпечило визнання того, що «...інваліди, незважаючи на причину, характер і складність їхніх порушень розвитку, мають ті ж основні права, що і їхні співгромадяни того ж віку». У цьому нормативно-правовому документі також проголошено, що особи з інвалідністю мають отримувати необхідну соціально-педагогічну підтримку, яка б дала змогу їм максимально виявити свої можливості та здібності та прискорила процес їхньої інтеграції в суспільство.

Необхідно зазначити, що у цих міжнародних документах вперше було визнано, що інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою, проблемою прав людини. Для здійснення впливу на суспільну думку щодо осіб з порушеннями та розробки рекомендацій урядам, що ратифікували ці документи, Організацією Об'єднаних Націй 1981 рік був проголошений «Роком інваліда», а період 1983-1992 рр. – «Десятиріччям інвалідів» [6, с. 32].

Черговим кроком до закріплення прав дітей Право дітей з особливими потребами на рівний доступ до якісної освіти стало прийняття «Конвенції ООН про права дитини» (ООН, 20 листопада 1989 р.).

Питання рівного доступу до освіти також обговорювалось на міжнародному рівні під час Всесвітньої конференції з освіти для всіх, яка відбулась у березні 1990 р. в місті Джомт'єн (Таїланд). Участь у конференції взяли представники 155 урядів, 33 державних і 125-ти неурядових організацій. Світове співтовариство визначило завдання забезпечити початкову освіту для кожного громадянина і знизити загальний рівень неграмотності у світі. Підсумком конференції стало прийняття Всесвітньої декларації «Освіта для всіх», яка ґрунтується на Загальній Декларації прав людини та Конвенції ООН про права дитини і стверджує, що кожна дитина, молода чи доросла людина має право на освіту, яка задовольнятиме її базові освітні потреби в найвищому й найповнішому значенні цього поняття, тобто на освіту, яка дає їй змогу навчитись пізнавати, діяти, жити разом з іншими, а у статті 29 «Цілі освіти» зазначалося, що освітній розвиток особи є центральною метою і що освіта повинна давати дітям змогу розвивати їхні таланти, розумові та фізичні здібності в найповнішому обсязі [2, с. 5].

У «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю» (ООН, 20 грудня 1993 р.) з'являються вже шляхи реалізації права рівних можливостей на здобуття освіти людьми з інвалідністю та визнання інклюзивного навчального середовища, тобто в системі загальної, а не спеціальної освіти, були визначені як пріоритетні. Важливо, що документ визначає інклюзивне навчання пріоритетною формою здобуття освіти особами з інвалідністю, і наголошує, що на певних етапах реформування системи освіти інклюзивна освіта не є альтернативою спеціальній освіті.

□ Інноваційна освітня концепція навчання дітей з порушеннями розвитку була представлена на Всесвітній Конференції з освіти осіб з особливими потребами: доступ та якість, що була проведена за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії, у місті Саламанка 7–10 червня 1994 р. Концептуальні засади здобуття освіти людьми з особливими потребами було викладено у «Саламанкській декларації та Рамках дій щодо освіти осіб з особливими потребами» [7, с. 27]. У документі наголошується, що інклюзія має стати загальною формою освіти дітей з особливими потребами. Для цього необхідно більше докладати зусиль для розвитку професійної освіти й мобілізувати підтримку організації зміцнення освіти вчителів з метою забезпечення якісної освіти осіб з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Також у документі дано визначення терміну «особливі освітні потреби», як такого що стосується всіх дітей і молоді, додаткові потреби яких зумовлені різними формами порушень у розвитку та пов'язані із процесом навчання.

Ще у 1987 р. всесвітня нарада експертів з прогресу рекомендувала Генеральній Асамблеї ООН розробити міжнародну конвенцію про усунення дискримінації осіб з

інвалідністю. Внаслідок кропіткої розробки такий документ з'явився під назвою «Конвенція про права осіб з інвалідністю» (первинна назва «Конвенція про права інвалідів» (ООН, 13 грудня 2006 р.). Станом на листопад 2019 р. документ має 163 підписантів та 181 сторону, до складу яких уходять 180 держав та Європейський Союз (який ратифікував 23 грудня 2010 р., оскільки компетенція держав-членів була передана Європейському Союзу). Україна ратифікувала Конвенцію у 2009 р. і з 2010 р. вона набрала чинності. Вважаємо, що саме цей документ активізував процес впровадження інклюзії в Україні.

Конвенція зазначає, що особам з обмеженими можливостями має бути гарантоване право на інклюзивну освіту на всіх рівнях, незалежно від віку, без дискримінації та на основі рівних можливостей. Держави-учасниці повинні забезпечити, щоб: діти з інвалідністю не виключалися із безкоштовної та обов'язкової початкової чи середньої освіти; дорослі з порушенням здоров'я можливостями мали доступ до загальної вищої освіти, професійної підготовки, навчання дорослих та навчання протягом усього життя; люди з інвалідністю отримували необхідну підтримку в системі загальної освіти для сприяння їх ефективному навчанню; вживання ефективних індивідуалізованих заходів підтримки для максимізації академічного та соціального розвитку.

З метою забезпечення людям з інвалідністю, незалежно від їхнього віку та характеру і походження їхньої інвалідності, ефективного здійснення права на самостійність, соціальну інтеграцію та участь у житті суспільства було прийнято «Європейську соціальну хартію» (Страсбург, квітень 1961 р., переглянута 3 травня 1996 р.)

Впродовж 2006–2015 рр. важливим документом, який охоплював всі основні сфери життєдіяльності осіб з порушенням здоров'я, зокрема рівний доступ до якісної освіти, був «План дій Ради Європи щодо сприяння правам і повній участі людей з обмеженими можливостями в суспільстві: покращення якості життя людей з обмеженими можливостями в Європі в 2006–2015 роках».

Визначальне значення у поширенні принципів універсального дизайну, врахування його пі час проектування засобів, приміщень, споруд, пересування, надання послуг має «Рекомендація CM/Rec(2009)8 Комітету міністрів державам-членам, щодо досягнення повноцінної участі завдяки Універсальному проектуванню і дизайну», прийнята Комітетом міністрів 21 жовтня 2009 р. на 1068-му засіданні представників міністрів країн-учасниць [9].

Важливу роль у забезпеченні нормативно-правового підходу до організації інклюзивного навчання відіграє також Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ). Впродовж 2002–2005 рр. Спеціально створена робоча група ВООЗ провела низку зустрічей та польових випробувань, щоб надати оцінку існуючим кодам Міжнародної класифікації функціонування та визначити нові коди для опису характеристик життєдіяльності дітей та підлітків. Її робота завершилася публікацією «Міжнародної класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків», яка включає в себе перелік, класи та коди для реєстрації в документах функцій та структур організму, активності та участі дітей і підлітків та факторів навколишнього середовища в процесі стадій їхнього розвитку. У робочій групі працювали фахівці різних держав: Ева Бьорк-Акессон зі Швеції, Джудіт Холленвергер (Швейцарія), Дон Лоллар (Сполучені Штати Америки), Андреа Мартінуцці (Італія) та Хуаб Тен Ніпель (Нідерланди) з Маттілде Леонарді (Італія) та Руне Дж. Симеонссон (США), що є співголовою та головою, відповідно. У ВООЗ Ненад Костанайк керував та координував зусилля робочої групи під керівництвом Т. Бедірхана Устуну. Первинну фінансову підтримку діяльності робочої групи надавав Національний центр з питань вроджених вад та інвалідності розвитку Центрів контролю та профілактики хвороб (США). Додаткову підтримку надавали також національні міністерства в Італії та Швеції, Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, ВООЗ та університети відповідних членів робочої групи. Таким чином ми бачимо про ґрунтовний підхід до розв'язання питання єдиного міждержавного підходу до класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків». Між іншим, даний документ

затверджений Наказом Міністерства охорони здоров'я України 23.05.2018 № 981 і призначений для обліку характеристик розвитку дитини та впливу на неї навколишнього середовища до 18 років [9].

Таким чином, у міжнародній нормативно-правовій базі щодо осіб з особливими освітніми потребами відображені наступні ідеї:

- особи з особливими потребами визнані суспільно повноцінною в соціальному сенсі меншиною, яка потребує соціального та правового захисту;
- особи з порушенням здоров'я та інвалідністю мають такі самі основні права, що і їхні співгромадяни, а інвалідність є не медичною, а соціальною проблемою;
- право на освіту є одним з основних прав людини взагалі й осіб з особливими освітніми потребами зокрема;
- право на освіту осіб з особливими освітніми потребами має гарантуватися без дискримінації та будь-яких обмежень;
- держава повинна визнавати принцип рівного доступу до якісної, безкоштовної початкової, загальної, середньої та вищої освіти осіб з обмеженими можливостями за місцем свого проживання, у загальноосвітніх, професійних і вищих навчальних закладах разом зі здоровими однолітками;
- для втілення інклюзивної освіти необхідно застосовувати гнучкі навчальні програми, які необхідно адаптувати до різних потреб дітей;
- особливу увагу варто приділяти кваліфікованій підготовці різнопрофільних фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та інвалідністю в інклюзивних навчальних закладах [2, с. 27].

Отже, аналіз міжнародних нормативно-правових актів дає підстави для виділення умовних періодів становлення світоглядних цінностей, що лягли в основу інклюзивної освіти:

1. Пропагування ідеї рівності людей.
2. Створення умов активної життєдіяльності людям із інвалідністю.
3. Підвищення якості освітніх послуг і впровадження інклюзивного навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у визначенні часових рамок пропонуваніх періодів, впливу рівня розвитку держав у впровадженні інклюзивної освіти.

Список використаних джерел:

1. Лісовець О. В. Роль Е. Джебб у становленні міжнародного руху захисту дітей. *Психолого-педагогічні науки*. 2019. № 3. С. 110–116.
2. Міжнародні документи зі сфери інклюзивної освіти : методичні матеріали / уклад. Н. З. Софій. Київ : Плеяди, 2015. 20 с.
3. Левченко К. Двадцять років Конвенції ООН про права дитини. URL: <http://khpg.org/1258983351> (дата звернення: 17.02.2021).
4. Удич З.І. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Тернопіль : КЦ «ПРИНТ-ОФІС», 2015. 335 с.
5. Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_042#Text (дата звернення: 17.02.2021).
6. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : «Самміт-Книга», 2009. 272 с.
8. Малишевська І.А. Міжнародне регулювання прав осіб з особливими освітніми потребами та інвалідністю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 4 (48). С. 24–32.
9. Рекомендація СМ/Rec(2009)8 Комітету міністрів державам-членам, щодо досягнення повноцінної участі завдяки Універсальному проектуванню і дизайну: Досягнення повноцінної участі завдяки універсальному проектуванню і дизайну. URL:

<https://ud.org.ua/zakonodavstvo/mizhnarodni-dokumenti-ta-standarti/172-cmrec20098> (дата звернення: 17.02.2021).

10. Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я дітей і підлітків. URL: https://moz.gov.ua/uploads/1/5263-dn_20180523_981_dod_2.pdf (дата звернення: 17.02.2021).

РОЛЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У ВПРОВАДЖЕННІ ІНКЛЮЗІЇ В ОСВІТУ

Фесина Уляна Тарасівна,

*студентка II-го курсу хіміко-біологічного факультету
Тернопільського національного педагогічного університету*

імені Володимира Гнатюка

E-mail: ulanafesina844@gmail.com

Світова громадськість єдина у думці, що прогресивні концепції розвитку суспільства є вкрай важливими для формування політики й стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення. Зокрема, у міжнародному документі – Саламанкській декларації про принципи, політику та практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами, яка була прийнята на Всесвітній конференції з питань освіти осіб з особливими потребами у червні 1994 р., з-поміж пріоритетних завдань, зазначено: «Сприяти участі батьків, громад, громадських організацій осіб з інвалідністю в процесах планування та прийняття рішень, що стосуються задоволення особливих навчальних потреб; всіляко сприяти розробці стратегій діагностування та визначення особливих потреб у дітей, а також розробляти науково-методичні аспекти інклюзивного навчання» [1].

З власного досвіду волонтерства у міжнародній молодіжній некомерційній, неполітичній організації «AIESEC», мета якої – утвердження Сталих Цілей ООН, реалізація людського потенціалу, можна стверджувати, що наші лідерські дії впливають на суспільство довкола, на реальні зміни на місцях та безмежні можливості у світі.

Ми спостерігаємо, що сучасне українське громадянство останнім часом переживає значні якісні зміни через трансформацію основ політичної, економічної та соціально-гуманітарної сфери. Пов'язана з цим економічна та соціальна нестабільність зачепила всі верстви населення і, насамперед, позначилася на його найменш захищеній частині – інвалідах.

В Україні офіційно зареєстровано понад 2,5 млн. людей з інвалідністю, а це кожен 18-й громадянин України. З них – 165 000 осіб неповнолітнього віку з особливими освітніми потребами. І лише 1127 закладів загальної середньої освіти мають статус інклюзивних (6% від загальної кількості шкіл). Загальний показник інклюзії в Україні становить 7%. Для порівняння: у Норвегії – 90%, в Італії – 99%, у сусідній Польщі – 42% [2]. Тож для України інклюзивна освіта є педагогічною інновацією і в той же час вимогою не лише часу, а й з моменту ратифікації Конвенції ООН про права людей з інвалідністю – одним із міжнародних зобов'язань держави.

Установлено, що початок громадського руху людей з інвалідністю в Україні було покладено у 1933 р., коли були засновані такі громадські організації інвалідів, як Українське товариство сліпих (далі – УТОС) та Українське товариство глухих (далі – УТОГ). Їх мета полягала в організаційному об'єднанні громадян з порушенням зору та слуху, захист інтересів громадян цієї категорії, їх соціально-трудова та медична реабілітація, інтеграція в суспільство.

Численним об'єднанням інвалідів слід вважати і Всеукраїнську організацію Союз осіб з інвалідністю України», засновану у 1990 р. Змістом її діяльності є задоволення та захист законних соціальних, економічних, вікових та інших спільних інтересів своїх членів [3].

Широкий громадський рух людей з інвалідністю в Україні забезпечує діяльність об'єднань громадян з осіб, що постраждали внаслідок аварії на Чорнобильській АЕС. Сьогодні захисником прав дітей-інвалідів в Україні є ціла низка неурядових організацій, які діють майже в усіх регіонах держави.

Крім того, в останні роки помітно активізувався в Україні і жіночий рух на підтримку жінок з інвалідністю в нових соціально-економічних умовах, реалізації їхнього потенціалу у громадському житті [4].

Заснування спортивного руху людей з інвалідністю в Україні бере свій початок від 1989 р. У той час масово утворювали фізкультурно-спортивні та оздоровчі клуби людей з інвалідністю. У подальшому ці громадські об'єднання стали основою для створення національних федерацій параспорту за типами порушення здоров'я та розвитку людини: зору, слуху, опорно-рухового апарату та інтелекту. У 1990 р. ці чотири федерації об'єдналися в Національний комітет спорту інвалідів України, який сьогодні є національним паралімпійським комітетом України, що представляє державу у міжнародному паралімпійському та дефлімпійському русі. У 1993 р. рішенням Уряду України було створено Укрцентр «Інваспорт» для впровадження в життя державної політики з питань фізичної культури та спорту інвалідів на території України [5]. За оцінками Міжнародного параолімпійського комітету, міжнародних спортивних федерацій спорту інвалідів, темп розвитку параолімпійського руху в Україні у першому десятиріччі був найвищим в Європі [11].

Зважимо на те, що громадські організації людей з інвалідністю (далі – ГО) не можуть повноцінно виконувати свою роботу без належної підтримки з боку держави. Адже взаємодія органів державної виконавчої влади, органів місцевого самоврядування та ГО є обов'язковою умовою у сфері соціального захисту цієї категорії громадян. Тому з метою забезпечення належних умов для більш плідної взаємодії цих суб'єктів управління у 2001 р. було створено Всеукраїнське громадське соціально-політичне об'єднання «Національна Асамблея інвалідів України» (далі – НАІУ). Основою успішної взаємодії держави та ГО є наявність у цій сфері ефективної законодавчої бази, яка має ґрунтуватися на нормах права, вироблених міжнародним співтовариством.

Щодо реалізації державної політики України у сфері соціального захисту людей з інвалідністю та забезпечення їх прав відбувається активна співпраця з такими державними інституціями, як Адміністрація Президента України, Кабінет Міністрів України, Комітет Верховної Ради України у справах пенсіонерів, ветеранів та інвалідів, Фонд соціального захисту інвалідів, Міністерство праці та соціальної політики України, Державна служба зайнятості, Міністерство України у справах сім'ї, молоді і спорту, Міністерство охорони здоров'я України, Міністерство освіти і науки України тощо [6]. Державна підтримка ГО полягає, зокрема, у наданні їм фінансової підтримки за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів. Згідно з інформацією Міністерством соціальної політики та праці України сьогодні таку допомогу отримують 17 всеукраїнських ГО. У 2020 р. Міністерство соціальної політики вперше запровадило надання фінансової підтримки громадським об'єднанням на конкурсних засадах відповідно до постанови Кабінету Міністрів України «Деякі питання надання фінансової підтримки громадським об'єднанням осіб з інвалідністю» [7].

Необхідно зазначити, що ГО Тернопілля реалізують соціальні функції громадських товариств людей з інвалідністю щодо управління як заходи, по-перше, із соціального захисту різних категорій інвалідів (інвалідів-дітей, інвалідів-чорнобильців, інвалідів АТО, інвалідів-спортсменів); по-друге, зі створення умов для належного виконання основних завдань щодо здобуття освіти, працевлаштування та професійної реабілітації відповідно до вимог чинного законодавства; по-третє, щодо вирішення у встановленому порядку питань, пов'язаних з гарантуванням соціальної безпеки під час виконання інвалідами професійної діяльності шляхом здійснення програм соціального страхування; по-четверте, з надання інвалідам

різних видів соціальної допомоги, у тому числі й матеріальної та застосування механізмів пільгового оподаткування для установ та організацій інвалідів [8]. Сьогодні на території тернопільської області зареєстровано ряд громадських організацій, які опікуються питаннями людей з інвалідністю: Громадська організація «Спілка інвалідів АТО Тернопілля»; Тернопільська обласна організація Всеукраїнської громадської організації «Українське товариство глухих» (ВГОІ «УТОГ»); Тернопільський регіональний осередок Громадської організації «Всеукраїнська організація «Союз осіб з інвалідністю України»; Тернопільська обласна організація Українського товариства (УТОС); Громадська організація «Товариство батьків дітей з інвалідністю та їх друзів «Зоря Надії»; Тернопільська обласна організація інвалідів Всеукраїнської громадської організації інвалідів «Союз Чорнобиль України»; Громадська організація «Нескорені духом – особи з інвалідністю»; Тернопільська міська організація інвалідів опорно – рухового апарату (Тернопільська ГО «Інвалідів опорно-рухового апарату»); Громадська організація Тернопільське обласне відділення Всеукраїнського об'єднання жінок-інвалідів «Донна»; Громадська організація «В майбутнє – разом» місто Почаїв (ГО «ВМР»); Громадська організація «Соціального захисту і реабілітації осіб з інвалідністю «Вікторія»; Тернопільська міська ГО інвалідів «Опора»; Громадська організація «Біла Тростина – Рідне Тернопілля»; Тернопільська обласна організація Української Спілки ветеранів Афганістану (воїнів-інтернаціоналістів).

Також, окрім органів місцевого самоврядування, ГО як добровільне об'єднання фізичних осіб та/або юридичних осіб приватного права для здійснення та захисту прав і свобод, задоволення суспільних, зокрема економічних, соціальних, культурних, екологічних та інших інтересів є важливим недержавним суб'єктом впровадження інклюзивної освіти [1].

«Громадські організації та батьки мають краще розуміти принципи інклюзивного навчання – тому ми проводимо для них тренінги. Хочемо започаткувати побудову всеукраїнської мережі ГО, які матимуть представництва у кожному регіоні. Вони, зокрема, здійснюватимуть моніторинг за організацією та навчанням дітей з ООП», – про це йшлося під час тренінгу «Впровадження інклюзивної освіти в Україні: регіональний вимір». Захід проводився Фондом Порошенка та директором інклюзивної та позашкільної освіти МОН для батьків і представників ГО у новоствореному інклюзивно-ресурсному центрі протягом 12-13 червня 2018 року у Мелітополі (Запорізька обл.). У межах заходу учасники дізнались про сучасні практики інклюзивного навчання, методичку партнерства у роботі з дітьми та їх батьками, критерії та показники якості інклюзивної освіти тощо. Для них також організували низку лекцій про роль ГО у розвитку інклюзивної освіти [2].

Практика налічує чимало активних форм роботи ГО, серед яких проекти підтримки інклюзії в Україні, навчальні хаби, теоретичні інтенсиви/курси, вебінари, інклюзивні табори, конференції, фестини, стартапи, міжнародні програми тощо. Водночас залучення до роботи в онлайн-ресурсах, відкритих груп у соцмережах дозволяє вести дискусії, обговорення, вивчати досвід у режимі реального часу; надавати інформацію про інші ресурси інклюзивної освіти та консультувати [9; 10].

Скажімо, у рамках українсько-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», який тривав впродовж 2008-2012 рр. задля підтримки інклюзивної освіти в Україні була створена «Мережа на підтримку інклюзії. Школа – для всіх». Мережа об'єднала громадські організації, батьківські групи, навчальні заклади та інші інституції, що зацікавлені в просуванні інклюзивної політики та інклюзивного навчання в Україні на всіх рівнях суспільства. Важливим здобутком став «Індекс інклюзії» – добірка практичних матеріалів на допомогу в плануванні дій зі створення та розвитку в навчальних закладах інклюзивного навчального середовища для всіх учасників навчального процесу [11].

У 2019 р. відбулося втілення проєкту «Освіторія Хаб» – першого у Європі надсучасного відкритого простору для освітян. Ідея створення локації належить очільниці ГО «Освіторія» Зої Литвин [12].

Кілька років поспіль ГО «Боротьба за права» в межах проєкту «Fight for Rights: Зміцнення захисту прав людей з інвалідністю в Україні», який реалізовується за підтримки Фонду прав людини Посольства Королівства Нідерландів в Україні, на платформі Prometheus представлений безкоштовний онлайн-курс *»Захист прав людей з інвалідністю»*. Мета якого: допомогти освітянам та всім охочим більше дізнатись про людей з порушенням розвитку чи здоров'я, навчитись говорити про інвалідність без зайвого жалю та співчуття, поважати та допомагати їм відстоювати права людини [13].

Яскравим прикладом освітньої інтеграції слугує ГС «Освіторія» та ГО «Бачити серцем», які активно доєдналися до едукативного процесу, реалізувавши проєкт підтримки інклюзії в Україні «Разом 3.0.». Новий навчальний курс – це не лише теоретична частина, а години унікальної практики, навички роботи з різними нозологіями. «Разом 3.0.» – це восьмиденний теоретичний інтенсив із залученням експертів (56 годин) та практика в інклюзивному таборі Space camp, який 21 лютого – 25 липня 2020 р. відвідало 93 дитини. Організатори проєкту очікували, що він допоможе створити осередок інклюзії на базі «Освіторії», який готуватиме спеціалістів вузьких профілів; підтримає сім'ї, які виховують дітей з важкими порушеннями розвитку, та посприє в наданні їм комплексної фізичної, соціально-педагогічної, психологічної, правової, побутової допомоги; посприє працевлаштуванню молодих людей з інвалідністю, створенню та обладнанню робочих місць для них та допоможе організувати змістовне дозвілля; розвіє стереотипи про людей з інвалідністю, про інклюзію в освіті, про дітей з особливими освітніми потребами [12].

Таким чином, громадський рух людей з інвалідністю, з одного боку, є важливим соціальним інститутом формування і реалізації державної політики України у сфері соціального захисту людей з інвалідністю та забезпечення їхніх прав. Підґрунтям цього руху є організації соціально орієнтованого руху; спеціалізованої підтримки інвалідів (УТОГ, УТОС); правозахисного руху людей з інвалідів; спортивного руху людей з інвалідністю (Іваспорт). А з іншого – громадські об'єднання є рушійною силою розвитку інклюзивної освіти. Адже нині показник інклюзії в Україні, на жаль, найнижчий в Європі. Здавалося б, проблема швидко вирішується. За звітами МОН, близько 22 % шкіл вже є інклюзивними. Однак що це означає в реальності? У середньому це по два класи на школу, в яких навчаються 1–2 дитини з особливими освітніми потребами. Тож скількох із приблизно 165 тисяч дітей з особливими освітніми потребами (точної цифри взагалі немає) буде залучено до системи інклюзивного навчання невідомо. За попередніми підрахунками фахівців, лише одній з чотирнадцяти [2].

Варто наголосити і на значимості ГО у процесі соціоосвітнього партнерства у сфері інклюзивної освіти [6]. По-перше, органи державної влади, органи місцевого самоврядування можуть залучати ГО до процесу формування і реалізації державної політики, вирішення питань місцевого значення, зокрема, шляхом проведення консультацій з громадськими об'єднаннями стосовно важливих питань державного і суспільного життя, розроблення відповідних проєктів нормативно-правових актів, утворення консультативних, дорадчих та інших допоміжних органів при органах державної влади, органах місцевого самоврядування, у роботі яких беруть участь представники громадських об'єднань. По-друге, громадські об'єднання є важливим джерелом інформації про процеси, що супроводжують впровадження інклюзивної освіти, а також рушійною силою щодо захисту права на інклюзивну освіту дітей з ООП. По-третє, як правило, громадські об'єднання виконують просвітницьку діяльність щодо поширення інформації про дітей з ООП, спрямовану на формування позитивного і толерантного ставлення суспільства. По-четверте, громадські об'єднання у партнерстві з органами державної влади сприяють впровадженню інноваційних методик роботи з дітьми з

ООП у практику інклюзивних шкіл. По-п'яте, громадські об'єднання здійснюють громадський контроль за дотриманням основних принципів і вимог інклюзивної освіти.

Також робота неурядових організацій є важливою складовою розв'язання проблем людей з інвалідністю, подолання соціальної ізоляції (виключення), що є наслідком негативного ставлення до поняття різноманітності. Вони ведуть активну роботу з проведення комплексної реабілітації осіб з інвалідністю, беручи участь у розв'язанні різноманітних проблем, пов'язаних із поліпшенням матеріально-побутових умов, організацією культурного дозвілля, забезпеченням зв'язком і доступом до інформації, працевлаштуванням, оздоровленням тощо [1, с. 53–54].

Таким чином, ГО здійснюють державно-громадське партнерство, що є взаємодією органів державної влади, органів місцевого самоврядування з громадськими об'єднаннями, іншими інститутами громадянського суспільства з метою прийняття ефективних управлінських рішень і задоволення суспільних інтересів у сфері інклюзивної освіти. Для забезпечення державно-громадського управління у сфері освіти утворюються громадські об'єднання та інші інститути громадянського суспільства, що представляють у тому числі: педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників; здобувачів освіти; батьків; заклади освіти; роботодавців; об'єднання зазначених категорій осіб з особливими потребами. Ми вбачаємо перспективу в подальшому дослідженні умов комплексної взаємодії держави та ГО людей з інвалідністю, сучасні тенденції їх діяльності для забезпечення високоякісної освіти і формування інклюзивного суспільства загалом.

Список використаних джерел:

1. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
2. Освітня інтеграція в сучасному світі. *Нова українська школа* : веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/> (дата звернення: 03.03.2021).
3. Всеукраїнська організація «Союз осіб з інвалідністю України» : веб-сайт. URL: <https://www.soiu.com.ua/> (дата звернення: 01.03.2021).
4. Лисенко А. І. Жіночий рух в Україні: економічний, політичний, соціальний та правовий аспекти (1980–2001) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01. Донецьк, 2004. 19 с.
5. Іпатов А.В. Особливості взаємодії державних інституцій і ГО інвалідів в Україні. *Публічне адміністрування: теорія і практика* : ел. зб. наук. пр. Дніпро : ДРІДУ НАДУ, 2010. Вип. 1 (3). URL: [www.nbu.gov.ua.](http://www.nbu.gov.ua/) (дата звернення: 03.03.2021).
6. Про становище інвалідів в Україні : Націон. доповідь. Київ : Міністерство праці та соц. політики, 2008. 200 с. URL: [www.irbis-nbu.gov.ua > cgi-bin > cgiirbis_64 > REP000... pdf](http://www.irbis-nbu.gov.ua/cgi-bin/cgiirbis_64/REP000...pdf) (дата звернення: 27.02.2021).
7. Фінансування громадських об'єднань ветеранів та осіб з інвалідністю у 2020 році. *Український незалежний центр політичних досліджень* : веб-сайт. URL: http://www.ucipr.org.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1293:finansuvannya-gromadskikh-ob-ednan-veteraniv-ta-osib-z-invalidnistyu-u-2020-rotsi&catid=13&Itemid=202&lang=ua (дата звернення: 27.02.2021).
8. Громадські об'єднання осіб з інвалідністю, які співпрацюють з територіальними відділеннями Фонду соціального захисту інвалідів станом на 01.01.2021. *Фонд соц. захисту інвалідів* : веб-сайт. URL: <https://www.ispf.gov.ua/diyalnist/monitoring-zahodiv-vgoi-perelik-profesij-utos-utog> (дата звернення: 03.03.2021).
9. Інклюзивна освіта: відкрита група. URL: https://www.facebook.com/groups/Inclusion/?ref=group_cover (дата звернення: 03.03.2021).
10. Удич З. І. Психолого-педагогічна підготовка учителя до роботи в умовах інклюзивного класу. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції: «ВЕКТОР». Кам'янець-Подільський : «Аксиома», 2017. Вип. 2.

С 127–129. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/13465> (дата звернення: 27.02.2021).

11. Освіта дітей з особливими потребами. *Міністерство освіти і науки України* : веб-сайт. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalnaserednya/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebam/> (дата звернення: 03.03.2021).
12. Освіторія Хаб – у Києві відкриють надсучасний креативний простір для освітян. *Освіторія.media* : веб-сайт. URL: <https://osvitoria.media/experience/osvitoriya-hab-u-kyuuevi-vidkryuyut-nadsuchasnyj-kreatyvnyj-prostir-dlya-osvityan/> (дата звернення: 03.03.2021).
13. Захист прав людей з інвалідністю: онлайн-курс. URL: https://courses.prometheus.org.ua/courses/coursev1:FFR+PRPD101+2020_T1/about _____ (дата звернення: 01.03.2021).

ВЗАЄМОДІЯ МУЗЕЙНОГО ПРАЦІВНИКА З ВІДВІДУВАЧАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Філіпчук Наталія Олександрівна,

доктор педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

провідний науковий співробітник відділу змісту

і технологій педагогічної освіти,

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих

імені Івана Зязюна НАПН України,

E-mail: Vpee2011@ukr.net

Важливим складником музейної справи є культурно-освітня та науково-практична діяльність сучасного музею, що зорієнтована на вивчення культурної спадщини, її історичного, наукового, пізнавального, виховного, практичного характеру, передачу художнього досвіду через педагогічний процес. Найбільш вагомою місією музею визнається формування громадянина [1, с. 259]. Важливим у цьому процесі стає цінність самої людини, її унікальність та право на участь у всіх суспільних процесах. Тому безбар'єрна участь в культурному житті усіх членів суспільства сьогодні визначається одним із пріоритетів подолання перешкод у становленні інклюзивного суспільства. Ця ж проблема відображена і в Національній стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні, яка прийнята 14 квітня 2021 р. на засіданні Кабінету Міністрів України і має реалізовуватися до 2030 р. [2].

Про важливість інклюзії в музеї свідчить і прийняття Міжнародною радою музеїв відзначення щорічного Міжнародного дня музеїв 18 травня 2020 р. під гаслом: «Музеї заради рівності: різноманітність та інклюзія».

Сьогодні суспільство вже визнає, що «люди з інвалідністю мають право користуватися спільними культурними та інформаційними ресурсами у доступних для них форматах» [3, с. 7]. Сучасні музеї, які є осередками культурного надбання нації, просвітницької та дозвілєвої діяльності, почали враховувати цю цінність і ставати інклюзивними. Основними ознаками цієї інклюзивності є: доступність музейного закладу для усіх категорій відвідувачів (різновікових осіб, людей із різними типами порушення здоров'я чи інвалідності та ін.); комунікативна компетентність усіх працівників музею, яка передбачає здатність ефективно взаємодіяти із маломобільними групами населення, проводити для них заходи; проведення заходів із врахуванням особливостей відвідувачів, організація спільних проєктів для осіб із нормотиповим розвитком та порушенням здоров'я.

Найлегше, на нашу думку, почати впроваджувати інклюзію у музеї із спеціальної підготовки працівників. Ця підготовка має передбачати формування ціннісних установок

працівників, стійку та позитивну мотивацію до взаємодії із людьми з порушенням здоров'я, інклюзивної компетентності щодо співдії із людьми з різними комунікативними, інтелектуальними, фізичними, сенсорними можливостями та особами, що їх супроводжують (асистентами, батьками, сурдоперекладачами та ін.). Таку підготовку можуть здійснювати центри супроводу інклюзивної освіти, інклюзивно-ресурсні центри, центри підвищення кваліфікації, фахівці, які працюють в умовах інклюзивної освіти тощо.

Створення умов для взаємодії музейного працівника із відвідувачами з порушенням здоров'я має передбачати і реалізацію розумного пристосування, що передбачає внесення, коли це потрібно, в конкретному випадку, необхідних і відповідних модифікацій та коректив, що не становлять непропорційного чи невиправданого тягаря для цілей забезпечення реалізації або здійснення особами з інвалідністю нарівні з іншими всіх прав людини й основоположних свобод [4]. Наприклад, найбільш типовими розумними пристосуваннями для подолання нерівності та забезпечення доступу людини з інтелектуальним порушенням (далі – ІП) до музею чи іншого закладу культури можуть бути: дозвіл на безоплатний фізичний супровід людини з ІП під час відвідування музею (знайомою людиною, котрій особа з ІП довіряє); малі групи людей з ІП, до 10 осіб; час візиту, найбільш зручний для людини з ІП та найбільш прийнятний з огляду на стан здоров'я конкретної особи: відсутні інфекційні захворювання, патологічні стани, загострення хронічних розладів чи інших обставин, які можуть вплинути на самопочуття, до прикладу, місячних у дівчат чи жінок, які призводять до ускладнень; особлива увага до індивідуальних потреб людей з ІП, у міру можливого – задоволення та заохочення персональних зацікавлень, побажань та інших проявів ініціативи учасників (фотографування, розмови, дозвіл для людини з ІП мати з собою під час візиту улюблену річ, наприклад, м'яку іграшку, книгу, сумку, капелюх); наявність письмової (аналогової чи цифрової) інформації про музей (та конкретний захід) у форматі легкого читання для підготовчого заняття, а також на пам'ять про візит; наявність програм та послуг в музеї (кероване відвідування: екскурсії, заняття; друковані тексти) доступною мовою; наявність спеціальних методичних матеріалів (пиктограм, надрукованих слів, сенсорних матеріалів, ігрових комплектів тощо) для роботи з людьми з ІП [3, с. 12–13].

Екскурсія як форма керованого відвідування музею залишається провідним видом надання освітніх послуг. Екскурсії в інклюзивному музеї відповідають принципу доступності. Даний принцип передбачає не лише надання словесної інформації, але й задіяння усіх інших органів чуття відвідувача: тактильні в поєднанні зі слуховими, надання можливості відчути вібрацію предмету, текстуру, матеріал, з якого його зроблено. Або ж дати щось понюхати чи увімкнути відповідний музичний супровід. Важливим у доступній екскурсії є тифлокоментування (опис предметів для людей із порушенням зору), а також рекомендації, як розглядати той чи інший експонат, адже людина з порушенням зору сприймає об'єкт поступово. Бажано подбати під час такої екскурсії і про ідентифікацію особистості через бейджики, щоб екскурсовод між привернути увагу конкретної людини, відреагувати на її репліку. Крім цього, музейний працівник, який супроводжує відвідувачів, надає екскурсійні послуги має уміти вчасно та правильно озвучувати інформацію щодо пересування, руху, розміщення експозицій. У процесі самої екскурсії може виникнути ситуація, коли особі із порушенням розсипку, стану здоров'я необхідно надати можливість відпочити та переключитися. Цей фактор також необхідно враховувати [5]. Необхідно також, щоб екскурсовод застосовував відповідно до категорії відвідувача так звану «легку мову» (легке читання), що являє собою формат викладу інформації, яку легко читати та розуміти людям з інтелектуальними порушеннями, а також тим, хто має труднощі в навчанні та комунікації [6].

До ресурсів музеїв та можливостей доступної екскурсії включено також аудіогіди для людей з порушеннями зору, відеоекскурсія жестовою мовою, дублювання інформації шрифтом Брайля. В Україні реалізуються різні проекти, спрямовані на переобладнання музейних закладів, навчання їхніх працівників, створення нових форматів екскурсій та

накопичено позитивний досвід реалізації принципів інклюзії. До прикладу, в рамках проекту Харківської обласної фундації «Громадська Альтернатива» у 2019 р. було створено 9 аудіогідів для музеїв Харківщини. Послухати цікаву екскурсію за допомогою мобільного додатку можуть відвідувачі такж у трьох музеях області: Харківському художньому музеї, Національному музеї ім. Г. Сковороди та Пархомівському художньому музеї. За тифлометодикою створено аудіогіди українською, англійською, німецькою та французькою мовами, що значно розширює контингент відвідувачів і презентує інклюзивність у туристичній сфері [7]. Таких прикладів є чимало в різних регіонах України.

Такими чином, взаємодія музейного працівника із відвідувачами в умовах інклюзивного музею, надання музейних послуг будуть ефективною за умови формування у працівників інклюзивної компетентності; створення у музейному закладі фізичної, інформаційної, комунікативної, сенсорної доступності; реалізація принципів універсального дизайну; безпечного перебування та пересування; здійснення асистентського супроводу відвідувачів із складними порушеннями здоров'я.

Список використаних джерел:

1. Філіпчук Н.О. Музейна педагогіка в оптимізації культурно-освітнього процесу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2017. №2 (77). С. 356–365.
2. Проект Національної стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні. URL: <https://www.minregion.gov.ua/wp-content/uploads/2021/03/bezbaryernist.pdf>.
3. Кравченко Р., Рудик Г. Доступність музеїв для людей з інтелектуальними порушеннями : методичні рекомендації. Київ, 2020. 76 с.
4. Розумне пристосування. Внесення модифікацій та коректив до будівель та робочих приміщень. URL: <https://www.civic-synergy.org.ua/analytics/rozumne-prystosuvannya-vnesennya-modyfikatsij-ta-korektyv-do-budivel-ta-robochyh-prymishhen/>.
5. Виртосу І. Доступ до культури: найцікавіші музеї, адаптовані для незрячих дітей. URL: <https://nus.org.ua/articles/dostup-do-kultury-najtsikavishi-muzeyi-adaptovani-dlya-nezryachyh-ditej/>
6. Український культурний фонд: Інклюзія в музеї. URL: <https://ucf.in.ua/archive/5f0471c758b18a01e657bee3>
7. Ясеновська М., Зіненко О. Кращі практики інклюзії. URL: http://fes.kiev.ua/n/cms/fileadmin/upload2/inclusiOn_booklet_pantone-2_QR.pdf

**ФУНКЦІОНАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ РЕСУРСНОЇ КІМНАТИ
У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Хоміцька Анна Богданівна,
студентка II-го року навчання хіміко-біологічного факультету,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: khomitska@chem-bio.com.ua*

Актуальність проблеми інклюзивної освіти пов'язана, насамперед, з тим, що кількість дітей, які потребують корекційного супроводу, значно зростає. Для того, щоб зробити навчання дітей з особливими освітніми потребами максимально доступним, виникає потреба у функціонування на базі закладу освіти ресурсної кімнати. Ресурсна кімната – це додатковий інструмент для адаптації фізичного та психологічного здоров'я дітей з особливими освітніми потребами, що дозволяє емоційно розвантажити дитину, зняти нервові збудження, активізувати мозкову діяльність, знизити рівень тривожності та займатися зі спеціалістом в індивідуальному порядку.

Ресурсна кімната в закладі освіти – це спеціально організоване приміщення для розвитку дитини та гармонізації її психоемоційного стану [1, с. 87]. Вона дозволяє поєднувати, в залежності від потреб і можливостей учнів, інклюзивну освіту та індивідуальне навчання. Ресурсні кімнати доцільно робити в закладах освіти з метою результативного навчання дітей, які потребують індивідуального підходу та усуненні труднощів у навчанні та соціалізації дитини.

Умовно ресурсну кімнату можна поділити на зони: навчальну, ігрову або зону відпочинку, куток сенсорної розрядки [1, с. 87].

Навчальна зона містить робоче місце вчителя та індивідуальне місце учня. Якщо це учень з особливими освітніми потребами, то місце має бути облаштоване до вимоги нормативних актів робочої зони такої дитини. Якщо потрібно, також організують зону асистента, яка не повинна складати дискомфорт для решти учасників навчального процесу. Навчальні парти повинні бути регульованими і підлаштовуватись індивідуально під кожного учня. Це має вагомий вплив на збереження опорно-рухової системи та створює умови для правильного формування скелета і м'язової системи. Освітлення також відіграє важливу роль у сприйнятті навчального матеріалу і впливає на психоемоційний стан учня. Використання освітлювального інструментарію повинне бути безпечним і профілактичним для учнів. Застосовуючи мультимедійне та інтерактивне обладнання у роботі з учнями, можна зробити заняття не тільки яскравим, а й ефективним та продуктивним. Навчальний процес з використанням інформаційних технологій поживляє навчальний процес, розвиває логіку та мислення, підвищує зацікавленість і мотивацію.

Ігрова зона або зона відпочинку в молодшому шкільному віці є однією з важливих ланок для збереження психологічного здоров'я. По можливості, за умови достатньої наявності простору, її можна поділити на декілька центрів діяльності: пізнавальний, художньо-творчий, ігровий. Пізнавальний центр діяльності створюється для релаксації, переходу від навчальної до ігрової ролі, що є важливим у молодшому шкільному віці. Для організації та наповнення такого простору зручно і практично використовувати спеціальні стелажі з цікавою літературою, пазлами, настільними іграми, іграми на логіку і розвиток мислення, мольберти підлогові з магнітною дошкою. Художньо-творчий центр діяльності доцільно наповнити настільними або настінними мольбертами та магнітними дошками, наборами для творчості, водяними розмальовками, наборами для моделювання і гравірування. Усі ці засоби знімають психоемоційне навантаження після навчального процесу і мають арт-терапевтичний ефект. Ігровий центр діяльності – важливий простір ресурсної кімнати, у якому варто також передбачити: умови для пісочної терапії, сухий басейн з підсвіткою та кульками, пуфи різних форм та кольорів, спеціальні тренажери.

Куток сенсорної розрядки бажано облаштувати в окремій кімнаті або ж утворити зонуванням в рамках існуючого приміщення. Ця територія може використовуватись двоюко: для стабілізації психологічного стану учнів, для консультаційної і корекційної роботи психолога [2].

У закладі з інклюзивним навчанням влаштовується ресурсна кімната площею до 60 м², що мобільними меблями поділяється на дві зони: навчальну та побутово-практичну (кухня та їдальня) з відповідним обладнанням. В умовах реконструкції площу ресурсної кімнати допускається приймати не менше ніж 36 м² [6, с. 25].

При організації ресурсної кімнати слід звернути увагу на такі аспекти:

1) *предметно-просторове планування*: кімната має бути достатньо просторою та незахарашеною зайвими предметами; слід уникати предметів, які можуть спричинити травмування [1, с. 88]. Для ефективного функціонування ресурсної кімнати необхідне таке обладнання:

І. Обладнання загального корекційного призначення: комп'ютерне обладнання; мультимедійне обладнання; демонстраційне обладнання.

II. Комп'ютерні програми: для осіб з тяжкими порушеннями мовлення; для осіб з порушенням опорно-рухового апарату; для осіб з інтелектуальними порушеннями; для глухих осіб та осіб зі зниженим слухом; для осіб із сенсорними порушеннями.

III. Засоби корекції ігрової діяльності осіб з особливими освітніми потребами різного віку та з різними порушеннями психофізичного розвитку: дидактичні матеріали для розвитку ігрової діяльності.

IV. Обладнання для осіб з порушеннями опорно-рухового апарату та осіб зі складною структурою порушення: меблі спеціального призначення.

V. Корекційні засоби навчання для осіб з тяжкими порушеннями мовлення, з порушенням опорно-рухового апарату та осіб з інтелектуальними порушеннями, в тому числі з розладами аутистичного спектра: моделі площинні, об'ємні, муляжі; засоби для сенсомоторної інтеграції, корекції когнітивної сфери; моделі площинні друковані; моделі звукові та інтерактивні.

VI. Обладнання для забезпечення корекції мовленнєвої сфери осіб з особливими освітніми потребами, в тому числі з тяжкими порушеннями мовлення: індивідуального призначення для логопедичної роботи (в тому числі для осіб з порушеннями слуху); обладнання та інструменти для розвитку мовленнєвої сфери.

VII. Корекційні засоби навчання для осіб із сенсорними порушеннями (зі зниженим слухом та глухих учнів): моделі площинні, об'ємні; обладнання слухового кабінету.

VIII. Обладнання для осіб із сенсорними порушеннями (зі зниженим зором та для сліпих учнів): обладнання колективного та індивідуального призначення; індивідуального користування; електронні пристрої для навчання осіб з порушеннями зору.

IX. Корекційні засоби навчання для осіб сліпих та зі зниженим зором: моделі та макети об'ємні, рельєфно-графічні посібники; моделі площинні, друковані; моделі звукові та інтерактивні; вимірювальні прилади та пристосування (з рельєфними позначками, шкалою, зі звуковою сигналізацією); збільшувальні та освітлювальні прилади; дидактичні та розвивальні ігри; засоби для проведення корекційних занять із соціально-побутового орієнтування; засоби для проведення занять із просторового орієнтування.

X. Обладнання для кабінету психологічної реабілітації: обладнання та прилади.

XI. Обладнання для проведення уроків фізкультури, корекційних занять з лікувальної фізкультури, ритміки (для різних нозологій): обладнання та спортивне знаряддя.

XII. Обладнання для ресурсної кімнати: меблі, технічне обладнання [3].

2) *Освітлення та вентиляція*: приміщення має бути добре освітленим, але мати можливість зміни освітленості кімнати за допомогою сонцезахисних систем (рулонних штор, тощо), важливо продумати освітлення кожного робочого місця; робоче освітлення має бути люмінесцентними лампами, допускається використання світлодіодних ламп, світильників. Розрахункова температура повітря має бути 18 °С в класних приміщеннях загальної середньої школи та 20 °С в приміщеннях початкової школи, приплив свіжого повітря слід передбачати припливно-витяжними установками, допускається подавання свіжого повітря через верхні фрамуги вікон. Важливо передбачити неможливість самостійного відкривання вікон учнями.

3) *Санітарно-гігієнічні умови*: в ресурсній кімнаті, або поруч з нею, має бути розташований умивальник; з ресурсної кімнати має бути швидкий доступ до туалетної кімнати.

4) *Зовнішній шумовий фон*: не бажано, щоб поруч з ресурсною кімнатою знаходилися спортивний зал, кабінет музики або рекреація для початкових класів, це може перешкодити заняттям ресурсного класу, розклад якого періодично може не відповідати розкладу дзвінків всієї школи [1, с. 88].

Виділяють такі основних фактори організації ресурсного класу: запит від сімей, де виховуються діти з особливими освітніми потребами; готовність школи створювати спеціальні освітні умови для дітей з особливими освітніми потребами; наявність фахівців – команди ресурсного класу; наявність приміщення для реалізації проекту [4].

Підготовка спеціалістів має зайняти важливу роль у всьому процесі. Варто провести кілька зустрічей зі спеціалістами та батьками, щоб батьки були обізнані в спектрі послуг та роботи, яка буде проводитися з дітьми в ресурсному класі. Також необхідно провести підготовку інших працівників школи. Діти, які навчаються у ресурсному класі, у будь-якому випадку будуть контактувати з усіма співробітниками школи: з охоронцями, з бібліотекарями, співробітниками їдальні, прибиральниками. На початку роботи ресурсного класу для всього персоналу школи повинен бути проведений короткий інструктаж про те, як поводити себе з учнями, які відвідують ресурсний клас. У процесі роботи з дітьми ці співробітники будуть відігравати важливу роль в навчанні дітей соціально-побутовим навичкам, для них мають стояти, наприклад, наступні завдання: діти мають навчитися вітатися при вході в школу з охоронцем; мають самостійно навчитись купувати або замовляти обід у шкільній їдальні; мають навчитись брати книги і працювати в бібліотеці.

Цим навичкам можна вчити тільки в природних умовах, тому увесь персонал школи повинен мати загальні уявлення про принципи взаємодії з учнями [4].

Ресурсна кімната може використовуватися усіма учасниками освітнього процесу. В разі потреби та за умов наявності необхідних ресурсів (вільних приміщень, коштів для обладнання) в закладі освіти може бути створено більше однієї ресурсної кімнати.

Незамінним інструментом для адаптації дітей до умов навколишнього середовища та розвитку є сенсорна кімната (сенсорний куток) – це спеціально організоване середовище, оснащене обладнанням для стимуляції систем сприйняття: тактильної, слухової, зорової, смакової, нюхової та вестибулярної. Вона стимулює активність дітей з низькою мотивацією до навчання, аутичними або психомоторними розладами і розслаблює дітей з підвищеною агресією, тривожними розладами, гіперактивністю.

Завдяки процедурам стимуляції різних сенсорних систем, можна домогтися таких ефектів: розслаблення – зняття м'язового та емоційного напруження; стимуляція сенсорного сприйняття і рухової активності; розвиток концентрації і управління увагою; підвищення позитивних емоцій шляхом стимулювання психічної і пізнавальної активності; розвиток правої півкулі головного мозку, а значить – творчих здібностей, уяви, інтуїції; корекція і відновлення зорово-моторної координації; корекція та відновлення рецепторної чутливості; корекція психічних станів – зниження агресії та тривожності; профілактика розумової і фізичної перевтоми.

Сенсорні кімнати в закладах дошкільної освіти можуть бути облаштовані світловим пучком для психологічного розвантаження, сенсорними світловими іграшками, інтерактивними панелями з сенсорними датчиками, м'якими пазлами, конструкторами, звуковим обладнанням, безкаркасними меблями тощо [5].

Учні з особливими освітніми потребами не мають залишатися в ресурсній кімнаті чи інших навчальних приміщеннях закладів освіти без нагляду педагогічних працівників. Тому під час освітнього процесу, у випадку потреби, асистент вчителя здійснює супровід дитини до ресурсної кімнати [7].

Постановою Кабінету Міністрів України «Деякі питання використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами у 2020 році» затверджений розподіл зазначеної субвенції між місцевими бюджетами та визначені особливості використання коштів субвенції у 2020 р. на підтримку осіб з особливими освітніми потребами, а саме: на оплату за проведення корекційно-розвиткових занять і придбання спеціальних засобів корекції, зокрема для учнів інклюзивних класів (груп) закладів загальної середньої освіти [8].

Таким чином, ресурсна кімната – це потужний інструмент, який допомагає зберегти фізичне, психічне та соціальне здоров'я дітей. Це можливість набувати соціальний досвід, тому що основним завдання інклюзивної освіти для таких дітей є підготовка їх до самостійного дорослого життя. Правильна організація простору ресурсної кімнати та її комплектація якісним обладнанням сприяє ефективним заняттям та забезпечує позитивну

психологічну атмосферу для дітей і педагогічного колективу. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні і вдосконаленні ресурсних кімнат .

Список використаних джерел:

1. Нечепорчук А. Новий освітній простір. Бар'єрність : інформаційний посібник. 2019. 151 с. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nop/NOP_Bezbaryernist.pdf (дата звернення: 02.03.2021 р.).
2. Калінчук А. Б. Ресурсна кімната – крок для пізнання себе і гармонізації свого «я». URL: <https://inkluzia.com.ua/resursna-kimnata-krok-dlya-piznannya-sebe-i-garmonizatsiyi-svogo-ya/> (дата звернення: 02.03.2021 р.).
3. Про затвердження Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 23 квіт. 2018 р. № 414. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0582-18?lang=ru#Text> (дата звернення: 02.03.2021 р.).
4. Ресурсна кімната: Що таке ресурсна кімната та ресурсний клас? URL: <https://vemakids.com.ua/ua/article/resursna-kimnata-na-bazi-zagalnoosvitnih-navchalnyh-zakladiv> (дата звернення: 03.03.2021 р.).
5. Щодо створення інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти : Лист Міністерства освіти і науки України від 25 черв. 2020 р. № 1/9-348. URL: <https://pedpresa.com.ua/202620-rekomendatsiyi-mon-shhodo-stvorenniya-inklyuzivnogo-osvitnogo-seredovishha.html> (дата звернення: 02.03.2021).
6. Будинки і споруди: Державні будівельні норми В.2.2-3:2018. URL: [http://kbu.org.ua/assets/app/documents/53\(1\).1.%20%D0%94%D0%91%D0%9D%20%D0%92.2.2-3-2018%20%D0%97%D0%90%D0%9A%D0%9B%D0%90%D0%94%D0%98%20%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%86%D0%A2%D0%98.pdf](http://kbu.org.ua/assets/app/documents/53(1).1.%20%D0%94%D0%91%D0%9D%20%D0%92.2.2-3-2018%20%D0%97%D0%90%D0%9A%D0%9B%D0%90%D0%94%D0%98%20%D0%9E%D0%A1%D0%92%D0%86%D0%A2%D0%98.pdf) (дата звернення: 02.03.2021 р.).
7. Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році : Лист Міністерства освіти і науки України від 31.08.2020 № 1/9-495. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-495729-20#Text> (дата звернення: 03.03.2021).
8. Деякі питання використання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами у 2020 році : Постанова Кабінету Міністрів України від 26 лют. 2020 р. № 152. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/152-2020-%D0%BF#Text> (дата звернення: 03.03.2021).

**ПРИНЦИП РІВНОСТІ ТА ТОЛЕРАНТНОСТІ В ДІЯЛЬНОСТІ
ТЕРНОПІЛЬСЬКОГО ОБЛАСНОГО КРАЄЗНАВЧОГО МУЗЕЮ**

*Чеканова Наталія Богданівна,
заступник директора з наукової роботи,
Тернопільський обласний краєзнавчий музей
E-mail: chekanova.nataliya@gmail.com*

Останніми роками в нашій країні термін «інклюзія» набуває все більшого поширення. Це процес реального включення будь-якої людини та забезпечення можливостей рівноправно брати участь у суспільному житті. І важливо, щоб сучасний музей ставав майданчиком, де можна отримати досвід спілкування у просторі поваги до людського розмаїття. Уперше проблему соціальної музейної інклюзії порушив у своїх працях британський дослідник, викладач кафедри музеєзнавства Лестерського університету Річард

Санделл. На думку вченого, соціальна інклюзія в музеї може мати, по-перше, форми спеціальних програм, спрямованих на взаємодію з міноритарними групами. По-друге, музеї можуть стимулювати соціальні зміни з метою подолання наявних у суспільстві негативних стереотипів. Створення доступного середовища і доступних послуг – невід’ємна умова для реалізації прав і свобод людей з інвалідністю. Відповідно до Конвенції про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів), люди з особливими потребами мають право нарівні з іншими брати участь у культурному житті і мати доступ до творів культури в доступних форматах, в тому числі до музейних експозицій.

Тернопільський обласний краєзнавчий музей у своїй комунікації експозиційної та виставкової діяльності систематично співпрацював із людьми з інвалідністю та іншими вразливими групами й організаціями, що представляють їх інтереси. Проводились на попереднє замовлення благодійні екскурсії для дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, малозабезпечених сімей; учасників бойових дій та їх сімей; пенсіонерів та осіб з інвалідністю; тематичні екскурсії та семінари для дітей спеціалізованих шкіл з різними нозологіями. А коли відвідати експозицію музею проблематично, наукові співробітники проводили тематичні лекції та уроки з інтерактивними зонами з можливими експонатами в інституціях на місці.

З 2017 р. у музеї діє інноваційна програма «Назустріч» – для людей із особливими потребами «підлаштовували» оглядові екскурсії, готували тематичні уроки, застосовуючи в експозиційних територіях музею мультимедійні та інтерактивні засоби, неосяжний арт-терапевтичний ресурс музею для розвитку стосунків довіри, дружби та підтримки між учасниками мережі. Проєкт покликаний допомогти у соціальному становленні та адаптації, поглибити знання, залучити до комунікацій, активізувати дозвілля. В рамках проєкту проведено: художній пленер для дітей з інвалідністю та аукціон дитячих картин спільно з благодійною організацією «Право на шанс». Кошти з реалізації картин були спрямовані на придбання пандусів по місту. Проводячи такі заходи, ми побачили невимовне бажання особливих діток до спілкування, до пізнання мистецтва, історії та традицій.

Співпрацюючи з різноманітною аудиторією назріла необхідність комплексного підходу до цього питання.

Перше – це фізична доступність музею. Якщо вхід у музей і фойє обладнані пандусом, актова зала знаходиться на першому поверсі, то круті сходи до експозиційної території фізично складно долати без допомоги. На сьогодні це питання вирішується: закуплений ліфт у процесі встановлення.

Друге – формування доступності контенту експозиції, що дає людям можливість самостійно ознайомитися з музейними об’єктами, скористатися послугою за власним вибором та передбачає подання інформації про культурні об’єкти в доступних форматах і з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, які враховують різні форми вразливості, у тому числі ментальну інвалідність. Отож, сприйняття інформації в експозиції людьми з різними нозологіями викликає багато запитань та завдань, які потрібно вирішувати. Співробітники музею працюють у різноманітних конкурсних програмах, що спрямовані на допомогу впровадження інклюзії в музейних установах.

Третє – це інклюзивна компетентність персоналу музею, організація комунікації між співробітниками, відвідувачами й уразливими групами зі знанням уразливості різних нозологій на принципах поваги до людської гідності без дискримінації, стереотипів і упереджень. Це передбачає проведення просвітницької роботи та навчань щодо розвитку інклюзивної компетентності персоналу музею.

У 2018 р. підписано угоду про розвиток та співпрацю між Тернопільським обласним краєзнавчим музеєм та інклюзивно-ресурсним центром Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка з метою впровадження філософії інклюзивної освіти, підготовки кадрів до роботи із людьми з інвалідністю. Після цього було проведено ряд лекцій та семінарів з підготовки співробітників музейної інклюзії. Уже в

травні 2018 р. проведено практичний семінар «Музейна інклюзія» для музейних співробітників, лектор – Зоряна Удич, керівник інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти. Це було фахове та ґрунтовне навчання, яке допомогло науковцям впевненіше впроваджувати інклюзивні заходи у музеї.

І так, 1 квітня 2018 року ми започаткували масштабний інклюзивний щорічний проєкт «Свято дитини». Власне, продуманий пізнавально-розважальний захід для усіх без винятку відвідувачів. Адже, інклюзія – це не тільки можливість людини долучитися до огляду колекцій чи відвідати спеціалізовану екскурсію, вона вимірюється взаємозбагаченням представниками різних груп та верств населення.

Тому досить важливо було організувати захід для змішаних груп, різновікових, людей з інвалідністю та без інвалідності тощо. У проведенні допомагали волонтери з Інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка та Пласту – Національної скаутської організації України. Захід включав такі локації:

- знайомство «Коло єднання» з іграми та руханками, для ознайомлення між собою, створення атмосфери розкутості, невимушеності та приязні;
- інтерактивні зони «Скарбниця історії», що висвітлюють ключові події в історії України через самостійне дослідження дітьми під наглядом волонтерів та істориків первісних знарядь праці, слов'янських, козацьких побутових речей, промислового реманенту, листівок старого Тернополя та шкільних підручників і приладдя;
- дитячі майстер-класи, де учасники створювали витинанки, ляльки-мотанки, іграшки з солоного тіста, малюнки тощо;
- міні-п'єси та сімейний кінотеатр, для створення позитивного психологічного клімату у сім'ях, формування толерантної поведінки у дітей та батьків;
- дискусійна платформа для батьків, яка розширює знання з питань майбутнього дітей з інвалідністю та щодо інклюзії в Україні в цілому.

Такий перший масштабний захід вдался. Це було надзвичайне свято для усіх дітей і дорослих без винятку та стало щорічним традиційним інклюзивним заходом у нашому музеї. Щоразу змінюємо інформаційний контент, наповнюємо новими та цікавими експонатами та іграми.

Спільно із зацікавленими інституціями та волонтерами, намагаємося розвивати інклюзивні практики в культурі і уже маємо напрацювання, якими пишаємося. Так як наш музей є методичним центром музеїв області, ми організуємо обласні навчальні семінари, на яких одним із важливих питань є інклюзивне навчання. В жовтні 2018 р. на обласному семінарі «Музейний простір – потреби сьогодення» Зоряна Удич, керівник інклюзивно-ресурсного центру ТНПУ ім. В. Гнатюка, висвітлила тему «Музейна інклюзія». У квітні 2019 р. на обласному навчальному семінарі «Стаціонарна експозиція та новітні технології» із доповіддю «Інклюзивний музей: як підготуватись до зустрічі дитини з інвалідністю?» виступила кандидат педагогічних наук, методист інклюзивно-ресурсного центру, асистент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка Ірина Шульга.

Сталість інклюзивних процесів у музейних просторах передбачає безперервність та спадкоємність діяльності: упровадження інклюзії в інформаційній, просвітницькій діяльності, ведення системної роботи з вивчення потреб потенційного відвідувача музею на основі зворотного зв'язку. Ми намагаємося розкривати ціннісний та практичний зміст інклюзії, показувати наявні виклики та знаходити успішні практики, створювати майданчики для обговорення й спільно вирішувати проблеми. Розглядаючи інклюзію в широкому сенсі й визнаючи потребу в ній різних цільових груп, ми часто робимо акцент саме на людях з інвалідністю. Це дозволяє долати бар'єри доступу людей з інвалідністю та інших уразливих

груп до культури, відкривати нові можливості спілкування та взаємодії, розвивати культурні інституції як простори діалогу й просвітництва.

Безумовно, цей досвід слід розвивати та поширювати на нові групи та нові об'єкти, а також створювати майданчики для загального спілкування та універсальні засоби: 3D-тури, тактильні моделі, інтерактивні експонати, аудіогіди, тифлокоментарі, публікації шрифтом Брайля та збільшеним шрифтом, живий переклад жестовою мовою, піктограми, титрування аудіотекстів та мови, стенотайпування або палантайпування все ще залишаються рідкістю, а, відповідно, означає, що цілі групи людей залишаються поза музейними просторами.

Досвід упровадження практик показує, що така трансформація сприяє популяризації музеїв, веде до підвищення обізнаності громадськості щодо діяльності музеїв і, загалом, змінює ставлення до культури не як до чогось недосяжного, а як до простору інтеграції та єднання суспільства.

Список використаних джерел:

1. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
2. Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні : Закон України від 6 вер. 2012 р. № 5207-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17#Text>
3. Про соціальні послуги : Закон України від 17 січ. 2019 р. № 2671-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2671-19#Text>
4. Етикет інвалідності: поради та побажання / Офіс щодо прав людей з інвалідністю. URL: <https://drive.google.com/file/d/1fJcU8oADsrih1ZPuBh0YE010GHXIVtwe/view?usp=sharing>
5. Ясеновська М. Свобода від дискримінації та інклюзія в культурі як фактори покращення життя мешканців громад. *Портал «ГУРТ»* : веб-сайт. URL: <https://gurt.org.ua/news/informator/61217/>
6. Краєзнавче заняття «Минула та сучасна флора і фауна. Охорона та збереження природи рідного краю» в рамках інноваційної програми «Назустріч». Книга обліку масових заходів ТОКМ 2017–2018 рр.
7. Художній пленер та аукціон дитячих картин спільно з благодійною організацією «Право на шанс». Книга обліку масових заходів ТОКМ 2017–2018 рр.
8. Інклюзивний щорічний пізнавально-розважальний проєкт «Свято дитини» (2018р., 2019р.). Книга обліку масових заходів ТОКМ 2017–2018 рр.
9. Віртуальна екскурсія для допитливих чомусиків «Всевічна земля, квітуй» (2020р.). URL: <https://www.youtube.com/channel/UC0TcAwSSUz9WXu77vsb9yQQ>; https://instagram.com/ternopil_museum1913?igshid=152wsf8cibevl; <https://www.facebook.com/%D0%A2%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%BE%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B8%D0%B9-%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%B8%D0%B9-%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%94%D0%B7%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%B9-%D0%BC%D1%83%D0%B7%D0%B5%D0%B9-488112854870288/>.

**ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
З ДОСВІДУ ЦЕНТРУ СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОГО
РЕАБІЛІТАЦІЙНО-СОЦІАЛЬНОГО ТУРИЗМУ «БЕЗ БАР'ЄРІВ»**

Чупіна Катерина Олександрівна,
*аспірант кафедри психології,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
E-mail: katarinka_chupina@ukr.net*

На сьогодні кількість осіб з інвалідністю, які здобувають вищу освіту збільшується, що вимагає від ЗВО своєчасного реагування та розв'язання проблеми навчання і соціального студентів з ООП.

У 2020–2021 навчальному році в Уманському державному педагогічному університеті навчається 117 осіб з особливими освітніми потребами. Варто зазначити, що для забезпечення розвитку інклюзивної освіти на факультеті соціальної та психологічної освіти функціонує Центр «Без бар'єрів», який займається розробленням, впровадженням і постійним удосконаленням системи супроводу студентів з особливими освітніми потребами в університеті, триває співпраця із управліннями праці та соціального захисту населення, реабілітаційними центрами.

У січні 2019 р. та у жовтні 2020 р. з метою визначення напрямків соціально-психологічних та корекційних послуг, що можуть бути надані в межах закладу вищої освіти, в університеті було проведено опитування серед студентів з ООП.

Загальна вибірка досліджуваних складала 90 респондентів у 2019 р. та 63 респондента в 2020 р. студентів I–VI курсів УДПУ. Питання в анкетуванні стосувалися рівня задоволеності студентів своїм життям, проблем та труднощів з якими стикалися студенти з інвалідністю а також їх включення в позанавчальне життя.

Впродовж 2 років сталими є труднощі, з якими стикаються студенти з ООП, серед організаційних труднощів, які зазнають студенти з ООП під час навчання варто відзначити період адаптації, пошук аудиторій та пари в різних корпусах університету (для студентів, які навчались очно). Також виникали труднощі під час підготовки до практичних та лабораторних занять.

Особливим викликом стало дистанційне навчання в університеті, адже під час проведення лекцій/практичних в онлайн-режимі виникають проблеми деякі студенти мають поганий зв'язок та не до кінця розуміють викладачів та навчального матеріалу, виникають проблеми під час оформлення індивідуального плану навчання та комунікації в викладачами.

Значна студентів з ООП відзначили позитивні моменти в навчально-виховному процесі серед яких цікаві пари, розуміючі викладачі, зустрічі з професіоналами-практиками, позитивна комунікація з групою, позанавчальні заходи, доступність викладу матеріалу, організація Moodle, та доступність всіх матеріалів, можливість брати участь в конкурсах, писати статті.

Згідно постанови Кабінету Міністрів України та «Положення про команду психолого-педагогічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами УДПУ імені Павла Тичини» [1] на факультеті соціальної та психологічної освіти у 2019 р. створено три інклюзивні групи, у 2020 р. – 2 групи (відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти» [2] від 10 липня 2019 року № 635).

Для зручності під час навчального процесу для студентів з ООП розроблена «Індивідуальна програма розвитку». Дана програма містить відомості про самого студента та Індивідуальний освітній план, який складається з графіку освітнього процесу на навчальний рік та індивідуальна картка здобувача вищої освіти.

Створено команду психолого-педагогічного супроводу студентів з ООП до завдань якої входять:

- збір інформації про особливості розвитку студента, його інтереси, труднощі, освітні потреби на етапах створення, реалізації та моніторингу виконання ІПР;
- визначення напрямів соціально-психологічних та корекційних послуг, що можуть бути надані в межах закладу вищої освіти на підставі висновку МСЕК, та забезпечення надання цих послуг;
- створення належних умов для інтеграції студентів з ООП в освітнє середовище; проведення консультативної роботи з батьками студентів з ООП щодо особливостей їх адаптації, навчання та участі в позааудиторній діяльності;

Двічі на рік проводяться засідання команди психолого-педагогічного супроводу на яких розглядаються питання, щодо виконання індивідуального навчального плану здобувачами освіти, що навчаються в інклюзивних групах, психолого-педагогічний супровід студентів з ООП, напрямків роботи практичного психолога в рамках психологічного супроводу студентів, регулярними є анкетування для студентів з ООП, результати яких допомагають корегувати індивідуальні програми реабілітації та визначати пріоритетні напрямки у роботі з студентами з ООП. Особлива увага відводиться питанню організації дистанційного навчання на факультетах.

Однією з цінностей університету є інклюзивність – ми прагнемо стати факультетом інтегрованого типу, відкритого для молоді з інвалідністю не залежно від їх стану здоров'я та нозології.

Ми прагнемо впроваджувати кращі практики, адже неможливо досягти досконалості, та обійти увагою сучасні методики та практики в навчальній та науковій діяльності, зокрема це стосується і впровадження інклюзивного навчання.

Завдяки багаторічній співпраці Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини з Британською Радою представники факультету соціальної та психологічної освіти мали можливість приймати участь в проекті «Активні громадяни» – програма Британської Ради для молоді у галузі міжкультурного діалогу і соціального розвитку та у 2021 р. виграти грант на впровадження проекту «Вчимося разом чути та долати соціальну ізоляцію»

Метою цього проекту є створення платформи для вивчення та спілкування українською жестовою мовою, зокрема в умовах пандемії COVID-19 та спричинених нею викликів. Налагодження комунікації аудиторії проекту та залучених експертів у сферах психології, культурології, соціального забезпечення, творчості.

Унікальність цього проекту засвідчується ще й тим, що учасниками стали студенти університету – майбутні соціальні працівники та психологи, які матимуть можливість в умовах неформальної освіти оволодіти навичками жестової мови. І в подальшому як майбутні фахівці надаватимуть якісні соціальні та освітні послуги на рівні громади. Адже чим більше людей будуть мати базові навички спілкування жестовою мовою, тим комфортнішим буде життя людей з порушеннями слуху.

Супровід навчання студентів з особливими потребами здійснюється за такими напрямами: педагогічний, психологічний, соціальний. Психологічний супровід студентів розпочинається на етапі вступу до університету і здійснюється упродовж усього терміну навчання. Важливою проблемою для студентів-першокурсників із особливими потребами є їх інтеграція у колектив студентів та пристосування оточуючого середовища до їх потреб.

У межах цього напряму проводяться анкетування та тестування студентів; застосовано техніку арт-терапії, тілесно-орієнтовану та інші методики роботи для поліпшення психологічного та морального стану учасників освітнього процесу; проведено тренінгові програми «Долаємо стрес позитивно» та «Підготовка молоді з інвалідністю до сімейного життя», «Я – медіа» і «Шлях до успіху»; індивідуальне консультування студентів з інвалідністю методом позитивної психотерапії; робота творчої майстерні, заняття із hand

made; психодрама з елементами тренінгу. Соціальний супровід навчання студентів з особливими потребами забезпечує виконання основних соціальних функцій, а саме навчання, працевлаштування, комунікації з людьми. Основною метою цього супроводу є забезпечення інтеграції студентів в університетське середовище, активна участь студентів з інвалідністю у Студентській соціально-психологічній службі університету; організація та проведення акцій, ярмарків та соціальних заходів, співпраця з представниками закладів соціального захисту населення), а втім – і в суспільство, забезпечення їх активного соціального життя, формування у студентів почуття власної гідності та поваги оточуючих до них, сприяння їх самоактуалізації, самовдосконаленню, їх повної соціалізації.

Список використаних джерел:

1. Положення про команду психолого-педагогічного супроводу студента з особливими освітніми потребами. URL: <https://udpu.edu.ua/documents/doc/Нормативні%20документи%20УДПУ/Положення%20про%20команду%20соціально-психологічного%20супроводу%20студента%20з%20особливими%20освітніми%20потреба ми.pdf> (дата звернення: 01.04.2021).
2. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 10 лип. 2019 р. № 635. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/635-2019-п#Text> дата звернення: 01.04.2021).

ВЗАЄМОДІЯ ІЗ БАТЬКАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Шевчук Іванна Петрівна,

магістрантка,

факультет педагогіки і психології

Тернопільський національний педагогічний університет

імені Володимира Гнатюка,

соціальний педагог та практичний психолог

загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів

с. Постолівка Гусятинського району Тернопільської області,

загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів

с. Городниця Гусятинського району Тернопільської області,

E-mail: sevcukivanna71@gmail.com

В сучасних освітніх умовах набуває помітних змін прагнення суспільства оновити ситуацію з навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) на кращий рівень. У нашій державі прийняті відповідні законодавчі акти, які обґрунтовують створення системи інклюзивного навчання, дозволяють комплексно вирішувати порушені проблеми. Налагоджується також певна система підготовки спеціалістів.

Однією із форм навчання дітей з особливими освітніми потребами є нова, але визнана в багатьох країнах світу інклюзивна форма освіти, яка забезпечує безумовне право кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі за місцем проживання із забезпеченням усіх необхідних для цього умов. Адже кожна дитина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти нормо типових дітей. Узагальнюючи усі здобутки інклюзивної освіти, попри усе такі можна побачити проблеми, із якими стикаються фахівці даної сфери та батьки дітей з ООП.

Ми ставимо за мету визначити та дослідити важливість співпраці батьків та фахівців інклюзивної освіти, необхідність включення батьків в корекційно-виховний процес дітей,

розглянути прийоми та методики допомоги родинам, які виховують дітей з ООП. Адже вважається, що критеріями готовності батьків до корекційно-орієнтованого навчання та виховання таких дітей з є: педагогічна грамотність, активна участь у навчально-виховному процесі закладу, ціннісне ставлення до дитини.

Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Інклюзивне навчання дає можливість організувати едукативний процес для осіб з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти, яке здійснюється за інституційною (денною або вечірньою) формою здобуття освіти та передбачає включення дитини з особливими освітніми потребами до освітнього процесу спільно з іншими учнями класу [1, с. 22].

Усі діти здатні навчатися, але не всі навчаються в однаковий спосіб, за однаковий час або в однаковому темпі. Учні з особливими потребами мають різноманітні навчальні потреби, тому існує багато шляхів їх забезпечення. Те, що підходить для одного, може виявитися не найкращим варіантом для іншого. Задовольняти індивідуальні навчальні потреби учнів означає: визначити поточні потреби й навички; вибрати й сформулювати індивідуальні очікувані результати або навчальні цілі для учня; обрати оптимальне навчальне середовище; визначити складові належної програми й спланувати її впровадження.

Тому створюються, згідно зі статтею 20 Закону України «Про освіту», інклюзивні або спеціальні класи, в обов'язковому порядку на підставі заяви батьків дитини з особливими освітніми потребами, до якої обов'язково додається висновок інклюзивно-ресурсного центру та, за потреби, інші документи, визначені Порядком зарахування, відрахування та переведення учнів до державних та комунальних закладів освіти для здобуття повної загальної середньої освіти (Наказ МОН від 16.04.2018 № 367).

Інклюзивний клас – це клас у закладі загальної середньої освіти, в якому серед інших учнів навчаються одна, дві або три дитини з особливими освітніми потребами. При цьому особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для таких дітей забезпечується шляхом створення для кожного учня індивідуальної програми розвитку, адаптації або модифікації навчального матеріалу асистентом вчителя, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, забезпечення учня спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку [4].

Визначальною характеристикою змін, що відбуваються в освітньому просторі, є позиція батьків як суб'єктів інклюзивного освітнього процесу. Самостійність мислення і активна роль батьків визначає освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами, партнерську позицію батьків по відношенню до школи та їх відповідальність за освітній результат. В процесі розвитку інклюзивного підходу в освіті позиція батьків набуватиме все більшої самостійності та активності. Уміння організувати продуктивний діалог з батьками, залучати їх до спільного обговорення умов навчання дитини, до участі та співпраці, – важливе завдання шкільної спільноти [1, с. 152].

Результати наукових досліджень показують, що активна участь батьків і родин у процесі освіти дітей позитивно впливає на їхню успішність у школі. Цей висновок особливо важливий, коли йдеться про дитину з особливими освітніми потребами. Без співпраці та допомоги батьків інклюзія неможлива. Батьки – перші вчителі дитини і залишаються ними усе життя. Батьки можуть допомагати в якості вчителів удома і в класі. Вони – захисники інтересів своєї дитини. Батьки краще за інших розуміють, що необхідно їхній дитині і тому ухвалюють рішення щодо її розвитку та освіти.

Для успішної реалізації інклюзії, в загальноосвітніх навчальних закладах надзвичайно важливим є залучення батьків, до навчально-виховного процесу та участі у розробці навчальних планів. Тому, проаналізуємо основні етапи взаємодії педагогів та спеціалістів інклюзивної сфери із батьками учні з особливими освітніми потребами.

Етапи взаємодії із батьками учнів з особливими потребами:

1. *Підготовчий* (планування взаємодії з батьками): збирання і вивчення первинної інформації про дитину із особливими потребами, її сім'ю та родину, отримання контактів для зв'язку; структурування інформації, яку необхідно повідомляти батькам на різних етапах співпраці; визначення відповідальних осіб у взаємодії із батьками; планування і прогнозування змісту, структури, засобів спілкування; визначення часу і тривалості для першої зустрічі; обрання і облаштування місця зустрічей.

2. *Контактний* (створення і підтримка атмосфери довіри, зняття емоційного напруження, формування мотивації до співпраці): зняття психологічних бар'єрів; знаходження спільних інтересів щодо дитини; формування в батьків адекватних уявлень про структуру порушень психофізичного розвитку дитини і про можливості її освіти і соціалізації; визначення принципів спілкування; визначення меж взаємо відповідальності у співпраці зі школою; виявлення якостей, небезпечних для спілкування; адаптація до сторін і встановлення контакту; укладання договору про співпрацю.

3. *Діагностичний* (отримання і систематизація інформації про сім'ю та учня): *інституційний аспект сім'ї*: умови життя сім'ї, структура сім'ї, спосіб життя сім'ї, успішність функціонування сім'ї, етапи життєвого циклу сім'ї, домінуючий стиль спілкування та виховання, організація дозвілля, психологічний клімат, матеріальне становище загальна і реабілітаційна культура сім'ї, ставлення до патології дитини ін.; *сімейний мікроклімат і педагогічна компетентність батьків*: стилі спілкування членів сім'ї, типи виховання дітей, взаємодія підсистем сім'ї, виконання сімейних функцій; *медичний аспект розвитку дитини*: анамнез, діагноз, специфічні потреби, прогнозування, реабілітаційна активність сім'ї; *соціальний аспект розвитку дитини*: рівень самостійності, адекватність самовизначення й самооцінки, широта і різноманітність соціальних контактів, простір і середовище життєдіяльності, здатність до усвідомленого вибору своєї долі, досвід взаємовідносин з людьми та світом.

4. *Моделювальний* (узгодження шляхів виходу сім'ї із кризи та взаємодії системи «школа-сім'я»): з'ясування цілей та перспектив співробітництва; визначення шляхів подолання можливого негативного педагогічного досвіду батьків, проблем у взаємодії із дитиною, конфліктності та кризи сім'ї; узгодження кандидатур у команду фахівців інклюзивного класу; ознайомлення із членами команди фахівців, які здійснюватимуть супровід розвитку дитини; встановлення загальних і єдиних вимог до виховання і навчання дитини; визначення завдань і очікуваних результатів у роботі з учнем; обговорення необхідних ресурсів, можливих рішень при виникненні різних ситуацій; погодження плану дій на навчальний рік, увесь період перебування у школі; укладання індивідуального плану розвитку та навчального плану дитини; визначення способів контролю за реалізацію наміченого плану.

5. *Діяльнісний* (реалізація укладеної моделі співпраці, запланованих заходів): корекція внутрішньо сімейного середовища; здійснення педагогізації батьків; взаємодія батьків із членами команди фахівців інклюзивного класу; реалізація індивідуального плану розвитку та навчального плану дитини; виконання запланованих корекційно-реабілітаційних заходів; моніторинг навчального, корекційного, реабілітаційного процесів, співпраці школи та батьків; здійснення консультативного супроводу батьків.

6. *Рефлексивний* (підбиття підсумків співпраці, осмислення результатів): узагальнення і аналіз отриманих результатів щодо розвитку дитини з особливими потребами; визначення пріоритетних потреб у подальшому розвитку дитини; прогнозування майбутніх заходів і шляхів співпраці [5, с. 165].

Безпосередня організація інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти здійснюється командою психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами закладу освіти.

Основні принципи, завдання та функції, а також порядок організації діяльності команди супроводу визначені у примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти, затвердженому Наказом МОН від 08.06.2018 № 609.

Команда супроводу ухвалює рішення щодо адаптації або модифікації навчальної програми і прописує це в ІІР (індивідуальній програмі розвитку). За потреби цей документ можна змінювати, залежно від того, як буде просуватися робота з дитиною з ООП. Одним із результатів роботи команди є створення індивідуальної програми розвитку, яка розробляється на основі навчальної програми відповідно до Державного стандарту початкової освіти з метою визначення освітніх цілей і навчальних завдань для дитини на основі її актуального рівня розвитку, для здійснення необхідних змін в освітньому процесі (адаптації і модифікації), а також для визначення та забезпечення додаткових потреб дитини, необхідних для успішного розвитку та навчання [3, с. 274].

Батьки дитини з особливими освітніми потребами є постійними учасниками команди супроводу та мають право:

- обирати форму навчання й заклад освіти для своєї дитини,
- виражати свою думку щодо подальшого розвитку та напрямів корекційно-розвивальної роботи [2, с. 12].

Команда супроводу буде ефективною лише за умови отримання об'єктивної інформації від батьків, зокрема:

- інформацію котра допоможе створити та максимально успішно реалізувати індивідуальну програму розвитку дитини (наприклад, підготування тем, стиль та спосіб навчання вдома, навички та здібності, які учень демонструє вдома, в незнайомому оточенні, його улюблені заняття, а також те, що не подобається, його можливі реакції на різноманітні ситуації та ін.);

- консолідують та забезпечують безперервність навчального процесу, розпочатого педагогічним персоналом навчального закладу, надаючи дитині вдома можливість для розвитку та застосування на практиці компетенцій, сформованих під час навчального процесу;

- надання зворотної інформації щодо перенесення дитиною сформованих навичок в побутові домашні ситуації;

- важливу медичну інформацію;

- навчальні та поведінкові техніки, що батьки застосовують вдома;

- зміни в сім'ї – смерть родичів, розлучення батьків, загибель домашньої тваринки;

- минулий навчальний досвід дитини;

- намічені для дитини цілі, над досягненням яких батьки працюють вдома та ін.

Надаючи корисну інформацію вчителю своєї дитини, батьки тим самим допомагають покращувати її навчальний процес.

Батькам, належить важлива роль у забезпеченні успішного освітнього досвіду для своєї дитини. Щоб ефективно обстоювати її інтереси, їм необхідно бути добре поінформованими і конструктивно долучатися до діяльності команди педагогів і фахівців, працюють з дитиною. Батьки можуть активно підтримувати свою дитину й брати участь у її шкільному навчанні в різний спосіб, паприклад:

- включатися в процес обговорення й ухвалення рішень стосовно її освіти;

- коректно висловлювати свою незгоду з думкою вчителя (або вчителів) і пропонувати обговорити ту чи іншу проблему відразу після її виникнення;

- надавати поінформовану письмову згоду на проведення будь- яких оцінок вашої дитини;

- добре знати нормативні положення (політику) й усталені процедури (практику) школи та округу;

- висловлювати свої побажання щодо місця навчання дитини, брати участь в обговоренні різних варіантів, доступних у школі та окрузі;
- отримувати інформацію щодо навчання й успіхів вашої дитини від учителів та інших членів її команди;
- регулярно впродовж навчального року обговорювати з учителем звіти про прогрес вашої дитини;
- брати участь у розробленні індивідуального навчального плану (ІНП) для вашої дитини [2, с. 22].

В інклюзивному освітньому середовищі батьки дітей з особливими освітніми потребами можуть ефективно допомогти фахівцям інклюзивної сфери залучившись в процес створення індивідуальної програми розвитку (ІПР), яка проявляється, головним чином, в наданні інформації про дитину, її особливостей, індивідуальних потреб [4, с. 199].

Отож, батьки – це важлива частина навчальної команди дитини. Для досягнення як найкращого результату надзвичайно важливо сформулювати позитивні стосунки між членами команди супроводу та брати участь батькам:

- у прийнятті рішень, що впливають на освіту та розвиток дитини;
- надавати свій дозвіл на проведення комплексного оцінювання розвитку дитини в ІРЦ;
- мати повну інформацію про умови навчання дитини, надавати необхідну інформацію, що може вплинути на навчання та поведінку дитини у школі;
- брати участь у розробленні індивідуальної програми розвитку (ІПР) дитини;
- отримувати від учителів та інших спеціалістів інформацію про розвиток, навчання та успішність дитини, зокрема про реалізацію ІПР;
- мати доступ до інформації про навчання дитини в школі, включаючи результати оцінювання та звіти;
- отримувати консультації фахівців, що працюють з дитиною;
- регулярно отримувати звіти про успіхи дитини протягом навчального року;
- надавати дозвіл на додаткові послуги, що їх може потребувати дитина;
- оскаржувати рішення, що, на думку батьків, не найкращим чином задовольнятимуть освітні потреби дитини та працювати з командою над пошуком кращих рішень [3, с. 8].

Таким чином, ефективність роботи команди психолого-педагогічного супроводу та успішність розвитку дитини із особливими освітніми потребами безпосередньо залежить від порозуміння між членами команди та зосередження на загальній меті. Безпосередня участь батьків у команді супроводу дає можливість реалізувати покладену мету, адже батьки – це важлива частина команди супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Вони є джерелом інформації, необхідної фахівцям для успішної організації психолого-педагогічного супроводу дитини.

Список використаних джерел:

1. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я: poradnik для педагогів і батьків. Київ, 2016. С. 68.
2. Корсунська Л., Шаповал А. Особливості роботи з батьками в умовах інклюзивного закладу. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 3. С.4–5.
3. Паливода А. В. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практичний посібник. *Інклюзивна освіта. Посібник для батьків* : посібник. 2012. 120 с.
4. Про освіту: Закон України від 5 вер. 2017 р. № 2145–VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Удич З. І. Соціально-педагогічний супровід батьків дітей із особливими потребами в системі загальної середньої освіти. *Етика і естетика педагогічної дії* : збірник наукових праць / гол. ред. М.І. Степаненко. Київ-Полтава, 2015. Вип. 11. С. 165–180.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*Шпак Марія Мирославівна,
доктор психологічних наук, доцент,
професор кафедри психології розвитку та консультування,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка,
E-mail: shpaktariia@gmail.com*

На сучасному етапі розвитку українського суспільства пріоритетним завданням є створення сприятливих умов, за яких всі діти могли б отримати якісну освіту і жити максимально повноцінно, незалежно від своїх індивідуальних особливостей та стану здоров'я. Тому нині проблеми дітей з особливими освітніми потребами все більше привертають увагу різних фахівців, зокрема психологів, педагогів, медиків.

Специфіка навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами зумовлює необхідність переходу до особистісно орієнтованої моделі освіти, що передбачає дотримання принципу «дитиноцентризму» в навчально-виховному процесі. Йдеться про створення розвивального середовища для розкриття особистісного та інтелектуального потенціалу дитини, проведення навчальних занять з урахуванням особливостей психофізичного розвитку, пізнавальних потреб і можливостей дітей.

«Інклюзивне навчання є способом організації освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти, яке організовується за інституційною (денною або вечірньою) формою здобуття освіти та передбачає включення дитини з особливими освітніми потребами до освітнього процесу спільно з іншими учнями класу» [5, с. 1]. Інклюзивне навчання дає змогу дітям з особливими освітніми потребами бути активними учасниками освітнього процесу та навчатися разом зі своїми однолітками. Це забезпечує успішність їх соціалізації та інтеграції в сучасне соціальне середовище. Водночас інклюзія сприяє формуванню у здорових дітей, які навчаються разом в одному класі з дитиною з особливими освітніми потребами, толерантного, емпатійного ставлення до неї. Звичайно, що важливу роль у цьому процесі відіграє особистість вчителя, який на своїх власних позитивних прикладах має привчати дітей до взаємодопомоги та співробітництва.

Інклюзію слід розглядати, на нашу думку, не як доповнення до організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, а як невід'ємну складову освітньої парадигми, яка спрямована на гуманізацію навчання, розвиток особистості дитини відповідно до її інтелектуальних, психологічних і фізичних можливостей. Важливо подолати суспільну упередженість щодо дітей з особливими освітніми потребами, забезпечити можливість їхнього включення в навчальний колектив та спілкування із здоровими однолітками.

В умовах інклюзивного навчання в закладі загальної середньої та дошкільної освіти психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами здійснює команда фахівців, до складу якої входять: вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі-предметники, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог, медичний працівник закладу освіти, батьки дитини тощо [2]. Безперечно, ефективність діяльності цієї команди залежить від злагодженої роботи. Дії усіх фахівців мають бути узгодженими і спрямованими на досягнення загальної мети – розвиток дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей і можливостей, її адаптацію до освітнього середовища та інтеграцію в соціум. Координуючу роль у цій команді фахівців виконує практичний психолог, який здійснює насамперед психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

Вітчизняні психологи (А. Б. Колосов, Г. В. Ложкін, С. Д. Максименко) стверджують, що психологічний супровід «спрямований на підвищення активності суб'єкта, розкриття потенційних можливостей та активізацію психологічних ресурсів особистості» [1, с. 7].

На нашу думку, метою психологічного супроводу є створення сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку і навчання дітей з особливими освітніми потребами задля їх успішної соціальної взаємодії та спілкування з однолітками і дорослими, забезпечення психологічного благополуччя дітей в інклюзивному середовищі.

Серед основних завдань психологічного супроводу в умовах інклюзивного навчання виокремлюють такі: «розвиток особистості дітей з особливими освітніми потребами; забезпечення їхнього ефективного входження у колектив та сприяння налагодженню позитивних міжособистісних стосунків з ровесниками; надання необхідної психологічної допомоги та консультування батькам» [3, с. 95].

Психологічний супровід передбачає комплекс взаємопов'язаних видів, методів та прийомів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, вчителями і батьками.

Психологічний супровід необхідно здійснювати у кількох *напрямках*:

1) *просвітницька робота* з учителями та батьками учнів щодо поглиблення їхніх знань про вікові та індивідуально-психологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами. Йдеться насамперед про підвищення психологічної компетентності педагогічних працівників і батьків. Проведення просвітницьких бесід, психологічних лекторіїв, круглих столів з учителями і батьками з питань розвитку і навчання таких дітей сприятиме створенню сприятливого психологічного клімату в закладах освіти та в сімейному середовищі. Водночас сьогодні особливо актуальною є вимога щодо формування інклюзивної компетентності вчителя, що передбачає здатність до педагогічної підтримки учнів з особливими освітніми потребами і вимагає знань зі спеціальної психології та корекційної педагогіки. З цією метою можна проводити методичні семінари, соціально-психологічні тренінги для вчителів;

2) *корекційно-розвивальна робота* з дітьми з особливими освітніми потребами, спрямована на виправлення відхилень у психічному розвитку і поведінці. Зокрема, вона включає корекцію та розвиток пізнавальних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уяви), загальних і спеціальних здібностей, формування конструктивних форм поведінки в ситуаціях соціальної взаємодії і спілкування з однолітками та дорослими, прояв коректних емоційних реакцій відповідно до вимог соціально-культурного середовища. Загалом корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливими освітніми потребами сприяє підвищенню пізнавальної активності учнів, формуванню позитивної мотивації учіння, розвитку комунікативних умінь та налагодженню міжособистісної взаємодії з іншими учнями класу [3; 4].

На нашу думку, корекційно-розвивальна робота передбачає: а) безпосередній вплив практичного психолога на дитину з особливими освітніми потребами в процесі різних форм і методів роботи з нею; б) опосередкований вплив на дитину через вчителів, однолітків, батьків.

Психологічна практика показує, що у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами доцільно застосовувати такі методи роботи, як: ігрова терапія, казкотерапія, арт-терапія, психогімнастика. Зауважимо, що в процесі проведення корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами практичний психолог має опиратися на позитивні, збережені сторони особистості та психічні функції;

3) *консультативна робота* з батьками та вчителями з метою підвищення їхньої психологічної компетентності з питань психічного розвитку, навчання, виховання та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах сімейного виховання та в контексті інклюзивного освітнього середовища;

4) *профілактична робота* з учителями та батьками з особистісних та професійних питань, що стосуються збереження власного психічного здоров'я; емоційних станів (страх,

депресія, підвищена особистісна тривожність), які виникають у процесі міжособистісної взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами; попередження виникнення та прояву синдрому професійного вигорання у педагогічних працівників; емоційного та фізичного виснаження батьків, які виховують дітей з обмеженими функціональними можливостями.

Психологічний супровід може здійснюватись в *індивідуальній та груповій формах* роботи, зокрема в контексті діяльності шкільної психологічної служби.

Схвальним також вважаємо створення інклюзивно-ресурсних центрів, фахівці яких, своєю чергою, забезпечують психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами під час інклюзивного навчання. До основних функцій інклюзивно-ресурсних центрів належать: проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, консультування батьків та педагогічних працівників щодо організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами [5]. Отож, психологічний супровід таких дітей можливий лише за умови тісної співпраці школи, сім'ї, фахівців інклюзивно-ресурсного центру та практичного психолога закладу освіти.

Психологічна допомога дітям з особливими освітніми потребами передбачає виконання таких завдань: розвиток пізнавальних психічних процесів; формування позитивного ставлення до себе; підвищення самооцінки; корекцію поведінки; формування конструктивних способів соціальної взаємодії і спілкування з оточуючими; забезпечення адаптації дитини до умов інклюзивного освітнього середовища.

Таким чином, психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами є необхідною умовою успішності інклюзивного навчання. Усвідомлюючи важливість і значущість психологічного забезпечення освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти свої подальші наукові розвідки спрямуємо на розробку психолого-педагогічних технологій навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел:

1. Максименко С. Д., Ложкин Г. В., Колосов А. Б. От психологического обеспечения к психологическому сопровождению. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 12. С. 1–10.
2. Про затвердження Примірною положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: Наказ МОН України від 08 червн. 2018 р. № 609. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psiologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>
3. Психологічний супровід інклюзивної освіти: підручник / кол. авторів; за заг. ред. Т. О. Докучиної. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 172 с.
4. Технології психологічного забезпечення освітнього процесу в інклюзивній школі: метод. посіб. / автори-упорядники Д. Д. Романовська, Р. І. Мінтянська; за заг. ред. Д. Д. Романовської. Чернівці: Технодрук, 2019. 158 с.
5. Щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році: Лист МОН України від 31 серп. 2020 р. № 1/9-495. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20202021-navchalnomu-roci>

ПРОБЛЕМА ВРАХУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ НАУКОВОГО СПРЯМУВАННЯ

Якимова Ірина Олександрівна,
*кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник відділу
інтелектуального розвитку обдарованої особистості,
Інститут обдарованої дитини НАПН України
E-mail: riyakymova@gmail.com*

Увага до особистісного потенціалу обдарованих учнів дає можливість визначати ті шляхи професійного зростання, які дозволяють обдарованому учню максимально використовувати потенціал власних здібностей. Розвиток творчого стилю мислення дозволяє не лише бути готовим до постійних змін у технологіях, але й розглядає їх, як можливість отримати задоволення від вирішення інтелектуальних задач, що виникають у ході навчальної діяльності. Розкриваючи творчі можливості учнів, актуалізуючи їх творчий потенціал інноваційними педагогічними технологіями, виявляючи обдарованих учнів та створюючи умови для самовиховання і самовдосконалення особистості, заклади спеціалізованої освіти наукового спрямування (далі ЗСОНС) будуть мати всі шанси забезпечити державу професійними вмотивованими до продуктивної роботи кадрами.

Врахування особистісного потенціалу обдарованих учнів потребує змін у роботі педагогів та формування готовності до їх реалізації. Теоретичні основи обдарованості розглядалися у працях таких психологів, як В. Ананьєв, П. Гальперін, В. Дружинін, Г.Костюк, О. Леонтьєв, В. Моляко, О. Музика, В. Роменець, С. Рубінштейн, Б. Теплов, О.Ковальов, В. Мясичев тощо. Оскільки питання творчого потенціалу людини, її обдарованості та активності завжди актуальне, то до різних аспектів цієї проблеми також звертаються українські вчені, зокрема: О. Білик, Н. Волкова, О. Дунаєва, О. Кульчицька, В. Кушнір, Г. Кушнір, В. Рибалка, С. Сисоєва, Н. Федорова та ін. В працях багатьох вчених, зокрема С. Я. Батишева, А. П. Беляєвої, С. У Гончаренка, В. О. Моляко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєвої, розглядаються питання виховання творчого ставлення до праці та розвитку відповідних якостей в учнів [3].

Розвиток творчого потенціалу учнів у ЗСОНС має свої особливості. Ми погоджуємося із думкою американського вченого Р. Стернберга, який розглядав обдарованість як щось більше, ніж коефіцієнт розумового розвитку «поряд з когнітивними, в структурі обдарованості чільне місце займають некогнітивні, тобто мотиваційні компоненти, які, у більшості випадків, є вирішальними у реалізації потенціалу обдарованих учнів» [5]. Найважливішим завданням є створити такі умови для обдарованих учнів, що дозволять перетворювати потенційні можливості в актуальні. Таке завдання ставить особливі вимоги до педагогів, як у професійному, так і у особистісному плані. При роботі з обдарованими учнями педагог перш за все повинен пам'ятати про співвідношення між творчою продуктивністю та інтелектом. «Інтелект визначає лише верхню, а діяльність – нижчу межу успішності навчання, а місце учня у цьому діапазоні визначається не когнітивними чинниками, а особистісними особливостями, в першу чергу навчальною мотивацією та такими рисами «ідеального учня», як виконавчість, дисциплінованість, самоконтроль, довіра до авторитетів» [1, с.248]. Для того, щоб допомогти обдарованій дитині вивільнити інтелектуальні, особистісні та творчі ресурси для успішного навчання і повноцінного розвитку, педагогам і психологам необхідно працювати узгоджено, максимально заохочуючи дітей до отримання нових знань. Педагог повинен у першу чергу сам прагнути до постійного професійного та особистісного самовдосконалення.

ЗСОНС покликаний якомога раніше виявити здібності до наукової освіти учнів, і розвивати їх у всіх школярів, зважаючи, на те, що діти народжуються з різними задатками

творчості. Водночас потрібно дбати про розвиток творчої особистості у здібних та обдарованих учнів. Для того, щоб сприяти розвитку творчої особистості у процесі навчання були виділені основні властивості такої особистості:

- сміливість думки,
- схильність до ризику;
- фантазія; уявлення і уява;
- проблемне бачення;
- вміння долити інерцію мислення;
- здатність виявляти суперечності;
- вміння переносити навчальні досягнення і досвід у нові ситуації;
- незалежність;
- альтернативність;
- гнучкість мислення;
- здатність до самоуправління [2, с. 56]

У навчанні обдарованих учнів варто враховувати, що інтелект є обмежувачем для потенційних творчих досягнень та пам'ятати, що обдарованість лише створює можливості досягнення успіху в конкретній діяльності. Щоб можливість перейшла в реальність, потрібно оволодіти певними навичками і вміннями [4].

«Виявити творчий потенціал учня і допомогти йому перетворитися у реальні здобутки може креативний педагог з високою психологічною і педагогічною кваліфікацією, який володіє спеціальними методиками, обізнаний з спеціальними навчальними програмами, має певний обсяг знань про природу дитячої обдарованості, типи і особливості вияву обдарованостей, вміє спілкуватися з дітьми та організовувати навчально-пізнавальну діяльність з урахуванням рівнів і сфер вияву обдарованості кожного учня, бачити в кожному з них творчу індивідуальність, застосовувати в своїй професійній діяльності інноваційні методи і форми навчання, сучасні технології навчання тощо» [3].

Програма роботи з обдарованою молоддю повинна розроблятися з метою створення сприятливих умов для розкриття особистісного потенціалу, пошуку, підтримки і стимулювання розвитку творчих здібностей учнів під час отримання наукової освіти. Передбачається розроблення і впровадження ефективних засобів та технологій пошуку, навчання, виховання і самовдосконалення обдарованої особистості, створення умов для її гармонійного розвитку.

Отже, продумана система врахування особистісного потенціалу обдарованих учнів у ЗСОНС забезпечуватиме можливість постійного вдосконалення професійної майстерності та високої мотивації до подальшої професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. Изд. 2-е. Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 1999. 368 с.
2. Дубасенюк О. А. Антонова О. Є. Технологічний підхід до організації роботи з педагогічно обдарованою молоддю. Львів, 2004. 337с.
3. Сліпчишин Л.В. Особливості роботи з обдарованими учнями у професійно-технічних навчальних закладах. *Сучасний погляд на обдарованість та розвиток талантів* : матеріали II Міжнародного науково-практичного семінару, 22–23 серпня 2011р. Київ, 2011. С. 206–213.
4. Теплов Б. М. Способности и одаренность. *Ученые записки Государственного науч.-исслед. ин-та психологии*. Москва, 1941. Т. 2. С. 20–39.
5. Sternberg R. J., Zang, L. What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*. 1995. No. 25 (3). P. 103–107.

УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

***Яцишина Ольга Василівна,**
кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
E-mail: olgayatsyshyna2110@gmail.com*

Реформування системи освіти в Україні і сучасні вимоги ринкових відносин, одним із учасників яких є система освіти, потребує впровадження менеджменту в практику діяльності освітніх закладів, що провадять загальноосвітню підготовку дітей з особливими освітніми потребами. Закономірно, що управління закладом загальної середньої освіти в умовах інклюзії має своє специфіку і відрізняється від управління школою, що не є спеціалізованим закладом для осіб із особливими освітніми потребами.

Згідно із Законом України «Про освіту», «...інклюзивне навчання – це система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Мета інклюзії в освітній сфері полягає у частковій або повній ліквідації і попередженні соціальної ізоляції, що є наслідком відсутності толерантності й негативним ставленням до поняття плюралізму. Інклюзія визначає освіту основним механізмом попередження порушення прав людини й запобігання будь-яких форм дискримінації» □1□□

Основний принцип інклюзивної освіти – не дитина пристосовується до умов і норм, що існують в освітньому закладі, а навпаки, вся система освіти підлаштовується під потреби і можливості конкретної дитини [2, с. 15]. Водночас основною метою закладу загальної середньої освіти в умовах інклюзії є забезпечення учнів з особливими освітніми потребами необхідними умовами для розвитку й соціальної адаптації. З боку вчителя, метою його діяльності в умовах інклюзивної освіти є створення сприятливих умов для розвитку потенціалу кожного школяра, який навчається в інклюзивному класі або інклюзивному освітньому закладі.

В основу управління закладом загальної середньої освіти для дітей з особливими освітніми потребами, покладено правила й підходи, що формують інклюзивну культуру школи. Так, в інклюзивній школі багатоманітність культур розглядається як нова реальність – сучасна школа повинна бути готова до навчання школярів з різних етнічних груп і культур, які мають різний економічний і соціальний статус, різні здібності, стан здоров'я тощо. З таких умов, наявність одного навчального плану і єдиного підходу до навчання буде обмежувати школу і її діяльності.

Інклюзивна школа зберігає індивідуалізацію процесу навчання. Педагоги в навчальному процесі інклюзивного закладу освіти використовують різні методи й підходи, досягаючи таким чином персоналізації навчання відповідно до індивідуальних потреб, здібностей і цілей навчання школярів.

Важливою особливістю інклюзивної школи є те, що в ній командна робота фахівців набуває надзвичайної важливості задля досягнення результатів навчання. Команду супроводу навчального процесу в школі для дітей з особливими освітніми потребами крім адміністрації та вчителів складають також фахівці психолого-педагогічної підтримки (психолог, соціальний педагог, асистент вчителя, медичний працівник). Лише злагоджена робота цих фахівців дає змогу досягти найкращих результатів у розвитку кожного учня. З іншого боку організації навчального процесу в інклюзивній школі перебувають сім'я дитини

(насамперед, батьки), державні й громадські організації. Залучення членів усіх зацікавлених сторін до участі в діяльності школи веде до розширення шкільної спільноти й залучення додаткових ресурсів для діяльності школи. Таким чином, інклюзивна культура, що є запорукою сприятливої атмосфери в інклюзивному закладі середньої освіти, не виникає спонтанно, натомість є результатом цілеспрямованих зусиль із впровадження в шкільне життя суспільних цінностей.

Зарубіжні дослідники [3] зазначають, що для інклюзивної школи необхідним є забезпечення двох аспектів навчання осіб з особливими освітніми потребами, а саме: фізичних і психологічних характеристик. Під фізичними характеристиками інклюзивної школи маються на увазі інфраструктура і спеціальна організація простору; наявність кваліфікованого педагогічного і допоміжного персоналу; відповідне обладнання в школі й аудиторіях; документація, що регулює процес організації навчання в школі в умовах інклюзії (навчальні плани, програми, стратегія розвитку тощо). Психологічні характеристики передбачають встановлення у школі позитивного соціального й емоційного клімату, зокрема створення й підтримку позитивної взаємодії між структурними підрозділами школи; розвиток позитивного ставлення вчителів, шкільного персоналу до учнів з особливими освітніми потребами і школярів одне до одного; формування політики школи з акцентом на позитивних моделях поведінки [3, с. 345].

Надзавданням управління закладом загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання є створення освітнього середовища відповідно до потреб і можливостей кожного школяра. У зв'язку з цим, стратегія інклюзивної освіти базується на ідеях, передусім, спрямованого набуття учнями ключових компетенцій, як-от:

- розуміння глобальних проблем і загальнолюдських цінностей (справедливості, рівності, гідності і поваги);
- когнітивні навички;
- не когнітивні навички, зокрема й соціальні навички (уміння співчувати і придушувати конфлікти, навички спілкування та налагодження відносин і взаємодії з людьми різного походження, інших культур і поглядів);
- здатність діяти колективно і відповідально □4, с. 8□.

Окрім того, інклюзивна освіта має на меті досягнення учнями «функціональної грамотності», здатності брати участь у всіх видах діяльності, де грамотність є необхідною умовою ефективного функціонування особи в групі або спільноті й дозволяє використовувати свої навички читання, письма та лічби для особистого розвитку або розвитку відповідного співтовариства упродовж усього життя □4, с. 9□.

Адміністрація школи є безпосереднім учасником системи управління закладом загальної середньої освіти і команди супроводу. Адміністрація інклюзивної школи відповідає за зарахування дитини до закладу освіти, аналіз запиту на створення класів з інклюзивною освітою та додаткові освітні послуги, а також за стан та якість інклюзивного навчання. Окрім того, директор школи і заступник з навчально-виховної роботи забезпечують безперешкодний доступ до будівель та приміщень, створюють відповідну матеріально-технічну базу. На адміністрацію школи також покладено обов'язок забезпечувати підвищення кваліфікації педагогічних працівників із питань надання освітніх послуг, сприяти впровадженню інноваційної діяльності □4, с. 51□.

Управління процесом навчання в умовах інклюзії вимагає виконання таких правил:

1. Встановити довірчі відносини зі школярами. Цей крок передбачає, що вчитель в інклюзивному класі і адміністрація навчального закладу вивчають і дізнаються про школяра якомога більше – знають ім'я кожного учня і з кожним вітаються, називаючи це ім'я, вислуховують думку кожного школяра, не поділяють учнів на «улюбленців» і «неулюбленців».
2. Створити позитивну атмосферу у класі. Позитивною є зокрема атмосфера, що спонукає і надихає до навчання. Створення позитивного навчального середовища

можливе, якщо вчителі насамперед, а також адміністрація школи розуміють інтелектуальні, емоційні, фізичні та соціальні потреби школярів, і вибудовують систему спілкування з ними, враховуючи ці потреби.

3. Заохочувати допомогою. Заохочення передбачає, що учень отримує не лише завдання до виконання, але й орієнтовний алгоритм дій, що допоможуть виконати поставлене завдання. Наприклад, діючи школярам завдання упорядкувати книжкову полицю, варто розділити його на більш дрібні підзавдання – конкретні кроки, які потрібно здійснити задля досягнення мети.
4. Навчати необхідних навичок. Під необхідними маються на увазі навички, потрібні для досягнення успіху в навчанні в умовах інклюзивного освітнього середовища. Часто, передаючи школярам інформацію з того чи іншого навчального предмету, вчителі забувають про необхідність формування соціальних навичок, уміння мислити, навчатися, навичок розв'язання проблем, запам'ятовування, саморегуляції тощо.
5. Мати чіткий план. Це правило є одним з найважливіших в організації навчання в умовах інклюзії. Кожна частина дня, заняття повинна бути добре продумана і відповідати як педагогічному стилю вчителя, так і особливостям особистостей школярів, зокрема їх віковим потребам і можливостям, а також особливим потребам у навчанні.

Таким чином, створення та управління інклюзивною школою – це складний і тривалий процес, що вимагає злагодженої роботи й відповідальності усіх його учасників. Успішне управління закладом загальної середньої освіти в умовах інклюзії потребує систематичної роботи шкільної адміністрації і колективу над формуванням власних професійних компетенцій, прийняттям етики і філософії інклюзивної освіти, розвитком інклюзивних практик.

Список використаних джерел:

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 01.04.2021)
2. Лопатина В.И. Инклюзивное образование: широкие аспекты. Инклюзивное образование. Вып.1. Москва : Центр «Школьная книга», 2010. С. 12–17.
3. Azizah N. Managing inclusive school: what should school provided to help students with special needs. *Proceeding of International Conference on Educational Management, Administration and Leadership (ICEMAL)*. 2010. P. 344–350.
4. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / упорядник К. М. Бондар ; Вид. 2-ге, доп. Кривий Ріг, 2019. 170 с.

CHANGE MANAGEMENT IN AN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Bodnar Oksana,

*doctor of pedagogical sciences, associate professor,
Professor of Pedagogy and Education Management*

Ternopil National Pedagogical

Volodymyr Hnatiuk University

E-mail: Bodnarotern@ukr.net

Horishna Oksana,

graduate student 011 - «Educational, pedagogical sciences»,

HSEI «University of Education Management»

E-mail: gorishna83@gmail.com

The processes of change related to the reform and implementation of the Concept of the New Ukrainian School determine vectors of goals of the school principal, including: creation of such an educational environment that would ensure the implementation of new state standards of general secondary education; transition to the pedagogy of partnership for interaction between the subjects of the educational process; encouraging teachers to personal and professional growth by giving them the right to academic freedom; creating conditions for inclusive education with individual development programs for students with special educational needs.

The introduction of inclusive education is a challenge to the functioning of educational institutions and requires effective management, which is based on change management theory.

UNESCO defines inclusive education as «the process of addressing and responding to the diverse needs of students by ensuring their participation in learning, cultural activities and community life, and reducing exclusion in education and the learning process» [2].

That is, it is a way of getting an education where students with special educational needs study in the general educational environment at their place of residence - and this is an alternative to the boarding school system, where they are kept and educated separately from other children, or home and individual education.

The issue of inclusion should be considered not only in terms of creating an accessible educational environment for children with special educational needs. Inclusive education in a broad sense involves the creation of equal opportunities for all categories of children in Ukraine: for children from Roma families, for children from internally displaced persons, for children of other national minorities living in our country and therefore the problem of change management is relevant in education community.

Change management is a long-used concept in the economic sector. Education reform and focus on the development of educational institutions in an inclusive education requires effective implementation of change management in practice and is one of the promising innovations in the field of education. Effective change management in educational institutions is aimed at the development of an inclusive environment and requires methodological and theoretical justification.

Thus, successful implementation of the change process requires a systematic analysis of the current results of educational institutions, the search for new resources for change, psychologically and financially motivated performers, recruiting followers of change, a positive climate in the team. The purpose of change management is the successful implementation of change management models for the effective transformation of organizational goals, values of educational institutions, methods and forms of learning, educational processes and technologies.

We consider change management in educational institutions as a multifaceted process of influencing the managed system, in order to effectively implement change to improve current efficiency, use new opportunities to meet the needs of all participants in the educational process and educational institution development by minimizing resistance to change [1].

Finding ways to meet the learning of students with special educational needs can be a challenge and require additional material, technical and human resources. The purpose of educating

children with certain disabilities is specified in the tasks facing general secondary education institutions: to support children in realizing their own potential and to prepare for a productive life. Children with special educational needs should get specialized services and support to learn. Unfortunately, specialized education services take the form of segregation of students with disabilities in certain classes or schools without the ability to communicate with peers who do not have disabilities and often do not have access to the curriculum taught by those peers.

Research conducted by scientists shows that students with and without disabilities who study in inclusive classes have better academic results than students who study in non-inclusive classes [3; 4]. Other studies have found that the inclusion of students with disabilities in the general education class has led to either a positive or a neutral impact on students without disabilities [8]. However, there is no information that students with disabilities who receive education in certain conditions work better than students in inclusive conditions [5]. In fact, the amount of time a student with a disability spends in a general education class is positively correlated with higher grades in math and reading, less destructive behavior, and increased opportunities for future work.

Segregated classes or schools give the misconception that people with disabilities are fundamentally different from their non-disabled peers and need to be isolated or separated. This approach can negatively affect both the classroom climate and students' attitudes towards diversity and acceptance [6]. Many practitioners and researchers are reluctant to include children with disabilities in their general education programs. They are concerned that this may divert attention from the educational needs of students without restriction. The priority of education based on a child's disability or other factors, such as gender, race, ethnicity or sexual orientation, is discriminatory and should not be supported by the international development community [7].

To determine the effectiveness of the implementation of inclusive education, a study was conducted among the teaching staff of Ternopil. The purpose of the study was to determine the readiness of teachers to change in order to meet the needs of students with special educational needs.

Thus, the introduction of an inclusive form of education, according to 73% of respondents among teachers, has led to changes in the educational environment. According to 42% of respondents, this is most effectively reflected in the curriculum through integration and the search for interdisciplinary links, which contributes to the comprehensive development of a child with special educational needs, talents, abilities and cross-cutting skills according to his age and individual characteristics.

An important criterion for the effectiveness of the implementation of inclusive education is a change in the perception of students in the educational process as a whole, which was noted by 40% of respondents. The key figure in the process of implementing an inclusive form of education is the teacher and 61% of respondents are convinced.

The principles of the new Ukrainian school are based on the pedagogy of partnership. 35.1% of teachers claim that the involvement of parents in school changes their attitude to the educational process, including an inclusive environment. Open communication between students, teachers and parents promotes three aspects of interaction, which are united by common goals and aspirations of adaptation of all students.

Thus, we understand that school leaders must take into account the academic, social and life needs of each student; if necessary, use alternative teaching methods, such as Braille instructions or alternative communication devices; for students who do not hear to promote linguistic identity, the teaching of sign language should be provided; require inclusive education as part of the training of service teachers; require inclusive education as a component of teacher training; actively recruit teachers with disabilities; provide conditions in accordance with the needs of children with disabilities and inclusive education; develop a plan for the education sector in support of disability legislation detailing the implementation of an inclusive education system; make sure that teaching materials include people with disabilities and present disability positively and in an expanded way, which reduces stigma and supports inclusive education; consultations with parents of children with

disabilities and persons with disabilities on proposed laws and educational plans; create an outreach mechanism to raise awareness among parents and the community about issues related to inclusive education.

The administrations of the institutions or the head of the school are usually responsible for complying with the laws set by the Ukrainian regulations so that students with disabilities receive the necessary support from the teacher. The leadership of these educational institutions is crucial to improving educational opportunities for all students, especially those with disabilities or unique learning needs. Many studies have shown that administrators are the same, and sometimes greater, barrier to the inclusion of children with disabilities in the classroom. Thus, it is important to train officials and school leaders on issues related to inclusive education. Training in knowledge on the ethics, delivery and impact of inclusive education services is insufficient.

Many schools have a team of staff who work with children with special needs. However, in some schools, teacher assistants, psychologists, speech therapists, occupational therapists and physiotherapists may not be available in the classroom. These support staff can play an important role in the education of students with disabilities and should work with educators to help identify students who have specific learning needs. Because special educators may have the technical knowledge and experience, they should serve as resources and support for the general education teacher, who is ultimately responsible for teaching all students in his or her class.

As we can see, the use of teacher assistants, sometimes referred to as «paraprofessionals», to support teachers in inclusive classrooms is an effective approach in many educational institutions. Although the roles of teaching assistants in the classroom can vary significantly depending on the context. We believe that teaching assistants are most successful when assigned to support a class. With some exceptions, it may be necessary to appoint a teaching assistant to a student who, for example, needs communication support or who is medically weak. However, even in such cases, it is important that teacher assistants complement and support teachers, but do not replace them as the main source of learning.

However, in practice there is a strong shortage of teachers and assistants who can effectively support the individual needs of students with disabilities.

It is worth noting that the attitude of teachers to inclusion can significantly affect the success of the inclusion of students with disabilities in the general education class. For example, teachers are often more open to include students with physical or sensory disabilities than those with intellectual, learning, or behavioral disabilities. Teachers should involve parents as much as possible in the child's education and find ways to share with parents the achievements and problems in the classroom. The inclusion of parents of children with disabilities in the active life of the school is an important task of the head in the development of the educational institution.

The administration of the educational institution should pay attention to the formation of sensitivity among parents of children without disabilities. For effective inclusive education to become a reality, inclusive education reform must raise community awareness of the benefits and basic concepts of inclusive education. Such awareness-raising activities should not be limited to information exchange or sensitization, but should include opportunities for personal reflection and dialogue.

Preparing teachers for the teaching of children in an inclusive classroom is not only a school but also a national task. It will be difficult to achieve a truly inclusive education without developing skills and ensuring a positive attitude of teachers towards the new educational environment.

The curriculum in schools with inclusive environments should take into account the diverse needs of children, without prejudice to the ability of ordinary children with children with special needs, so that teacher-based learning planning can take this into account. The implementation of training should be able to meet all the needs of students, both regular and special. However, teachers in inclusive schools should be able to reach all students, regardless of the child's physical condition. In the context of change management, the leader has a new task – to protect the weak and

create a friendly atmosphere in learning. Educators must be able to build mutual respect among students to create a family atmosphere in the classroom.

Active integration of inclusion into the educational process of the school in practice is associated with change management mechanisms. The principles of change management are the priority aspects of the implementation of managerial activities in the development of an inclusive environment in the field of education. The quality of change is directly influenced by the personality of the teacher, who, using the provisions of academic freedom and integrity, makes adjustments to the educational process taking into account the capabilities of children with special educational needs. The head of the educational institution is forced to carry out its activities in the wake of rapid change and in conditions of uncertainty, to investigate the problem of change and its impact on all participants in the educational process.

References:

1. Bodnar O., Horishna O. Mechanisms for overcoming resistance to change in general secondary education. *Scientific Notes of Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk. Ser. Pedagogy*. Ternopil : TNPU, 2020. № 2. S. 180–189.
2. Inclusive education. URL: <https://uml.ua/diyalnist/vnutrishnia-systema-zabezpechennia-iakosti-osvity/inkliuzyvne-osvitnie-seredovyshe/>
3. Cole C. M., Waldron N., & Majd M. Academic progress of students across inclusive and traditional settings. *Mental Retardation*. 2004. No. 42(2). P. 136–144.
4. Cosier M., Causton-Theoharis J., & Theoharis G. Does access matter? Time in general education and achievement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*. 2013. No. 34(6). P. 323–332.
5. Falvey M. A. Toward realizing the influence of «Toward realization of the least restrictive educational environments for severely handicapped students». *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2004. No. 29(1). P. 9–10.
6. Fisher D., Sax, C., Rodifer K., & Pumpian I. Teachers' perspectives of curriculum and climate changes. *Journal for a Just and Caring Education*. 1999. No. 5(3). P. 256–268.
7. Hayes A.M., Jennae Bulat J. Disabilities Inclusive Education Systems and Policies Guide for Low- and Middle-Income Countries. 2017. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK554622/>
8. Kalambouka A., Farrell P., & Dyson A. The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*. 2007. No. 49(4). P. 365–382.

TRAINING PRE-SERVICE ENGLISH TEACHERS TO DEVELOP HEALTH-SAVING COMPETENCE OF LEARNERS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Datskiv Olha,

*PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of the Department of English Philology
and Methods of Teaching English,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National
Pedagogical University,
E-mail: olhadatskiv@tnpu.edu.ua*

The problem of saving school age children's health has always been relevant but it has become extremely acute nowadays due to the pandemic threat and distance learning challenge. The number of students who have a chronic condition or disability increases very quickly. Learners with special educational needs (SEN) belong to an «at risk» category, therefore they «need special approaches to forming their health-saving competence as a necessary way of improvement the life quality» [2, p. 289–290]. These approaches need to be developed commonly by in-service teachers and teacher trainers and implemented into the process of pre-service teachers training. Pre-service teacher education and training involving health-saving competence formation and development is crucial to preparing future teachers for the new conditions in which teaching and learning occurs and increased responsibilities.

The ability of pre-service English teachers to form health-saving competence of SEN learners lies within their professional competence, in particular their inclusive competence. Copious research explores health saving-competence of pre-primary and primary students, its structure and means of development [4, p. 308; 2, p. 270–271]. The researchers are unanimous in that all aspects of the problem need to be further addressed.

This paper aims at exploring ways of training pre-service English teachers to develop health-saving competence of learners with SEN. The research questions are as follows: How is the need for forming SEN learners health-saving competence reflected in the English language methodology curriculum? What classroom activities best develop SEN learners' health-saving competence?

O. Kazachiner and L. Tkachenko define health-saving competence as «the high level of excellence in the personality of health-saving activity, characterized by deep knowledge about the preservation and strengthening of health, the possibility of free possession of healthcare-saving activities and relevant competences» [2, p. 270]. This definition highlights the knowledge as a structural component of health-saving competence and activities of individuals aimed at developing the competence in connection with other competences. According to O. Kazachiner and L. Tkachenko, health-saving competence is accompanied by a belief in the importance of organizing their own health-saving actions, a positive attitude to them, the ability to use health-saving technologies during training activities, independent exercises and active recreation [2, p. 271].

It goes without saying that students' health-saving competence cannot be developed by teachers who lack knowledge, skills and abilities in the field and whose own health-saving competence is not developed. In another study teacher's health-saving competence is regarded as an integrative professional and personal quality that promotes the formation of a healthy lifestyle for participants of the educational process at school and at pedagogical university [3, p.186]. The definition stresses the integrative character of the teachers' health-saving competence which should be developed in both professional and personal domains. The study offers and experimentally verifies the method for forming the health-saving competence of pedagogical universities' students.

To answer the first research question about the reflection of the need for forming SEN learners health-saving competence in the English language teaching methodology curriculum we analysed the PRESETT Curriculum. With the aim to improve English language methodology teaching and learning at Ukrainian pedagogical universities and according to the Ministry of Education and Science order of 12 August 2015 No. 871, the curriculum was piloted in selected universities across

Ukraine in 2016-2019 academic years. Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University joined the New Generation School Teacher project in 2017. The final evaluation of the New Generation School Teacher project was undertaken in 2019. The evaluation report states that the experimental course has enabled the pilot universities to develop a cadre of novice teachers who are very well prepared to enter schools as highly competent classroom teachers [1, p. 19]. The introduction of the new PRESETT Curriculum constituted a significant reform for universities, for their teachers and students, a departure from previously existing practices.

Analysis of the Curriculum's structure will enable identification and description of the content and learning outcomes necessary for forming health-saving competence of SEN learners. The curriculum is made up of six modules, each representing a broad area of methodology, and each module contains a number of units, each of which covers an essential specialist topic for English teachers in training. Each module is designed to be taught for a semester, starting in Semester 3. The programme starts with a four-hour introduction to the course structure and requirements by way of orientation for the students. The six modules are arranged to reflect the pathway that students embark on from being language learners to becoming language teachers by the end of the programme. Thus, the more basic content is covered in early modules in Semesters 3 and 4 and more challenging topics follow later. Each unit has an allocation of 18 hours of class contact time, backed up by a recommended number of hours of self-study, in most cases 12. Module descriptions include aims, learning outcomes and recommended assessment specifications. Unit descriptions contain detailed objectives, indicative content and recommended reading references [1, p. 18].

The Profile of a newly-qualified English Teacher included in the Curriculum specifies that a graduate from the PRESETT Bachelor's programme should demonstrate ability to identify individual learning difficulties and cater for different categories of special educational needs in planning and teaching: plan teaching to meet the needs of learners and to achieve course outcomes according to the curriculum, anticipate non-language problems that may arise during the lesson and plan how to respond to them, create conditions and provide facilities for learning in the classroom, apply different types of assessment to suit a range of learning contexts, evaluate and select existing tasks/tests from an online or a printed source for assessing learners' progress and achievement, adapting and/or supplementing them if needed, select and create appropriate tasks and materials for the classroom [1, p. 20-21]. The knowledge, skills and qualities outlined above take a long time to be acquired, however, they contribute to the task of forming health-saving competence of SEN learners which requires careful planning and teaching from their English teachers. Thus, the Curriculum focuses specifically on planning for and teaching an inclusive class.

In the fourth year of English language teaching methodology course the students learn «Catering for Special Educational Needs (SEN)» as a course unit with the aim to achieve the following learning outcomes: evaluate, select and adapt materials and Internet resources for teaching foreign languages to learners of different age groups, learner types and/or learning difficulties, choose teaching strategies, methods, activities and assessment tools appropriate to an age group, learner type and/or learning difficulty, use classroom English appropriate to an age group, learner type and/or learning difficulty with a justified use of the learner's first language [1, p.25].

Research and practice suggest a range of activities conducive to development of SEN learners' health-saving competence. O. Kazachiner and L. Tkachenko advocate fairy-tale therapy as the specific way in which the health-saving competence of young English language learners, including the ones with SEN, can be formed [2]. Another effective activity, which does not require specialized training is storytelling. It helps children acquire useful habits of health saving and care as story characters teach children that they should sleep well, follow personal hygiene rules, do morning exercises, eat healthy food, dress according to the weather, etc. This knowledge is very important for SEN learners because they may have complex health and behavior-related problems.

As a part of their coursework in the unit «Catering for Special Educational Needs (SEN)» pre-service teachers are asked to research and create a list of relevant fairy tales, stories, poems,

cartoons and films, which they can use in their English classrooms to solve the daily tasks of health-saving competence forming. They also create a bank (collection) of different activities and a list of Internet resources which facilitate planning lessons and teaching English in inclusive classrooms. The content of these activities is aimed both at developing English language skills and forming health-saving competence of their students at different levels: primary, lower and upper secondary, high school.

During sessions in methodology pre-service teachers are asked to reflect upon the ways to adjust physical activities, such as games, to include SEN learners: they may consider altering speed, duration, space used, equipment and rules of the game. Pacing the game to accommodate students with limited mobility, repeating the game for students who are more fit or mobile, reducing its duration for students with lower levels of fitness, using game equipment that is easy to use, etc are important considerations that pre-service English teachers have to make while planning their lessons. The general recommendation is playing non-competitive games and provide a peer-helper to a SEN learner to facilitate engagement. The students also discuss the ways of involving all learners into decision making process when an activity is implemented during the lesson.

Among numerous forms and methods of forming children's health-saving competence used in secondary schools in Ukraine there are physical, sport and musical activities, including Health Day, different kinds of gymnastics, excursions, role and theatre games, games-travelling, games-experiments, solving problematic and situational tasks, project activities, and independent children's activities devoted to mastering health culture, printed games (lotto, puzzles, jumbled pictures etc.), illustrations according to health theme, etc [2, p. 278]. Pre-service English teachers are involved in implementing these forms and methods during their teaching practice and later, when they start working at schools as in-service teachers. In the workplace, knowledge about health-saving competence, skills to form the aforementioned competence in their students and a combination of respective personal and professional qualities will help them to become successful professionals in their field.

Pre-service English teachers need to be familiarized with and trained in using different approaches, methods, forms and techniques of forming health-saving competence of their students. This goal can be achieved by common effort of learning university courses in pedagogy, psychology and English language teaching methodology and practical application of the knowledge and skills during their teaching practice in inclusive classrooms.

The prospect of further research lies in investigating opportunities for professional development of in-service English teachers in the area of forming health-saving competence of SEN learners.

References:

1. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. Івано-Франківськ : НАІР, 2020. 126 с.
2. Kazachiner O., & Tkachenko L. Fairy Tale Therapy as a Means of Forming Health-Saving Competence of Children with SEN. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, Vol. 12, №3. 2020. P.268–293. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/321> (дата звернення: 25.03.2020).
3. Khatuntseva, S., Kabus, N., Portyan, M., Zhernovnykova, O., Kara, S., Knysh, S. The Method of Forming the Health-Saving Competence of Pedagogical Universities' Students. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12, No. 1. P. 185–197. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/208> (дата звернення: 25.03.2020).
4. Palamar S., Nezhyva L., Vaskivska H., Vaschenko O., Bondarenko G. Naumenko M. Health-Saving Competence of Future Primary School Teachers: Indicators of Development. *III International Scientific Congress Society of Ambient Intelligence (ISC-SAI 2020)*. Paris, 2020. P. 307–315. URL: https://lib.iitta.gov.ua/720009/1/VHO_2020-04_01.pdf (дата звернення: 25.03.2020).

INCLUSIVE EDUCATION DEVELOPMENT AS ONE OF THE clearest examples of effective system innovation

*Kosovych Olga,
Doctor of Philology, Professor,
chair of Romano-Germanic Philology
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
E-mail: olga.kosovych@tnpu.edu.ua*

The 21st century is an era of systemic innovations, including in the field of education. We have generalized experience in the practice of applying a systems approach to innovation. Introduction and the development of inclusive education can rightly be considered one of the clearest examples of effective systemic innovation. The legal requirement for the introduction of inclusive education in the mass educational space has posed many questions and challenges, the answers to which require a systematic development, the use of new approaches, the birth of new concepts and paradigms.

The study of the history of the formation and development of inclusion in education shows that inclusive education, like any other innovation, was originally created and implemented pointwise and linearly. In the late 1960 in Hamilton, Ontario, Canada, one of the first experiences of school inclusion was initiated by parents and educators. Later, as a result of the unification of educators, parents, and government officials, inclusive practices began to emerge in New Brunswick and the northern Yukon Territories, the Northwest Territories. For example, individual classes or schools have become good examples of inclusive practices and have paved the way for major changes in Canada's education system [5].

At the same time, the United States was also looking for possible ideas for joint education of children with disabilities with their normatively developing peers. This was largely facilitated by the scientific research of M. Reynolds (1962) and I. Deno (1970).

In the United Kingdom, research by M. Warnock (1978) and her like-minded colleagues (P. Kroll, D. Moses, and S. Dunlop) enshrined the principle of including children with special needs in general education schools in the Education Act of 1981. In Italy, Sweden and other European states from the 1970 to the 1980. the promotion of joint learning ideas for children has been successful with the support of legislation.

The World Conference on the Education of Persons with Special Needs, held in 1994 in Spain (Salamanca), was a highlight for the global pedagogical community. The term «inclusion» was introduced into the scientific lexicon and the principle of inclusive education was proclaimed. The Salamanca Declaration on Principles, Policies and Practices for the Education of Persons with Disabilities is one of the founding international instruments. Thus, the development of inclusive education has become a systemic innovation at the macro level [6].

The ethics of inclusion declares the need to change society and its institutions so that they favor the inclusion of any other person: another race, religion, culture, person with disabilities, etc. [2]. Moreover, it is assumed that the whole system of education and social institutions will change so that this inclusion contributes to the interests of all members of society, the growth of their ability to live independently, including people with disabilities [14–15; 17].

Inclusion is an innovative way of developing education at all levels. This innovation also applies to management structures, the scope of which extends to work with teachers and other staff, students, parents, communication with the environment, control, analysis, regulation and information support of innovation.

The implementation of inclusive education as a systemic innovation is associated with cardinal (from the Latin *cardinālis* – the main, main) significant changes, which, in our opinion, decisively improve the work of all subsystems of education.

In the aspect of the considered problem it is connected with development of new concepts of education [4], carrying out scientific and theoretical researches [8; 12], implementation of educational and methodical developments [11], staffing, financing, organization of continuous educational process, substantiation and introduction of new technologies, implementation of management, marketing, etc.

In recent years, a system of inclusive education has been built, which is represented at all levels [2], including at the level of training of professional staff [3; 7]. Many pedagogical universities implement bachelor's and master's programs, perform qualitative and quantitative research [5; 10], PhD theses on inclusive education have already been defended [9].

At the level of additional professional education, training is provided in various in-service training programs for teachers, many universities support this area through conferences, research schools, seminars, webinars and other forms of professional interaction and competence development.

Inclusive education as a multidimensional innovation includes solutions related to the formation of the environment, infrastructure and force field, the creation of values and a favorable climate for the development, implementation and implementation of innovation. It is obvious that it is connected not only with the material component of the education system, but also with the subtle ideological components: emotional-value, semantic bases of innovation.

The methodology of inclusion in education substantiates the unity of three interrelated aspects, reflecting the most important areas for improving the situation in educational organizations: the creation of an inclusive culture, the development of inclusive policies and the implementation of inclusive practices [13].

School culture is the basis of innovation, it changes the policy and practice of education and training. The culture of an inclusive school is common to the whole school community values, beliefs, views, principles, norms of behavior. Inclusive culture is changing the structure of the school, making it the best place for everyone: normatively developing children and children with special educational needs, teachers and parents. Inclusive policy is manifested in the presence of regulations indicating the school's choice of inclusive course; inclusive process support teams (psychologist, speech pathologist, speech therapist, tutors and other staff of specialized school staff). Inclusive practice is created and implemented through adequate forms of organization of the educational process, technologies, methods, methods of teacher work, the activities of specialists in psychological, pedagogical and medical and social support, the use of special teaching aids and equipment.

The object of professional activity of a teacher-psychologist of inclusive education is multidimensional and includes training, education, socialization, individual and personal development of students, health of students, psychological and pedagogical and social support students, teachers and parents (legal representatives) in educational organizations of various types.

The multidimensionality of the development of inclusive education is manifested in the active attitude to the problem of education of persons with disabilities in public organizations, parental communities and professional associations.

In addition, philosophers point to another aspect of the multidimensionality of innovation [15]. In our traditional three-dimensional space, time is the fourth dimension. It is time that is projected into three-dimensional space as movement, growth and development. From the origin of the idea to the introduction of innovation in the educational process, there is certainly a delay in time. The process of creating an innovation, its testing and actual implementation, of course, takes time. Therefore, to prevent possible risks of innovation, it is important to avoid hasty, commanding, formal and widespread inclusion. Inclusion as a systemic innovation is a long-term perspective.

The effects of the introduction of inclusive education, of course, go beyond the sphere of education and are reflected at the interdepartmental level – the functioning of health systems, culture, social development. The introduction of inclusive education in mass practice requires research and development in various fields of knowledge: philosophy, history, sociology,

psychology, pedagogy, medicine, economics, engineering and technical activities, etc. Therefore, this innovation can rightly be considered supersystemic.

Thus, inclusive education as a systemic innovation is focused on improving the quality of education and ensuring the successful socialization of all children:

– accepts and values diversity and ensures access to education for all students using an individual approach (for all, including a child with disabilities);

– provides the process of personal development, along with training and education of all (people with disabilities and disabilities need special psychological, pedagogical and medical and social assistance);

– creates psychological comfort for all: support, not pressure, mutual assistance, not competition for all (children with disabilities need in support even more than their peers);

– provides psychological security: protects all children from threats to their dignity and self-esteem, from psychological violence and frustration (a child with disabilities is as vulnerable as possible);

– makes maximum use of ways to strengthen and preserve the health of all children (the health opportunities of children with disabilities are limited and need to be strengthened) [16].

In addition, the implementation of inclusive practice encourages teachers to reconsider the pedagogical position, the search for new teaching methods. A new system of values is being built in an inclusive school, new educational technologies are being implemented, and new equipment is being purchased. Psychological and pedagogical support of a child with disabilities in an inclusive school provides significant help and support to his family. The development of inclusive education is adequate to the socio-cultural level of modern society, which proclaims civil liberties, equal rights, the value of human dignity and individuality. The analysis of theoretical sources and benchmarking confirm that the introduction of inclusive education as a system innovation – fundamental, structural, cardinal, multidimensional – makes significant changes in all elements of the education system and decisively optimizes, improves, activates educational space at regional and sectoral level and has sufficient resources to improve the quality and efficiency of youth education.

References:

1. Богданова Е. В. Этика общения с людьми с ограничениями здоровья как составляющая инклюзивной культуры. *Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова*. 2015. № 3, Т. 21. С. 158–160.
2. Гладкая В. В. Модель психолого-педагогического сопровождения учащихся с особенностями психофизического развития в учреждении общего среднего образования. *Образование и воспитание*. 2016. № 10. С. 71–78.
3. Калинина А. А. Проблема формирования готовности студентов к инклюзивному образованию в школе. *Образование и общество*. 2016. № 3. С. 57–59.
4. Козырева О. А. Теоретико-методологические подходы к разработке концепции инклюзивного образования. *Alma mater*. 2015. № 8. С. 2–15.
5. Ряписова А. Г., Чепель Т. Л. Исследование эффективности образовательного процесса в условиях инклюзивной практики. *Сибирский педагогический журнал*. 2013. № 2. С. 226–232.
6. Ряписова А. Г. Научная школа как эффективная форма организации образовательного процесса в университете. *Вестник педагогических инноваций*. 2013. № 1 (31). С. 47–57.
7. Самарцева Е. Г. Проблема профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей. *Образование и общество*. 2016. № 2. С. 57–59.
8. Старовойт Н. В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию. *Концепт*. 2016. Т. 8. С. 31–35.

9. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. Москва : УНЦ ДО, 2005. 222 с.
10. Чепель Т. Л., Абакирова Т. П., Самуйленко С. В. Эффективность образовательного процесса в условиях инклюзивной практики: итоги мониторинговых исследований. *Психологическая наука и образование*. 2014. Т. 19, № 1. С. 33–41.
11. Barres D. G., Carrión Z. C., Delgado R. L.-C. Technologies for Inclusive Education: Beyond Traditional Integration Approaches. USA : Information Sciences Reference, 2012. P. 393.
12. Bunch G. Emerging research: students with disabilities, families, teachers. Includes bibliographical references. Toronto : Couto Printing & Publishing, Inclusion Press, 2015.
13. Escobedo P., Sales M., Traver J. From Traditional Practices to Inclusive Teaching Practices. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 116. P. 3327–3331.
14. Herrera M. E. Social innovation for bridging societal divides: Process or leader? A qualitative comparative analysis. *Journal of Business Research*. 2016. Vol 69, Issue 11. P. 5241–5247.
15. Marimuthu S., Cheong L. S. Inclusive Education for Social Transformation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. Vol. 172. P. 317–322.
16. Poon-McBrayera K. F., Wong P. Inclusive education services for children and youth with disabilities: Values, roles and challenges of school leaders. *Children and Youth Services Review*. 2013. Vol. 35, Issue 9. P. 1520-1525.
17. Tiwari A., Das A., Sharma M. Inclusive education a «rhetoric» or «reality»? Teachers' perspectives and beliefs. *Teaching and Teacher Education*. 2015. Vol. 52. P. 128–136.

PREPARING FUTURE TEACHERS TO THE FORMATION OF A NON-DISCRIMINATORY INCLUSIVE ENVIRONMENT IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

*Shulha Iryna,
Ph.D. in Pedagogy,
Lecturer of the Department of Pedagogy and Educational Management,
Methodist of the Inclusive Resource Centre,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
E-mail: ira.shulha@tnpu.edu.ua*

Today, the national educational sphere is under the reform process. In particular, changes related to Ukrainian integration into the European educational space, the key principles of which are: safety, non-discrimination, inclusiveness, equality, tolerance and respect for human rights and freedoms.

According to the National Strategy for the Development of a Safe and Healthy Educational Environment in the New Ukrainian School, an important task facing the general secondary education institution is to implement the principle of non-discrimination, including confidentiality as to any discriminatory characteristics [1]; such as sex, age, disability, race, skin colour, political, religious and other beliefs, ethnic and social origin, citizenship, marital and property status, place of residence, linguistics or other characteristics (the Law of Ukraine «On the Principles of Prevention and Counteracting Discrimination in Ukraine»).

In our opinion, this task could be solved by forming a non-discriminatory inclusive environment for children and youth. The school system plays an important role in this process because it should ensure the formation of a new generation of Ukrainians. Also, school is a place where every child should feel safety, security; grow up healthy and happy, in line with the principles of humanization of education, changes of pedagogical paradigms and educational technics in the context of European integration and globalization.

First of all the problem of forming a non-discriminatory inclusive environment for children and youth as safe and child-friendly is relating to providing partnership and non-violent communication in the triad «parents – children – teachers», prevention of bullying, eradication of all forms of discrimination.

Analysis of foreign research has shown the urgency of the given problem (S. Bem, Sh. Bern, L. Eliot, Ph. Jackson, K. Lynch, G. Ostrem, J. Taylor Gatto and others). In Ukraine, non-discriminatory education is investigated by T. Drozhzhina, V. Kakadiy, O. Kiz, O. Kikinezhdi, O. Marushchenko, T. Martsenyuk, O. Masalitina, O. Rasskazova and other scientists. However, the problem of preparing future teachers for the formation of a non-discriminatory inclusive environment in general secondary education institution is still unresolved, which caused the purpose of this article.

We interpret a non-discriminatory inclusive environment in an educational institution as healthy, safe and child-friendly; it is a complex of conditions in an educational institution that prevent and elimination of discrimination on the ground of protected characteristics. The structure of a non-discriminatory inclusive environment includes three components *spatial-objective* (location of the institution, interior and exterior, availability of recreation areas, background, on which the relations between all participants of the educational process is happening, *psychodidactic* – content sphere (curriculum and plans, textbooks, manuals, forms, methods and techniques of education), *social* – subjects of the educational process (school administration, teachers, parents, students) [3, p. 366–367].

An important role in the formation of a non-discriminatory inclusive environment in a general secondary educational institution is played by the teacher, who is a key figure in the educational process. This is emphasized in the Professional standard by professions «Primary school teacher of general secondary education», «Teacher of general secondary education» (2020). According to a document it is necessary to form general and professional competencies in a teacher, among which the most important in the context of our study is *emotional and ethical* (interaction based on cultural and personal differences of interlocutors, principles of non-discrimination and respect of differences; using basic behavioural strategies to protect teacher' rights and students in the educational process, etc.); *inclusive* (ability to provide conditions that ensure the functioning of an inclusive educational environment; provide favourable conditions for each student, etc.); *health preservation* (ability to organize a safe educational environment, using health technics in the educational process); *competence of pedagogical partnership* (ability to subject-subject (equal and personal oriented) interaction with students in the educational process; ability to involve parents to the educational process based on partnership) [2].

In our opinion, these teacher' competencies help him/her to fom a non-discriminatory inclusive environment in the educational institution.

At the same time, the changes taking place in the national system of school education require changes in the management of the pedagogical process in higher educational institutions, which is aimed to prepare a new socio-cultural type of personality according to conditions of modern society. In this case, the teachers in the university are facing a new task – the formation of a competent teacher during his/her study, who will be guided by the realities of the modern world.

In the educational process of a higher education institution (pedagogical profile), the professional competence of the future teacher as to his/her ability to form a non-discriminatory inclusive environment take place by the study of the Module «Basis of Inclusive Education» (a part of the educational course «Pedagogy»), which is taught for students of all pedagogical specialities of our university. First of all, the content of lectures and practical classes of the Module involves the basics of inclusive education and documentation in an inclusive classroom; formation of the ability to work in a multidisciplinary support team of a child with special educational needs, etc. Also, students analyze the meaning of the concepts «inclusion» and «discrimination» (in a broad sense, when a lot of protected characteristics are taken into account, not just discrimination on the ground disability).

In the context of the development of professional competences of future teachers in the field of non-discrimination, it is necessary to use the potential of the educational course «Comparative Pedagogy», which is taught to graduate students of the Faculty of Pedagogy and Psychology. Graduate students learn the peculiarities of the best educational systems following world rankings (USA, Canada, Finland, France, Sweden, Germany, Japan, South Korea, etc.). The educational course includes the topic «Preparing a Person for Life in a Multicultural and Information Environment – the Main Goal of Modern Education» aimed to reveal multicultural education, its role in the modern world, and discuss the content of non-discriminatory and inclusive education abroad, peculiarities of its implementation.

Today, the role of self-education for developing and improving professional competence and skills of future teachers is important, especially in the context of the Covid-19 pandemic and distance learning. There are many opportunities for this, in particular, free online educational platforms, such as «EdEra», «Learning passport», «Na urok», «Vseosvita», «Osvitoria», «Prometheus», which include training courses, teaching materials, as well as manuals, records of conferences, webinars, presentations etc.

Informative and useful for teachers will be online courses available on the platform «EdEra». The content of the training courses includes modules with lectures, comments, modular and final tests, which is aimed to check the knowledge and skills, after successful testing participants receive certificates. For example, NGO «Studena» together with the online education studio «EdEra» has developed a free training course «Non-discriminatory Approach to Learning» (<https://cutt.ly/pxaL3nL>) aimed to combat discrimination and violence in the educational environment; analyze practical tasks to forming teacher own action plan to combat bullying in the school; provide the necessary skills to develop tolerance, mutual respect and support, equality between all students. The course includes 9 modules: «Critically Analysis of Information», «Discrimination and Tolerance», «Discrimination at the School», «Combating Harassment», «Gender and Inequality in Society», «Gender Relations and Separation of Powers», «Gender Socialization, Roles and Stereotypes», «Hidden Curriculum» of the Modern School», «Critical Pedagogy».

The next online course «Human Rights in the Educational Space» (<https://cutt.ly/4xaLMdD>) is proved by the Ministry of Education and Science of Ukraine. The course includes 3 modules («Introduction to Human Rights», «Catalog of Human Rights. Basic Concepts», «Ensuring and Protecting Human Rights in the Educational Space»); it aims to form participants' understanding of the essence and evolution of the concept of «human rights»; and also reveal the list of rights of each person and peculiarities of children rights; conditions of restriction of rights and their guarantee by the state; the rights of participants in the educational process, in particular on the Internet; the idea of a child-friendly educational institution; the state of respect for the rights in the educational institution; mechanisms for the protection of rights in Ukraine.

The online course «Primary School Teacher's Work with Children with Special Educational Needs» (<https://cutt.ly/9xaLXgp>) is designed for primary school teachers, school administration, parents of children with disabilities and who want to understand the basics of inclusion. The purpose of this course: to get theoretical and practical knowledge for work in inclusive conditions, to increase teachers' competence in the field of the formation of an inclusive educational environment in primary school. The course includes 6 modules: «Philosophy of Inclusion», «Organization of Inclusive Education in Ukraine», «Teacher's Work with Parents», «Teaching Methods with Children», «Organization of Inclusive Education», «Teaching Methods with children (with specific disorders)».

A certified educational course «Protection of the Rights of Persons with Disabilities» (<https://cutt.ly/3xaZbey>) is available on the Prometheus platform and includes video lectures, tests and questionnaire for self-control. Participants have the opportunity to get knowledge about the evolution of views on the problem of disability, the correct terminology and ethics of communications with people with disabilities; international and national mechanisms for the

protection of the rights of people with disabilities; and learn about models of disabilities, universal design, and its principles.

After successful completion of these courses, future teachers will be able to work more effectively towards forming a non-discriminatory inclusive environment in the educational institution, which will help to educate a tolerant attitude of each participant of the educational process, eradicate all forms of discrimination and prevent bullying.

Thus, we tried to emphasize the urgent problem of forming a non-discriminatory inclusive environment in a modern educational institution, In particular, the peculiarities of professional training of future teachers in this context have been revealed. In our opinion, the integration of a non-discriminatory and inclusive component to the content of professional training in higher educational institutions will allow us to form a new generation of teachers.

References:

1. Національна стратегія розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у новій українській школі України : Указ Президента від 25 трав. 2020 р. № 195–2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/195/2020#n10> (дата звернення: 19.03.2021).
2. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти» (з дипломом молодшого спеціаліста) : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства від 23 груд. 2020 р. №2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text> (дата звернення: 19.03.2020).
3. Shulha I. M. Non-Discriminatory Education in Ukraine as a Requirement of the Time. *Sozioökonomische und rechtliche faktoren der sozialen entwicklung unter den bedingungen der globalisierung* : kollektive monographie in 2 Bänden ; Hrsg. von Doktor der Wirtschaftswissenschaften, Professor Yu.V. Pasichnyk. Steyr (Austria). 2018. B. 2. P. 365–374.

УДК376(005.745)
ISBN 978-617-595-108-8

Рекомендовано до друку вченою радою
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
(протокол №12 від 25 травня 2021 р.)

Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат : Матеріали
I Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції
(м. Тернопіль, 8 квітня 2021 р.) / Упор. Удич З.І. Тернопіль: ТНПУ, 2021. 225 с.

© Автори тез доповідей, 2021
© Інклюзивно-ресурсний центр
Тернопільського національного педагогічного
університету імені Володимира Гнатюка, 2021