

## **ІНТЕГРАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ У ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК АКТУАЛЬНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Головною метою соціального розвитку будь якого цивілізованого суспільства є повага до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що гарантує захист та повну інтеграцію у соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з особливими потребами. Особливо це стосується дітей і молоді, у яких недостатньо життєвого досвіду й ресурсів для самостійного налагодження оптимальних умов життєдіяльності та розвитку (Освіта України, 2022).

Навчання дітей з особливими потребами в закладах загальної середньої освіти постає як надзвичайно актуальне питання сьогодення. Адже залучення дітей означеної категорії до колективу учнів загальноосвітньої школи вимагає від її адміністрації та фахівців створення відповідного виховного та навчального середовища, орієнтованого на специфіку розвитку цих дітей (Бех, 2016). Актуальності вивчення цього напрямку роботи соціального педагога закладу загальної середньої освіти додають і умови воєнного стану в нашій країні, що спричинили, поряд з іншими, проблему зростання кількості дітей з особливими потребами і, відповідно, необхідності збільшення кількості фахівців, які організовуватимуть і супроводжуватимуть процес інтеграції, урізноманітнення цих потреб, а також необхідність розробки нових підходів, форм і методів роботи з означеною категорією учнів і їх батьків. Тому перед загальноосвітніми закладами постала необхідність створення та забезпечення дієвості оптимальних умов для інтеграції учнів з особливими потребами в загальноосвітній простір. В основу цієї інтеграції закладено принцип дотримання права людини на доступ до здобуття якісної освіти. Європейська спільнота висловила, що освіта має надаватися в межах можливого, у

загальноосвітніх школах, без будь-якого вияву дискримінації стосовно дітей з особливими потребами. Адже у більшості випадків особливі потреби самі по собі не є перешкодою для навчання і виховання. Як правило, отримати освіту у загальній системі освіти дитині може перешкоджати лише її дискримінація. Зазначимо, що в окремих випадках, відповідно до законодавчих норм, діти з особливими потребами все ж зобов'язані відвідувати спеціальні школи, що також є свого роду офіційною сегрегацією (Расказова, 2015).

Відродно, що в Україні проблемі захисту дітей з особливими потребами приділяється все більше уваги. Відповідно до чинного законодавства у галузі освіти, реабілітації та соціального захисту держава забезпечує доступність до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими потребами з урахуванням їх здібностей, можливостей, бажань та інтересів. Зміст і проблеми соціальної (соціально-педагогічної) роботи з дітьми з особливими потребами досліджували багато вітчизняних науковців – Н. Грабовенко, І. Іванова, В. Ляшенко, М. Малафєєв, В. Тесленко та ін. Чималий досвід практичної роботи з дітьми з особливими потребами в освітніх закладах описано також в роботах Т. Носової, В. Ткачової, К. Щербакової та ін. Вченими та практиками доведено, що саме завдяки створенню інтегрованого освітнього простору діти, чий особливі потреби виходять за межі загальноприйнятої норми, мають можливість не тільки отримати гідну освіту, а й відчутти себе повноцінними членами шкільного колективу, а згодом стати повноправними громадянами своєї країни, що мають однакові з усіма права та обов'язки незалежно від своїх можливостей. Поряд з цим, аналіз публікацій свідчить, що в науковій літературі майже відсутні комплексні характеристики процесу інтеграції дітей означеної категорії у загальноосвітній простір. Саме актуальність проблеми та її малодослідженість зумовили вибір напряму нашого наукового пошуку, метою якого є обґрунтування теоретичних і практичних засад інтеграції дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір та визначення шляхів оптимізації означеного процесу (Рубежанська, 2014).

Відповідно до міжнародних нормативно-правових документів, діти з особливими потребами – це особи віком до 18-ти років, які потребують додаткової підтримки в освітньому процесі (діти з порушеннями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю, діти-біженці, працюючі діти, діти-мігранти, діти-представники національних меншин, діти-представники релігійних меншин, діти із сімей з низьким прожитковим мінімумом, безпритульні діти, діти-сироти, діти із захворюваннями СНІД/ВІЛ та інші) (Інтернет-ресурси з проблеми інклюзивної освіти, 2019). В українському законодавстві поняття «діти з особливими потребами» використовується у вужчому розумінні й охоплює дітей з порушеннями психофізичного розвитку та дітей з інвалідністю (Тараскіна, 2016). У ході дослідження нами виокремлено набір особливостей, характерних для дітей означеної категорії (перш за все це проблеми у здоров'ї та пов'язані з ними особливості у здобуванні освіти, вихованні й соціалізації). Уточнено освітні потреби та проаналізовано можливості їх задоволення в сучасних закладах освіти; акцентовано увагу на факторах, які визначають ефективність процесу інтеграції дітей з особливими потребами у загальноосвітній простір, та ризиках, які його супроводжують (суспільних ризиках, ризиках школи, ризиках сім'ї, індивідуальних ризиках тощо) (Борщевська, 2018). Поняття «інтеграція дітей у загальноосвітній простір» ми трактуємо як зусилля соціального педагога, учителів, вихователів, батьків, спрямовані на введення дітей у постійний освітній простір з метою отримання ними відповідного рівня освіти та виховання. Виявлено такі види інтеграції дітей з особливими потребами у закладах загальної середньої освіти, як: соціальна інтеграція (залучення дітей з особливими потребами до участі разом з іншими дітьми у позакласній діяльності, однак вони не навчаються разом); функційна інтеграція (інтеграція, за якої діти з особливими потребами спільно навчаються з дітьми з типовим рівнем розвитку в одній школі, що виявляється у таких видах, як: абсолютна (повна) інтеграція (форма навчання, рекомендована тим дітям, які за рівнем психофізичного розвитку відповідають віковій нормі і психологічно готові до спільного навчання зі здоровими

однолітками); комбінована інтеграція (для дітей, у яких психофізичний розвиток наближений до вікової норми, але їхнє навчання в умовах масового закладу обов'язково має супроводжуватися корекційною допомогою відповідних фахівців, зокрема вчителя-дефектолога спеціального класу); часткова інтеграція (діти з особливими потребами навчаються в окремому спеціальному класі або відділені школи і відвідують тільки окремі загальноосвітні заходи (найчастіше у другу половину дня)); тимчасова інтеграція (усі школярі спеціального класу (закладу) незалежно від виду особливих потреб об'єднуються кілька разів на місяць для проведення спільних заходів)); зворотна інтеграція (діти з типовим рівнем розвитку навчаються у спецшколах); спонтанна (неконтрольована) інтеграція (діти з особливими потребами навчаються у загальноосвітніх закладах, не отримуючи при цьому належної спеціальної підготовки) (Бех, 2016; Рассказова, 2015). У ході дослідження з'ясовано, що інтегративний підхід до організації навчання і виховання дітей з особливими потребами корисний з соціальної, академічної і фінансової точок зору як в цілому для шкільної системи, так і для всіх дітей, які здобувають освіту (Освіта України, 2022).

Відрядно, що в Україні сформовано державну систему соціальної підтримки дітей з особливими потребами. Система організаційно охоплює різні міністерства і відомства, діяльність яких регулюється чинними нормативно правовими актами та Законами України. Аналіз законодавчих та нормативно-правових документів засвідчив, що політика сучасної України щодо дітей з особливими потребами як міноритарної групи, що потребує реабілітації та інтеграції, характеризується максимальним залученням держави до системного вирішення проблем цих дітей і сімей, в яких вони проживають..

Результати вивчення закордонного досвіду здобуття освіти дітьми з особливими потребами засвідчують, що процес інтеграції означеної категорії дітей має особистісний, соціальний та економічний ефект, а більшість дітей з особливими потребами навчаються у масових школах. Всі учасники навчального процесу в освітніх системах США, Канади, Великобританії,

Австрії, Німеччини, Швеції, Данії мають змогу одержувати необхідну психолого-педагогічну підтримку та корекційно-реабілітаційну допомогу, яка надається фахівцями, що працюють як безпосередньо в школах, так і в позашкільних службах. Значна увага при організації спільного навчання дітей з особливими потребами та їхніх однолітків приділяється роботі з батьками цих дітей. При цьому виявлено, що досягнення розвинених країн у сфері освіти дітей з особливими потребами дуже неоднозначні: з одного боку, вони мають такі моменти, котрі необхідно запровадити у вітчизняній системі (наприклад, залучення до вирішення проблем фахівців спеціалізованих шкіл, різнопланову роботу з родинами дітей з особливими потребами і ін.), з іншого – які, на наш погляд, не варто запозичувати (наприклад, розширення сфери послуг, які надають освітні заклади, вимагає уніфікації підготовки фахівця психологічної служби, але саме профільність фахівця, дозволяє більш ефективно вирішувати проблеми, які виникають при інтеграції дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір) (Інтернет-ресурси з проблеми інклюзивної освіти, 2019).

Інтеграція дитини з особливими потребами у освітній простір закладу загальної середньої освіти вимагає від педагогічного та учнівського колективів створення відповідного освітнього середовища, орієнтованого на специфіку розвитку цієї дитини. Зміст процесу інтеграції дитини з особливими потребами полягає у розвитку її соціальності – активного соціального досвіду особистості (соціальних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій та життєвих цінностей, соціальних якостей, емоцій, зразків поведінки), що отримує реалізацію й соціальне втілення завдяки суб'єктності (Рогальська, 2013). Процес інтеграції відбувається через педагогічно обґрунтовані форми і методи навчання, що забезпечують засвоєння дітьми з особливими потребами необхідних знань, умінь та соціальних навичок, з врахуванням (а за можливості – корекції) особливостей розвитку дитини (Бех, 2016). Властивістю інтеграційного процесу є обов'язкова диференціація особистісних підходів до планування та здійснення соціальної інтеграції дітей з особливими потребами. Зміст, форми та методи інтеграції дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір

визначаються, виходячи з аналізу методичних основ процесу соціального виховання, а також особливостей організації навчально-виховного процесу в загальноосвітньому закладі з інтегрованим навчанням. У процесі розвитку соціальності дитини найбільш перспективними у використанні виявилися колективні форми та методи навчання і виховання, оскільки саме вони створюють ситуації соціальної взаємодії, у яких діти з особливими потребами можуть отримати необхідний соціальний досвід, проявити суб'єктну позицію (Тараскіна, 2016). Соціальна взаємодія розглядається як важливий механізм набуття соціального досвіду в процесі соціального виховання учнів, тобто обмін інформацією, типами та способами діяльності та спілкування, ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, відбір і засвоєння яких безумовно багато в чому має індивідуальний характер. У процесі розвитку соціальності учнів в умовах інтегрованого навчання особливе місце посідають різні форми позакласної та позаурочної діяльності дитини. Важливою для забезпечення ефективності процесу інтеграції є співпраця фахівців психологічної служби школи з батьками дитини з особливими потребами (Борщевська, 2018).

Проведене нами дослідження довело, що розвиток соціальності (інтеграція) дітей з особливими потребами в загальноосвітньому просторі відбувається ефективніше при використанні індивідуальних програм інтеграції дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір, які включають комплекс оптимальних для інтеграції дитини заходів та сприяють створенню таких умов, коли діти відчуватимуть себе не об'єктами, а суб'єктами соціально-педагогічної діяльності. Результати спільної роботи соціальних педагогів, учителів і їх помічників, вихователів над реалізацією означених програм підтверджують позитивний вплив на дітей, їхніх батьків та шкільні колективи у цілому: в учнів формується позитивне ставлення до перебування в закладі, налагоджується соціальна взаємодія з однолітками; посилюється мотивація навчальної діяльності, формується стійке бажання самовдосконалення й самоосвіти; учні набувають знань, умінь й особистого досвіду налагодження

комунікації, публічних виступів, швидкого прийняття ефективних рішень; посилюється їхня соціальна активність (Олексюк, 2015; Рубежанська, 2014).

**Висновки.** Таким чином, інтеграція дітей з особливими потребами в освітній простір закладу загальної середньої освіти передбачає надання їм можливості навчатися у звичайних класах закладу, при чому ці діти мають опанувати програму масової або спеціальної школи і їм надаються усталені освітні послуги. Окрім того, діти з особливими потребами мають одержувати необхідну додаткову підтримку, яка може їм знадобитися для забезпечення ефективності навчання. Спільне навчання дітей з особливими потребами та їхніх однолітків спрямовується на налагодження взаєморозуміння між дітьми. До шляхів оптимізації процесу інтеграції дитини з особливими потребами в загальноосвітній простір відносимо: організацію медико-психологічної, соціально-психологічної і психолого-педагогічної просвіти населення; спеціальне навчання батьків, здорових дітей та педагогічного персоналу освітніх закладів, спрямоване на зміну в усіх учасників навчально-виховного процесу негативних соціальних установок та стереотипів щодо навчання дітей з особливими потребами та створення на основі цього безбар'єрного середовища; корекційне спрямування змісту, форм та методів навчання й виховання дітей з особливими потребами; забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей; цілеспрямовану роботу з дітьми з особливими потребами та їх батьками щодо розвитку соціальності.

Оскільки результати проведеного дослідження не вичерпують усієї його проблематики, вважаємо за доцільне у майбутньому проаналізувати зміст роботи соціального педагога з батьками та родинами дітей з особливими потребами, педагогічним і учнівським колективами щодо забезпечення ефективної інтеграції дітей в соціум. Окремого вивчення, на наш погляд, потребує процес інтеграції в загальноосвітній простір дітей з особливими потребами з числа внутрішньо переміщених осіб, сімей військовослужбовців тощо.

## Література

1. Бех І. Гуманізація спеціальної освіти аномальних дітей як соціально-педагогічна проблема. *Дефектологія*. 2016. №1. С. 19–23.
2. Борщевська Л.В., Зіброва А.В., Іванова І.Б. та ін. На допомогу батькам, що мають дітей з особливими потребами. К.: Український інститут соціальних досліджень, 2018. 79 с.
3. Інтернет-ресурси з проблеми інклюзивної освіти. *Електронний ресурс*. Режим доступу: <http://www.edu.aurveda.org.ua/inclusive/5-scho-take-inklyuzivnenavchannva.html>
4. Олексюк Н.С. Теоретико-методичні основи роботи соціального педагога з учнями загальноосвітньої школи. *Педагогічна освіта : теорія і практика : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Випуск № 19 (2-2015). С. 37–42.
5. Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: Науково-методичний збірник/ за загальною ред. С. М. Шкарлета. Київ-Чернівці «Букрек». 2022. 140 с.
6. Рассказова О. І. Особливості розвитку соціальності школярів в умовах інклюзивної освіти. *Дитина з особливими потребами*. 2015. № 4. С. 2–7.
7. Рогальська І. П. Взаємодія сім'ї та освітньої установи в соціалізації особистості в дитинстві. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2013. Вип. 37. С. 382–388.
8. Рубежанська І. Я серед людей: програма соц. інтеграції дітей з особливими потребами. *Соц. педагог*. 2014. № 9. С. 35–39.
9. Тараскіна Л. В. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі в умовах упровадження інклюзивної моделі навчання : семінар-практикум для педагогів. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 5. С. 8–11.