НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СОЦІАЛЬНОЇ ТА ПОЛІТИЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ
Лабораторія психології спілкування

ТЕХНОЛОГІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА З ДІТЬМИ ТА МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ РОБІТ

учасників круглого столу та науково-методичного семінару

19 березня 2021 року

Київ

УДК 316.6+37.01/.09:37.04

Технології забезпечення роботи практичного психолога з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами: Збірник наукових робіт учасників круглого столу та науково-методичного семінару (19 березня 2021 р., Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України, лабораторія психології спілкування) [Електронний ресурс] / за наук. ред. Г. М. Бевз, І. В. Петренко, В. І. Юрченко // Вісник педагогіки і психології. – Вип. 27. – К. : ІСПП НАПН України, 2021. – 148 с. – URL: http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._–_Випуск_27

Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України,
протокол № 07/21 від 29 квітня 2021 року

Рецензенти:
О. В. Сушій, доктор наук з державного управління;
М. А. Дергач, доктор педагогічних наук

У збірнику представлено наукові роботи, присвячені розгляду широкого спектру актуальних питань, що визначають наявний стан та перспективи розвитку інклюзивної освіти в Україні, різноманітні аспекти соціальної роботи з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами, специфіку професійної підготовки фахівців для роботи з дітьми в інклюзивному освітньому середовищі. Розкриваються особливості застосування конкретних соціально-психологічних технологій, психолого-педагогічних методів та засобів альтернативної комунікації для роботи в інклюзивному освітньому середовищі, що мають високий потенціал для практичного використання.

Для науковців, викладачів, студентів, психологів-практиків, працівників соціальних служб, управлінців, а також громадських організацій та широкого кола зацікавлених цією проблематикою читачів.

Усі матеріали подаються в авторській редакції

УДК 316.6+37.01/.09:37.04
© Автори наукових робіт, 2021
© Інститут соціальної та політичної психології, 2021
© «Вісник педагогіки і психології» – www.psych.kiev.ua, 2021

Наукова рада:

Слюсаревський Микола Миколайович – директор Інституту соціальної та політичної психології, кандидат психологічних наук, член-кореспондент НАПН України;
Чуніхіна Світлана Леонідівна – заступник директора Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування;
Таланчук Петро Михайлович – президент Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», заслужений діяч науки і техніки України, доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Давиденко Ганна Віталіївна – проректор з наукової та міжнародної діяльності Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», директор Вінницького соціально-економічного інституту університету «Україна», доктор педагогічних наук, професор;
Матвієнко Олена Валеріївна – заступник декана з наукової роботи та міжнародних зв'язків, завідувачка кафедри педагогіки і методики початкового навчання факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор;
Олефіренко Тарас Олексійович – декан факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат педагогічних наук, професор.

Редакційна колегія:
Бевз Галина Михайлівна – завідувачка лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, доктор психологічних наук, професор;
Петренко Ірина Володимирівна – старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук;
Юрченко Віктор Іванович – редактор електронного журналу «Вісник психології і педагогіки», кандидат психологічних наук, доцент (**Головний редактор**).

Рецензенти:
Базиленко Анастасія Костянтинівна – завідувачка кафедри соціальної роботи та педагогіки Інституту соціальних технологій Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», кандидат психологічних наук;
Гриценок Людмила Іванівна – науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України;
Каніболоцька Марія Сергіївна – науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук;
Капустюк Олена Миколаївна – старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник;
Кравчук Світлана Леонтіївна – старший науковий співробітник лабораторії психології спілкування Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, кандидат психологічних наук, доцент;
Митник Олександр Якович – завідувач кафедри практичної психології факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, доктор педагогічних наук, професор;
Османова Алімє Маметівна – завідувачка кафедри психології Інституту соціальних технологій відкритого міжнародного університету «Україна», кандидат психологічних наук;
Чистяк Ольга Володимирівна – доцент кафедри практичної психології факультету педагогіки і психології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, кандидат психологічних наук, доцент.

ЗМІСТ

Байдарова О. О.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ..... 7

Бевз Г.М.

РЕФОРМА ОСВІТИ: СУСПІЛЬНІ ТА ОСВІТНІ ЗМІНИ 10

Бєлавін С. П., Мацюк О.Л.

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ..... 18

Бєлавіна Т. І.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЄКТІВ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ДЛЯ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ 21

Бублікова Н. Ю.

СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО ЕМОЦІЙНОГО КЛІМАТУ ЗАСОБАМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ «СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ» ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАПОБІГАННЯ ПРОЯВІВ НАСИЛЬСТВА В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ 24

Верболович А. Л.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ..... 26

Ворощук О. Д., Лемко Г. І.

РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ ГРИ 30

Гаяш О. В.

КОМАНДА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЯК ЗАСІБ КОМПЛЕКСНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ 34

Гельжинська Р. Р.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ 37

Дергач М. А.

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ В ДІАГНОСТИЦІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА 41

Дідик Н. М.

ПСИХОЛОГІЧНА РОБОТА З СІМ'ЄЮ, ЯКА ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 44

Дорофей С.В.

ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ..... 48

Калюжна Т. Г.

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ..... 52

Каніболоцька М. С.

МЕТОД ФАСИЛІТАЦІЇ ПРИЧЕТНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА 55

Капустюк О. М., Бондар Т. М.

ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ У РОЗВИТКУ: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ 57

Козлова В. С.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 69

Кононевич Т.Ю.

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ОВОЛОДІННЯ ЧИТАННЯМ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР 72

Кравчук С. Л.

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ РЕФОРМ 74

Лапа В М.

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА 79

Лєвінцова О.С.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 82

Лєсніченко Н. П., Шоломицька К. О.

РОЛЬ БАТЬКІВ У СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ 88

Лічняровська І. В., Вишневська А.І., Литвинюк Т. П.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: КРОК ЗА КРОКОМ 91

Марціновська І. П.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ 93

Мазур В. М.

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ..... 96

Мельник А. Ю.

ТЕРМІНИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ СФЕРІ 99

Мельничук О., Ярощук Н.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ... 102

Мельничук Т. І.

СОЦІАЛЬНІ НАСТАНОВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ЕКОНОМІЧНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПРАЦЮЮЧОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО СУСПІЛЬСТВА 106

Митник О. Я.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (ЗЗСО)..... 109

Околович О. С.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ 112

Петренко І.В.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗГОРТАННЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ ОСВІТНІХ РЕФОРМ 116

Попелюшко Р. П.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВИКЛАДАЧА ЗВО ЗІ СТУДЕНТАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ 119

Притуленко Ж. В.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ..... 122

Ротко О. М.

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ 126

Савчук К. П.

ОСВІТНЯ КІНЕЗІОЛОГІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕТОД В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ..... 128

Станкевич К. Ю.

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В РАМКАХ ПАРЦІАЛЬНИХ ПРОГРАМ, СПРЯМОВАНИХ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ 131

Стасюк С. В.

РОЛЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ У СИСТЕМІ ВЗАЄМИН «ДИТИНА З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ – ЇЇ БАТЬКИ-ПЕДАГОГИ» 135

Супрун Д. М., Григоренко Т. В.

ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В РАКУРСІ ВИМОГ СЬОГОДЕННЯ 139

Федоренко М. І., Федоренко М. В.

ПІДГОТОВКА СПЕЦІАЛЬНИХ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ НПУ ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА) 141

Чернуха Н. М., Васильєва-Халатникова М.О.

ЗДОРОВ'ЯВІДНОВЛЮВАЛЬНІ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ПРАКТИКИ У РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДИТИНОЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ 144

Чубрей О.С., Підгірна В.Н.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ 147

Байдарова О. О.,
к.психол.н., доц. кафедри соціальної реабілітації
та соціальної педагогіки
Київського національного університету
імені Тараса Шевченка,
м. Київ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ІНКЛЮЗІЇ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Вступ. Впровадження концепції соціальної інклюзії – це цивілізаційний вибір, стратегія міжнародної спільноти та українського суспільства, що спирається на ідею відходу від соціального виключення до участі і включення кожної особистості до активного повноправного життя в суспільстві рівних можливостей. Вирішення цього завдання вимагає часу й зусиль на різних рівнях соціального управління. Це зміни не лише практичних підходів, але й формування відповідної культури на основі інклюзивних цінностей, створення умов для підтримки різноманіття, системи рішень і механізмів їх прийняття для залучення тих, на кого вони спрямовані. Українська освіта наразі переживає еволюційний етап впровадження інклюзивної практики, тож разом з іншими країнами постала перед викликами модернізації галузі. Та з кожним кроком на цьому шляху стає більш очевидним, що успішна освітня інклюзія неможлива без врахування ширшого соціального контексту життя, навчання, професійної та громадської активності людини.

Результати дослідження. Фахівці у галузі соціальної роботи – ключові учасники процесів впровадження інклюзії. Важливе завдання, яке нині ставиться перед закладами вищої освіти – підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності на засадах інклюзії. Однак, якщо питанням підготовки і перепідготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища за останні роки в Україні було присвячено чимало публікацій [2; 6; 7; 9], то перегляд змісту фахової підготовки соціальних працівників та соціальних педагогів у цьому контексті лише почав привертати увагу дослідників [1; 10].

Як справедливо зазначає Олійник І., проблеми підготовки фахівців у галузі соціальної роботи пов’язані з дію ряду факторів, а саме: поліфункціональний зміст та міждисциплінарний характер соціальної роботи; інтегративний характер соціальної роботи; недостатнє орієнтування на практичну складову професійної діяльності; відносно молодий вік соціальної роботи як спеціальності в Україні; відсутність єдиного підходу щодо системи підготовки соціальних працівників [8]. Водночас вагому роль у перебудові змісту професійної підготовки працівників трансформованої системи надання соціальних послуг відіграє виведення напряму підготовки

«Соціальна педагогіка» із галузі знань «Педагогічна освіта» та включення її у галузь «Соціальна робота».

В основу освітньої підготовки мають лягати професійні стандарти, процес розробки яких в Україні лише розпочався. Упродовж останніх трьох років було затверджено такі професійні стандарти у галузі соціальної роботи: соціальний працівник; соціальний робітник; перекладач жестової мови (сурдоперекладач); фахівець із соціальної допомоги вдома; інструктор-методист у справах осіб з порушеннями слуху; супроводжувач осіб з інвалідністю; фахівець із соціальної роботи; соціальний працівник (допоміжний персонал); соціальний менеджер; вихователь (заклади, установи соціального захисту дітей); вихователь-методист (заклади, установи соціального захисту дітей); завідувач відділення (соціальні послуги); директор закладу (установи) надання соціальних послуг. Наразі стандарт за кваліфікацією «соціальний педагог» відсутній і його розробка не входить до планів на 2021 рік (поза тим, що стандарт за іншою професією з тих, що складають основу психологічної служби закладу освіти – «практичний психолог закладу освіти» – вже затверджено).

У питанні формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників дослідники концентрують увагу передусім на готовності до інклюзивного супроводу дітей із особливостями психофізичного розвитку [1; 4]. Традиційно зміст компетентності фахівця у цьому контексті розглядається крізь призму завдань соціального педагога в закладі освіти. Із прийняттям у 2017 р. Постанову КМУ №545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр», у 2018 році – Наказу МОН України №609 «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» посилилось розуміння ролі у впровадженні соціальної інклюзії не лише психолого-педагогічних працівників, соціального педагога закладу освіти, але й залучених фахівців, різних суб'єктів системи захисту прав дітей. Переосмислення ролі соціального педагога в інклюзивному освітньому просторі [3], усвідомлення потреби в послугах асистента дитини наразі має своїм наслідком розробку та апробацію проєкту Державного стандарту супроводу під час інклюзивного навчання.

Водночас, слід наголосити, що особливі освітні потреби можуть бути пов'язані не лише із проблемами зі здоров'ям, а соціальної допомоги і підтримки у зв'язку із соціальним виключенням потребують не лише здобувачі освіти. Враховуючи, що в Україні паралельно відбуваються кілька реформаційних процесів – децентралізація, деінституалізація, реформа освіти, реформа охорони здоров'я та ін. – існує запит на фахівців, які здатні:

- долучатися до процесу трансформації мережі спеціальних закладів освіти;
- створювати сервіси та розбудовувати мережу закладів освіти й надання соціальних послуг в умовах децентралізації, налагоджувати

взаємодію між усіма заінтересованими сторонами;

- організовувати надання соціальної послуги супроводу під час інклюзивного навчання дітям;
- здійснювати оцінку архітектурної доступності закладу освіти, сервісної установи тощо;
- здійснювати підготовку / підвищення кваліфікації фахівців для роботи з дітьми та дорослими з особливими освітніми потребами;
- здійснювати просвітницьку діяльність з батьками з формування толерантності, зміни ставлення до альтернативних можливостей отримання освіти їхніми дітьми та залучення до цього відповідних фахівців;
- провадити інформаційну діяльність зі зміни ставлення суспільства до підходів в оцінці можливостей дітей, їх особливостей та власного потенціалу.

Висновки. Відтак існує потреба у розробці і впровадженні програм підготовки здобувачів освіти, які могли б задовольнити цей запит. Прикладом відповіді на цей запит ринку праці є освітньо-професійна програма «Соціальна інклюзія» другого рівня вищої освіти за спеціальністю 231 Соціальна робота, галузі знань 23 Соціальна робота, що реалізується в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка. Метою програми є підготовка фахівців у галузі соціальної роботи, здатних розробляти та впроваджувати напрями соціальної політики, в основі якої лежить концепція соціальної інклюзії, долучення професіоналів до реалізації реформ інтернатних закладів, упровадження освітньої інклюзії, посилення спроможності об'єднаних територіальних громад надавати якісні інклюзивні послуги, забезпечувати успіх та благополуччя усіх верств населення на засадах соціальної рівності та справедливості. Перспективним напрямом є також розробка курсів професійного навчання з підвищення компетентності/кваліфікації у вузьких, спеціалізованих темах з надання інклюзивних соціальних послуг.

Список використаних джерел

1. Ворощук О., Лемко Г. Професійна підготовка соціальних педагогів до інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. Гірська школа Українських Карпат. 2019. № 21. С. 98–102. DOI 10.15330/msuc.2019.21.98-102
2. Гриньова М., Калініченко І. Підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Рідна школа. 2018. № 5–8. С. 39–43.
3. Кальченко Л. В. Місце соціального педагога в інклюзивній освіті України. Індивідуальний супровід дітей з особливими потребами: роль НРЦ у процесі інклюзивної освіти. Збірка матер. міжн. наук.-практ. конференції (Львів, 29–30 вересня 2016 р.). Львів, 2016. С. 85–90.
4. Клименюк Н. Формування інклюзивної компетентності в майбутніх соціальних працівників в умовах професійної підготовки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2017. № 1 (65). С. 72–86. DOI 10.24139/2312-5993/2017.01/072-086

5. Логвиненко Т., Клим М. Професійна готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи і інклюзивному середовищі. Молодь і ринок. 2020. №2 (181). С. 76−80.

6. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія. Умань: «ВПЦ» Візаві, 2018. 386 с.

7. Мартинчук О. В. Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія. Київ: ЦУЛ, 2018. 430 с.

8. Олійник І. До питання професійної підготовки соціальних працівників. Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: зб. наук. ст. / укл. Петровська К. В. Бердянськ, 2019. С. 54–58.

9. Ребуха Л. З., Главацька О. Л. Професійна готовність майбутніх фахівців соціономічних професій до впровадження інклюзивної освіти: аксіологічні засади. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип. 24. Т. 2. С. 105–108. DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/24-2.21

10. Скачкова Г. Зарубіжний та вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до роботи з особами, що мають особливі освітні потреби. Освітологічний дискурс. 2018. № 1–2. С. 116–128.

Бевз Г.М.,
д. психол. н, проф.,
зав. лабораторії психології спілкування,
Інститут соціальної та політичної психології
НАПН України,
м. Київ

РЕФОРМА ОСВІТИ: СУСПІЛЬНІ ТА ОСВІТНІ ЗМІНИ

Вступ. В Україні відбуваються чисельні реформи, які мають на меті ствердити демократичні основи розбудови суспільно-політичного устрою країни та урегулювати процеси державотворення. Слід відмітити, що сам термін «реформа» визнається похідним від родового терміну «зміни», що передбачає наступну низку понять, *а саме: новація, інновація та нововведення; реконструкція, реструктуризація, трансформація, модернізація й оптимізація та удосконалення; перетворення (реформа, революція, відкриття), рух, перехід, перетворення, та закриття (або стратегія об'єднаня/кластеризації); відновлення, відтворення та оновлення; впровадження, транзит; а також розвиток, інтеграція та реінтеграція* тощо (Бойченко, 2015). Ці терміни несуть як спільні, так і відмінні аспекти процесу змін.

Результати дослідження. Науковий аналіз надає нам впевнено стверджувати про наявність спроб науковців надати вичерпний аналіз різноманіттю понять категорії «зміни». Так, досить повний аналіз

термінологічного апарату в контексті економічних теорій інновацій наданий у працях доктора економічних наук В. Іванової (Іванова, 2009). Слід відмітити, що інноваційна економічна теорія базується на теорії довгих хвиль та циклічності інноваційного розвитку М. Кондратьева, М. Туган-Барановського, теорії економічного розвитку Й. Шумпетера, теорії дифузії інновацій Еверета М. Роджерса та моделі дифузії нововведень Т. Хагерстранда, аналіз здобутків яких досить концентровано надається у працях сучасних дослідників, зокрема, Ю Лавриненко, (Лавриненко, 2010) та З. Пересунько (Пересунько, 2013). Натомість трактування цих понять все ще залишається варіативним і майже всі наукові розробки щоразу починаються із уточнення кожного із них. Так, введений Й. Шумпетером (Schumpeter, 1939) термін «інновація» трактований автором як «нова комбінація виробничих факторів, мотивованих підприємницьким духом» у подальшому був розширеним і розгалуженим різними науковими школами і підходами згідно власної практики застосування. Натомість у психології питання інновацій розглядаються переважно у контексті прикладних досліджень (Петренко, 2019).

Проведені нами наукові розвідки дозволили інтегрувати надбання науковців різних сфер знань і представити континуум цих понять (див. табл.). Аналіз показав, що всі терміни *родової* категорії «зміни» не є специфічною прерогативою лише однієї наукової галузі (Івченко, 2015; Метелєва, 2011; Обушна, 2015; Транс. процеси, 2018).

Таблиця

Порівняльна характеристика категорій родового поняття «зміни»

Назва зміни	Трактування	Механізми/ресурси	Термін	Рівень реалізації
Реформа	• легітимний, цілеспрямований спосіб зміни соціального устрою чи соціального інституту чи його сегменту	• синхронізується через процеси еволюційного розвитку; • підтримується політикою та владою	від 10 років	• макро/мезо
Трансформація	• набуття іншої форми як ознаки сутнісних змін	• перехідні альтернативні форми у розвитку; • особливі форми перехідних структур; • засобом запозичення; • проектно-технічні	до 5-10 років	• макро/мезо /мікро
Модернізація	• осучаснення; • оновлення	• проектно-технічні	до 10-20 років	• макро/мезо /мікро
Оптимізація	• найефективніший варіант вирішення задачі	• проектно-технічні	до 1 року	мезо/мікро
Раціоналізація	• поліпшення (пояснення) чогось через доцільність	• проектно-технічні	до 1 року	мезо/мікро

Основу наведеної систематизації ми запозичили в української вченої-економіста В. Бойченко (Бойченко, 2015), а також використали надбання інших науковців, які зібрали вагомий аналітично-узагальнюючий матеріал у контексті різних наукових дисциплін (економічних, природничих, технологічних, математичних, юридичних, політичних, суспільних тощо) щодо вище названих категорій спектру «зміни». Так термін «трансформація», незалежно від сфери знань, характеризує динамічний процес самоорганізуючої системи, що через входження у нестійкий стан самоорганізовується з наступним закріпленням отриманих змін; презентується як загальна форма розвитку систем, виступаючи складним процесом її перетворювання, сутнісні характеристики якої втілюються у ново-набутій формі з новими цілями, завданнями та результатами з процесуальними, системними та ситуативними характеристики, що забезпечують системі новий рівень функціонування на новому етапі (еволюційного чи революційного) розвитку. Все вище назване не суперечить психологічних знанням. Одним із прикладів трансформаційних змін може слугувати онтогенез людини, де зовнішні зміни тілесних форм існування людини супроводжуються суттєвим переструктуруванням її особистісних характеристик. Таким чином трансформація, яка ззовні проявляється у зміні форми, опирається на якісно/кількісно нові по своїй суті характеристики, що забезпечують цілісне виживання та ефективне функціонування певної системи у змінених (внутрішніх/зовнішніх) умовах.

Подібно до трансформації термін «*реформа*» теж вказує на набуття нової форми, однак такої, яка, при збереженій незмінній своїй основі, визначається наперед заданою ціллю задля спрямування дій на отримання окресленого результату [Транс.процеси, 2018, с. 10]. На думку вчених, у різних випадках цією «незмінною основою» можуть виступати різні аспекти, як-от: структура, функціональне призначення, форма, зміст, суспільні, економічні відносини тощо (Транс.процеси, 2018, с. 9-13, 450). Якщо поняття «трансформація» є характеристикою самої системи та циклічної специфіки її розвитку, то поняття «*реформа»* є засобом (методом) втручання у систему задля спланованої її зміни в окресленому напрямку. Тож реформа є організованим, спланованим та направленим процесом, що заданий певною метою. Вона є завжди легітимною, схваленою з боку влади, цілеспрямованою і в подальшому реалізованою політикою системи (організації, соціального інституту тощо), що реформується (Транс.процеси, с. 10]. Слід відмітити, що історично *реформа* зарекомендувала себе як засіб суспільно-політичних перетворень, що розгортається у ієрархічній траєкторії «зверху-вниз», а також може виступати побічним продукт революції задля укріплення її революційних перемін. У цьому контексті реформа має штучно-спланований, наперед визначений (технологічно розроблений) характер дій, виступаючи формою трансляції інтересів революційного класу (Фил.словарь, с. 491-492).

Натомість, *реформа* може мати ознаки природного, еволюційного процесу, що ініціюється суспільною потребою у напрямку пошуку

відповідної форми для вирішення протиріч соціальної ситуації, що склалася. У цьому випадку реформа є поступовим процесом, що забезпечує пошук, апробацію та закріплення результатів цього пошуку як нового способу дій. Сам процес пошуку виступає консолідуючим чинником для її учасників, як самого суспільства чи його спільнот. У цьому контексті ми можемо трактувати реформу природним еволюційним процесом, спрямованим на перегляд та пошук форми відповідності існуючої ситуації зміненим умовах з визначенням і ствердженням нововідкритої чи запозиченої. У результаті такого процесу відбувається виокремлення та усвідомлення проблеми, її об'єктивізація (опредмечування), пошук способу вирішення, його апробація та домовленість про опанування новими способами соціального функціонування з наступним інституційним його закріпленням. Еволюційність процесу реформ забезпечується розширенням компоненту аналізу та пошуку рішення, однак напрямок її руху залишається той же, тобто – «зверху-вниз». Можна сказати, що реформа, як механізм і надбання соціальних систем, слугує інституалізації певного соціального явища, як такого, що дає адекватну відповідь на нові змінені умови існування системи. Наукові надбання зафіксували, що успішність реформ забезпечують три компоненти: чіткість цілі, як об'єктивізація суспільної потреби; можливість та засоби її реалізації, подільність реформістських ідей усіма членами суспільства, що виражається у їх участі та згоді подальшого дотримання узгоджених змін (Фил.словарь, с. 491-492). Натомість виокремлення та оформлення цих компонентів як технології змін може, по-перше, бути штучно скомплектовано і представлено для примусової технологічної реалізації як засіб научіння нової моделі; по-друге, нести ризики негативних наслідків впровадження саме з причини її штучного характеру розгортання на користь певних інтересів (як правило владних структур), а не суспільства в цілому.

Слідуючи за думкою дослідників, ще раз зауважимо, що поняття «зміни», як родове, може також проявлятися через *процес, результат* та *систему*, що, розгортаючись за законами *еволюційного розвитку*, передбачає можливість *управління* задля спрямування змін у наперед визначеному напрямку, наразі, забезпечення певних інтересів (*управління змінами*) (Василюк, 2009; В. Бойченко, 2015). У цьому контексті науковці фіксують цілий потік термінів. Це перш за все такі, як: «інновація», «новація», «нововведення», що вивчаються у відповідності до сфери їх застосування (економіка, право, управління, педагогічна діяльність тощо). Порівняльний аналіз показав, що для розмежування цих понять доцільно опиратися на локалізацію фокусу розгляду. Так, з позиції користувача/споживача, який отримав новий продукт (його нову комбінацію), економісти говорять про «*інновацію»,* як основу оновлення системи вартостей (Більска, 2015). Про «*новацію»* говорять з позиції виробництва як створення нового засобу, технології, що робить реальним виведення на ринок інноваційного продукту. Тож термін «*новація*» вказує на засіб, який привів до ринкового успіху, а

термін «*інновація*» фіксує факт виходу на ринок будь-якого нового продукту: технології, предмету, техніки, методу, знань тощо, який завдяки новим комбінаціям (новим якостям) набуває конкурентних переваг (Більська, 2015; Лавріненко, 2010). При цьому термін «*нововведення*» вказує на впровадження у практику чогось нового – його застосування, освоєння, чим може бути як «інновація», так і «новація» (Лавріненко, 2010).

В економічних теоріях інноваційного розвитку предтечею інтеграційних тенденцій (у тому числі і міждисциплінарних) вважається низка наукових здобутків, про які ми вже згадували, а саме: теорія дифузії інновацій Еверета М. Роджерса (Роджерс, 2009), конкурентних переваг Майкла Е. Портера, економічного розвитку Йозефа Шумпетера (Schumpeter, 1939), який довів закономірність циклічності економічного розвитку опираючись на теорію довгих хвиль (великі цикли кон'юнктури) Миколи Кондратьєва, що незмінно транслюється у працях сучасних вчених (Лавріненко, 2010). Не вдаючись у деталі економічної теорії хочемо зауважити, що перебіг економічної циклічності передбачає чотири динамічні зміни з тенденціями підвищення/пониження у процесах накопичення/видалення (всмоктування/виштовхування), на перехресній зміні яких формують три типи рівноваги. При цьому кожна наступна фаза циклу виступає кумулятивним ефектом попередньої, де рушійною силою порушення рівноваги виступає саме «інновація», яку виробляє та безперервно змінює сама економічна система і яка не виростає із старого (традиційного, устояного), а з'являється поруч із ним, зміщуючи його (Чайковська, Панягина, 2011; Іванова, 2009). Важливим моментом є те, що традиційне (звикле) створює у своєму розвитку просторовий та часовий контекст актуалізації потреби/запиту щодо змін. Однак самі зрушення актуалізуються не із запиту, а із пропозиції, що, наразі, виступає основою маркетингу (Друкер, 2000). Реалізація зрушень через інновацію формує процес еволюційної динаміки розвитку. Носії інноваційних змін, за Е. Роджерсом (Роджерс, 2009), називаються «підприємцями». Тут важливим моментом є те, що підприємці, як носії змін, не виступають у цій ролі постійно, а набувають її у контексті певної ситуації, а у іншій ситуації цю роль може виконувати інший представник спільноти. Це слід враховувати в управлінні будь-якою організацією, де керівник не може постійно виступати у ролі носія інноваційного розвитку, однак має завжди бути успішним адміністратором саме завдяки своїй налаштованості на процес «народження інноваційних зрушень» та підтримку їхніх носіїв. Трактування ролі керівника як постійного лідера організації у контексті інноваційної функції «підприємця» (лідера змін) скоріше буде ознакою зовнішнього штучно організованого підтриманого процесу (технологічного, владного та адміністративного), а не результатом внутрішніх інтенцій щодо розвитку. Саме з цієї причини роль керівника організації, як постійного носія змін, не можна тлумачити в еволюційному контексті, оскільки закріплення будь-якої постійності призупиняє розвиток, посилюючи не еволюційні, а стагнаційні

циклічні процеси (Більська, 2015).

Наразі міжнародні документи засвідчують, що розвиток інформаційного суспільства та процеси глобалізації поставили перед освітньою політикою України наступні пріоритети: 1) *децентрація та лібералізація*; 2) *перегляд якості у освіти; зв'язки із ринком праці; 3) ефективність використання коштів; 4) рівність в освіті* (Іванюк, с. 13; 80-81). Зважуючи всі 4 пріоритети освітньої політики, хочемо зупинитися на «якості освіти» як інвестиції (відповідність ресурсів заданим стандартам), як процесу (навчання, освіти, менеджменту), як продукту (освітній рівень) і результату (зміни суспільства, покращення добробуту) та доданої вартості (індивідуальні та особистісні надбання). Остаточна якість освіти може бути оцінена досягненням відповідно стандарту освіти, контрактних домовленостей та особистісного попиту споживача. При цьому система оцінювання має бути автентичною та незалежною на кожному її рівні: клас/школа (самооцінювання); перехідні державні екзамени (ДПА), загальнонаціональне (ЗНО) та міжнародне (PISA, TIMSS тощо), щоб отримані результати можна було порівняти із досягненнями освітніх систем інших країн як основи перегляду їхньої політики (Іванюк, с 89-91). А. Василюк (Василюк, 2009) зауважує, що освітня реформа виникає як ідея/пропозиція певної концепції (урядом, регіональною владою, громадським об'єднанням), що 1) трансформуються у нормативно-правові акти регулювання освітньої діяльності; 2) має стратегічне спрямування; 3) транслюється і посилюється освітньою політикою. Компаративні дослідження щодо освітніх реформ неодноразово засвідчили їх неефективність саме з причини примусовості владної ініціативи, що несе низку структурних перетворень на всіх рівнях функціонування освітньої системи (Фулан, 2000; Miche`le Schmidt, Amanda Datnow. 2005). Натомість, реформи продовжують періодично ініціюватися то в тій, то в іншій країнах світу. Попри все, досвід їх аналізу компаративістами, накопичив на мікро- та мезо-рівнях (наразі, школа та громада), численні переваги щодо змін в системі освіти. Так М. Фулан (Фулан, 2000) виокремив такі позиції, які слід врахувати у ситуації реформ. Ми об'єднали їх у наступні блоки: 1) через зміну пріоритетів і їх неузгодженість символічна функція освіти, як моральна, стає проблематичною; 2) зміни в освіті мають відповідати навчальним вимогам; 3) навчитися бути проактивним [а) вийти із гомогенної культури; б) бачити суть на межі балансуючих змінних: нова структура способів комунікації, співпраця і хаос; в) стан неспокою та емоційного відреагування через фрагментарність і розладнаність реформи, введення нових умов комунікації та співпраці; д) постійна присутність неузгодженостей; ж) бути готовим визначити власні теорії і переконання у новій системі координат]; а також 4) важливість поєднання: колективізму-індивідуалізму; централізації-децентралізації; внутрішнього та зовнішнього в освітньому просторі школи, 5) здатність прийняти нову задачу, ввійти та довіряти процесу змін без прагнення ним керувати (Фулан, 2000). Інші

дослідники, не надаючи успішних прикладів реформи в системі освіти загалом, теж відмічають численні позитивні моменти змін, які мають місце на рівні певної школи та громади (*Great Education Policy* .... 2018).). Це дає нам підставити стверджувати наявність розриву між рівнями носіїв змін. Феномені роз'єднання груп споживачів продукту вже описано у теорії дифузії інновації Е. Роджерса (Роджерс, 2009) та у життєвому циклі його прийняття Дж. Мура (Мур, 2006). Встановлений факт зміни стимульного середовища між ранніми послідовниками (щодо освіти – носіями ідеї реформи, наразі на макрорівні) і ранньою більшістю (щодо освіти – мезарівень, який відповідає за ефективність процесу впровадження) трактується «прірвою», яка не може бути поборена тими ж самими методами (Мур, 2006). На нашу думку, задачі реформи, які висуваються на макрорівні на наступних рівнях мають переглядатися і трансформуватися, наприклад, у процес управління змінами. Умовою успішності такого переходу є трансформація стратегічних задач макрорівня згідно місцевих потреб та можливостей мезо- та мікрорівнів можна розцінювати невисоку ієрархічну управлінську шахту (наразі цьому слугує децентралізація та надання автономії школам), фінансова самостійність та комунікативна компетентність.

Модель управління змінами, що формує на макрорівні реформа, на мета- та мікрорівнях має набувати власних форм стратегічної та тактичної реалізації. Їхній адміністративний ієрархічний зв'язок з макрорівнем має бути зруйнованим при збережені стратегічного. За таких умов етично-ціннісна наступність між рівнями буде зберігатися і водночас надаватиметься свобода у виборі способів досягнення стратегічних цілей згідно власного поля реалізації: макрорівень – згідно галузевого міністерства, а мезо- та макрорівні – щодо надавачів та користувачів послуг. Тож процес децентралізації та надання автономії як школам, так і громадам у прийнятті власних рішень буде виступати умовою успішних рішень. За таких умов знімається значущість поняття «супротиву змінам», як такі, що втрачають свою актуальність. Це дає нам підстави констатувати, що процеси децентралізації є позитивним підґрунтям у просуванні політики реформ, де форма її втілення має бути визначеною самими виконавцями, тобто школами та громадами. Науковому прориву в осмисленні цих процесів послугував саме перехід на міждисциплінарні зв'язки та їх інтеграції у транс-дисциплінарний контекст дослідження.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз низки понять, що стосуються змін, надав підґрунтя для застосування міждисциплінарних знань у розгляді процесів реформування системи освіти. Перенесення та уточнення досвіду дифузії інновацій із економічної сфери маркетингу у сферу соціальних інновацій може послугувати перспективним рішенням соціальних проблем, зокрема, просування в Україні освітньої реформи.

Список використаних джерел

Більска, О. В. (2015). Новації та інновації в процесах соціального інновування і механізм їх формування в перехідній економіці. *Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту. Економічні науки,* (13, ч. 1), 34–39.

Бойченко, В. С. (2015). Сутність процесу реформування управління розвитком регіону. *Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Міжнародні економічні відносини та світове господарство*, (3), 29–33. Взято з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuumevcg_2015_3_9.

Василюк, А. (2009). Проблеми аналізу освітніх реформ. *Вища школа*, (9), 76–82.

Друкер, П. Ф. (2000). *Задачи менеджмента в XXI веке.* Москва: Вильямс.

Іванова, В. В. (2009). Дослідження теорії поняття інновації. *Економіка промисловості*, (4), 80–86. Взято з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/econpr_2009_4_15

Іванюк, І. В. (2006). *Освітня політика*. Київ: Таксон.

Лавріненко, Ю. М. (2010). Теоретичні аспекти визначення сутності інновацій. *Вісник Запорізького нац. ун-ту*, 2(6), 191–195. Взято з: http://web.znu.edu.ua/herald/issues/2010/Vest_Ek6-2-2010-PDF/191-195.pdf

Метелева, Е. Р. (2011). Модернизация, трансформация, реформа. *Стратегия России*, 2(86), 55–64.

Мур, Дж. А. (2006). *Преодоление пропасти. Маркетинг и продажа хайтекітоваров массовому потребителю*. Москва: Вильям.

Обушна, Н. І. (2015). Модернізація – сучасний тренд розвитку суспільства. *Теорія та практика державного управління,* (3), 36–44. Взято з: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tpdu_2015_3_9.

Пересунько, З. М. (2013). Теоретичні аспекти розвитку інноваційної теорії. *Ефективна економіка*, (7). Взято з: http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=2192

Петренко, І. В. (2019). Комунікативні технології врегулювання соціального конфлікту: ознаки інноваційності. *Теорія і практика сучасної психології,* (5, Т. 1), 167–173.

Роджерс, Everett M. (2009). *Дифузія інновацій*. Київ: Києво-Могилянська академія.

Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США / А. П. Джурило, О. З. Глушко, О. І. Локшина [та ін.]. (2018). Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».

Философский словарь. (2001). (7 изд.). И. Т. Фролова (Ред.). Москва: Республика.

Фуллан, М. (2000). *Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ*. Львів: Літопис.

Чайковская, Н. В., Панягина, А. Е. (2011). Сущность инноваций: основные теоретические подходы. *Современная экономика: проблемы, тенденции, перспективы*, (4), 1–11.

Great Education Policy Ideas for Progressives in (2018). By Lisette

Partelow, Catherine Brown, Sarah Shapiro, and Stephenie Johnson. Retrieved from: https://www.americanprogress.org/issues/education-k-12/reports/

Schumpeter, J. (1939). *Business Cycles: A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process*. New York: McGraw-Hill.

Бєлавін С. П.,
к.психол.н.,
доцент кафедри психології,
соціальної роботи та педагогіки;
Мацюк О.Л.,
студентка,
Навчально-науковий гуманітарний інститут
Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського,
м. Київ

ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Вступ. За визначенням Міністерства освіти і науки України 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. Інклюзивне навчання часто вважають альтернативою інтернатній системі, за якою діти з особливими освітніми потребами навчаються в спеціальних закладах освіти та змушені проживати в інтернатних відділеннях при них через їх територіальну розгалуженість. Жодна дитина не має відчувати себе інакшою та виключеною з освітніх, культурних і соціальних процесів – це головне завдання інклюзії [1].

Для сучасної України інклюзивна освіта – педагогічна інновація, що знаходиться на стадії становлення та поступового запровадження, а тому зустрічає немало труднощів незважаючи на надзвичайну актуальність. Це і професійна непідготовленість вчителів масової школи до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в порівнянні з педагогами спеціальних шкіл і академічна перевантаженість навчальних програм, які досить важко адаптувати до потреб дитини з вадами у розвитку, а також негативне, нетолерантне ставлення батьків нормотипових дітей. Архітектурна непристосованість споруд, недоопрацьованість нормативно-правої бази, необхідність додаткового фінансування інклюзивних закладів освіти - все це значною мірою утруднює процес оптимального запровадження інклюзивного навчання [2]. На сьогодні Україна робить перші кроки для впровадження інклюзивної освіти. Важливим компонентом даного процесу є держава, яка приймає закони та розробляє концепції тобто її соціальна політика щодо покращення освітнього середовища та введення у широку практику інклюзивного навчання.

Результати дослідження. Станом на 01 січня 2020 року, в Україні 2,7 млн осіб мають інвалідність, у тому числі 222,3 тис. осіб з I групою інвалідності, 900,8 тис. осіб з II групою інвалідності, 1416,0 тис. осіб з III групою інвалідності та 163,9 тис. дітей з інвалідністю [3]. Відповідно до ст. 2 закону України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні»: «особою з інвалідністю є особа зі стійким розладом функцій організму, що при взаємодії із зовнішнім середовищем може призводити до обмеження її життєдіяльності, внаслідок чого держава зобов'язана створити умови для реалізації нею прав нарівні з іншими громадянами та забезпечити її соціальний захист» [4]. Звернувшись до цього закону можна визначити, що незалежно від фізичного стану усі люди мають рівні права. Подібне формування є і у Конвенції «Про права осіб з інвалідністю» [5]: держави учасниці цієї Конвенції г) визнають, що діти з інвалідністю повинні в повному обсязі користуватися всіма правами людини й основоположними свободами нарівні з іншими дітьми, і нагадуючи у цьому зв'язку про зобов'язання, узяті на себе державами-учасницями Конвенції «Про права дитини», наприклад у статті 23 даної Конвенції [6]. Зокрема стаття 28 Конвенції «Про права дитини» затверджує право кожної дитини на освіту.

Інклюзивне середовище передбачає урахування потреб та можливостей дітей з особливими потребами. Відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 05 квітня 2012 року № 321 «Про затвердження Порядку забезпечення технічними та іншими засобами реабілітації осіб з інвалідністю, дітей з інвалідністю та інших окремих категорій населення і виплати грошової компенсації вартості за самостійно придбані технічні та інші засоби реабілітації, переліків таких засобів» [7] ст. 52 забезпечення осіб з інвалідністю, дітей з інвалідністю, інших осіб технічними та іншими засобами реабілітації. Наприклад, ортопедичним взуттям; кріслами колісними; засобами реабілітації (допоміжними засобами для особистої гігієни, допоміжними засобами для підйому, допоміжними засобами для особистої рухомості, переміщення та підйому, меблями та оснащенням, а також протипролежневими подушками) та інше. Нажаль практика застосування цих норм часто стикається з тотальним недофінансуванням системи соціального захисту населення.

Спираючись на європейський досвід та потребу дітей у навчанні та соціалізації в Україні з'явився план заходів на 2017 – 2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа». Нова українська школа – це ключова реформа Міністерства освіти і науки. Головна мета – створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті [8]. Ця Концепція являє собою нові державні стандарти щодо початкової та середньої освіти. Згідно цих стандартів повинно суттєво зміниться шкільне середовище (класи повинні отримати нове обладнання, для дітей з особливими освітніми потребами включно, живий куточок,

розвиваючі ігри та інше), також повинна змінитися роль вчителя в освітньому процесі та підхід до оцінювання учнів.

Висновки. Отже, відповідно до концепції Нової української школи кожен вчитель повинен вміти працювати з будь якою категорією дітей, бути уважним, оцінювати не тільки розумові здібності, а й інші особливі критерії (інтерес до навчання, активність на уроці та інші). Багато науковців підтримують концепцію НУШ, адже кожна дитина повинна мати безпечне освітнє середовище, вільний простір та технічне обладнання.

Практика впровадження даної концепції неминуче стикається з багатьма очікуваними труднощами: нестача профільних спеціалістів (дефектологів, реабілітологів, тьюторів), повільні темпи перекваліфікації педагогів початкових класів та вчителів-«предметників» для роботи в інклюзивних класах, недостатнє фінансування переобладнання шкіл, ризики нетолерантного ставлення «звичайних» дітей та їх батьків до тих, хто має особливі освітні потреби, а випадки булінгу у школах вказують на суттєві прогалини у процесі виховання та соціалізації дітей. До того ж існуючі законодавчі норми щодо інклюзивної освіти далеко не завжди виконуються як з об'єктивних так і з інших причин. Або виконуються таким чином, що ставить під загрозу весь освітньо-виховний процес.

Безумовно, інклюзивна освіта є невід'ємною частиною глобального процесу лібералізації освіти, і реалізація даного процесу в Україні стикається із вже відомими у західній практиці проблемами. Освіта повинна ставати більш гуманістичною, а разом з тим і суспільство повинно гуманізуватись. А відтак інклюзивна освіта повинна бути ціллю, але не самоціллю, тобто у фокусі уваги інклюзивної освіти повинна бути будь-яка дитина. Інакше процес домінуватиме над результатом, і може звестися до простого перекладання функцій спеціалізованих освітніх закладів на загальноосвітні школи.

Список використаних джерел

1. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. Інклюзивне навчання. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya
2. Фурман О. О. Актуальні проблеми запровадження інклюзивної освіти в України. URL: https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf3/Furman.pdf
3. Офіційний сайт Міністерства соціальної політики України. Інвалідність. URL: https://www.msp.gov.ua/timeline/invalidnist.html
4. Офіційний сайт Верховної Ради України. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text
5. Офіційний сайт Верховної Ради України. Конвенція «Про права осіб з інвалідністю». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text
6. Офіційний сайт Верховної Ради України. Конвенція «Про права дитини». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text

7. Офіційний сайт Верховної Ради України. Постанова Кабінету Міністрів України від 05 квітня 2012 року № 321 «Про затвердження Порядку забезпечення технічними та іншими засобами реабілітації осіб з інвалідністю, дітей з інвалідністю та інших окремих категорій населення і виплати грошової компенсації вартості за самостійно придбані технічні та інші засоби реабілітації, переліків таких засобів». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/321-2012-п#Text

8. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola

Бєлавіна Т. І.,
к.психол.н., с.н.с.,
доц. каф. психології, соціальної роботи та педагогіки
Таврійського національного університету
імені В.І. Вернадського,
м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА СКЛАДОВА ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЄКТІВ СОЦІАЛЬНИХ ПОСЛУГ ДЛЯ ВРАЗЛИВИХ ГРУП НАСЕЛЕННЯ УКРАЇНИ

Вступ. Багатоплановість трансформаційних процесів в українському сучасному соціумі неможливо розглядати у відриві від різних чинників, у тому числі від глобальних змін. Від них залежить, значною мірою, як загальний прогрес суспільства, загальнолюдська безпека так і благополуччя окремої людини. Глобальні проблеми розвитку, які пов'язані із соціальними та військовими конфліктами, поширенням тероризму, поглибленням нерівності, погіршенням стану довкілля, значних соціальних ризиків (збереженням бідності й соціального відторгнення), неможливо розв'язати, якщо не об'єднати зусилля всього людства, суспільства усіх країн включаючи і нашу державу.

Декларування нашою державою власної стратегії соціального розвитку, прагнення зробити все можливе для інтегрування до європейського простору, потребує відповідального розуміння не лише актуальних умов, зовнішніх факторів, але і визначення власних ресурсів для досяжності, здійсненності такої амбітної мети [2], [5]. Зокрема, у дослідженнях щодо реалізації соціальної політики в Україні, акцентується увага на необхідності врахування ще й національних особливостей соціально-економічного розвитку, ціннісних настанов українського населення [5].

Результати дослідження. Аналізуючи проблеми, на які спрямовані зусилля державної соціальної політики, ми маємо врахувати надто складні умови у яких Україна сьогодні перебуває (соціально-економічна криза, пов'язана з цим напруга у суспільстві, військові події). Вони суттєво ускладнюють можливості реалізації безлічі програм з соціальної політики та формують поле невизначеності.

У цьому контексті інноваційні моделі соціальних послуг, створені як державними так і громадськими фондами, організаціями, закладами, НГО тощо, закликані вирішувати певні питання уразливих верств населення України. Різні аспекти інноваційних моделей, програм, проектів з питань надання соціальних послуг для уразливих груп населення спрямовані на часткове вирішення окремих питань дітей-сиріт, або дітей, що залишилися без батьківського піклування, дітей з особливими потребами, які викликані порушеннями здоров'я та розвитку або життям в умовах соціальних ризиків, а також дітей, що зазнають насилля, крім того, дітей та молоді що були депривовані умовами перебування у закладах закритого типу пенітенціарної системи. Теж саме стосується інших соціальних груп, що потребують підтримки с боку державі и суспільства, наприклад, прийомні сім'ї, неповні сім'ї, сім'ї , де або дитина, або іншій член родини – з інвалідністю, а також сім'ї , де або дитина, або мати – жертви сімейного насилля тощо [4].

Майже усі ці проекти мають за мету покращення зовнішніх умов буття, у різних установах, різними засобами, що власне є дуже добре. Але «надання соціальних послуг», за рідкісним виключенням, обмежило ще одну важливу складову оптимального розвитку дитини, становлення її особистості, максимального наближення до здатності бути громадянином. Йдеться про соціально-психологічну складову, яка майже не враховується в розробці таких проектів. Надія на інші соціальні інститути була б виправдана, якщо б вони були задіяні повною мірою в процесі розробки та реалізації таких моделей и програм. Їх залучення досі часто залишається волонтерською ініціативою. Особа, як представник цільової групи, залишається об'єктом впливу, турботи, послуг, та звикає *лише отримувати* підтримку ззовні, не розраховуючи на власні ресурси, їх розвиток, примноження та відновлення, таким чином її суб'єктна роль у оптимальному покращенні власного життя, мало врахована. Частково цю проблему вирішує інклюзивна освіта, але також існують об'єктивні та суб'єктивні перепони на шляху повноцінної реалізації благородних цілей, які вона декларує.

Останні десятиріччя у соціально-психологічних дослідженнях зарубіжжя відзначено визнанням переваги точки зору стосовно провідної ролі активної життєвої позиції людини у забезпеченні власної життєздатності, або резільентності, як здатності до адаптації, до флексибельної адекватної трансформації в різних складних умовах, до відновлення після потрясінь, до соціального і психологічного благополуччя за рахунок збереження надії, самоповаги, резільентності тощо. Мова про тенденції бачити оптимального функціонування людини у ньому самому, а не в обставинах його існування. У дослідженнях N. Legate, R.Ryan, N.Weinstein та інших дослідників педалюється ідея провідної ролі соціально-психологічних чинників у подоланні зовнішніх негараздів буття [1], [4], [6].

Висновки. Відтак, слід відзначити, існує безліч проблем глобального, регіонального порядку, а також значна кількість перепон на шляху досягнення цілей соціальної політики держави стосовно уразливих верств

населення. І ці проблеми стосуються також інноваційних проектів надання соціальних послуг для вразливих груп населення України: відносна «другорядність» соціальної сфери в сучасних умовах економічної, політичної, суспільної кризи, фінансова обмеженість інноваційних проектів, у тому числі у часі у часі, життєздатність проектів обмежена терміном його дії, подальша його дія забезпечується волонтерськими ініціативами пошуку випадкових інвесторів і донорів.

Інноваційні проекти надання соціальних послуг мало спрямовані на ресурсі особи та на їх розвиток, їх примноження та відновлення як потужної складової підготовки дітей до самостійного проживання у цьому турбулентному соціальному просторі.

Держава потребує створення наукового, соціального, громадянського підґрунтя для розроблення та реалізації дієвої цілісної політики соціального захисту та підтримки різних прошарків населення, а також допомоги уразливим групам населення.

Список використаних джерел

1. Бевз Г.М. Реальне дитинство сучасних дітей як досвід дитинства дорослих, або як довго ми носитимемо «контактні лінзи травмованого дитинства»? Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей /АПН України Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін. К.: Міленіум, 2006. Вип. 14 (17). 228 с. (С. 13 – 23)

2. Бєлавина Т.И. Влияние на семьи формирование дефицита деперсонализованного доверия. Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей /АПН України Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.:С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін. К.: Міленіум, 2006. Вип. 14 (17). 228 с. (С. 120 – 132)

3. Вебер М. Основные социологические понятия / Теоретическая социология: Антология: В 2 ч. / Пер. с англ., фр., нем., ит.; Сост. и общ. ред. С.П. Баньковской. М. : Книжный дом «Университет», 2017. Ч. 1. 424 с.

4. Інноваційні моделі соціальних послуг: проекти українського фонду соціальних інвестицій / За ред. Н.В. Кабаченко. К. : ЗАТ «ВІПОЛ», 2006. 320 с.

5. Макарова О.В. Соціальна політика в Україні: Монографія / О.В. Макарова ; Ін-т демографії та соціальних досліджень ім. М.В. Птухи НАН України. К., 2015. 244 с.

6. Legate N., Ryan R., Weinstein N. Is coming out always a «good thing»? Exploring the relations of autonomy support, wellness for lesbian, gay, and bisexual individuals // Social Psychological and Personality Science. 2012. № 3. P. 145-152.

Бублікова Н. Ю.,
практичний психолог,
Опорний заклад загальної середньої освіти
Розумівська школа Долинської сільської ради
Запорізького району Запорізької області

СТВОРЕННЯ СПРИЯТЛИВОГО ЕМОЦІЙНОГО КЛІМАТУ ЗАСОБАМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ «СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ» ЯК ПЕРЕДУМОВА ЗАПОБІГАННЯ ПРОЯВІВ НАСИЛЬСТВА В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Вступ. Формування соціальних та громадянських компетенцій, необхідних для забезпечення ефективної, конструктивної комунікації між всіма учасниками освітнього процесу, поваги і дотримання всіх прав і свобод людини, запобігання дискримінації за будь-якими ознаками, розвиток низького рівня толерантності до приниження людської гідності, фізичного та психічного насильства є одним з провідних напрямів державної політики України у сфері освіти у відповідності до Закону України «Про освіту» від 2017 року [2], Закону України «Про повну загальну середню освіту» від 2020 року [3]. Поряд із цим, проблема булінгу, тобто тривалого психологічного або фізичного насильства, є надзвичайно поширеною і актуальною у школі. Серед причин, що спричиняють подібне явище можна зазначити нестабільність ситуації в суспільстві: зниження авторитету інституту сім'ї, низький соціальний статус тощо.

Результати дослідження. Сучасна школа – це не тільки місце, в якому діти здобувають знання, а ще й простір їх повноцінного розвитку, де плекають і підтримують успіхи і креативність кожного. Розбудова такої моделі освітнього закладу можлива лише за умови фізичного комфорту, сприятливого психологічного, емоційного клімату, підтримки особистості, що розвивається. Сприятливий емоційний клімат у шкільному колективі забезпечує високу працездатність як педагогів, так і учнів, належний стан професійного здоров'я і психологічного самопочуття його членів, взаємну підтримку в досягненні цілей, згуртованість колективу. А це, відповідно, сприяє забезпеченню високої ефективності діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Наразі ми маємо сталу систему керівництва, в тому числі і в галузі освіти, засновану на методі «кнута та пряника», але у сучасних реаліях цей метод управління є малоефективним, нежиттєдіяльним. Наявність жорсткого контролю ззовні, притаманна традиційній системі управління та керівництва закладом освіти, передбачає чітке виконання інструкцій, постійний контроль з боку адміністрації або вчителя, що, в свою чергу, знижує рівень ініціативності учасників освітнього процесу. Також жорстка регламентація діяльності, на нашу думку, суттєво знижує рівень внутрішньої мотивації усіх учасників освітнього процесу, їхню спрямованість на відповідальність за кінцевий результат. Ще однією рисою, притаманною традиційній системі

управління закладом освіти та комунікації в системі «адміністрація-вчитель», «вчитель-вчитель», «вчитель-учень», «учень-учень» є високий рівень стресового навантаження, що також говорить на користь перегляду методів управління і комунікації між усіма учасниками освітнього процесу. Таким чином формування сприятливого емоційного клімату в закладі освіти є важливим завданням для досягнення успішності функціонування загальноосвітнього навчального закладу.

На нашу думку створення сприятливого емоційного клімату засобами впровадження «Системи підвищення відповідальності» Марвіна Маршала дасть змогу уникнути або знизити рівень проявів насильства в закладі освіти.

«Система підвищення відповідальності» М. Маршала ґрунтується на таких засадах [1]:

1. Ослаблення стресу (позитивне налаштування, надання права вибору, рефлексія).
2. Мотивація (методи керівництва, розвиток внутрішньої мотивації, визнання замість похвали).
3. Дисципліна – як інструмент для навчання відповідальності.

Для реалізації проєкту планується:

- проведення констатувальної діагностики ситуації, що склалася в закладі освіти щодо емоційного клімату, стилю комунікації між всіма учасниками освітнього процесу;
- аналіз причин виникнення несприятливого емоційного, соціально-психологічного клімату в закладі освіти;
- створення ініціативної групи з числа працівників закладу освіти, спрямованої на добір і впровадження ефективних методів і прийомів комунікації між учасниками освітнього процесу, управління освітнім процесом.

Учасниками проєкту є здобувачі освіти та педагогічний колектив. Для досягнення мети, заплановано систематичну методичну роботу з педагогічним колективом з питань впровадження Системи (управління класом, вироблення процедур, управління увагою, боротьба із запізненнями, процедури закінчення уроку тощо), а також проведення циклу занять з учнями 1-11 класів з навчання рефлексії, усвідомлення рівня своєї поведінки.

Також важливою запорукою успішного досягнення мети є визначення дітей «групи ризику», систематичне проведення з ними індивідуальної роботи.

Висновки. В результаті впровадження Системи ми очікуємо, що нам вдасться суттєво покращити емоційний, соціально-психологічний клімат в освітньому закладі, знизити рівень стресу всіх учасників освітнього процесу; підвищити рівень відповідальності на всіх рівнях взаємодії між учасниками освітнього процесу; стимулювати розвиток внутрішньої мотивації учнів, педагогів, адміністрації, підвищити рівень толерантності та поваги до прав і свобод людей і, як наслідок, знизити рівень проявів агресії та насильства між усіма учасниками освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Маршал М. Дисциплина без стресса Учителям и родителям: как без наказаний и поощрений развивать в детях ответственность и желание учиться [пер. с англ. И. Антипкиной]. Москва: Эксмо, 2014.250 с.
2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145 – VIII. Дата оновлення: 01.01.2021 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 23.01.2021).
3. Про повну загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 р. № 463–IX. Дата оновлення: 01.08.2020 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення 24.01.2021).

Верболович А. Л.,
практичний психолог НВК №7,
м. Хмельницький

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ УЯВИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Вступ. Освітні зміни базуються не лише на нових стратегіях розвитку, змінених навчальних програмах та забезпечені сучасними засобами та гаджетами освітнього простору, а й на певних нематеріальних дефініціях, які власне і визначають кардинально новий підхід до здійснення та реалізації освітніх задач. Нова українська школа це не лише нові парти та інтегроване навчання. Для того, щоб будь-яка світла ідея мала продовження вона, як і мрія, має мати крила. І такими крилами у НУШ є: 1.Особистісно орієнтоване навчання. 2. Компетентнісний підхід. 3. Педагогіка партнерства. Саме без них неможливо в новому освітньому середовищі створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування поколінь, здатних навчатися впродовж життя, забезпечення розвитку у дітей і молоді творчої уяви, фантазії, їх підтримку і формування навичок самоосвіти і самореалізації.

Соціальна і педагогічна значущість розвитку творчої уяви молодших школярів з особливими освітніми потребами (ООП) Нової української школи і недостатня розробленість цієї проблеми зумовили вибір теми мого дослідження.

Результати дослідження. Будь-яка діяльність людини, результатом якої є не відтворення вражень і дій, що були в її досвіді, а створення нових образів або дій, належатиме до творчої діяльності. Мозок є не тільки орган, що зберігає і відтворює наш колишній досвід, він є також органом, що комбінує, творчо переробляє і створює з елементів цього колишнього досвіду нові образи і нову поведінку. Якби діяльність людини обмежувалася одним

відтворенням старого, то людина була б істотою, зверненою тільки до минулого, і уміла б пристосовуватися до майбутнього тільки тоді, коли вона відтворює це минуле. Саме творча діяльність людини робить її істотою, зверненою до майбутнього, що творить своє сьогодення.

Проблема уяви розглядалася ще здавна в наукових працях представників філософської думки (Арістотеля, Геракліта, Парменіда, Платона, І. Канта, Е. Гусерля, А.К. Дудецького, Ж-П. Сартра, Е.І. Ігнатьєва, Л.О. Пономарьова, М.Л. Кагана, Є.В. Караваєва, Л.П. Коршунової, В.О. Кудрявцева). "Філософська енциклопедія" визначає уяву, як психічну діяльність, що полягає в створенні уявлень і уявних ситуацій, що ніколи в цілому безпосередньо не сприймалися людиною насправді. Тому чим багатший досвід людини, тим більшим матеріалом володіє її уява. Перша спроба аналізу уяви як різновиду того, що "здається" у процесі пізнання, що затемнює світло ідей, з'являється у Платона, де він розглядає уяву як деякий тип відчуттів. У праці Арістотеля ″Про душу″ уява виступає як деякий "рух, що виникає від відчуттів у дії".

"Всякий винахід, – говорить французький психолог Т.А. Рібо, – велике або дрібне, перш ніж окріпнути, здійснившись фактично, було об'єднано тільки уявою – спорудою, зведеною в думці за допомогою нових поєднань або співвідношень"[3, с.49]. Психолог представив основний закон розвитку уяви в трьох стадіях:

- дитинство і отроцтво – панування фантазії, ігор, казок, вигадки;
- юність – поєднання вигадки і діяльності, "тверезого обачливого розуму";
- зрілість – підпорядкування уяви розуму, інтелекту.

Уяву породжує задум, тобто уявлення про майбутнє творіння. І коли людина приступає до будь-якої роботи, вона "бачить" мету своєї діяльності, її результат. Навіть найгірший архітектор від якнайкращої бджоли із самого початку відрізняється тим, що перш ніж будувати щось з воску, він вже побудував її в своїй голові. Якщо ж людина займається творчою роботою, то вона повинна уявити те, що ніхто, і зокрема сама, ще не робила і, отже, не бачила і не чула.

Великий вчений П.С. Гуревич констатував: "Багато видатних відкриттів народилося не з логічних суджень, а завдяки інтуїтивним стрибкам уяви". В основі будь-якої творчості лежить уява.

Мистецтво – невидимий місток, що поєднує два протилежні світи: світ фантазії та реальності. Часто таємні бажання, підсвідомі почуття та емоції легше викласти у творчості, ніж виразити у словесній формі.

Однією із сфер, де на ранніх стадіях життя проявляється творча активність дітей з ООП, є образотворче мистецтво. Головним із завдань якого є розвиток творчої уяви, фантазії, оригінального мислення. Специфіка образотворчого мистецтва як навчального предмета полягає у комплексному, гармонійному впливові на почуття, інтелект і волю дитини, що навчаються на інклюзивній формі навчання, формуванні з його допомогою творчої

самобутньої особистості. Цей факт пояснюється тим, що саме у процесі малювання діти молодшого шкільного віку отримують комплекс емоційно-почуттєвих вражень, необхідних для розвитку психічних процесів та природжених здібностей, задовольняють потребу в активній діяльності, самовираженні й самоствердженні у навколишньому світі втілення [6, с.51]. В.О. Сухомлинський писав: "Дитячий малюнок, процес малювання – це частка духовного життя дитини. Діти не просто переносять на папір щось із навколишнього світу, а й живуть в цьому світі, входять в нього, як творці краси, насолоджуються цією красою" [8,с.521].

А ще можна запропонувати для творчого процесу переробляти незвичне на звичне і навпаки. Цілеспрямоване застосування аналогій суттєво підвищує ефективність творчого мислення у НУШ. Наприклад, аналогія за формою (книжка – двері, плитка шоколаду, цеглина тощо), аналогія за аналогічною структурою (сніг – морозиво; вата – хмара), аналогія за кольором (сонце – кульбабка, банан, лимон), аналогія за ситуацією та станом явищ і предметів (тиха година – захід сонця, свічка, що догоряє), емпатійна полягає в ототожненні себе з об'єктом, що розглядається ("А що, якби ти перетворився на кущик? Про що ти мрієш? Про що шепочуть твої листочки?" або "Уяви, що ти мурашка. Для чого ти живеш? Хто твої друзі? Що ти любиш?". Встановлення аналогій розвиває творчу уяву і збагачує зміст малюнків, образно-естетичну виразність в умовах Нової української школи.

У контексті розвитку творчої уяви дітей молодшого шкільного віку розглянемо роль акторського мистецтва. Театр як вид мистецтва пред'являє особливі вимоги до сприйняття. А саме: на відміну від ряду інших мистецтв, де людина сприймає готові результати творчості, в театрі вона присутня при самому творчому акті. Мистецтво театру твориться кожного разу заново на очах у глядачів. К.С. Станіславський вбачав силу театру в тому, що він ставить глядача в положення "третього творця".

В початкових класах ляльковий театр має переваги і над інсценізацією, і над декламуванням. Саме тут мають змогу розкриватися здібності дітей, що навчаються на інклюзивній формі навчання, особливо сором'язливих, певною мірою закомплексованих. Звикаючи до участі у виставі за ширмою (де дитину не бачать), вона легко набуває впевненості у своїх силах, вільно виступає перед однолітками, стає активнішою на уроках, підвищується рівень її креативності. До того ж діти Нової української школи, готуючись до лялькової вистави, випробовують себе і як актори, і як художники, і як співаки, і як музиканти; їх діяльність – це нові відкриття для себе.

В процесі розвитку творчої уяви молодшого школяра великого значення набуває літературне мистецтво. Читання в початкових класах є одним з предметів, у процесі якого здійснюється процес навчання, з одного боку, а з іншого – читання виступає засобом навчання Нової української школи [10, с.17].

Великий внесок у літературу для дітей з розвитку уяви зробила Емма Андієвська, роботи якої вивчаються у школі. Вона наголошує на великій ролі

підсвідомості, креативного підходу до вивчення матеріалу у своїй творчості. Сприйняття нею світу відбувається через інтуїцію та відчуття без «підключення» інтелекту. Бо ж казковий світ магічно впливає на дитину, манить таємницями, чудесами, чаклунством. Діти, що навчаються на інклюзивній формі навчання НУШ, з радістю подорожують в уявному, нереальному світі, активно діють у ньому творчо трансформують, перетворюють його. За допомогою казок вони здобувають знання про довкілля, про взаємостосунки людей, проблеми, які трапляються в житті [2, с.22].

Над проблемою вивчення уяви працювали багато видатних вітчизняних та зарубіжних філософів, соціологів, психологів, художників, письменників, педагогів та представників інших наук. Поділюся і я результатами своїх досліджень учнів 1-Г, 3-Б та 4-Д класів.

Я спостерігала учнів, що навчаються на інклюзивній формі навчання, на перервах, на уроках образотворчого мистецтва, читання. Вчителі цих класів велику увагу приділяють розвитку творчої уяви молодших школярів. У своїй роботі педагоги використовують такі методи: мистецтвознавчу розповідь; бесіду, яка супроводжується експозицією творів мистецтва (матеріалів, приладдя). Для активізації дітей, стимулювання інтересу, уяви, творчого мислення класні керівники використовують різні засоби (наприклад, музичне супроводження, художнє слово, театралізацію, драматизацію, порівняння, “входження у картину”, ідентифікацію з об'єктом, предметом, явищем). Але не всі діти з ООП легко могли слідувати за вчителем. Методом бесіди я дізналась, що найактивніші на уроках учні з ООП займаються в гуртку образотворчого та прикладного мистецтва при школі мистецтв «Райдуга» та в театральній студії «Топос» при Хмельницькому ЦНВУМ. Беручи інтерв’ю у керівників цих творчих гуртків, я дізналася, що наші учні з ООП досягають гарних результатів на заняттях, де систематично керівники знайомлять вихованців з різними видами, формами, прийомами нестандартного, філософського, мистецького сприйняття світу, де постійно відбувається творчий пошук. А найважче було справлятись із навчальним матеріалом, з творчими завданнями вчителів на уроках дітям, які не відвідують жодних гуртків та секцій.

Висновки. На мою думку, існує безпосередній позитивний вплив засобів мистецтв на розвиток творчої уяви молодшого школяра з ООП Нової української школи, тому слід активніше застосування на уроках та заняттях у початковій школі НУШ механізми та прийоми розвитку творчої уяви; різні види творчих робіт; техніки розвитку творчої уяви засобами слова; віршовані тексти для малювання, казки для дітей Е.І. Андієвської. Цей матеріал, поради та рекомендації активізують творчий потенціал дитини з ООП, сприятимуть розвитку фантазії, інтуїції, творчій уяві, мисленню. І хоча не кожний маленький митець у майбутньому стане видатним художником, поетом чи актором, я вірю, що кожний буде творчою особистістю, бо уява – це джерело творчості людини.

Список використаних джерел

1. Абрамович С. Д. Світова та українська культура : навч. посіб. / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова. – Львів : Світ, 2004. – 344 с.
2. Бойчук М. Думки про мистецтво / М. Бойчук // Живописна Україна. – 1992. – № 1–2. – С. 34–38.
3. Горошко Н. Ю. Розвиток творчої уяви на уроках образотворчого мистецтва / Н. Ю. Горошко // Мистецтво в школі (музика, образотворче мистецтво, художня література). – 2009. – № 7. – С. 2–6.
4. Дяченко О. М. Об основных направлениях развития воображения у детей / О. М. Дяченко // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 52–59.
5. Жандрон Ж. Сюрреалізм / Ж. Жандрон ; [пер. з фр. ; під ред. С. Дубина]. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 252 с.
6. Матковська О. О. Основи образотворчого мистецтва з методики викладання у початкових класах : курс лекцій. / О. О. Матковська. – Рівне, 1997. – 182 с.
7. Мельник Ю. О. Формування уяви молодших школярів засобами предметів / Ю. О. Мельник // Обдарована дитина. – 2002. – № 11. – С. 50–55.
8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям : в 3-ох томах. – М. : Педагогіка, 1979. – Т.1 – 558 с.
9. Тарнашинська Л. І. Бесіда з Еммою Андієвською. “Емма Андієвська : “Неправда, що людина не має права вибору. Вона його має повсякчас” / Л. І. Тарнашинська // День. – 30 січня, 1999.
10. Шамлян К. М. Психологія творчості : навч. посіб. / К. М. Шамлян. – Л., 2007. – 62 с.
11. Явоненко М. Ю. Розвиток уяви та літературних здібностей молодших школярів / М. Ю. Явоненко // Початкова школа. – 2003. – №3. – С.16–17.
12. Ярошевский М. Г. История психологи / М. Г. Ярошевский. – [3-е изд., дораб.]. – М. : Мысль, 1985. – 575 с.

Ворощук О. Д.,
к. пед. н., доц. кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи;
Лемко Г. І.,
к. пед. н., доц. кафедри соціальної педагогіки
та соціальної роботи,
Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника,
м. Івано-Франківськ

РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ ГРИ

Вступ. Психологія сучасного дитинства має особливу соціальну

значущість для майбутніх поколінь і визначається своїми особливостями. В концепції єдиного освітнього простору однією із важливих проблем є забезпечення та реалізація Державних програм щодо надання спеціальної корекційної допомоги дітям із інтелектуальними порушеннями розвитку. Необхідність створення системи ранньої допомоги дітям із порушеннями в розвитку, як загального пріоритетного напряму спеціальної освіти, визначається соціально-економічними умовами сучасного життя, ставленням держави до цих дітей, можливостями науки та техніки.

З кожним роком збільшується число дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Це явище пов'язано з погіршенням екології, зростанням напруженості, загостренням спадкових патологій, збільшенням числа хворих наркоманією та алкоголізмом тощо.

Результати дослідження. Аналіз психологічної, соціально-педагогічної, соціологічної літератури свідчить про наполегливі пошуки науковцями механізмів соціально-педагогічної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Різними аспектами цієї проблеми займалися Н. Бастун, О. Безпалько, Р. Вайнола, Л. Виготський, А. Капська, С. Толстоухова, О. Холостова та ін.

Мета нашого дослідження: визначити влив ігрових методик на розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями.

Найчисленнішу групу дітей з відхиленнями в розвитку складають діти з інтелектуальними порушеннями, у яких є дифузне ураження кори головного мозку, що виявляється в недорозвиненні всієї пізнавальної діяльності і емоційно-вольової сфери дитини.

Одним з елементів, які допомагають цим дітям розвиватися, є гра. Гра – один з тих видів дитячої діяльності, яка використовується дорослими в цілях виховання дітей, навчаючи їх різних дій з предметами, способів і засобів спілкування. У грі дитина розвивається як особистість, у неї формуються ті сторони психіки, від яких надалі залежатимуть успішність навчальної і трудової діяльності, відносини з людьми.

Доведено, що в грі діти отримують перший досвід колективного мислення. Учені вважають, що дитячі ігри стихійно, але закономірно виникли як віддзеркалення трудової і суспільної діяльності дорослих людей. Проте відомо, що уміння грати виникає не шляхом автоматичного перенесення в гру засвоєного в повсякденному житті.

Потрібно залучати дітей до гри. І від того, який зміст вкладатиметься дорослими у пропонованих дітям іграх, залежить успіх передачі суспільством своєї культури підростаючому поколінню.

У грі відбувається формування сприйняття, мислення, пам'яті, мови – тих фундаментальних психічних процесів, без достатнього розвитку яких не можна говорити про виховання гармонійної особистості.

Дуже важливим моментом є встановлення спадкоємності змісту поза ігровим досвідом і грою. Мова йде не про копіювання в грі реальних наочних дій, а про їх осмислення і перенесення в гру. Більш узагальнена ігрова дія

переводить саму гру на якісно нову інтелектуальну основу.

Гра дитини насичена найрізноманітнішими емоціями, здивуваннями, хвилюваннями, радістю, захопленням. Це дає можливість використовувати ігрову діяльність не тільки для розвитку і виховання його особи, але і для профілактики і корекції психічних станів. Для цього доцільно проводити з дитиною ігри, направлені на знайомство з формою, величиною, кольором предметів, навчання його простих дій з ними. Рекомендується вчити дитину розуміти такі слова, як «квадрат», «коло», «форма», «червоний», «синій», «колір», «однаковий», «великий», «маленький» і ін. Причому, на початкових етапах не треба вимагати від дитини запам'ятовування і самостійного вживання цих слів. Слід викликати у дитини інтерес до гри або просто до ігрових дій.

Нами була проведена діагностика окремих психологічних процесів пізнавальної сфери дітей і молоді віком від 8 до 25 років з інтелектуальними порушеннями. Ці діти мають такі ступені захворювання як: легка розумова відсталість з емоційно вольовою нестійкістю, з гіпертонічним синдромом, з гіперкінетичним розладом в поведінці, із загальним порушенням мови; помірна відсталість, синдром Дауна і дитячий аутизм.

У експериментальному дослідженні в ігровій формі ми використовували методики «Знайди і видали» (на визначення продуктивності і витриманості уваги), методику на визначення рівня розумового розвитку дитини Біне-Симона, «Сприйняття кольору», «Сприйняття об’єктів», «Сприйняття форм», а також ігри і вправи, якими ми визначили орієнтацію в просторі дітей з інтелектуальними порушеннями.

Тестування дітей методом Біне-Симона на визначення рівня розумового розвитку дало змогу з'ясувати, що вони мають значне відставання в розвитку. Наприклад, після того, як біологічний вік дитини становить 12 років, за методикою Біне-Симона розумовий вік визначається у 5 років, тому відставання у розвитку становить 7 років. У деяких дітей рівень відставання у розвитку був нижчим на 2, 3, 4 роки. Деякі з таких дітей не говорять, є гіперактивні і неуважні. Усі діти, незалежно від віку, мають різні рівні розумового розвитку і їх поведінка не відповідає віку.

Також ми з дітьми апробували методики «Сприйняття кольору», «Сприйняття об’єктів» і «Сприйняття форм». Майже всі респонденти розрізняють кольори, форми і об’єкти. Також деякі з них можуть назвати об'єкт, його форму і колір. Результати дослідження показують, що діти знають кольори, але деякі змішують і не знають: 40 % – дітей знають, 40 % – невпевнені у відповідях і 20 % – не знають.

Проводячи в ігровій формі роботу за методикою «Сприйняття об'єктів», ми отримали такі результати дослідження: 87 % дітей знають про об’єкт, 13 % – плутають об’єкти, дітей, які не відрізняли б об'єкти, не виявлено. З цього видно, що більшість дітей з інтелектуальними порушеннями розрізняють об’єкти, деякі – частково. Майже всі розрізняють об'єкти і здатні їх назвати. Так, 34 % дітей, які брали участь у дослідженні,

знають про форму об’єктів, 40 % – їх плутають і 26 % респондентів – не знають.

За допомогою ігор і вправ, в яких використовувалися картинки і питання до картинок, ми змогли побачити рівень розвитку просторової орієнтації дитини. Вправи на визначення парних напрямів ми надавали дітям не ізольовано, а у відповідності: «вперед» – «назад», «управо» – «вліво», «вгору» – «вниз». Така відповідність сприятиме прискоренню уміння дітей їх розпізнавати. Проводячи цю методику з іграми і вправами, ми отримали наступні результати: 54 % дітей – орієнтуються у просторі та часі, 33 % – частково орієнтуються і 13 % – не орієнтуються ні в просторі, ні в часі.

Тому, проводячи роботу із застосуванням методик «Сприйняття кольору», «Сприйняття форми», «Сприйняття об’єктів», щодо розвитку просторової орієнтації, ми можемо зазначити, що більшість дітей з інтелектуальними порушеннями розрізняють кольори, об’єкти, форми і здатні їх назвати. І більш, ніж половина з досліджуваних дітей (54%) орієнтується в просторі і в часі.

З цими дітьми було проведено роботу за методикою «Знайди і викресли», яка направлена на визначення продуктивності і стійкості уваги. Продуктивність уваги ділиться на результативну, мало результативну і не результативну. У дітей з інтелектуальними порушеннями переважає нестійка і мало результативна увага. Переважна більшість дітей мають такі результати тому, що вони гіперактивні, неуважні і не зосереджені в ході дослідження. Дослідження властивостей уваги, включало 3 стадії:

1 стадія – довільна і мимовільна увага;

2 стадія – стійка і нестійка увага;

3 стадія – продуктивна, малопродуктивна і непродуктивна увага.

Перша стадія – визначення довільної уваги становить 14 %, а мимовільної – 86 %, друга стадія – стійка (47 %) і нестійка (53 %) увага і третя стадія – продуктивна увага складає 40%, малопродуктивна – 54% і непродуктивна – 6%. За результатами ми зможемо точніше і більше деталізувати розвиток уваги дітей з інтелектуальними порушеннями. Отже, в більшості дітей з інтелектуальними порушеннями увага довільна. Вони уважно сприймають інформацію і запам’ятовують її. Тільки у незначній кількості увага дітей мимовільна.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями рівень нестійкої уваги переважає над стійкою. Причиною цього є те, що діти дуже швидко втомлюються. Ми встановили, що у 53 % опитаних – нестійка увага, а у 47 % – стійка. Увага в цих дітей нестійка, тому що вони гіперактивні, неуважні і мінливі. Вони починають справу, але ніколи її не завершують до кінця.

Визначаючи рівень продуктивності уваги, ми бачимо, що у них переважає малопродуктивна увага. Це видно з результатів дослідження: продуктивна – 40 %, малопродуктивна – 54 %, непродуктивна – 6 %. Тому ми можемо зробити висновок про те, що діти з інтелектуальними порушеннями добре займаються в невимушеній ігровій обстановці. Вони здатні відрізняти

кольори, об’єкти і форми. Також вони добре орієнтуються в просторі і в часі. Ці знання важливі для них в щоденному житті (для самообслуговування, навчання). Вони можуть самостійно йти до школи, в магазин, а також доїхати туди, куди їм потрібно.

Висновки. Отож, ми вважаємо, що діти з інтелектуальними порушеннями не повинні бути ізольовані від суспільства. Вони потребують спілкування з вчителями, соціальними педагогами, однолітками та з навколишнім світом. Контактуючи з ними, такі діти розширюють свій соціальний досвід, у них з'являється відчуття товариськості, взаємодопомоги, доброзичливості. Подальшого дослідження потребують питання соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Молчан О. Дозвілля як важливий фактор соціально-культурної реабілітації молодих інвалідів. *Рідна школа*. 2002. № 6. С.29-32.

2. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю з функціональними обмеженнями. Навчально-методичній посібник для соціальних працівників і соціальних педагогів / За ред. проф. А. Капської. К.: ДЦССМ, 2003. 168 с.

Гаяш О. В.,
к.пед.н, доц. кафедри фізичної реабілітації
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
м. Ужгород, Закарпатська обл.

КОМАНДА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЯК ЗАСІБ КОМПЛЕКСНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ НАВЧАННІ

Вступ. В сучасних умовах реформування освіти України стратегічним завданням визнано впровадження інклюзивного навчання. Впровадження інклюзивної освіти вимагає організації психолого-педагогічного супроводу всіх учасників навчально-виховного процесу: дітей, педагогів, батьків, адміністрації. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в умовах інклюзивного навчання в системі освіти визначається як пріоритетний напрям в діяльності освітніх закладів.

Сьогодні існує ряд труднощів в організації інклюзивного навчання в закладах освіти в ситуації відсутності кваліфікованого психолого-педагогічного супроводу. Серед них: відсутність своєчасного проведення діагностичних і корекційних заходів для учнів з ООП через відсутність необхідного штату кваліфікованих спеціалістів; відсутність спеціальних педагогічних знань у вчителів про особливості розвитку дітей з ООП; низький рівень інтересу батьків дітей з ООП в організації необхідної своєчасної спеціальної педагогічної допомоги.

Таким чином, організація діяльності команди психолого-педагогічного супроводу (далі – Команда супроводу) у вирішенні проблем інклюзивного навчання сьогодні являється актуальною, особливо в умовах реалізації нових державних освітніх стандартів як в закладах загальної середньої освіти, так і в закладах дошкільної освіти.

Результати дослідження. Питання психолого-педагогічного супроводу навчально-пізнавальної діяльності дітей з ООП в нашій державі вивчали Ю. Бистрова, В.Бондар, О. Боряк, А. Висоцька, Т. Гребенюк, В. Засенко, А. Колупаєва, С.Миронова, Ю. Найда, Т. Сак, В. Синьов, Д. Шульженко та інші.

За визначенням, яке дається у Положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти [3] *психолого-педагогічний супровід* – це комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку дитини, яка включає в себе надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг.

Результативність психолого-педагогічного супроводу залежить від координованості дій усіх фахівців. Взаємодія фахівців має ґрунтуватися на таких принципах (А.Д. Вільшанська, М.І. Прилуцька, К.М. Протченко та ін.):

а) дотримання інтересів дитини;

б) комплексність психолого-педагогічного супроводу;

в) неперервність супроводу;

г) системність роботи;

д) узгодженість роботи [2, с. 54].

Перед Командою супроводу стоять певні завдання:

- збір та узагальнення інформації про психофізіологічні особливості дитини з ООП, її труднощі та інтереси;
- забезпечення належних умов для інтеграції дітей з ООП;
- розвиток природних задатків і здібностей дитини з ООП;
- розроблення програми індивідуального розвитку для кожної дитини, що потребує корекції розвитку, перевірка її виконання, динаміки розвитку дитини;
- консультування батьків, рекомендації з виховання та розвитку дитини з ООП;
- злагоджена робота фахівців;
- зміцнення та збереження здоров’я дітей їх фізичний розвиток [3].

У своїй роботі Команда супроводу дітей з ООП використовує такі методи, як аналіз науково-педагогічної, медичної літератури, вивчення нормативно правових документів, вивчення анамнестичних даних дітей, вивчення документації та результатів діяльності дітей, спостереження, бесіда, психолого-педагогічний експеримент, тестування, анкетування й опитування батьків і вчителів [1].

Для забезпечення ефективності процесу психолого-педагогічного супроводу, його збалансованості, комплексності, дієвості та результативності доцільно визначити основні напрямки діяльності Команди супроводу і відповідні їй види консиліумів:

1. Діагностичний консиліум (проведення аналізу результатів діагностичного обстеження дитини кожним спеціалістом, визначення сутності проблем дитини і вироблення рекомендації для її подальшого супроводу). За результатами діагностичних заходів на консиліумі складається освітньо-корекційний маршрут навчання за запропонованим планом індивідуально для кожної дитини. На засіданнях цього консиліуму спеціалісти аналізують діагностичні дані, і кожен за своїм напрямком планує корекційну роботу. Всі напрямки корекційної роботи підсумовуються і збираються в індивідуальну корекційно-освітню програму, яка складається на кожну дитину з ООП в межах реалізації загальної адаптованої основної освітньої програми.

2. Аналітичний консиліум (аналіз ефективності корекційної роботи з дитиною і, при необхідності, коригування освітнього маршруту). Під час цього консиліуму відбувається не тільки обмін інформацією, але й заповнення звітної документації, індивідуальної програми розвитку, аналізуються контрольні та самостійні роботи, виконані дітьми. Особлива увага приділяється порівняльному аналізу дитячих робіт, виконаних учнями в різних умовах навчання, в ході групової та індивідуальної роботи, на заняттях зі спеціалістами.

3. Проблемний консиліум (на ньому команда спеціалістів обговорює проблеми, які виникли в навчанні, вихованні дитини, з метою надання рекомендацій вчителю).

4. Методичний консиліум (спрямований на підготовку матеріалів для проведення консультацій, самоосвіти, підвищення рівня професійної компетентності спеціалістів). Це необхідно, особливо якщо в закладі освіти є кілька вузьких спеціалістів одного профілю (наприклад, 2 вчителя-дефектолога, 1 психолог, 2 вчителя-логопеда). Також необхідним напрямком Команди супроводу на цьому консиліумі є розроблення заходів, спрямованих на просвітницьку роботу з батьками.

5. Контрольно-корекційний консиліум (зміна індивідуальних корекційно-освітніх маршрутів і режимів). На консиліумі обговорюється, наскільки успішно або проблематично проходить розвиток, освіта дитини, виясняються причини неуспішності, труднощі при проведенні будь-яких корекційних заходів.

6. Підсумковий консиліум (проводиться за підсумками навчання дітей наприкінці кварталу, наприкінці навчального року). До участі запрошуються батьки, вчителі та адміністрація закладу освіти. Зібрані матеріали, протоколи, індивідуальна програма розвитку, дитячі зошити, малюнки і творчі роботи ретельно аналізуються, порівнюються, узагальнюються. Таким чином підводяться підсумки супроводу дітей в умовах інклюзивного навчання [4].

Висновки. Отже, команда психолого педагогічного супроводу є одним із важливих засобів комплексного супроводження дітей з ООП за умов впровадження інклюзивних підходів у практику освіти, це система професійної діяльності різних спеціалістів при побудові оптимальної моделі надання спеціальної корекційно-педагогічної допомоги в умовах інклюзивного навчання.

Перспективним у означеному плані вважаємо вивчення взаємодії постійних учасників Команди супроводу (заступника директора з навчально-виховної роботи, вчителя початкових класів (класного керівника), асистента вчителя, практичного психолога, соціального педагога, вчителя-дефектолога, вчителя-реабілітолога, батьків або законних представників) між собою та з залученими фахівцями (лікаря, асистента дитини, спеціалістів системи соціального захисту, служби у справах дітей тощо).

Список використаних джерел

1. Дружинина Л.А., Осипова Л.Б., Плаксина Л.И. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования: учеб.-методич. пособие. Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та. 2017. 253 с.

2. Миронова С.П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет ім. І.Огієнка. 2016. 164 с.

3. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти. Наказ МОН України від 08.06.2018 року № 609. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/61107/ (дата звернення: 09.03.2021).

4. Borodina V.A., Reznikova E.V., Tsilitsky V.S. Methodological Support of the Innovative Training of Special Education Teachers to the Education of Disabled Children. *Journal of Pharmaceutical Sciences and Research,* 2017, no. 12, pp. 2486-2492.

Гельжинська Р. Р.,
практичний психолог,
Летнянський ЗЗСО І-ІІІ ст.
Меденицької селищної ради
Дрогобицького району Львівської області

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Вступ. Світ змінився, і ми змінюємося разом з ним. В умовах сучасних змін в освітній галузі актуальним є питання інклюзивної освіти. Беззаперечно, що кожна дитина – особлива. Але все ж є діти, про яких

говорять «особливі» не для того, щоб підкреслити унікальність здібностей, а задля того, щоб відмітити ті особливі потреби, які відрізняють їх від інших дітей.

Інклюзивне навчання – це можливість для дітей з особливими потребами навчатися в звичайних класах загальноосвітніх шкіл нарівні зі своїми ровесниками. В інклюзивному класі серед інших учнів навчається одна, дві або три дитини з особливими освітніми потребами. Особистісно орієнтоване спрямування освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами забезпечується шляхом створення для кожної дитини індивідуального навчального плану, адаптації та/або модифікації навчальної програми, надання психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, забезпечення спеціальними засобами корекції психофізичного розвитку.

Незважаючи на певні проблеми, як-от фінансування, навчання педагогів, створення нормативних актів, робочих планів, нині батьки дедалі більше змінюють свої погляди і наважуються віддати особливих дітей до загальноосвітніх шкіл. Рішення обрати для дитини з особливими освітніми потребами звичайну школу пояснюють тим, що її розвиток проходить значно швидше, ніж у просторі спеціальної школи. Психологи дійшли висновків, що інклюзивна освіта в умовах звичайних шкіл не лише дає позитивні результати щодо толерантного ставлення однолітків до дітей з особливими освітніми потребами, а й через наслідування сприяє розвитку особистості особливих дітей.

Результати дослідження. На сучасному етапі розвитку системи освіти найбільш актуальною проблемою стає роль психологічного супроводу дітей в умовах інклюзивної освіти, то ж хочу розкрити власне розуміння специфіки цього процесу в загальноосвітньому закладі.

Мета інклюзивної школи – дати усім дітям можливість повноцінного соціального життя, активного включення в життєдіяльність колективу однолітків, тим самим забезпечуючи найбільш повну взаємодію і турботу одне про одного як членів співтовариства.

Основним завданням педагогічного процесу в контексті інклюзивної освіти є створення особливої емоційно-когнітивної установки щодо «особливої дитини», а саме: в освітньому закладі має домінувати не жаль до такої дитини, а турбота, емпатійність, чуйність і тактовна взаємодія, з одного боку, а з іншого – ставлення до неї як до рівноправного члена колективу.

Здійснення інклюзивної освіти потребує належного психолого-педагогічного супроводу всіх учасників освітнього процесу: здобувачів освіти, їх батьків, педагогічних працівників, а також залучення, у разі потреби, інших фахівців.

Спектр порушень розвитку дітей досить широкий, але хочу зупинитися на психолого-педагогічному супроводі дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, а саме ДЦП.

Варто зазначити, що діти з ДЦП психічно виснажені, не здатні до тривалого інтелектуального напруження. Для них типові розлади емоційно-вольової сфери, що найчастіше проявляється в плаксивості, дратівливості, вередливості. Відставання в розвитку мовлення призводить до обмеження обсягу знань та уявлень про навколишній світ, ускладнення спілкування дітей. Найбільш характерною ознакою особистості дитини є психічний інфантилізм. Органічне ураження центральної нервової системи обмежує можливості розвитку рухової, пізнавальної, мовленнєвої, сенсомоторної сфер дітей з церебральним паралічем. На початку навчання в школі в більшості дітей з ДЦП виявляються значні труднощі в процесі формування образу дії, узагальнення досвіду взаємодії з дорослим, перенесення отриманих умінь в подібні умови. Застосування актуалізованих знань відбувається надто повільно. Однак такі діти здатні засвоїти досвід, подолати труднощі у процесі опанування знань з основних навчальних предметів за умови застосування корекційно-розвивальних технологій.

Для забезпечення ефективності процесу супроводу дитини з особливими освітніми потребами в своїй роботі використовую певний алгоритм:

1. Ознайомлення з особовою справою дитини, історією та особливостями перебігу захворювання, співбесіда з представниками інклюзивно-ресурсного центру.
2. Бесіда з батьками з метою визначення рівня можливостей дитини (самообслуговування, спілкування, пізнавальних можливостей, особливостей поведінки, емоційно-вольової сфери).
3. Визначення індивідуальних особливостей психічного розвитку дитини через діагностичний етап.
4. Проведення зустрічі з батьками й учнями класу, педагогами з метою формування їх психологічної готовності до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами (перегляд та обговорення казки «Соловейко з одним крилом», телеурок – подорож країною Толерантності «Сонце всім однаково сяє»).
5. Проведення корекційної роботи з метою розвитку потенційних можливостей та формування особистості.
6. Відстеження соціально-психологічного клімату в колективі та формування статусу дитини в групі, спрямування соціальної інтеграції дитини (залучення в позакласну та позашкільну діяльність).
7. Моніторинг рівня адаптованості та соціалізації дитини з особливими освітніми потребами.

Хочу відзначити окремо роль корекційних занять в психолого-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами. Корекційна робота психолога спрямована на формування всіх психічних процесів відповідно до особливостей віку дитини та її індивідуальних особливостей. Основні її напрямки: формування соціально-побутових

навичок, адекватної навчальної поведінки, комунікативних навичок, розвиток пізнавальної сфери та емоційний особистісний розвиток.

Особливо хочу відзначити позитивний вплив на розвиток дітей з ДЦП казкотерапії. За допомогою казки дитина розширює знання про навколишній світ, розвиває фонематичний слух, дрібну моторику, пам'ять, увагу, зорово-рухову координацію; вивчає кольори, предмети побуту. Казка допомагає вихованню глибини почуттів та емоційної чутливості. Співпереживаючи, дитина інтуїтивно, за допомогою почуттів, осягає те, що в силу своїх особливостей не завжди може осмислити розумом.

Важливе місце у корекційній роботі належить співпраці з батьками, адже саме вони є найважливішими учасниками корекційного процесу, оскільки здатні своєю підтримкою значно підвищити ефективність корекційних методик та сприяти покращенню стану дитини. Батьків треба вчити розуміти внутрішній світ своїх дітей, їхні проблеми, можливості, особливості розвитку.

Висновки. Отже, можна підсумувати, що основною умовою забезпечення успішності навчання дитини з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому закладі освіти є індивідуалізація навчально-виховного процесу. Здійснення інклюзивної освіти потребує належного психолого-педагогічного супроводу всіх учасників освітнього процесу: здобувачів освіти, вчителів та батьків. Головна мета роботи педагогічних працівників з «особливою дитиною» – її соціалізація, підготовка до самостійного життя, а завдання практичного психолога – допомогти такій дитині активно включитися в освітній процес.

Важлива роль в інклюзивній освіті належить заняттям з корекції розвитку, які в основному проводяться індивідуально з дитиною з особливими освітніми потребами. Такі заняття являють собою сукупність технік і вправ, що спрямовані на корекцію поведінки та розвиток особистості дитини. Важливо залучити батьків до організації корекційно-виховного процесу.

Позитивним результатом психологічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі є її включення в загальний навчальний простір і суспільне життя, тому що завдяки цьому в них покращуються не тільки навчальні досягнення, соціальні навички, позитивне світосприйняття, а й здоров'я. Усі діти в системі інклюзивної освіти отримують підтримку і набувають досвіду подолання труднощів і перешкод, вчаться досягати успіхів. Це є твердженням того, що інклюзивна освіта сприяє особистісному розвитку дітей.

Список використаних джерел

1. Овчаренко І.В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі. Таврійський вісник освіти, 2017. №1(57). С. 249 – 254.

2. Психологічний супровід інклюзивної освіти: методичні рекомендації/ авторський колектив за заг. ред. А. Г. Обухівської. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.

Дергач М. А.,
д.пед.н., доц., проф. кафедри спеціальної педагогіки та
спеціальної психології
КЗВО «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР,
м. Запоріжжя

АРТ-ТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНІКИ В ДІАГНОСТИЦІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Вступ. Завдяки своїм широким можливостям арт-терапія набуває все більшої актуальності в корекційній, розвивальній, профілактичній та діагностичній сферах. При цьому діагностична сфера вважається фундаментом всіх наступних, тому потребує особливої уваги. Арт-терапія в діагностиці є універсальним методом, адже має, переважно, невербальну форму представлення діагностичної процедури, через що підходить для діагностування психологічних особливостей дітей практично всіх категорій психофізичних розладів та відхилень, зокрема з РАС.

Проблема аутизму активно вивчається різними суміжними науками (медицина, психологія, педагогіка та ін.), що дозволяє не лише глибше розібратися у причинах його виникнення, а й розробляти ефективні технології діагностування та корекції психічного розвитку дітей з РАС. Проблемі впливу арт-терапії на стан дітей з розладами аутистичного спектра приділяють увагу Л. Нафікова, І. Сидоров (розвиток творчого потенціалу дітей з аутизмом), Э. Артьомова, Д. Бэловэтова (формування комунікативних навичок дітей з розладами аутистичного спектра методами арт-терапії), В. Константинова (використання художньої діяльності в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра), А. Сагайдак, Є. Кудюкіна (застосування психології глибинних трансформацій та арт-терапевтичних засобів в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра), H. Durrani, S. Haque, Mainul Haque (лікувальний вплив арт-терапії на дітей з аутизмом). Проте діагностичний потенціал арт-терапевтичних технік і технологій в діагностуванні дітей з РАС науково осмислений ще не достатньо.

Результати дослідження. Дослідження арт-терапії в системі діагностичних методів розвитку креативності дітей з РАС проводилось на базах комунального закладу «Запорізька спеціальна загальноосвітня школа-інтернат «Оберіг» Запорізької обласної ради та Запорізької загальноосвітньої школи №66, в якій відкрито інклюзивні класи для учнів з РАС.

До експерименту було залучено 30 дітей з розладами аутистичного спектра молодшого шкільного віку (від 7 до 10 років), з яких 8 дівчат та 22 хлопця. Емпіричне дослідження проводилось протягом вересня-грудня

2020 р. у другій половині дня. Одним із завдань дослідження було виявити ефективність використання стандартизованих вербальних та нестандартизованих невербальних методик, заснованих на техніках арт-терапії з метою оцінювання дивергентного мислення за допомогою такого діагностичного інструментарію:

1. Вербальна методика «Три слова». Мета: дослідити особливості творчої уяви та рівня розвитку вербальної творчості [1].
2. Вербальна методика «Закінчи оповідання». Мета: виявити рівень розвитку творчої уяви та ступінь креативності мислення [1].
3. Арт-терапевтична методика «Творча уява». Мета: визначити рівень уяви, ступінь її гнучкості чи ригідності [1].
4. Арт-терапевтичний тест креативності Ф. Вільямса. Мета: діагностувати образотворче мислення [2].
5. Дитячі розмальовки. Мета: діагностувати гнучкість мислення.
6. Арт-терапевтична методика «Скульптура». Мета: дослідити творче бачення та креативність мислення.

В процесі проведення експерименту застосовувались групові та індивідуальні форми психодіагностичної роботи.

Методика «Творча уява» та тест креативності Ф. Вільямса були спрямовані на виявлення рівню розвитку креативності шляхом здійснення образотворчої активності та мали схожі завдання – доповнити фігури («Творча уява») або доповнити лінії (тест креативності Ф. Вільямса). Для аналізу отриманих результатів за цими методиками були застосовані такі критерії: швидкість (кількість виконаних малюнків), гнучкість (кількість тематичних змін), оригінальність (нестандартність та місце виконання малюнків), розробленість (симетричність чи асиметричність). Випробувані отримали високі показники швидкості, а саме: 24 дитини – «Творча уява» та 22 дитини – тест креативності Ф. Вільямса.

Діагностування за допомогою розмальовок здійснювалася за двома критеріями: кількість використаних кольорів та нестандартність їх застосування. Згідно з отриманими даними 6 – максимальна кількість використаних кольорів в двох малюнках. З 30 дітей 40%, випробуваних використали в своїх роботах 5-6 кольорів; 32% – 3-4 кольори, 28% – використали 1-2 кольори.

Звертаючись до оцінки за критерієм нестандартності кольорів, зазначимо, що 80% дітей використали кольори, які не є притаманними для запропонованого зображення. Найбільш часто в роботах зустрічаються яскраві відтінки кольорів: синій, жовтий, червоний.

За невербальною арт-терапевтичною методикою «Скульптура», спрямованою на виявлення загального рівню розвитку творчих здібностей шляхом ліплення, учням був запропонований стимульний матеріал у вигляді пластиліну, при цьому обмеження в тематиці роботи встановлено не було.

Закцентуємо увагу на тому, що абсолютно всі 30 випробуваних впорались із поставленим завданням. Тож недостатній та низький рівні

розвитку творчих здібностей випробуваних не було виявлено. Середній та задовільний рівні виявились найбільш розповсюдженими показниками серед дітей молодшого шкільного віку з РАС – відповідно по 46,7%. Високий рівень показали два учня – 6,6%.

Паралельно з нестандартизованими методиками арт-терапевтичного напряму, були застосовані стандартизовані вербальні методики: «Три слова» та «Закінчи оповідання». Вказані методики мали на меті виявити рівень розвитку креативності через вербалізацію творчого процесу.

В ході проведення методики «Три слова», випробуваним були запропоновані слова (парта, сонце, клас), за допомогою яких вони мали створити якомога більше речень. Методика «Закінчи оповідання» надавала змогу учням з РАС розкрити свій творчий потенціал шляхом продовження оповідання на свій особистий лад. Зазначимо, що стимульний матеріал в обох методиках був однаковим для всіх випробуваних.

Виявлено, що характерним для використання вербальних методик стало різке падіння високих та середніх показників до 0%. Низький показник отримало 2 випробуваний в обох випадках, при чому в своїй промові вони скористалися лише двома словами з трьох (методика «Три слова) та доповнили оповідання одним реченням (методика «Закінчи оповідання»). Інші випробувані (28 учнів) не впорались із завданням, незважаючи на можливу зацікавленість, або взагалі відмовились від виконання, що свідчить про певну неспроможність стандартизованих вербальних методів дослідження виявити та об’єктивно продіагностувати розвиток креативності дітей з РАС молодшого шкільного віку.

Аналізуючи результати діагностики рівня креативності учнів молодших класів з РАС вербальними та невербальними методами, вважаємо за необхідне виділити показник зацікавленості випробуваних в процесі проведення експерименту та відмови від виконання запропонованих завдань. За результатами аналізу отриманих даних, можемо стверджувати, що найбільшу зацікавленість у молодших школярів при діагностуванні викликає образотворча діяльність і, відповідно арт-терапевтичні діагностичні методики. Найвищі відсоткові показники зацікавленості отримали методики, в яких дитині пропонують завершити фігури, малюнки з можливістю розмалювати або доповнювати.

Найбільші показники відмови від виконання вербалізованих діагностичних методик, отримали методики «Три слова» та «Закінчи оповідання». Водночас, процес ліплення в учнів молодшого шкільного віку з РАС не викликав реакції відмови або відторгнення.

Висновки. Результати дослідження дали змогу підтвердити ефективність арт-терапевтичних методів при діагностуванні рівня креативності молодших школярів з розладами аутистичного спектра та їх пріоритетність перед вербальними методиками. Зазначимо, що залежність отриманих результатів від вікової категорії чи статевої виявлена не була.

Слід звернути увагу на те, що одними з найбільш результативних та популярних арт-терапевтичних технологій, які використовуються в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра можна вважати ізотерапію, проте, на нашу думку, такі напрями як музична терапія, танцювальна терапія, пісочна терапія, глинотерапія, лялькотерапія можуть ефективно використовуватися у діагностиці психічного розвитку дітей з РАС, адже ці напрями арт-терапії не потребують вербалізації (що для дітей з РАС є певним утрудненням), сприяють виявленню розвитку просторового образного мислення, мілкої моторики, освоєнню кольорів та відтінків, розвитку уяви та інших психічних процесів дітей, які мають розлади аутистичного спектра.

Список використаних джерел

1. Дмитрієва С. М., Гаврилова Н. В. Методи дослідження творчих здібностей школярів : посіб.-практ. – Житомир : Житомирський державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2002. 40 с.

2. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі / автор-укладач Л.В. Туріщева. – Харків : Вид. група «Основа», 2011. 111с.

Дідик Н. М.,
к.психол.н., доц.,
доцент кафедри соціальної педагогіки
і соціальної роботи,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл.

ПСИХОЛОГІЧНА РОБОТА З СІМ'ЄЮ, ЯКА ВИХОВУЄ ДИТИНУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Вступ. Народження дитини з особливими освітніми потребами (далі – ООП) – це випробування для будь-якої сім'ї на міцність відносин, рівень любові, довіри та взаємопідтримки. Це завжди неочікувано та, у більшості випадків, трагічно. Проблема поглиблюється тим, що у сучасному суспільстві ще не існує суттєвої психологічної, соціальної та матеріальної підтримки таких сімей. Тому батьки з дитиною з ООП часто залишаються сам-на-сам зі своїми проблемами. Тому існує нагальна потреба у наданні психологічної допомоги батькам дітей, які виховують дитину з ООП. Разом з тим, концепція надання психологічних послуг таким родинам знаходиться ще у стадії розробки. Це робить проблему ще більш актуальною.

Результати дослідження. Вплив народження дитини з ООП на психоемоційний стан батьків досліджено: Н. Бастун, Р. Кравченко, А. Кравцовою, К. Островською, М. Радченко, М. Сварник, Л. Шипіциною, Д.І. Шульженко та ін. Більшість авторів зауважує, що психологічний рівень сприйняття батьків пов'язаний з процесом усвідомлення ними факту

народження дитини з порушеннями психофізичного розвитку. У батьків поступово виникають фази розгубленості, страху, шоку, депресії, і нарешті, прийняття діагнозу дитини, що складають певне психологічне поле, яке впливає на сприйняття та прийняття власної дитини сім'єю.

Найчастіше участь у вихованні дитини з порушеннями психофізичного розвитку приймає матір, на долю якої припадають найбільші випробування. На думку науковців, у матерів, які виховують дитину з ООП, найчастіше зустрічаються такі психоемоційні порушення: сензитивність (підвищена емоційна чутливість); афективність (емоційна збудливість або нестійкість настрою, головним чином, в сторону його зниження); тривожність (схильність до занепокоєння); суперечливість особистості (недостатня внутрішня узгодженість почуттів і бажань); домінантність (прагнення відігравати значиму, провідну роль у відносинах з оточуючими); егоцентричність (фіксація на своїй точці зору, відсутність гнучкості суджень); гіперсоціальність (підвищена принциповість, перебільшене почуття обов'язку, труднощі компромісів).

Метою психологічної роботи з батьками, які виховують дитину з ООП, на нашу думку, є: зняття психологічного стресу, позбавлення від страхів, невпевненості в собі, зняття почуття неприйняття дитини, її порушення, прийняття себе.

Д.І. Шульженко описує, що психологічна допомога для батьків складається з таких етапів роботи:

1. Інформаційний, що передбачає надання інформації про особливості корекційного виховання дитини з особливими освітніми потребами.
2. Діагностичний, що спрямований на діагностику сімейної пари з використанням психологічних методик для визначення емоційних станів.
3. Психокорекційно-консультативний, що полягає у наданні психологічної допомоги батькам за допомогою технік сімейного консультування, які покращують їхній емоційний стан, сприяють адаптації до народження дитини з особливими освітніми потребами та її прийняттю, покращують характер взаємин і загалом стосунки в сім'ї [3, с. 176].

Вкрай необхідним для сім'ї, яка виховує дитину з ООП є показати, що не лише вони одні мають проблеми, пов'язані з народженням дитини з порушеннями психофізичного розвитку. Тому важливо організовувати активну міжособистісну взаємодію між такими батьками. Важливим методом роботи для цього буде психотренінг, який може мати інформаційний характер (наприклад, про особливості психофізичного розвитку дітей з ООП, значення для них інклюзивного навчання, підтримки батьків) та корекційно-розвиваючий (наприклад, про важливість психологічного здоров'я та взаємопідтримки батьків, метою якого є формування умінь і навичок батьків дітей з ООП щодо збереження та зміцнення свого психічного здоров'я через оволодіння способами психічної саморегуляції та активізацію особистісних ресурсів). Можна проводити інтерперсональний тренінг для батьків, метою якого є допомога батькам подолати внутрішньоособистісні проблеми,

прийняти власну дитину з порушеннями психофізичного розвитку, відкрити цінності батьківства, сформувати у батьків прагнення до самореалізації та віру у себе.

У більшості батьків, які виховують дитину з ООП, трапляються емоційні розлади, почуття провини, зневіра у власні сили, депресія. Для вирішення цієї проблеми можна застосувати практикум із корекції емоційних станів, що передбачає застосування музично-медитативних вправ: очищення від страждань, позбавлення почуття провини, позбавлення від роздратування, формування навичок самоконтролю, розслаблення, розвиток оптимізму, відчуття радості життя та любові [1].

Зважаючи на особливості проблем, які виникають у сім'ях, де є дитина з ООП, дослідники у психологічній роботі з батьками виділяють такі напрями:

1. Прийняття своєї дитини. Для цього будуть ефективними такі методи і форми роботи:

- малюнкова методика (зображення на аркуші паперу дитини, себе в ролі матері (батька), вираження в малюнку свого ставлення до дитини, бачення її в майбутньому);

- письмові самозвіти: «Яка я мати (батько)», «Портрет моєї дитини», «Наша сім'я в майбутньому» (через 5-10 років);

- спільна робота з дитиною (ігри, участь у святах, спортивно-масових заходах і т. д.).

2. Робота з агресією. Корисними для цього напряму психологічної роботи будуть:

- тренінги зняття агресивності;

- казкотерапія (казки «Історія про те, що можна любити занадто» [2, с. 20-21], «Могутній дуб і маленький кабанчик», «Чорний капітан – білий капітан» [2, с. 22-26], «Про господаря лісу» та ін. [2, с. 29-31]);

- психодрама;

- психомалюнок (спеціальні малюнкові методики для зниження агресії);

- соціальні ігри зі зняття агресивності, навчання ефективним способам спілкування. Наприклад, соціально-психологічна гра Г. Хорна «Коржик», що спрямована на вербалізоване подолання агресії соціально-прийнятним способом через перенесення її на пластилінові фігурки.

3. Робота з гнівом. Для цього можна застосувати такі методики:

- ліплення з пластиліну спонтанної фігури (в разі наростаючого стану гніву розламати її і жбурнути в кут);

- зображення гніву на аркуші паперу у вигляді чудовиська (кладеться на чільне місце, при необхідності – розірвати лист на дрібні шматки);

- рухливі ігри, що зменшують психофізичну напругу.

4. Робота зі страхом. Застосовуються такі види діяльності:

- індивідуальні бесіди психолога з батьками, де потрібно дати виговоритися батькам;

- бесіди із запрошенням тих батьків, які самі вже добре адаптувалися у своєму становищі і мають дитину з аналогічним захворюванням і хорошою динамікою в розвитку. Бажано бесіди проводити, використовуючи музикотерапію, аромотерапію, кольоротерапію, фітотерапію;

- казкотерапія (казка «Амулет для хоробрості» [2, с. 158-161]);

- рефлексотерапія;

- заняття з вияснення проблеми, що стоїть перед матерями (обізнаність своєї проблеми і можливих шляхів її вирішення). Застосування різних технік НЛП. Завдання: висловити вербально або в малюнках асоціації, які виникають у матерів при певних словах (що відносяться до їх психологічного стану на даний момент);

- малювання страху на аркуші паперу:

а) якщо страх уже усвідомлений, то його необхідно намалювати, потім розірвати малюнок, закопати, спалити або розкидати за вітром,

б) якщо страх ще не усвідомлений, то необхідна серія малюнків з виявлення страху, потім вчинити так само, як у першому випадку.

5. Робота з підвищення самооцінки. Для цього корисними є такі види діяльності:

- психомалюнок («П’ять добрих слів», «Мій портрет в променях сонця» і т.д.);

- використання різних ігор, тренінгів («Коло досконалості», «Світло моє, люстерко, скажи ...» і т. д.);

- розповідь про себе: «Я – ідеальна», «Що мені в собі подобається?», «Я подобаюся собі за те, що ...», «Я гідна поваги за те, що ...»;

- проведення виставок виробів з природних матеріалів, жіночого рукоділля, конкурсів «Господарочка»;

- робота над сценаріями свят, активна участь у них батьків.

Висновки. Отже, психологічна робота з батьками, які виховують дитину з ООП, є досить важливою, оскільки допомагає подолати психологічні проблеми, з якими зустрічаються такі сім’ї. Саме від ефективної роботи психолога залежить успішність вирішення цих проблем, позитивний психоемоційний клімат у сім’ї і, в подальшому, успішність психофізичного розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. СПб.: Питер, 2001. 752 с.
2. Руденко А. В. Ігри і казки, які лікують. Харків, 2017. 208 с.
3. Шульженко Д. І. Особливості психологічної роботи з емоційними станами батьків дітей з психофізичними порушеннями раннього віку. *Психологічний часопис*. 2017. № 5. С. 173-180.

Дорофей С.В.,
к.психол.н., старший викладач
кафедри психології освіти,
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл.

ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Вступ. Світові тенденції до гуманізації всіх верств суспільства орієнтують вітчизняну систему загальної середньої освіти на ідеї загальнодоступності навчання, виховання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, що задекларовано в «Конвенції ООН про права дитини» (1989), «Всесвітній декларації про освіту для всіх» (1990), «Саламанській декларації» (1994), «Декарській декларації» (2000), «Конвенції про права осіб з інвалідністю» (2006) та інших міжнародних документах. Для цього державні інституції спрямовують свою діяльність на створення відповідних інклюзивно-освітніх умов, які забезпечують змогу дітям самореалізуватися й отримати професію в майбутньому. А значить – на рівні з усіма приносити користь країні і суспільству. Ні для кого не секрет, що освіта визначає рівень розвитку держави. Інклюзивна ж освіта визначає ступінь розвитку суспільства, в якому ми живемо. А це – рівень підтримки один одного, рівень гуманності і толерантності у ставленні до інших людей.

Впровадження інклюзивної освіти є важливим фактором розвитку суспільства, який передбачає навчання усіх без винятку дітей в загальноосвітніх навчальних закладах, а також створення умов пристосування освітнього простору до особливих потреб дитини. Для того, щоб інклюзивні ідеї могли стати цілковитою реальністю недостатньо лише нормативних чи законодавчих реформ, потрібне правильне розуміння з боку суспільства та педагогів. Тому розв'язання складних завдань з реалізації інклюзивного підходу в освіті потребує спеціальної підготовки майбутніх фахівців.

Результати дослідження. Проблема професійного розвитку фахівця, становлення його професіоналізму в контексті сучасних гуманістичних підходів успішно розробляється в психології праці, акмеології, професійній педагогіці, що знаходить своє відображення у науковому доробку І. Беха, Є. Климова, В. Кудрявцева, С. Батишева, Ю. Поваренкова, О. Романової, В. Рибалки, В. Шадрикова та ін. Фундаментальні основи оновлення вищої педагогічної освіти, розроблення теоретичних і методичних засад професійно педагогічної підготовки майбутніх педагогів розкриваються в працях В. Андрущенка, В. Бондаря, Ж. Вірної, О. Глузмана, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Л. Хомич та ін.

З урахуванням зазначених напрацювань, наразі актуальним є пошук теоретико-практичних підходів до спеціальної організації та психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, успішна реалізація яких залежить від здатності практичних психологів якісно виконувати відповідні професійні функції. Саме на це має спрямовуватися процес їх професійної підготовки в закладах вищої освіти. Сучасними вітчизняними науковцями досліджено як загальні (С. Наход, Д. Супрун, Л. Сухоставська, Т. Ярая та ін.), так і часткові аспекти підготовки майбутніх практичних психологів у вищій школі, зокрема, обґрунтовано педагогічні умови професійного самовдосконалення (О. Затворнюк, Л. Смалиус та ін.), розкрито особливості формування окремих компетентностей (Н. Байбекова, І. Войціх та ін.), розроблено й апробовано модель формування готовності до убезпечення сімейних конфліктів (Т. Ковалькова та ін.), застосування естетотерапії (О. Федій та ін.), корекції емоційного розвитку дітей (Г. Гончаровська, А. Книш та ін.) тощо. Однак сукупність окреслених наукових напрацювань становить незначну частку комплексної проблеми підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів в закладах загальної середньої освіти.

Реформування сфери професійної педагогічної діяльності висуває вимоги щодо розробки і впровадження нової концепції освіти суб'єктів цієї діяльності, що передбачає, насамперед, формування їх здатностей та компетенцій щодо розв'язання класу сучасних професійних завдань в умовах інклюзивного освітнього простору. Ця вимога викликає необхідність проектування та конструювання особливого суб'єктного освітнього простору, що є фундаментом загального процесу професіогенезу особистості, а також необхідною умовою саморозвитку та самозростання людини як суб'єкта життєздійснення. Ю. Швалб стверджує, що «сфера освіти дедалі ширше стає простором осмисленого вибору суб'єктом форм і змісту власної освіти, більше того учень тільки тоді може ефективно включитися в систему освіти, коли він сам стає активним суб'єктом побудови і розвитку самої системи освіти».

Успішність усього освітнього процесу буде залежати від його здатності адаптуватися до нових вимог та особливостей, від здатності й бажання зробити свій власний, індивідуальний внесок у здійснення освітнього процесу, його розвиток і вдосконалення. Особливу роль у готовності практичного психолога до інклюзивної освіти відіграють його професійно значущі психологічні якості. Адже готовність до інклюзивного процесу полягає не лише у наявності нового методичного матеріалу, матеріальної бази, а і у моральній, психологічній готовності психолога до роботи із дітьми з особливими освітніми потребами.

З огляду на те, що до категорії дітей з особливими освітніми потребами в першу чергу відносять дітей з порушеннями фізичного або психічного розвитку, то основна увага зосереджується саме на особливостях

психологічної готовності до роботи з даною групою дітей. За деякими класифікаціями до цієї ж групи належать діти, позбавлені батьківського піклування, діти з проявами гіперактивності та діти групи ризику, а також діти, що знаходяться на індивідуальному навчанні. Однак, найчастіше дані категорії дітей не є такими, що взаємно виключають одна одну. Важливо зауважити, що тут мова йде лише про дітей, які відвідують заклади освіти.

Наукові пошуки щодо проблеми підготовки майбутніх практичних психологів до роботи в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти представлені окремими дисертаціями: «Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти» Т. Ярая, «Теорія та практика професійної підготовки психологів у галузі спеціальної освіти» Д. Супрун. У дослідженнях Т. Ярої розроблено, експериментально апробовано програму формування професійно-значущих якостей майбутнього практичного психолога [6]. Аналіз результатів дослідження Д. Супрун актуалізує потребу суттєвої трансформації змісту професійної підготовки майбутніх практичних психологів сфери спеціальної освіти. Така трансформація, на переконання дослідниці, визначає гнучкість змісту (усіх його компонентів) вищої освіти з орієнтацією на потреби та тенденції сучасного освітнього ринку. Науковці одностайні щодо необхідності системного дослідження психологічного складника реалізації ідей інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти та удосконалення професійної підготовки фахівців для реалізації цього процесу[4].

Майбутнім практичним психологам необхідно володіти теоретичними засадами психологічного підґрунтя впровадження інклюзивного навчання учнів у закладах загальної середньої освіти, психологічних закономірностей формування та розвитку учнів з особливими/типовими освітніми потребами тощо.

Сутність посади практичного психолога як штатного працівника закладу загальної середньої освіти та обов'язкового учасника команди психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами, спільно з директором, заступником директора з навчально-виховної роботи, вчителем початкової школи, класним керівником, учителями, асистентом учителя, соціальним педагогом, учителем-дефектологом, учителем-реабілітологом (за потреби), батьками окреслено «Примірним положенням про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» [1]. Посадові обов'язки, функції, як і загалом професійна діяльність практичних психологів, регламентуються також «Положенням про психологічну службу у системі освіти України» (2018), у якому визначено такі засади діяльності практичних психологів у закладах загальної середньої освіти:

1. Посада практичного психолога у закладах загальної середньої освіти, разом із соціальним педагогом, належить до складу психологічної служби.

2. Практичні психологи здійснюють психологічне забезпечення процесу загальної середньої освіти, в усіх питаннях діяльності підпорядковуючись директору закладу освіти.

3. Чинні функції практичних психологів закладів загальної середньої освіти: психологічне забезпечення процесу освіти; психологічна діагностика та супровід психічного, розумового, соціального та фізичного розвитку здобувачів середньої освіти; психологічний супровід адаптації здобувачів середньої освіти до цього процесу; консультативна допомога (щодо навчання, виховання, особистісного та професійного розвитку) та реалізація розвивальних, просвітницьких, корекційних та професійних програм з урахуванням особливостей (індивідуальних, гендерних, вікових тощо) усіх учасників процесу загальної середньої освіти; робота з постраждалими від насильства учнями.

4. Практичні психологи закладу загальної середньої освіти беруть участь в усіх видах його діяльності та розробці й впровадженні програм, планів, рекомендацій тощо для здобувачів середньої освіти.

5. Практичні психологи у закладах загальної середньої освіти мають спонукати в учнів формування: життєвої та соціально-комунікативної компетентності у здобувачів середньої освіти, їхнього професійного самовизначення та самореалізації; основам безпечної поведінки у житті; психологічної культури та небайдужого ставлення до постраждалих. Психолог має запобігати професійному вигоранню працівників закладів загальної середньої освіти та будь-яким видам і формам насильства, конфліктів серед здобувачів загальної середньої освіти.

6. Практичні психологи мають володіти спеціальними ключовими знаннями та уміннями.

Висновки. Аналіз вказаного вище положення вказує на те, що бракує конкретних вказівок діяльності практичних психологів в умовах інклюзивного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, оскільки такі знання та вміння регламентуються іншим чинним положенням.

Отже, з огляду на проблеми, окреслені дослідниками, необхідно вибудовувати систему підготовки фахівців для інклюзивної освіти, здійснюючи роботу в різних напрямах. Формування практичного психолога, організатора інклюзивного освітнього простору, члена мультидисциплінарної команди, має відбуватися на компетентнісній основі.

Список використаних джерел

1. Калиновська І. Компоненти та критерії готовності майбутнього психолога до роботи в інклюзивних закладах освіти. Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи. Умань, 2019. Вип. 2. С. 50–58.

2. Практична психологія в інклюзивному середовищі: матеріали І Всеукр. наук. інтернет-конф. (Переяслав-Хмельницький, 21 лютого 2019 р.). Переяслав-Хмельницький: Видавець Я. М. Домбровська, 2019. 248 с

3. Пріма Д. А. До питання підготовки майбутніх практичних психологів в умовах інклюзії. Дунайський науковий журнал. 2019. Вип. 1. С. 34–38.

4. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 43 с.

5. Шахов В. І., Шахов В. В. Динаміка розвитку фахово важливих якостей у структурі професійної самосвідомості студентів спеціальності психологія. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Вінниця, 2019. Вип. 57. С. 200–206.

6. Ярая Т. А. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: автореф. дис. … канд. пед. наук: 19.00.07. Київ, 2014. 23 с

Калюжна Т. Г.,
к.філос. н., с.н.с.,
провідний науковий співробітник
відділу андрагогіки,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
м. Київ

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Вступ. Поширення та розвиток інклюзивної освіти у вітчизняному освітньому просторі вимагає фахової професійної підготовки і перепідготовки психолого-педагогічних кадрів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Результати дослідження. Дослідниця І. Малишевська виокремлює чинники, які визначають актуальність даної проблеми: прискорене впровадження інклюзивного навчання упродовж останніх років; недостатня обізнаність фахівців щодо методологічних засад інклюзивної освіти, технологічних та методичних засобів впровадження інклюзивного навчання; збільшення академічного компоненту при формуванні практичних професійних компетентностей студентів, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ОПП) в умовах інклюзивного освітнього середовища; недостатнє усвідомлення професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти значущості, особливостей та змісту діяльності психолого-педагогічних кадрів в умовах інклюзивного освітнього середовища [2].

В аналітичній доповіді «Створення безбар’єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України» за результатами

дослідження, проведеного в межах ініціативи першої леді України О. Зеленської «Без бар'єрів» Національним інститутом стратегічних досліджень спільно з громадською організацією «Безбар'єрність» у розділі «Рекомендації для посилення соціальної інклюзії в Україні» акцентовано увагу на окремих загальних інтегрованих напрямах політики усунення бар'єрів в соціальній інклюзії України. Окремий напрям – є освітня політика: – розвиток та впровадження політики освіти впродовж життя з урахуванням прав та інтересів маломобільних груп, молоді, жінок з дітьми до 6 років, людей старшого віку. Такий підхід розширює можливості представників цільових груп до соціальної інтеграції, сприяє розвитку інклюзивної системи освіти, дистанційного навчання, зокрема й професійних навичок та набуття новітніх компетентностей. Залученню до інформаційного суспільства допоможуть: розвиток комп'ютерної грамотності, знання іноземних мов, технологічна культура та соціальні навички [1].

Міністерство освіти і науки України спільно з Центром здоров'я і розвитку «Коло сім'ї» та за підтримки українсько-швейцарського проєкту «Психічне здоров'я для України» (Mental Health for Ukraine, MH4U) продовжує серію вебінарів для підвищення рівня обізнаності педагогів та фахівців інклюзивно-ресурсних центрів щодо психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами та турботи про психічне здоров'я дітей під час навчання. Також розроблено цикл вебінарів із проблем впровадження інклюзії в суспільство. Як зазначив Міністр С. Шкарлет: «МОН прагне створити якісне інклюзивне освітнє середовище для розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб і можливостей» [3].

Зазначимо, що 11 лютого 2021 року відбулося засідання Міжвідомчої комісії з питань охорони дитинства, в якому взяли участь Міністр освіти і науки України С. Шкарлет, та інші представники органів державної влади, дотичні до сфери захисту прав дітей. Учасники заходу обговорили проблеми та виклики в процесі реалізації Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки й реформи децентралізації щодо функціонування закладів інституційного догляду і виховання.

Міністр С. Шкарлет звернув увагу на те, що виконання Стратегії має здійснюватися після забезпечення місцевими органами влади додаткової підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Зокрема, за умови реалізації таких заходів: створення доступної інфраструктури; долучення педагогічних працівників (тифлопедагогів, сурдопедагогів, корекційних педагогів для навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку) та медичних і соціальних фахівців для надання відповідних послуг за місцем проживання.

«МОН не вбачає за доцільне закриття спеціальних закладів освіти, в яких надаються високоспеціалізовані освітні послуги для дітей зі складними фізичними та інтелектуальними порушеннями. Їх діяльність ґрунтується на світовому досвіді. Такі заклади освіти з високим кадровим і технічним

потенціалом мають стати майданчиком для розвитку інклюзивної освіти», – зазначив С. Шкарлет [3].

Зокрема, Міністр запропонував виключити спеціалізовані заклади освіти та ліцеї з переліку закладів освіти, які мають змінити особливості своєї діяльності до 2026 року. Така необхідність обумовлена специфікою освітнього процесу при влаштуванні дітей до пансіонів цих закладів.

Учасниками заходу було зазначено, що місцеві органи управління освітою для надання якісних освітніх послуг дітям з ООП за місцем їх проживання мають сприяти наступним цілям: розвиток мережі доступних закладів освіти для дітей з особливими освітніми потребами; осучаснення навчально-методичної та корекційно-розвиткової бази закладів освіти; підвищення кваліфікації педагогічних працівників для роботи в умовах інклюзії.

Міністр С. Шкарлет також повідомив про основні пріоритети МОН у сфері інклюзивної освіти: затвердження Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2021–2031 роки; оновлення змісту освіту для дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення новими підручниками посібниками; створення ефективної моделі надання освітніх послуг у закладах охорони здоров'я; розроблення методичних рекомендацій щодо застосування рівнів підтримки в освітньому процесі осіб з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах (групах) та їх застосування [4].

Висновки. Розбудова ефективної інклюзивної освіти в Україні можлива завдяки взаємодії різних факторів, зокрема – удосконалення методичного та кадрового забезпечення, формування позитивної громадської думки щодо інклюзивної освіти, доступне середовище навчання (фінансування, матеріальна база освітніх закладів), застосування новітніх технологій навчання для дітей з особливими потребами і найголовніший фактор – це підготовка високопрофесійного фахівця інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Зубченко С., Каплан Ю., Тищенко Ю. Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України: аналітична доповідь. Київ, НІСД, 2020. с. 18. URL: https://niss.gov.ua/sites/default/files/2021-01/dopovid.pdf. (дата звернення: 23.03.2021).

2. Малишевська І.А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища : дис. … докт. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018. 542 с. URL: http://ispukr.org.ua/articles/18/18121102_d.pdf. (дата звернення: 23.03.2021).

3. МОН підвищує рівень обізнаності педагогів та фахівців у сфері інклюзивної освіти. URL: http://osvita.mkrada.gov.ua/inkliuzyvna-osvita/34062/. (дата звернення: 23.03.2021).

4. Шкарлет С. Необхідно забезпечити надання якісних послуг дітям з

особливими освітніми потребами за місцем їх проживання. URL: http://osvita.mkrada.gov.ua/inkliuzyvna-osvita/35288/. (дата звернення: 23.03.2021).

Каніболоцька М. С.,
к.психол.н.,
науковий співробітник лабораторії психології спілкування,
Інститут соціальної та політичної психології НАПН України,
м. Київ

МЕТОД ФАСИЛІТАЦІЇ ПРИЧЕТНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Вступ. Імплементація освітньої реформи та впровадження засадничих принципів концепції Нової української школи передбачає створення комфортного та безпечного, як фізично, так і психологічно, середовища для всіх без виключення дітей. Це непростий шлях і потребує соціально-психологічного супроводу всіх учасників освітнього процесу, адже на меті постає побудова спільного освітнього середовища для дітей, які мають свої психологічні та фізичні особливості розвитку, що нагадує процес зближення двох різних світів, носії яких прагнуть однієї мети. І ця мета полягає у всебічному щасливому, благополучному навчанні, розвиткові та реалізації природнього потенціалу дитини.

Результати дослідження. Відповідно до Концепції розвитку інклюзивної освіти, навчання в умовах інклюзивного середовища має базуватися на принципах толерантності, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників, тобто сприяти розвиткові почуття причетності дітей до навчання, шкільного колективу та школи в цілому.

В розрізі світового досвіду, на прикладі реформування освіти Китаю, можна відмітити, що владні органи під час упровадження освітніх реформ не врахували той факт, що значне класне навантаження як змістовно, так і кількісно, накладає обмеження на підходи, стратегії викладання вчителів, що призвело до ігнорування індивідуальних психологічних відмінностей і потреб учнів під час навчання в інклюзивних класах в регіонах цієї країни. А відсутність достатньої соціально-психологічної підтримки загострило індивідуальні розбіжності між учнями в таких класах і викликало труднощі в роботі вчителів.

В числі суб’єктивних чинників, які перешкоджають розвиткові почуття причетності дітей до свого класу чи школи досить часто є психологічні бар’єри їхніх батьків. Основа цих бар’єрів – стереотипи та уявлення, що обмежують поведінку та спілкування між батьками, дітьми, вчителями та адміністрацією школи, створюють упереджене та інтолерантне ставлення до людей з особливостями розвитку.

Навіть, якщо в школі створені об’єктивні умови для інклюзивного освітнього середовища (спеціальні класи та зони для відпочинку, сенсорної стимуляції, спеціально обладнані сходинки, доріжки тощо), психологічні бар’єри, нажаль, можуть залишатися. У зв’язку з цим важливим постає завдання надання комплексної соціально-психологічної підтримки всім учасникам навчального процесу в умовах інклюзивного середовища.

Комплекс цих заходів передбачає не тільки методи інформування та консультування, але й використання суто психологічних прийомів і технік підвищення причетності до спільного освітнього середовища. Одним із таких соціально-психологічних методів є фасилітація почуття причетності.

В загальному розуміння, фасилітація (від англ. *facilitation* – допомога, полегшення, сприяння) – це організація процесу колективного розв’язання заданих проблем у групі без власного втручання у предмет обговорення самим фасилітатром. Основна мета фасилітації почуття причетності – залучити аудиторію до активного обговорення проблемних питань, в контексті Концепції розвитку інклюзивної освіти, в ході чого формується власна думка учасників про предмет дискусії, а також підвищується рівень почуття причетності до різних аспектів цього проблемного поля дискусії.

В результаті такого обговорення учасники, кожен окремо та на рівні групи, формують перелік конкретних кроків щодо управління власними емоційними проявами та ставленням до інклюзивного середовища, в якому вони отримують освіту, а також відбувається рефлексія з приводу своїх негативних переживань і можливого стигматизованого досвіду. В результаті виконання комплексу покрокових вправ учасники мають змогу виявити спільні емоційно-поведінкові патерни на неприємні ситуації, відчути міжособистісну підтримку та емпатію, покращити стосунки в шкільному колективі, в результаті чого зростає їхнє почуття причетності.

Метод фасилітації почуття причетності, в основі якого ми заклали модель 4F Р. Гринавей, передбачає переосмислення складних ситуацій, з якими стикається суб’єкт, відповідно до чотирьох рівнів. Спочатку відбувається критичне вивчення ситуації, пов’язаної з невдачами (стереотипами), яку необхідно переглянути та переосмислити; далі – екстеріорізуються емоції та почуття щодо цієї ситуацій; потім – корисний досвід використовується для схожих випадків у майбутньому. Сам процес здійснення цієї рефлексивної вправи можна побачити на рисунку 1.

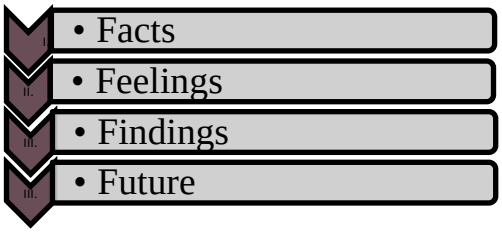

Рис. 1. Послідовність структурних блоків моделі 4F. (Р. Гринавей)

Важливо, що на етапі вербалізації своїх емоцій та почуттів, в дискурсі співрозмовника проявляються ті стереотипи та переконання, що як раз і

призвели до болісних емоцій. І, якщо людина здатна перетворити ці емоції та переконання на новий досвід, розширюється її репертуар поведінки, вона швидше адаптується до нових обставин та приймає нове середовище.

Висновки. В інклюзивному освітньому середовищі важливо враховувати індивідуальні особливості всіх його учасників, і, не завжди, цей процес відбувається гладко та врівноважено. Інноваційність інклюзивної освіти викликає чимало труднощів, в числі яких: професійна некомпетентність та слабка гнучкість деяких педагогів, упереджене ставлення батьків до навчання їхніх дітей в інклюзивних класах, і психологічна напруга та збільшення навантаження у вчителів інклюзивних класів порівняно з педагогами інших класів.

В умовах становлення інклюзивного освітнього середовища виникає необхідність забезпечення цього процесу комплексом методів соціально-психологічної підтримки або супроводу. Ефективним серед них є фасилітація почуття причетності у батьків і учнів до спільного освітнього інклюзивного середовища. Однією з технік фасилітації причетності є рефлексивна модель 4F, що надає можливість учасникам проаналізувати власні почуття, поглянути на неприємну подію об'єктивно та спрогнозувати майбутнє відповідно до фактів і почуттів, тобто поставитися до проблемної теми більш емоційно грамотно.

Капустюк О. М.,
к.психол.н., с.н.с.,
с.н.с. лабораторії психології спілкування,
Інститут соціальної та політичної психології
НАПН України,
м. Київ;
Бондар Т. М.,
психолог-конфліктолог,
представниця ГО «Долоні»,
м. Київ

ОСОБИСТІСНІ ЧИННИКИ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ БАТЬКІВ, ЯКІ ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ У РОЗВИТКУ: ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Вступ. У сучасному суспільстві все більше приділяється увага проблемам, що стосуються дітей з порушеннями у розвитку різного генезису. Це обумовило розвиток всіляких напрямків надання допомоги цій категорії дітей в освіті, медицині та інших важливих сферах життєдіяльності.

Однак, одним з найбільш важливіших аспектів благополуччя дітей з порушеннями у розвитку є створення навколо них відповідних сприятливих умов, і це стосується не лише громадського життя, а й такої необхідної для них атмосфери в родинному колі. Адже саме тут, в родині, батьківській сім'ї, концентрується велика кількість проблем і складнощів. Перш за все це

пов’язано з тим величезним навантаженням та випробуваннями, через які мають, і проходять кожного дня, батьки, що виховують дітей з особливостями розвитку. Оскільки вони потребують дуже багато енергії, внутрішніх ресурсів, терпіння, любові й уваги з боку рідних, – дуже складне завдання, що пов’язане з різноманітними непростими життєвими проблемами. Подолання й вирішення цих проблем супроводжується, зазвичай, стресами для всієї родини, які можуть провокувати деформуючий вплив на психіку. А це, в свою чергу, сприяє виникненню страхів, істерик, депресивних станів, відчуття самотності й непотрібності, забутості усіма, розгубленості.

У більшості випадків підвищене нервово-психічне напруження відчувають саме батьки, і найсильніше зазвичай той з батьків (мати чи батько), хто найбільше перебуває з дитиною, хто найглибше відчуває на собі тиск, не завжди справедливого й байдужого до їхніх проблем, суспільства.

Отже, *об’єктом* емпіричного дослідження став феномен емоційного вигорання у батьків, *предметом* взаємозв’язок особистісних характеристик з рівнем емоційного вигорання у батьків. А на *меті* нашого дослідження було дослідити роль особистісних чинників у виникненні феномену емоційного вигорання у батьків, що виховують дітей з порушеннями у розвитку.

Результати дослідження. Емпірична частина експерименту проводилася дистанційно через гугл-форми (окрема форма для кожної методики, Рис. 1.). Досліджуваними мали стати батьки різних регіонів України, які виховують дітей з порушеннями у розвитку та які виявлять бажання взяти участь у нашому дослідженні (опитування було добровільне). Вибірку склали лише жінки: 61 особа віком від 32 до 47 років. Чоловіки, які виховують дітей з порушеннями у розвитку, відмовилися від опитування, вважаючи, що це втручання в їхнє особисте життя, яким вони не готові поділитися.

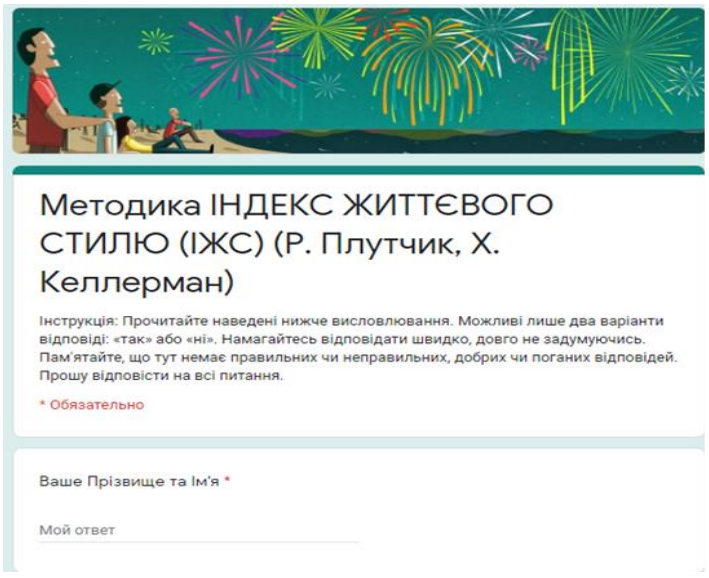

Рис.1. Гугл-форма методики «Індекс життєвого стилю»

З метою визначення рівня вираженості емоційного вигорання було взято методику «Психологічне вигорання», розроблену Н. Є. Водопʼяновою, О. С. Старченковою на основі моделі К. Маслач та С. Джексон. За шкалою «емоційне виснаження» ми отримали наступні результати.

Середній рівень виснаження характерний для 26 досліджуваних жінок, що становить 43% від загальної кількості досліджуваних, а 57%, або 35 респонденток мають високий рівень виснаження. При цьому, потрібно відмітити, що ми не мали жодної особи, яка б отримала низький бал за цією шкалою, або хоча б наближалася до низького рівня. Мінімальний бал тут був 20.

Розподіл за двома іншими шкалами даної методики «деперсоналізація» й «редукція особистих досягнень, а також як розподілилися респондентки за цими шкалами залежно від рівня виснаження подано у таблиці 1.

За шкалою «деперсоналізація» респондентки розподілилися за трьома рівнями вираженості даного показника. Ми маємо 11 жінок з низьким рівнем вираженості, або 18% від загальної кількості, середній рівень характерний для 16 досліджуваних, або 26% і високий рівень за результатами тестування показали 34 жінки, або 56% від загальної вибірки.

Це говорить про те, що для жінок, що виховують дітей з порушеннями у розвитку, присутня певна деформація у відносинах з іншими людьми.

Таблиця 1.

Розподіл респондентів за шкалами методики «Емоційне вигорання» (n=61)

Шкали за методикою «Емоційне вигорання»		**Емоційне виснаження**				**Заг. кіль-ть**
		Середній рівень		**Високий рівень**		
		Кіл-ть	**%**	**Кіл-ть**	**%**	
Деперсона-лізація	**Низький рівень**	11	18	0	-	11
	Середній рівень	9	15	7	11	16
	Високий рівень	6	10	28	46	34
Редукція особистих досягнень	**Низький рівень**	5	8	0	-	5
	Середній рівень	18	30	9	15	27
	Високий рівень	3	4	26	43	29

В одних випадках ми можемо говорити про підвищену залежність від оточуючих, підвищення значущості зовнішніх оцінок. В інших – ми будемо говорити про достатньо високий рівень негативізму, цинічності установок і почуттів по відношенню до близьких.

За шкалою «редукція особистих досягнень» маємо також три групи. До групи з низьким рівнем за даним фактором потрапило 5 осіб, або 8% досліджуваних; до групи з середнім рівнем – 27 осіб, або 44% від загальної вибірки; до групи з високим рівнем за фактором редукції особистих

досягнень потрапило 29 жінок, або 48% респонденток. Що демонструє тенденції до негативного оцінювання себе, своїх досягнень та успіхів, в кращому випадку вони не помічаються. Негативне ставлення до будь-яких пропозицій щодо будь-яких можливостей. Або ми можемо також говорити в даному випадку про нівелювання особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо близьких.

Розглянемо розподіл за шкалою «деперсоналізація» відносно емоційного виснаження досліджуваних. Для більшої наочності інформацію подамо у вигляді гістограми (Рис.2.).

Отже, із середнім рівнем виснаження мають низький рівень за шкалою «деперсоналізація» 11 жінок (18%), середній рівень характерний для 9 осіб (15%), і високий рівень характерний для 6 респонденток (10%). З високим рівнем виснаження розподілилися за шкалою «деперсоналізація» наступним чином: середній рівень мають 7 осіб (11%), високий рівень – 28 жінок, або 46% від загальної кількості респонденток.

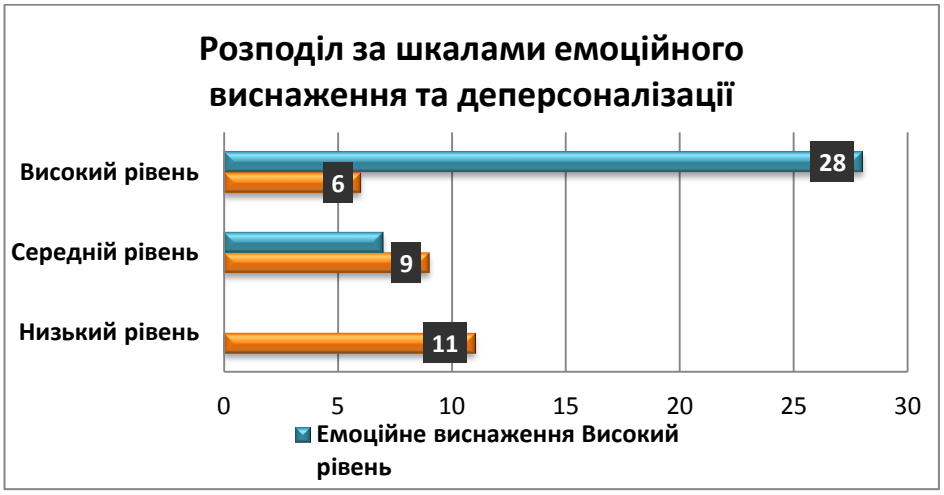

Рис. 2. Розподіл за шкалою «деперсоналізація» відносно емоційного виснаження досліджуваних (n=61)

Розподіл за шкалою «редукція особистих досягнень» в контексті емоційного виснаження подано на гістограмі (Рис. 3.).

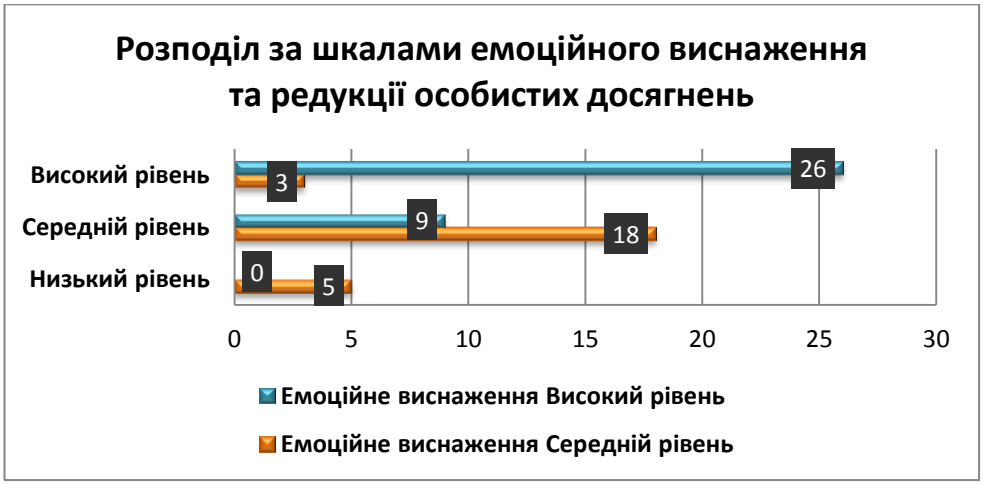

Рис. 3. Розподіл за шкалою «Редукція особистих досягнень» відносно емоційного виснаження досліджуваних (n=61)

Тут розподіл відбувся наступним чином: найбільше респондентів з високим рівнем емоційного виснаження до підгрупи з високим рівнем редукції особистих досягнень – 26 жінок, що виховують дітей з порушеннями у розвитку, що становить 43% від загальної кількості досліджуваних, за цією підгрупою йде підгрупа з середнім рівнем емоційного виснаження й середнім рівнем редукції особистих досягнень – 18 жінок (30%), далі підгруппа з високим рівнем емоційного виснаження й середнім рівнем редукції особистих досягнень – 9 респонденток (приблизно 15%), наступна підгруппа – середній рівень емоційного виснаження й низький рівень редукції особистих досягнень – 5 осіб або 8% від загальної вибірки. Остання підгрупа – це підгрупа для якої характерні середній рівень емоційного виснаження й високий рівень редукції особистих досягнень. До цієї підгрупи потрапило 3 жінки, які є мамами діток з порушеннями у розвитку, що становить 4% від загальної кількості респонденток.

Таким чином, можемо зробити висновки за даною методикою, що для більшості жінок, що виховують діток з порушеннями у розвитку, характерне майже повне вичерпання емоційних, фізичних та енергетичних ресурсів, що викликає хронічну емоційну та фізичну втому, байдужість по відношенню до оточуючих, можуть спостерігатися ознаки депресії та дратівливості. Може проявлятися специфічна форма соціальної дезадаптації, що проявляється у зменшенні кількості контактів з оточуючими, нетерпимість в ситуаціях спілкування, негативізм по відношенню до оточуючих. Очевидні невдоволення собою, зменшення своєї цінності, негативне самосприйняття. Виникнення провини за власні негативні прояви або почуття, зниження самооцінки як мами й особистісної самооцінки, поява почуття власної неспроможності. Зниження рівня мотивації та ентузіазму по відношенню до будь-якої діяльності.

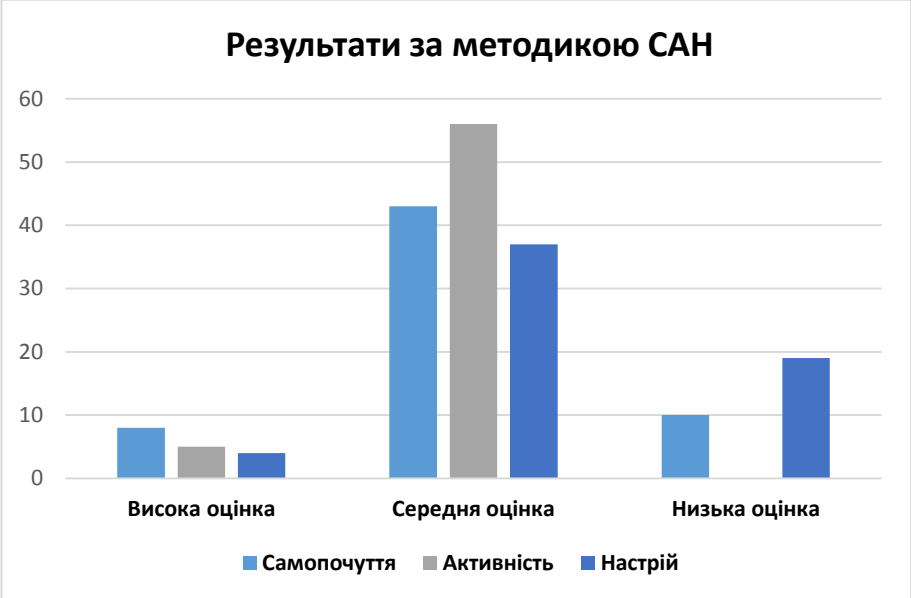

Рис. 4. Результати аналізу за тестом диференціальної самооцінки функціонального стану (n=61)

При перевірці поточного стану досліджуваних жінок за допомогою тесту диференціальної самооцінки функціонального стану (САН), були виявлено в переважній більшості середні оцінки за усіма трьома шкалами: С «самопочуття» - 43 особи, або 70%, А «активність» - 56 жінок, що виховують дітей з порушеннями у розвитку, або 92% і Н «настрій» - 37 респонденток, або 61% від загальної вибірки (Рис. 4.). Всі інші показники за цими шкалами подано нижче.

За шкалою «самопочуття» маємо ще дві підгрупи: досліджувані з високою оцінкою – 8 жінок, або 13% і досліджувані з низькою оцінкою – 10 жінок, або 16% від загальної кількості респонденток, що взяли участь у дослідженні.

За шкалою «настрій» теж маємо ще дві підгрупи: високу оцінку за цією шкалою отримали лише 4 жінки (7%) і низьку мають 19 респонденток, що становить 31% від загальної вибірки.

І за третьою шкалою активності маємо, крім підгрупи із середньою оцінкою, підгрупу з високою оцінкою з 5 осіб (8%). Це говорить про те, що навіть з низьким рівнем внутрішніх психологічних і фізичних ресурсів, активність є життєвонеобхідна, навіть якщо це і за рахунок резерву.

За даною методикою пропонується для кращого розуміння картини прорахувати середній бал за кожною шкалою:

середній бал шкали дорівнює 4;

оцінки, що перевищують 4 бали, говорять про сприятливий стан випробуваного,

оцінки нижче чотирьох свідчать про зворотне;

нормальні оцінки стану лежать в діапазоні 5,0 - 5,5 балів.

Звідси розраховані отримані раніше дані подані у *Таблиці 2*.

Таблиця 2.

Розрахунки за методикою САН (середні показники)
(n=61)

	Проблемний стан *менше 4*	**Сприятливий стан** *4 - 4,9*	**Нормальний стан** **5 – 5,5**
Самопочуття	33 (54%)	20 (32%)	8 (13%)
Активність	32 (52%)	19 (31%)	10 (17%)
Настрій	34 (56%)	18 (30%)	9 (14%)

Отже, як видно з таблиці за усіма трьома шкалами більшість досліджуваних, що виховують дітей з особливим потребами, мають проблемний стан (самопочуття – 54%, активність – 52%, настрій – 56%), приблизно третина сприятливий стан (самопочуття – 32%, активність – 31%, настрій – 30%) і лише приблизно шоста частина респондеток мають нормальний стан (самопочуття – 13%, активність – 17% , настрій – 14%).

Під час дослідження індивідуально-типологічний опитувальник Л. М. Собчик є цікавим для дослідників своєю лаконічністю й інформативністю. За допомогою даної методики визначимо типологічні

особливості та провідні риси респондеток, що виховують дітей з порушеннями у розвитку. Завдяки цій методиці ми можемо зрозуміти чи врівноважені досліджувані, які особливості їх характеру акцентуйовані, ситуація, що склалася навколо них, є нормальною чи дезадаптує їх.

Спочатку проаналізуємо кореляційні зв'язки між шкалою емоційного виснаження методики «Психологічного вигорання» і всіма шкалами методики Л. М. Собчик для того, щоб з'ясувати, які з показників для нашого дослідження цікаві та інформативні (Таблиця 3).

Таблиця 3.

Оцінка сили зв'язку коефіцієнту кореляції між емоційним виснаженням й шкалами індивідуально-типологічного опитувальника Л. М. Собчик (n=61)

Шкали за індивідуально-типологічним опитувальником Л. М. Собчик	Коефіцієнт кореляції	Оцінка сили зв'язку
Екстраверсія	0,219186	Дуже слабка
Спонтанність	-0,44925	Слабка зворотна
Агресивність	-0,2768	Дуже слабка зворотна
Ригідність	-0,0468	Дуже слабка зворотна
Інтроверсія	0,153408	Дуже слабка
Сенситивність	0,557654	Середня
Тривожність	0,454493	Слабка
Лабільність	0,477567	Слабка

Таким чином, з усіх шкал, найбільше нас цікавить шкала «сенситивність», вона має середню силу зв'язку з емоційним виснаженням, також можемо представити результати за шкалами «тривожність» і «лабільність». Тут ми маємо за показниками дуже слабку силу зв'язку коефіцієнта кореляції, але таку, що наближається до середнього значення. До уваги ми можемо не брати показники шкал «спонтанність», «екстраверсія», «агресивність», «ригідність» та «інтроверсія». Тут ми маємо дуже слабку силу зв'язку коефіцієнта кореляції, що наближається до нуля.

Розглянемо спочатку підгрупу з середнім рівнем емоційного виснаження (Рис. 5.).

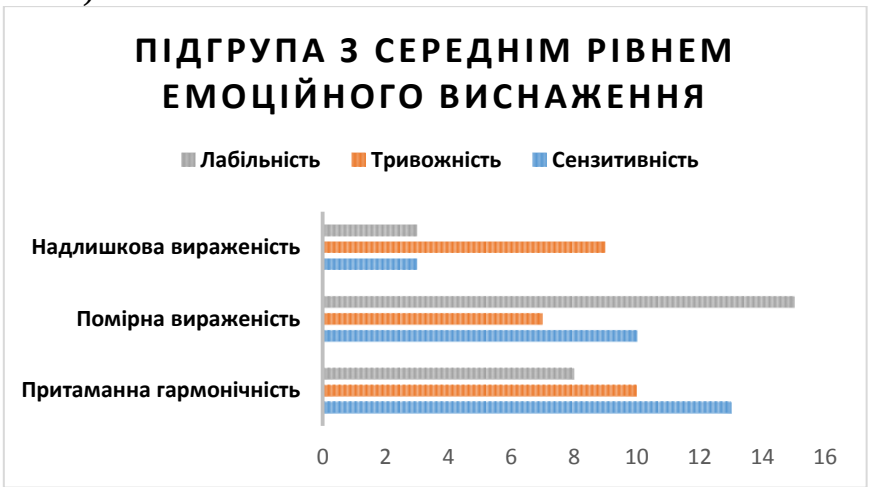

Рис. 5. Результати аналізу в підгруппі з середнім рівнем емоційного виснаження за методикою ІТО Л. М. Собчик (n=61)

Як ми бічимо з гістограми для підгрупи з середнім рівнем емоційного виснаження більш характерні гармонічність і помірна вираженість за шкалами «лабільність», «тривожність» і «сенситивність».

Гармонічний прояв «лабільності» спостерігаємо у 8 респонденток (13%), «тривожності» - 10 осіб (17%) і «сензитивності» у 13 жінок, що відповідає 21% від загальноїкількості досліджуваних.

Помірна вираженість «лабільності» характерна для 15 досліджуваних, що відповідає 25% загальної вибірки. З вираженою «тривожністю» 7 респонденток (11%) і «сензитивністю» маємо 10 (17%) жінок, що виховують дітей з порушеннями у розвитку.

Найбільша виражена «тривожність» - 9 жінок (15%), і однаково по 3 особи мають надлишкову вираженість «лабільності» й «сензитивності».

Щодо рівня вираженості, то в підгрупі з середнім рівнем емоційного виснаження щодо «лаконічності» більше притаманна гармонічність, потім помірна вираженість, і найменше людей з надлишковою вираженістю за цим показником. Щодо «тривожності», то тут приблизно однаково кількість досліджуваних з гармонічністю та надлишковим вираженням. І щодо «лабільності», то найменше людей з надлишковою вираженістю (3), а найбільше з помірною вираженістю.

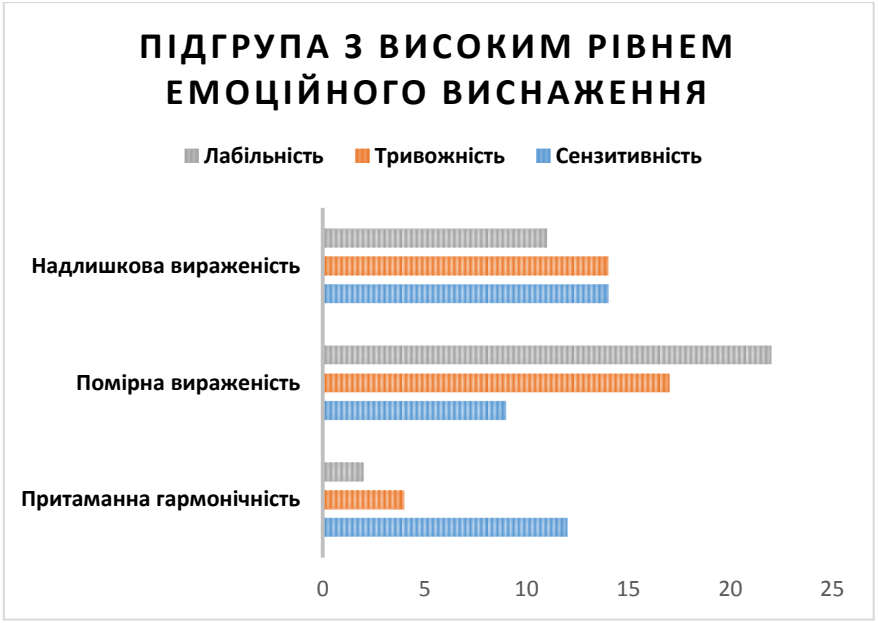

Рис. 6. Результати аналізу в підгруппі з високим рівнем емоційного виснаження за методикою ІТО Л. М. Собчик (n=61)

З гістограми результатів аналізу в підгрупі з високим рівнем емоційного виснаження ми бачимо, що акцент перемістився з гармонічної й помірної вираженості на помірну й надлишкову.

Щодо лабільності, то як і у попередній підгрупі, ми маємо найбільше респонденток з результатом помірної вираженості, хоча при цьому загальна кількість виросла – 22 особи, на відміну 15, які були в підгрупі з середнім

рівнем емоційної виснаженості. Також маємо ще 11 жінок, для яких характерна надлишкова вираженість лабільності, і 2 жінки з гармонійним.

Сензитивність найбільше демонструється досліджуваними з надлишковою вираженістю (14 осіб) і певною гармонічністю – 12 респонденток. Помірна вираженість характерна для 9 жінок.

Тривожність: надлишкова вираженість у 14 респонденток, помірна – у 17 і гармонічність, не дивлячись на своє виснаження, демонструють чотири жінки, що виховують дітей з особливим потребами.

Отже, можемо припустити, що для більшості жінок, що пройшли дослідження, характерна емоційна невріваженість, з істероїдними проявами, вони схильні до фіксованих страхів. Оскільки ми маємо за цією шкалою в переважній більшості понад 5 балів, то можемо стверджувати про наявність у респонденток постійної зміни настрою, мотиваційної нестійкості, надлишкової емотивності, рис вираженої демонстративності. Також ми можемо говорити в деяких випадках (38%) про схильність до нав'язливих страхів та панічних реакцій, дезадаптивних станів.

За допомогою опитувальника «Індекс життєвого стилю» (LSI – Life Style Index) Р. Плутчика, Х. Келлермана, Конте було проаналізовано застосування у повсякденності досліджуваними восьми основних психологічних захистів та вивчено їх ієрархію в контексті особистої емоційної виснаженості *(Таблиця 4.)*.

Таблиця 4.

Оцінка сили зв'язку коефіцієнту кореляції між емоційним виснаженням й шкалами опитувальника «Індекс життєвого стилю» (LSI – Life Style Index), Р. Плутчик, Х. Келлерман, Конте (n=61)

Шкали опитувальника «Індекс життєвого стилю» (ІЖС) Р. Плутчика, Х. Келлермана	Коефіцієнт кореляції	Оцінка сили зв'язку
Заперечення	-0,51186	Середня зворотна
Пригнічення	-0,15247	Дуже слабка
Регресія	0,580587	Середня
Компенсація	0,319268	Слабка
Проекція	0,039384	Дуже слабка
Заміщення	0,323274	Слабка
Інтелектуалізація	-0,14838	Дуже слабка
Реактивне утворення	-0,03589	Дуже слабка

Отже, за результатами даної таблиці можна говорити про дві шкали, що мають достатню середню силу зв'язку коефіцієнта кореляції з емоційною виснаженістю – це з прямою кореляцією «регресія» й зворотною кореляцією «заперечення». Слабку кореляцію виявлена між емоційним виснаженням й шкалами «компенсація» та «заміщення». І дуже слабку кореляцію, відповідно, між шкалами «пригнічення», «проекція», «інтелектуалізація», «реактивне утворення» та емоційним виснаженням.

Ієрархія системи психологічних захистів досліджуваних з середнім й високим рівнем виснаження подана на Рис. 7. Механізми захисту були розранжовані за принципом зростання, де 1 – механізм захисту, що дуже рідко використовується нашим респондентками, а 8 – найчастіше. Отже: 1 – «реактивне утворення» використовується 2% випадків і має зворотну кореляцію; 2 – «проекція» використовується також в 2%; 3 – «інтелектуалізація» використовується 7% випадків і має зворотну кореляцію; 4 – «пригнічення» - 7% випадків; 5 – «компенсація» - пряма кореляція і 15% випадків; 6 – «заміщення» також притаманна пряма кореляція і 15% випадків; 7 – «заперечення» - має середню силу зв'язку коефіцієнта зворотної кореляції й використовується 24%; 8 – «регресія» має середню силу зв'язку коефіцієнта кореляції й характерна у 28% випадках.

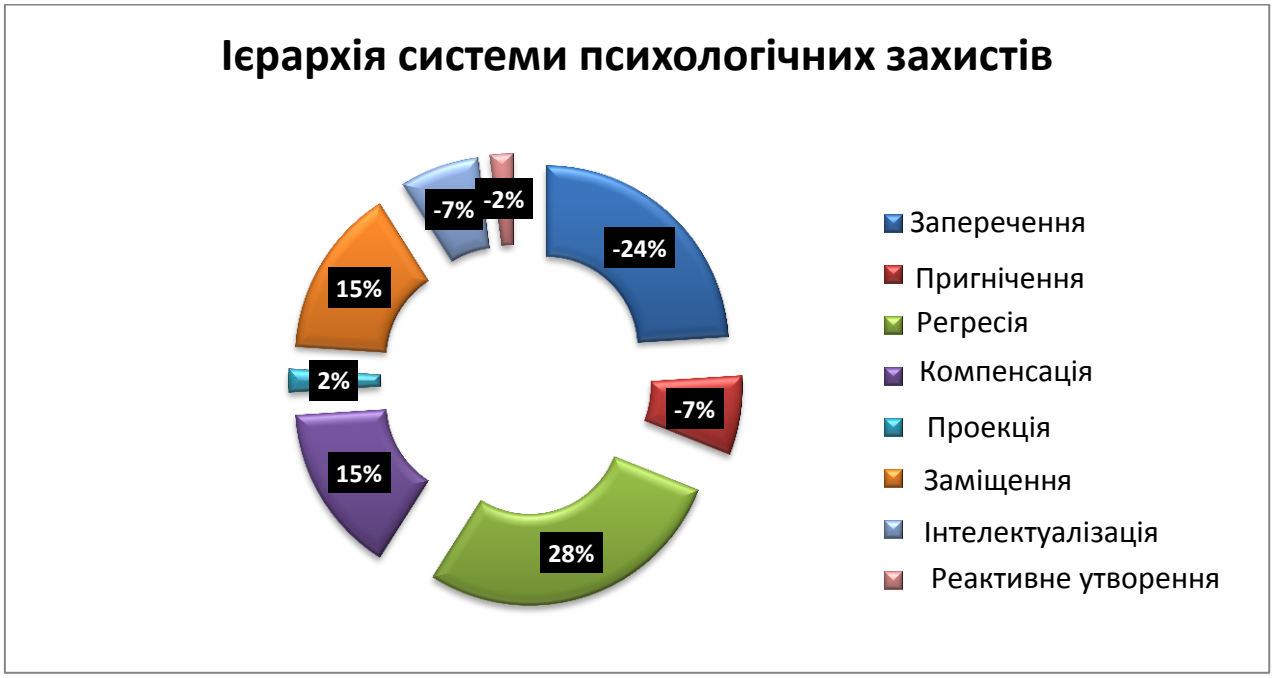

Рис.7. Ієрархія системи психологічних захистів жінок, що виховують дітей з порушеннями у розвитку (n=61)

Таким чином, ми говоримо про те, що для жінок, що виховують дітей з особливим потребами, та мають середній та високий рівень виснаження найбільш характерними механізмами психологічного захисту є «заперечення» й «регресія».

Заперечення як механізм психологічного захисту проявляється у запереченні певних фрустраційних обставин, що викликають тривогу, або будь-який внутрішній імпульс. Як правило, дія цього механізму проявляється в запереченні тих аспектів зовнішньої реальності, які є очевидними для оточуючих, проте досліджуваними вони не сприймаються, не визнаються. Іншими словами, все що турбує і може призвести до конфлікту не сприймається. Говорячи про конфлікт, розуміємо всі аспекти внутрішнього конфлікту: конфлікт при прояві мотивів, що суперечать основним

установкам особистості, або інформація, яка загрожує самозбереженню, самоповазі (на погляд досліджуваних) або соціальному престижу.

Потрібно сказати, що заперечення як механізм психологічного захисту реалізується не лише при внутрішніх, а й будь-якого роду конфліктів, що призводить в свою чергу до виразних спотворень сприйняття дійсності, що (як бачимо з результатів даного дослідження з факту наявності зворотної кореляції) призводить до емоційного виснаження респонденток.

Другий характерний для жінок з емоційним виснаженням психологічний механізм захисту – це «регресія».

У класичних уявленнях регресія розглядається як механізм психологічного захисту, за допомогою якого особистість в своїх поведінкових реакціях прагне уникнути тривоги шляхом переходу на більш ранні стадії розвитку лібідо. При цій формі захисної реакції особистість, піддається дії фруструючих факторів, замінює вирішення суб'єктивно більш складних завдань на відносно більш прості і доступні в ситуаціях, що склалися. Використання більш простих і звичних поведінкових стереотипів суттєво збіднює загальний (потенційно можливий) арсенал переважання конфліктних ситуацій.

Рис. 8. Приорітетність копінг-стратегій в поведінці жінками, що виховують дітей з порушеннями у розвитку, де: 1 – конфрантаційний копінг, 2 – дістанціювання, 3 – самоконтрольк, 4 – пошук соціальної підтримки, 5 – прийняття відповідальності, 6 – уникання, 7 – планування вирішення проблеми, 8 – позитивне переосмислення (n=61)

Згідно опитувальнику «Способи опануючої поведінки» за Лазарусом, було зроблено розподіл показників уживаності, а також приорітетоності копінг-стратегій в поведінуі респонденток.

Отже, копінг-стратегія «планування вирішення проблеми» знаходиться на першому місці серед усіх інших щодо рівня напруження – 72,86% (вказує на подолання проблеми через детальний аналіз ситуації з подальшим вибором варіанту поведінки, всі дії плануються відповідно до об'єктивних умов, та з урахуванням власного досвіду й тих людей, які мають схожі проблеми, але більший досвід, а також наявних на даний момент особистих

ресурсів. Дана стратегія належать до проблемно-орієнтованих адаптивних копінг-стратегій), на другому місці стратегія «пошук соціальної підтримки» – 70,50% (спрямовує жінок до пошуку нових ресурсів, потрібної інформації, поради, співчуття, конкретної дієвої допомоги). Останні сходинки щодо рівня напруження займають стратегії «дистанціювання» (55,22%) та «конфрантаційний копінг» (55,56%). (Рис. 8) Але при цьому, є потреба відмітити, що згідно з таким діапазоном значень всі копінг-стратегії мають середньо-високі та високі рівні напруження. Показники середньої ланки, ближче до високих, отримали три копінг-стратегії: «дистанціювання», «конфрантаційний копінг» та «уникнення», інші ж п'ять стратегій «позитивне переосмислення», «самоконтроль», «прийняття відповідальності», «планування вирішення проблеми» мають високій рівень приорітетності, а це означає, що застосовуються респондентками дуже активно.

Висновки. Емпіричним шляхом доведено наявність емоційного виснаження у батьків, що виховують дітей з порушеннями у розвитку: досліджувані мають середній та високий рівні (відповідно 43% та 57% від загальної кількості досліджуваних). З низьким рівнем не було жодної особи.

Емпірично доведено, що кореляційні зв'язки на середньому, та близькому до середнього, рівнях достовірності відмінностей присутні з такими показниками індивідуально-типологічного опитувальника Л. М. Собчик: «сенситивність», «тривожність», «лабільність» та показником емоційної виснаженості за методикою емоційного вигорання. Емпірино встановлено і кореляційний зв'язок середнього рівня між емоційним виснаженням батьків, визначеного за методикою «Психологічне вигорання» (розроблена Н. Є. Водоп'яновою, О. С. Старченковою на основі моделі (MBI) Maslach Burnout Inventory К. Маслач та С. Джексон), та механізмами психологічного захисту особистості «заперечення» й «регресія», методика «Індекс життєвого стилю» (LSI) Life Style Index (Р. Плутчик, Х. Келлерман).

Констатовано, що саме у батьків особливих дітей найчастіше спостерігаються внутрішні конфлікти, підвищене нервово-психічне напруження, негативні емоції: злість, гнів, роздратування, збентеження, які зазвичай не усвідомлюються або цілеспрямовано придушуються ними, що, в свою чергу, перевантажує нервову систему, виснажуючи її, таким чином провокуючи емоційне вигорання.

За результатами дослідження, згідно з опитування «Способи опанувальної поведінки» (WCQ) Р. Лазаруса, С.Фолкмана, було оцінено розподіл показників уживаності, а також пріоритетності копінг-стратегій респондентів. Встановлено, що батьками дітей з особливостями розвитку найактивніше застосовується адаптивна стратегія «планування вирішення проблеми», що підтверджує висновок, згідно з яким, батьки залишаються активними, не зважаючи на наявність чи відсутність об'єктивних допоміжних джерел, навіть якщо це відбувається за рахунок базового ресурсу здоров'я батьків.

Адже виявлено, що для більшості жінок, що виховують дітей з порушеннями у розвитку, характерне майже повне вичерпання емоційних, фізичних та енергетичних ресурсів, що викликає хронічну емоційну та фізичну втому, байдужість по відношенню до оточуючих, можуть спостерігатися ознаки депресії та дратівливості. Може проявлятися специфічна форма соціальної дезадаптації, що проявляється у зменшенні кількості контактів з оточуючими, нетерпимість в ситуаціях спілкування, негативізм по відношенню до оточуючих. Очевидні невдоволення собою, зменшення своєї цінності, негативне самосприйняття. Виникнення провини за власні негативні прояви або почуття, зниження самооцінки як мами й особистісної самооцінки, поява почуття власної неспроможності. Зниження рівня мотивації та ентузіазму по відношенню до будь-якої діяльності.

Козлова В. С.,
практичний психолог
Костянтинівського районного навчально-виховного об'єднання
«Гімназія – Мала академія наук №1 «Таврія»
Костянтинівської сільської ради
Мелітопольського району Запорізької області

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Вступ. Інклюзивне навчання – система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [5].

Сучасний студент-випускник вищого педагогічного навчального закладу усвідомлює, що йому доведеться працювати в умовах нестабільного розвитку системи освіти, яка переживає радикальні зміни, що торкаються усіх її сфер. Однією із таких змін є впровадження інклюзивної освіти. Сьогодні вже не достатньо володіти інформацією про досвід її реалізації за кордоном, необхідно бути компетентним в інклюзивній педагогіці, організації інклюзивного освітнього простору, здатним до впровадження інновацій в освіті, володіти методикою тьюторства, коучингу, бути фасилітатором, модератором в індивідуальній освітній траєкторії учня. З цієї причини підготовка майбутнього учителя передбачає опрацювання ним низки нових навчальних дисциплін, які пов'язані із інклюзивним навчанням, проходження відповідної педагогічної практики тощо [6].

Результати дослідження. Майбутні педагоги інклюзивних шкіл мають бути компетентними у тому, що на сьогодні інклюзивний процес повинен здійснюватися диференційовано за індивідуальними планами, посильними для дітей, і за умов кваліфікованої спеціальної корекційної допомоги. Крім учителя (вихователя), у навчальному процесі активну участь повинен

приймати помічник (асистент) вчителя (вихователя), в компетенцію якого має входити володіння корекційно-компенсаторними технологіями. Він повинен здійснювати превентивне та корекційне забезпечення освітніх послуг спільно з усіма фахівцями мультидисциплінарної команди.

Склад мультидисциплінарної команди залежить від особистості дитини та її психолого-педагогічних особливостей. Члени команди спільно оцінюють стан розвитку кожної дитини, розробляють перспективні та короткочасні індивідуальні плани роботи з дитиною, реалізують їх разом з дитиною, вирішують питання залучення фахівців, планують додаткові послуги, аналізують результати спільної діяльності, оцінюють її, а також різнобічно підвищують свою кваліфікацію.

Робота в інклюзивних школах завдяки цілеспрямованій співпраці всіх фахівців мультидисциплінарної команди та здійснюється комплексно за такими напрямками: соматична, неврологічна, нейрофізіологічна, психологічна, логопедична, педагогічна, організована батьківська [4].

Для успішної інклюзивної діяльності майбутні вихователі повинні мати належний рівень знань і володіти навичками роботи із членами мультидисциплінарної команди, а також достатнім рівнем умінь спілкуватися, домовлятися, співпрацювати із сім'ями, урегульовувати конфлікти, скорочувати психологічну відстань між батьками і фахівцем [1].

Як додаткові складові частини готовності вихователя працювати з такими дітьми важливо виділити роботу з оточенням (сім'я) дитини з особливими потребами. Така робота включає розвиток толерантного ставлення до дитини інших дітей і дорослих. Адже агресивне ставлення інших дітей часто пов'язано зі страхом і нерозумінням, а не відсутністю співчуття чи загальною озлобленістю. Одним із дієвих варіантів у роботі з дитиною з особливими потребами та її оточенням є програма «Дитина – дитині», створена Девідом Морлі. Ця програма включає шість інструкцій щодо дітей з особливими потребами і пояснює, як орієнтуватись у різних видах інвалідності, дає розуміння їхніх особливостей, сильних і слабких сторін.

Одним із важливих напрямів сучасної підготовки майбутніх вихователів має бути їх підготовка до участі у програмах інклюзивного навчання, надання їм знань зі спеціальної педагогіки та психології, забезпечення інструментарієм і моделями альтернативного навчання для створення власних індивідуальних корекційнопедагогічних програм для дітей з особливими освітніми потребами [3].

Для повноцінного формування інклюзивної компетентності майбутнього вчителя під час педагогічної практики необхідне відвідування батьківських зборів. Спочатку такі відвідування мають пасивний характер, під час них студент у ролі слухача переймає досвід старших колег. Наступним кроком є активна участь в інформаційно-просвітницькій кампанії, мета якої полягає в підвищенні рівня поінформованості батьків щодо

інклюзії та різних варіантів здобуття освіти дітьми з особливими потребами [1].

Щоб усе вищезазначене почало втілюватись у життя, потрібне концептуальне обґрунтування стратегії вдосконалення підготовки спеціальних педагогів і вихователів, створення інноваційної моделі підготовки фахівців, які будуть працювати в умовах спеціальної й інклюзивної освіти, що дозволить забезпечити якість кадрової політики на інституціональному рівні під час надання освітніх послуг за місцем проживання. Проте зміна стратегії підготовки фахівців має відбуватися на методологічному рівні, оскільки півзаходи не матимуть позитивних результатів. Розроблення стратегії та теоретичної моделі підготовки фахівців дозволять усунути суперечності між випереджальними змінами практики та відсутністю науково обґрунтованих концепцій і стратегій підготовки фахівців відповідно до сучасних вимог і потреб практики, а також забезпечать наступність у підготовці кадрів [2].

Висновки. Отже, одним із чинників, який на сучасному етапі негативно впливає на якість реалізації корекційно-реабілітаційної допомоги та надання освітніх послуг, є недостатня підготовленість фахівців. Тому під час модернізації системи спеціальної освіти значну увагу варто приділити модифікації навчальних планів і навчального матеріалу в закладі вищої освіти для підготовки фахівців відповідно до вимог часу. Подальших наукових розвідок потребує підготовка викладачів вищих навчальних закладів до взаємодії зі студентами з особливими потребами.

Список використаних джерел

1. Бородіна О. Роль вчителя в оптимізації взаємовідносин «педагоги – батьки» в інклюзивному освітньому середовищі. Педагогіка здоров’я : збірник наукових праць IV Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210-річчю із дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди / за заг. ред. І. Прокопенко. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014, С. 629.
2. Дегтяренко Т. Оптимізація діяльності системи корекційно-реабілітаційної допомоги на регіональному рівні. Збірник наукових праць Кам’янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. Гаврилова, В. Співака. Серія «Соціально-педагогічна». Кам’янець-Подільський : Медобори-2006, 2012. Т. 20. Ч. 1. С. 71.
3. Кирста Н. Підготовка спеціалістів дошкільного профілю до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Освітній простір України. Івано-Франківськ, 2015. № 6. С. 54–56.
4. Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи / З.П. Ленів // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2014. – № 28. – С. 119-121, 123.

5. Сайт Міністерства освіти і науки України https://mon.gov.ua/ua/prosto-pro-inklyuzivnu-osvitu.

6. Удич З.І. Психолого-педагогічна підготовка учителя до роботи в умовах інклюзивного класу / З.І. Удич // Збірник науково-методичних праць Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали міжнародної науково-практичної конференції: «ВЕКТОР». – Кам'янець-Подільський: «Аксіома». – 2017. – Вип. 2. – С. 127-128.

Кононевич Т.Ю.,
Комунальний дошкільний заклад
(ясла-садок) № 87 «Альонушка»
загального типу Краматорської міської ради
м. Краматорськ, Донецька обл.

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ОВОЛОДІННЯ ЧИТАННЯМ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗПР

Вступ. Організація роботи з підвищення мотивації до оволодіння читанням у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку потребує врахування вікових, типологічних та індивідуальних особливостей даної категорії дітей. Важливо чітко уявляти причини та природу порушень читання та письма, характер специфічних помилок, особливості розвитку пізнавальної сфери й усного мовлення дітей. При підвищенні мотивації до оволодіння читанням необхідно враховувати стан нервово-психічної сфери, сформованість мотивації до навчання, соціально-комунікативних умінь, пізнавальної активності та самостійності, а також зважати на інтереси, схильності дітей із затримкою психічного розвитку, їхні вподобання та особистісні риси.

Метою роботи з підвищення мотиваційної готовності до оволодіння читанням у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку є усунення недоліків психічного розвитку і розвиток читацької компетенції. Даний вид роботи передбачає розвиток і корекцію всіх сторін усного та писемного мовлення, пізнавального розвитку.

Результати дослідження. Завданнями підвищення мотиваційної готовності до оволодіння читанням у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку є:

- розвиток диференціації фонем рідної мови;
- формування уявлень про звуковий склад слова;
- закріпити навички звуко-складового аналізу і синтезу одиниць мови;
- корекція звуковимови;
- збагачення активного словника (якісними і кількісними словами);

- розвиток навички побудови зв’язного висловлювання, розвиток пізнавальних процесів;
- формування уявлень про важливість книги в житті людини та ін.

У процесі підвищення мотиваційної готовності до оволодіння читанням у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку необхідно дотримуватись наступних принципів:

- природодоцільності – враховувати особливості психологічного розвитку дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку;
- наступності і перспективності. Реалізація міжпредметних і внутрішньопредметних зв’язків, заснованих на пропедевтичному значенні читання й інтересу до книг;
- інтеграції теоретичних відомостей з діяльністю. Проектування практичного застосування для формування різних діяльнісних компетенцій;
- комунікативності. Формування уявлення у дітей про можливості літератури, як наукової дисципліни. Оволодіння учнями елементарними термінами й усвідомленим оперування ними;
- інтеграції навчання, розвитку та виховання. Літературне читання виступає як основа для соціального розвитку школяра і його соціальної культури, а також вдосконалення практичних навичок;
- варіативності. Вироблення навику самостійного вибору книг для читання.

Серед освітніх технологій виділяються механізми, які визначають залучення до читання. Під час підвищення мотиваційної готовності до оволодіння читанням у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку вважаємо за необхідне використовувати наступне: орієнтуватися на особистість дитини та діяльність; технології критичного мислення, проблемного та різнорівневого навчання; ігрові технології.

Важливим компонентом формування мотиваційної готовності до оволодіння читанням у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку є застосування групової роботи на уроках. Вона заснована на інсценуванні творів. Створення проблемних і пошукових ситуацій, формує у дітей активність і участь у вирішенні запропонованих ним проблемних питань. До таких форм належать:

- дискусійні бесіди, які сприяють виробленню критичного мислення, висловлювання й відстоювання власної думки. Вчать дітей міркувати про прочитане, ставити і формулювати власні питання, вступати в комунікаційні зв’язки;
- форми усного словесного малювання прочитаного твору, які мають вплив на накопичення учнями особистого досвіду і творчого сприйняття художніх творів. Картинне малювання тексту розвиває творче мислення, яке в результаті стає основою для формування образного і словесного уявлення про текст;

- словникова робота. Розвиває критичність мислення, збагачує саловар дитини, що в подальшому сприяє розвитку усного та писемного мовлення;
- інсценування творів, що сприяє розвитку образного, словесного мислення, комунікативної активності;
- створення мальованих фільмів по прочитані твори.

Підвищенню мотиваційної готовності до оволодіння читанням у дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку сприяють методи організації читацької діяльності, серед яких: літературні вікторини та конкурси; ведення читацького щоденника; створення і поповнення класної бібліотеки; читацькі уроки майстерності; проектні роботи; сімейне читання; уроки позакласного читання.

Також важливо створювати ситуації де дитина буде відчувати власний прогрес у читанні, це буде її мотивувати до особистісного розвитку. У зв'язку з цим доцільно використовувати вправи для підвищення навичок читання: орфоепічні вправи; вироблення уваги до слова (методика Едігей); розвиток оперативного поля зору і пам'яті (зорові диктанти Федоренко; читання, що дзижчить); читання вголос і про себе, що сприяє гнучкості й швидкості читання; вправи для розвитку швидкості, усвідомленості, правильності та виразності читання.

Висновки. Отже, робота з підвищення мотивації до оволодінням читанням у дітей із затримкою психічного розвитку повинна відповідати індивідуальному підходу. Це потребує: урахування особливостей розвитку когнітивної сфери дітей та особливостей особистісного розвитку; сформованості пізнавальних мотивів у навчанні, соціально-комунікативних умінь і навичок; ретельного аналізу етіопатогенезу затримки психічного розвитку, характерних для дитини помилок і складнощів у навчально-пізнавальній діяльності; урахування стану здоров'я учня. Також підвищенню мотивації до оволодінням читанням у дітей із затримкою психічного розвитку сприяють позитивні взаємовідносини з педагогом, взаємодія дітей в організаційній та емоційній сферах, забезпечення найбільш прийнятної для них стратегії дій і темпу розв'язання пропонованих завдань, створення позитивного емоційного фону.

Кравчук С. Л.,
к.психол.н., доц.,
старший науковий співробітник
лабораторії психології спілкування,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ

РОЗВИТОК РЕФЛЕКСИВНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЕФЕКТИВНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Вступ. Важливою умовою ефективного впровадження освітніх інновацій у сфері загальної середньої освіти є формування рефлексивної

культури здобувачів вищої педагогічної освіти.

Проблема рефлексивної культури студентів педагогічних спеціальностей набуває все більшої актуальності у зв'язку із впровадженням освітньої реформи у сфері загальної середньої освіти.

Сформована особистісна рефлексивна культура відіграє значну роль у становленні студентів педагогічних спеціальностей як професіоналів.

Сьогодні студентська молодь зіштовхується з численними труднощами у процесі самоздійснення. Сучасні політичні та соціально-економічні умови в Україні вимагають від студентської молоді вмінь використовувати свої можливості та здібності у різних ситуаціях життєдіяльності, здатності до самоствердження і саморозвитку, а також професійного та духовного самовдосконалення.

Успішне впровадження освітніх інновацій можливе за наявності необхідних ресурсів та за тісного співробітництва всіх учасників освітнього процесу: вчителів, дітей, батьків, психологів, соціальних працівників.

Визначення умов партнерської взаємодії, налагодження партнерських відносин у учасників процесу реформування зумовить ефективне впровадження освітніх інновацій.

Студенти педагогічних спеціальностей є потенційними майбутніми вчителями і батьками. Саме тому проблема умов партнерської взаємодії у здобувачів вищої педагогічної освіти як учасників процесу реформування освіти набуває все більшої актуальності та практичної значущості.

Важливою умовою партнерської взаємодії учасників процесу реформування виступає особистісна рефлексивна культура.

Саме тому у контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговує розгляд розвитку рефлексивної культури здобувачів вищої педагогічної освіти як умови ефективного впровадження освітніх реформ.

Результати дослідження. У психології вчені розглядають рефлексію як здібність людини до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з навколишнім світом, як необхідну складову розвиненого інтелекту людини.

Рефлексивні механізми психологічних процесів вивчають сучасні вітчизняні вчені І. О. Котик, Л. М. Найдьонова, М. І. Найдьонов, Л. А. Найдьонова, Л. В. Григоровська, І. Я. Мельничук, М. Л. Смульсон, І. П. Петров, Д. В. Позняк, Г. В. Циганенко, Ю. О. Бабаян, О. О. Байдарова, Я. М. Бугерко, М. О. Васильєва, О. І. Герасимова, М. М. Дудіна, Т. В. Комар, С. Г. Немченко, О. Б. Голік, К. М. Павелків, І. Л**.** Пономаренко, О. В. Савченко, Т. Турчин, О. В. Тюптя, Н. М. Лук'яненко, О. І. Хоріна, Ю. Г. Шапошникова та ін.

Останнім часом дослідники акцентують увагу на рефлексивності як психічній властивості, рефлексії як процесі та рефлектуванні як стану. Зокрема А. В. Карпов визначає рефлексію як синтетичну психічну реальність, що водночас є процесом, властивістю та станом [3]. На думку вченого, рефлексивність виступає як метаздібність, що виконує регулятивну

функцію для всієї системи, проте належить до когнітивної підструктури психіки.

С. Ю. Степанов і І. М. Семенов [11] зазначають, що суб'єкт може рефлексувати: 1) знання про рольову структуру та позиціональну організацію колективної взаємодії; 2) представлення про внутрішній світ іншої людини та причини тих чи інших її вчинків; 3) свої вчинки і образи власного «Я» як індивідуальності; 4) знання про об'єкт та способи дії з ним.

На думку С. Ю. Степанова і І. М. Семенова, доцільно виокремити такі типи рефлексії: кооперативна, комунікативна, особистісна та інтелектуальна.

О. О. Бодальов виокремлює такі види рефлексії: соціально-перцептивна рефлексія, яка спрямована на переосмислення і повторну перевірку суб'єктом власних уявлень й понять про людину, яку пізнають; особистісна рефлексія власного спілкування з іншими людьми та особистісних якостей, які виявляються у спілкуванні з іншими (власне самопізнання); комунікативна рефлексія, яка полягає в уявленні суб'єкта про те, як інші суб'єкти сприймають, оцінюють і ставляться до нього; метарефлексія як уявлення про те, що думають про себе люди [1].

М. І. Найдьонов узагальнив досвід психології рефлексії та визначив її практичне використання для аналізу та управління рефлексивними процесами, які існують в таких трьох формах: інтелектуальної, особистісної та міжсуб'єктної рефлексії [7]. На думку М. І. Найдьонова, групова рефлексія є транзитарною, тобто форми, здійснені в інтерсуб'єктному просторі однією особою, можуть бути використані іншими учасниками. Відбуваючись в спільному просторі і часі, процеси рефлексії індивідуальних та групових суб'єктів є взаємообумовленими [7].

В. Є. Лепський [4] визначає рефлексивну культуру як систему способів організації рефлексії, що створені і функціонують передусім на інтелектуальних й ціннісних засадах.

Структура рефлексивної культури може бути представлена через структуру психічних процесів і їх властивостей, особистісних властивостей, знань, вмінь та навичок.

М. В. Лук'янова розглядає рефлексивну культуру особистості як психологічний феномен та в рефлексивній культурі особистості виокремлює такі складові: здатність творчо осмислювати і долати проблемні ситуації, виходити з внутрішніх конфліктних станів, уміння набувати нових сенсів і цінностей, вступати в нові нестандартні комунікативні системи, планувати власну діяльність і управляти нею [5].

Згідно із В. О. Сластьоніним [6], рефлексивна культура поєднує в собі сукупність індивідуальних, соціально обумовлених способів усвідомлення і пересмислення суб'єктом власної життєдіяльності. В. О. Сластьонін вважає, що рефлексивна культура характеризується певним рівнем розвитку професійної самосвідомості і професійної компетентності, соціально і професійно обумовлених способів усвідомлення і переосмислення змісту професійної діяльності [6, с. 37].

На основі аналізу теоретичних джерел [12; 13], присвячених даній проблемі, встановлено, що високий рівень рефлексивної культури є значимим чинником формування самоконтролю, адекватної самооцінки, способів саморегуляції, а також досягнення особистістю високих результатів діяльності.

Компоненти рефлексивної культури тісно пов'язані з реалізацією задач і функцій професійної діяльності.

На думку В. Єлісеєва [2], рефлексивна культура педагога визначається як психологічне новоутворення, властиве природі творчої педагогічної праці, як системоутворювальний чинник професіоналізму, який характеризується сукупністю здібностей, способів і стратегій, що забезпечують усвідомлення і переосмислення змісту педагогічної діяльності, як механізм подолання стереотипів особистісного зростання і діяльності шляхом їх переосмислення і висунення інновацій, розв'язання проблемних ситуацій у ході виконання професійних завдань.

О. Мерзон (Merzon), І. Нургатіна (Nurgatina) та Г. Бекхаєва (Bakhayeva) запропонували технологію розвитку рефлексивної компетентності вчителя в сучасних умовах, основу якої складають особистісно-орієнтований, інтегративний та проектний підходи [14].

В процесі розвитку рефлексивної компетентності вчителя О. Мерзон (Merzon), І. Нургатіна (Nurgatina) та Г. Бекхаєва (Bakhayeva) [14] виокремлюють такі стратегії навчання:

- використання інтерактивних методів навчання, зокрема: ділових й рольових ігор, групових дискусій, методу круглого столу, методу аналізу конкретних практичних ситуацій тощо;
- моделювання педагогічних ситуацій;
- побудова рефлексивних випадків;
- аналіз типових і нетипових проблемних ситуацій.

Перший етап апробації *соціально-психологічної технології розвитку рефлексивної культури* («Розвиток рефлексивної культури в освітніх практиках» *(Development of reflective culture in educational practices)* – *Г. Барнетт* (Barnett), Г. О'Махоні (O'Mahony) здійснювався протягом вересня-листопада 2020 року на семінарсько-практичних заняттях в дистанційній формі на платформі zoom *методом групових дискусій* стосовно ключових аспектів технології зі здобувачами вищої педагогічної освіти (студентами педагогічних спеціальностей 1 курсу (4 групи, разом – 42 особи) та 2 курсу (4 групи, разом 57 – осіб)) Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Згідно аналізу точок зору здобувачів вищої педагогічної освіти стосовно ключових аспектів технології визначено критерії ефективності даної технології.

Другий етап *апробації технології,* який здійснюється протягом лютого-червня 2021 року, присвячено підтвердженню ефективності технології за виокремленими критеріями ефективності.

Висновки. Важливими умовами партнерської взаємодії учасників процесу реформування є розвиток їх рефлексивної культури, поінформованість щодо важливості освітніх інновацій, особиста зацікавленість, довіра зокрема між молоддю та командами дорослих, які беруть активну участь в освітніх інноваціях.

Формування позитивного ставлення у вчителів, студентської молоді педагогічних спеціальностей до змісту освітньої реформи і освітніх інновацій через роз'яснення наслідків освітньої реформи та переконливі докази позитивного впливу освітніх інновацій на якість навчання є важливою умовою забезпечення підтримки реформи загальної середньої освіти.

Застосування соціально-психологічної технології «Розвиток рефлексивної компетентності вчителя в сучасних умовах» (Development of reflective competence of a teacher in modern conditions) – О. Мерзон (Merzon), І. Нургатіна (Nurgatina), Г. Бекхаєва (& Bakhayeva)) сприятиме формуванню позитивного ставлення у вчителів, студентської молоді педагогічних спеціальностей до впровадження освітньої реформи загальної середньої освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Бодалев А. А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 320 с.
2. Елисеев В. К. Становление и развитие рефлексивной культуры учителя как субъекта педагогической деятельности: автореф. дисс. на соискание научн. степени доктора пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. М.: Московский госуд. пед. Университет, 2005. 42 с.
3. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва: Институт психологии РАН, 2004. 424 с.
4. Лепский В. Е. Рефлексивно-активные среды инновационного развития. М.: Когито-Центр, 2010. 255 с.
5. Лукьянова М. В. Рефлексивная культура личности как психологический феномен. 2004. http:// nostalgia.ncstu.ru/content/_docs/pdf/_trudi/_hs/07/38.pdf
6. Сластенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя. Педагогическое образование и наука: Научно-методический журнал. 2005. № 3. С. 7–9.
7. Найдьонов М. І. Рефлексивне інтерв'ю як засіб моніторингу та експертизи конфліктних станів учасників масових протестних акцій. Конфліктологічна експертиза: теорія і методика. Інститут педагогіки та психології професійної освіти АПН України. 2005. Вип. 4. С. 133–137.
8. Найдьонова Л. А. Рефлексивна психологія територіальних спільнот. К. Міленіум, 2012. 275 с.
9. Найдьонова Л. А. (1993). Роль рефлексивного потенціалу групи в активізації творчих здібностей учнів [Текст]: автореф. дис... канд. психол.

наук:19.00.01. АПН України, Інститут психології. К. 1993. 19 с.

10. Найдьонова Л. М. Соціальні середовища рефлексії різних модальностей. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. К.: Видавництво «Фенікс». Т. XII. Психологія творчості. 2011. Вип. 13. С. 318–327.

11. Степанов С. Ю., Семенов И. Н., Новикова Е. Р. Типы и функции рефлексии в организации принятия решения оператором. Проблемы инженерной психологии. 1984. Вып. 2. С. 127–129.

13. Степанов С. Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования. Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.

14. Швыдкая М. В. Рефлексивная культура как акмеологический инвариант профессионализма кадров управления: Дис. … канд. психол. наук: 19.00.13. М.: РГБ, 2006. 176 с.

15. Merzon E., Nurgatina I. & Bakhayeva G. The Technology of Teacher Reflexive Competence Development in Modern. Review of European Studies. 2015. Vol. 7 (4). P. 112–117.

Лапа В М.,
к.психол.н., старший викладач кафедри
спеціальної педагогіки та спеціальної психології
КЗВО «Хортицька національна
навчально-реабілітаційна академія» ЗОР,
м. Запоріжжя

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Вступ. Потреба у виробленні ефективних моделей внутрішкільної інтеграції дітей і молоді з інвалідністю в українське суспільство стала ще більш гострою в умовах реформування системи освіти. В Україні інклюзивне освітнє середовище є достатньо специфічною умовою, що стала потрапляти у фокус дослідницької уваги педагогів і психологів останнім часом.

Результати дослідження. У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній науці існує досить чітке уявлення про середовище. У загальній педагогіці під «освітнім середовищем» розуміють систему впливів і умов формування особистості, а також можливості для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [8, с. 17]. На думку дослідників, середовищний підхід є особливим способом пізнання і розвитку особистості дитини, системою взаємодії з середовищем, яка перетворює його на засіб діагностики, проектування і продукування виховного результату [2]. Такий підхід забезпечує створення простору, в якому завдяки цілеспрямованій превентивно-виховній діяльності уможливлюється розвиток соціальності індивіда задля його ефективного соціального становлення і перетворення на суб’єкт соціального розвитку самого себе. Стосовно інклюзивного навчання слід зазначити, що воно постає, з одного боку, як

виклик для того, щоб учні ставились толерантно до «інакших» однокласників, але з іншого боку, воно може стати специфічним середовищем для розвитку їхньої толерантності як сталої особистісної риси. Тому інклюзивне освітнє середовище можна розглядати як засіб та умову формування особистості, а точніше такої особистісної риси як комунікативна толерантність, в рамках середовищного підходу. Освіта в змозі ініціювати в контексті інклюзивного навчання інтерес до проблеми формування толерантності – як у масштабах конкретної держави, так і у масштабах всієї цивілізації [1, с. 10]. Б. Гершунський [3] таку функцію освіти називає набатною, пояснюючи свою точку зору тим, що небажання держави вирішувати проблему формування толерантності може привести до найзгубніших наслідків для майбутнього людської цивілізації. Подолання ж упередженого ставлення до дітей з особливими потребами є одним з ключових завдань реформування освіти України та відповідно до положень Концепції Нової української школи потребує активного насичення змісту освітньої системи гуманістичними цінностями [5].

Практика роботи з учнями різних категорій в умовах інклюзивної освіти вказує на те, що кожен із них може адаптуватися у суспільстві, приносити йому користь і вести повноцінне життя у колі ровесників та друзів [10]. Одним із шляхів досягнення такого результату є інклюзія, яка передбачає включення у сучасну систему соціальних стосунків дітей, які мають порушення психофізичного розвитку, а педагогічна умова спільного навчання таких учнів може бути позначена як «інклюзивне освітнє середовище». Те, що ми маємо справу з достатньо специфічним різновидом середовища, підтверджується, зокрема, й тим, що спільне навчання учнів з особливостями в розвитку поряд із здоровими однолітками є визначним етапом соціалізації всіх дітей – учасників інклюзивного процесу. Саме тут формується їх світоглядна позиція та ціннісні орієнтири, закріплюються індивідуальні моделі взаємин з іншими людьми [6, с. 21-23].

Набутий українськими освітянами досвід вказує на певні труднощі реального впровадження та ефективної організації інклюзивного навчання в нашій державі [4, с. 203-205]. Так, експерти та дослідники Європейської дослідницької асоціації (ERA) визначили основні проблеми та бар'єри, які перешкоджають та ускладнюють процес впровадження інклюзії, в переліку яких вказали проблему толерантності в школах. І. Луценко, науковий співробітник лабораторії проблем інклюзивної освіти Інституту спеціальної педагогіки НАПН України, в умовах активного впровадження інклюзивного навчання в нашій державі озвучила ряд завдань психологічної служби системи освіти, підкресливши необхідність сприяння актуалізації особистісного потенціалу розвитку дитини з особливими освітніми потребами та формуванню позитивних міжособистісних стосунків дитини з ровесниками у процесі внутрішньошкільної інтеграції. З огляду на те, що толерантність є важливою умовою конструктивної комунікації в різноманітних сферах людської взаємодії, а в контексті інклюзивного

навчання взагалі виступає ознакою ефективної організації педагогічного процесу, вважаємо, що сприяння формуванню в учнів толерантності, причому саме комунікативної толерантності, може стати ефективним засобом, який гарантує солідарність, співучасть, взаємоповагу та розуміння між дітьми з особливими потребами та їхніми ровесниками. Підвищення ефективності процесу внутрішкільної інтеграції дітей з особливими потребами в освітній простір загальноосвітніх навчальних закладів через профілактику стигматизації та дискримінації у шкільному оточенні, сприяння вихованню дружнього й неупередженого ставлення до дитини з особливими освітніми потребами можливе шляхом формування комунікативної толерантності старшокласників в умовах інклюзивної освіти. Саме підвищення рівня комунікативної толерантності учнів може забезпечити створення позитивного мікроклімату в дитячому колективі. Значення формування в учнів комунікативної толерантності полягає в тому, що навчання в інклюзивних класах потребує від дітей вмінь бачити і сприймати людське розмаїття, певних знань про права людини, про правила спілкування один з одним.

Володіння учнями комунікативною толерантністю є підґрунтям для досягнення позитивних результатів інклюзії в освіті, оскільки сприяє:

- стимулюючому впливу більш здібних однолітків; можливості у ширшому діапазоні ознайомлюватися із життям; розвитку навичок спілкування та нестандартного мислення (як у дітей з особливостями психофізичного розвитку, так і в їхніх здорових однолітків); можливості виявлення гуманності, співчуття, милосердя, терпимості у реальних життєвих ситуаціях, що є ефективним засобом морального виховання.

Висновки. Таким чином аналізуючи особливості інклюзивного навчання, як освітнього середовища, що є умовою формування комунікативної толерантності старшокласників у процесі внутрішкільної інтеграції, можемо зазначити:

- формування інклюзивного освітнього середовища, сприятливого для реалізації можливостей осіб з особливими потребами здатне оптимізувати реформування системи освіти та розбудова гуманізованого суспільства вільного від сегрегації;
- ефективне впровадження інклюзивного навчання не може обмежуватися лише пристосуванням фізичного середовища, існує нагальна потреба в оновленні навчально-методичного забезпечення психолого-педагогічного наукового супроводу даного процесу, зокрема в створенні програм позакласної виховної роботи, спрямованої на формування позитивних міжособистісних стосунків дітей з особливими потребами з їх ровесниками у процесі внутрішньошкільної інтеграції;
- вирішенню задачі щодо позитивного соціально-психологічного клімату в дитячому колективі в умовах інклюзивного навчання може сприяти формування й розвиток комунікативної толерантності старшокласників за умови організації даного процесу згідно моделі, що враховує суттєві

компоненти й зв’язки між ними в рамках цілеспрямованого впливу на школярів.

Список використаних джерел

1. Андрєєв М. В. Категорія “толерантність” і система сучасної освіти. *Розвиток особистісного потенціалу та професійних навичок майбутнього фахівця* : зб. наук. праць / за заг. ред. Г. Є. Гребенюка ; М-во мистецтва і туризму України ; Луганськ. держ. ін-т культури і мистецтва ; Обл. метод. кабінет навч. закл. мистецтва та культури. Харків : Стиль Іздат, 2006. С. 9-15.
2. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2014. Вип. 50. С. 156-161.
3. Гершунский Б. С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования. *Педагогика*. Москва, 2003. № 1. С. 3-10.
4. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи : [резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження] / Європейська дослідницька асоціація: Демократичні ініціативи молоді. Червень 2011 – січень 2012. 36 с.
5. Концепція Нової Української школи. URL: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf.
6. Кузава І. Б. Теоретико-методологічні аспекти інклюзивної освіти дітей дошкільного віку, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Педагогічний пошук.* Луцьк, 2012. № 1 (73). С. 21-23.
7. Тюптя О. В. Комунікативна компетентність особистості. *Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство* : наук.-метод. зб. / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (кер. авт. кол. й наук. ред.) та ін. Київ : Контекст, 2000. С. 200-207.
8. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
9. Clough P. Routes to inclusion / J. Corbett (eds). *Theories of Inclusive Education: A Students’ Guide*. London : Paul hapman, 2000. P. 1-35.
10. Sander A. Konzepte Einer Inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*. 2004. № 5. P. 240-244.

Лєвінцова О.С.,
психолог,
Комунальний заклад освіти
«Дошкільний навчальний заклад
(ясла-садок) №104 комбінованого типу»
Дніпровської міської ради
м. Дніпро

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА КОГНІТИВНИЙ РОЗВИТОК ДОШКІЛЬНИКА З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Вступ. У сучасному світі освіта дітей з особливими освітніми потребами знаходяться в центрі уваги як гуманітарної політики країн світу,

так і науки, виступаючи показником ціннісної орієнтації щодо дотримання прав людини та розбудови культури інклюзивного суспільства. Розбудова в Україні системи інклюзивної освіти підтримується створеними Інклюзивними ресурсними центрами (далі ІРЦ), що визначають траєкторію освітнього розвитку дитини у тому числі дитини з особливими освітніми потребами (далі ООП). Ініціювання впровадження концепції «Нової української школи» на рівні початкової ланки освіти покликало перегляд дошкільної ланки освіти та необхідності виокремлення когнітивного розвитку дитини як базового для здобуття освіти. Водночас процес реформування освіти супроводжується чисельними труднощами, що є відчутним як для дітей, так і для педагогічного персоналу, що і спонукало до написання цієї статті.

Аналіз досліджень з обраної теми. Когнітивний розвиток дітей, як базовий у здобутті освіти дітьми, у значній мірі пов'язаний із шкільною успішністю дитини: вивченню інтелекту і природних основ розумових здібностей присвячені роботи багатьох відомих зарубіжних та вітчизняних вчених (Ф.Гальтон, Ж.Піаже, Р.Стернберг, Г.Айзенк, Л.Виготський, С.Рубінштейн, А.Леонтьєв, Б.Ананьєв, та ін). Розвиток дітей з ООП розкриваються у працях А. Обухівської, Т. Ілляшенко та ін. Питання навчання дітей розкриваються у працях Б. Ананьєва, О. Богданової, Л. Божович, Л. Виготського, О. Запорожця, В Юрченко та ін. Всі із вищеназвані вчених наголошують на доцільності розгляду наступності в організації навчання дітей, особливо на етапі переходу від дошкільної до початкової ланки освіти, де формується у дитини цікавість до навчання та уміння вчитися. Питання психологічної готовності дітей старшого дошкільного віку до шкільного навчання впродовж багатьох років наприкінці ХХ століття була однієї із нагальних тем наукових досліджень. Їй присвятили свої праці Л. Божович, А. Венгер, Е. Смирнова, С. Солдатова та ін. Теоретичні принципи інклюзивної педагогіки та психології постають предметом вивчення таких українських науковців, як А. Колупаєвої, Ю. Найди, Н. Софі. Важливим внеском у розвиток інклюзивної освіти внесли В. Бондар та В. Синьов, які провели порівняльний аналіз розвитку освіти дітей з ООР в Європі та Україні.

Спираючись на їхні наукові здобутки, ми прагнули здійснити аналіз тих труднощів, які порушують безперервність процесу освіти та з якими стикаються сучасні діти та педагоги в умовах інклюзивної освіти. Також у вивченні питань когнітивного розвитку дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання ми будемо опиратися на здобутки зарубіжних науковців, які виділяють три основні напрями, що впливають на цей процес, а саме: 1) сталі характеристики дорослих – батьків дитини як чинників вкладу у когнітивний розвиток дітей (соціальний клас, інтелект, сімейна структура; 2) дії і очікування дорослих, які підтримують або індукують навчання дітей (вчителі, батьки, значущі дорослі); 3) взаємодія між дитиною і дорослим

(вихователь, вчитель, батьки) та в системі «дитина-дитина», що обумовлює процес інтеріоризації отриманих знань.

Методами дослідження було обрано аналіз нормативних документів з питань започаткування інклюзивної освіти у Україні, спостереження за розвитком дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання на етапі переходу від дошкільної до початкової ланки освіти та аналіз випадків із практики взаємодії учасників освітнього процесу.

Результати дослідження. Сучасні системні реформи в освітній галузі України налаштовані на пошук інноваційних освітніх практик для дітей на основі рівного доступу та з врахуванням їхніх освітніх потреб. Одним із пріоритетів Міністерства освіти та науки (далі МОН) є фокусування системи освіти на індивідуальних потребах дитини та дотримання наступності між суміжними ланками освіти, зокрема, між дошкільною та початковою, а далі – середньою. Натомість практика показала, що існує розрив між конкретними запитами щодо освіти та освітніми вимогами, які пропонуються МОН у навчальних програмах. Реалізація цих вимог інколи перевищує можливості дитини і, задля їх досягнення, вимагає повного включення уваги всіх учасників освітнього процесу, як педагогічного колективу, так і батьків. Натомість слід наголосить, що навчання – це індивідуальний шлях, який має пройти кожний учень самостійно: у свій спосіб та у певній послідовності та з відповідними затратами часу. Здобути дошкільну освіту замість дитини ніхто не може: ні батьки, ні вчителі. Разом з тим практика показує, що багато дошкільнят не можуть досягти того високого рівня, на який вони можуть бути здатні без надання їм необхідної підтримки, засобів стимулювання їхнього розвитку. У таких ситуаціях потрібні зусилля всього педагогічного колективу тобто психологів, вихователів, логопедів, дефектологів та батьків, щоб підготувати дитину (у тому числі з ООП) до школи. Також слід наголосить, що освіта є лише частиною життя і вона здобувається заради життя. Пошук шляхів вирішення цих задач має бути двояким: з одного боку – перегляд освітніх вимог до дітей, з іншого – пошук відповідних методів навчання дітей в умовах інклюзивного навчання. У продовження є важливим також дотриманням принципів перспективності, чому слугує розроблений МОН базовий компонент, що має стати стандартом для дошкільного виховання та послугувати платформою першої обов'язкової сходинки в системі безперервної освіти.

Наступним важливим кроком є створення безбар’єрного та доступного середовища (школи та громади), що буде слугувати інтеграції дитини з ООП у загальноосвітнє середовище. Неналежна увага до цих питань буде ускладнювати роботу працівників закладу дошкільної освіти, а для дитини з ООП – посилювати ризики виникнення проблем, пов’язаних із забезпеченням її психологічної готовності до школи, ускладнювати використання набутого ними в попередні роки соціального досвіду, призводити до зниження пізнавального інтересу, уповільнювати та ускладнювати адаптаційні процеси тощо. За таких умов підвищується як навантаження фахівців, так і

нагальність консолідації їхніх зусиль задля утримання успішного розвитку освітнього процесу для всіх (без виключення) дітей в групі.

Значення захисту прав дітей, які мають ООП, посилилася також з причини «пандемії COVID-19», що призвела до переведення навчання дітей в режим «он-лайн». Виявилося, що навчання в режимі «он-лайн» не завжди є доступним і зрозумілим дитині з ООП. Таке навчання дуже скоро може постати марним і таким, що призводить лише до часових затрат і може призвести до того, що набутий у дошкільному віці «багаж знань» може знизитись (навіть зникнути), а наступність між школою та дошкільною освітою – порушитись.

Також ризиком розбудови системи інклюзивної освіти виступає відсутність єдиного підходу у її розумінні. Розглядаючи інклюзивну освіту, як ключову тенденцію розвитку національної системи освіти, також важливо не зруйнувати напрацювання диференційованої системи спеціальних навчальних закладів та навчально-реабілітаційних центрів для дітей з різними порушеннями у розвитку (інтелектуальні, опорно-рухового апарату, зору, слуху та складними порушеннями – коморбітними).

Також практика фіксує численні проблеми з поведінкою дітей (з різних причин) у освітньому закладі. Так дітей «групи ГРДУ» (розлад гіперактивності з дефіцитом уваги) під час навчального заняття часто доводиться стримувати головним чином від бурхливих реакцій, привчати їх до виконання певним правил, а малюків з ЗПР (затримка психічного розвитку) необхідно заохочувати до активності, розвивати впевненість в своїх силах, поступово привчати долати боязливість і нерішучість. Також спостерігається надмірне захоплення дітьми «гаджетами», сучасними комп'ютерними іграми, переглядом мультфільмів та роликів навіть під час навчального заняття. Науковцями вже доведено, що ці види діяльності можуть спровокувати «кліпове мислення», спростовуючи весь мисленнєвий процес, знижуючи потребу у розгорнутому висловлюванні думки та її логічному формулюванні. Навіть можна сказати, що словесно-логічне мислення «перестає бути необхідним» для розуміння загального сенсу того, що відбувається на екрані під час перегляду мультфільму чи відеоролика. Працівники дитячих садків дуже часто рекомендують перелік відеопродукції для перегляду дітей, однак у сім’ї діти мають вільний доступ до відеопродукції у власних гаджетах і не у всіх випадках дорослі вдаються до застосування послуги «батьківський контроль» у користуванні дитиною відеотехнікою. Аналіз наукових джерел показав, що інтенсивне та неконтрольоване з боку дорослих використання дітьми гаджетів може призвести до дезорієнтації у реальному просторі, а при навчанні користуванням аркушем паперу – складнощі в опануванні цього навику; сприйняття часу, його природної течії, що спостерігається у реальному часі, посилення маніпулятивних тенденцій, які застосовуються до віртуальних осіб і не можуть бути застосовані в реальному світі, оскільки це буде мати наслідки порушення їхній прав тощо.

Знову повернемося до питання наступності. На цей раз відмітимо роль у цьому процесі батьків. У контексті розумового розвитку дітей, особливо в ранньому віці, батьки можуть займати різні позиції. Є приклади, коли батьки дитини у віці 2-3 роки включаються в процес виховання і навчання: це є потужним чинником її когнітивного розвитку та підтримки її психологічного комфорту, а також – основою успішності опанування дошкільною освітою. Є протилежні приклади, коли байдужість (небажання включатися в процес) батьків до навчання та виховання власної дитини, стає на заваді інтеграції дитини в освітній процес. Наразі, вчителі відмічають другий процес більш поширеним, ніж перший: вчителі переважно стикаються з пасивністю та самоусуненням батьків, небажанням батьків визнавати необхідність вирішення проблем недостатньої підготовки дитини до навчання у школі, відмова від консультацій зі спеціалістами ІРЦ з питань розвитку дитини.

Щодо питання наступності між дошкільною та шкільною освітою, то слід її виокремити як головну умову безперервної освіти дитини, у розбудові якої слід дотримуватися 1) загальних і специфічних цілей освіти на даних ступенях; 2) побудови єдиного змістовного ланцюжка, що забезпечує ефективний поступальний розвиток дитини, його успішний перехід на наступну сходинку освіти; 3) зв'язок і узгодженість кожного компонента методичної системи освіти, як-от: цілей, завдань, змісту, методів, засобів, форм організації.

Якщо ці компоненти наступності виконуються, це забезпечує на рівні дошкільної освіти збереження самоцінності даного вікового періоду; пізнавальний і особистісний розвиток дитини, його готовність до взаємодії з навколишнім світом; розвиток провідної діяльності як фундаментального новоутворення дошкільного періоду. На ступені початкової освіти слід опиратися на наявний рівень досягнень дошкільного дитинства; індивідуальну роботу в випадках інтенсивного розвитку; спеціальну допомогу по коригуванню не сформованих в дошкільному дитинстві якостей; розвиток провідної діяльності як фундаментального новоутворення молодшого шкільного віку.

Також ми не маємо права залишити без уваги теорію когнітивного дисонансу Л. Фестінгер, яка може бути корисною щодо прояснення ситуацій булінгу (агресивне переслідування одного із членів шкільного або інших колективів) у дитячому середовищі, що проявляється у ситуаціях нерівності та принижені дітей. Зі спостережень можна зазначити, що цьому явищу може слугувати явище когнітивного дисонансу, активізація якого може призвести до застосування сили у відстоюванні дитиною уявлень про власний світ, його структуру, взаємодію в ньому та розуміння свого місця. Автор цієї теорії – американський психолог, який у своїй праці «Теорія когнітивного дисонансу» так формулює її вихідні положення: основна ідея теорії полягає в тому, що людський організм прагне встановити внутрішню гармонію, як послідовну узгодженість між своїми думками, здібностями, знаннями і цінностями як елементами певного знання. Зміна соціальної позиції дитини в освітньому просторі завжди потребує процесів урегулювання. За відсутності необхідних інструкцій з боку дорослих (в іншому випадку – за прикладом

дорослих) прагнення до узгодження внутрішнього балансу засобом зміни зовнішнього середовища може призвести до застосування цькування, як методу виключення «лишнього як іншого». Однак, слід зауважити, що висловлене трактування є лише припущенням і потребує додаткового уточнення.

Висновки. Створюючи в інклюзивній практиці умови для реалізації ключової мети державних стандартів та виконання вимог щодо обов'язкових результатів навчання дітей з ООП, учасники освітнього процесу стикаються із низкою суперечливостей: з одного боку – надання права до успішного навчання дітей з ООП в інклюзивному середовищі, з іншого – складнощів аж до неможливості дітей із ООП досягнути освітнього успіху в умовах загальної школи; відсутність безбар'єрного середовища та порушення принципу доступності; неузгодженості розуміння між учасниками освітнього процесу поняття інклюзивної освіти та інклюзивного середовища; недостатності методичного інструментарію для роботи педагогів при ігноруванні надбань спеціальної педагогіки, що застосовується у навчанні дітей з ООП у закладах спеціальної освіти; не врахування важливості приділення уваги когнітивному розвитку дітям з ООП у різних формах організації освітнього процесу та навчальної взаємодії; недостатність у використанні ресурсів ІРЦ та неврегульованість стосунків між батьками дітей з ООП і педагогами щодо освіти дітей. Виходячи з цього, в навчально-виховній роботі будь-якого дошкільного закладу, що забезпечує необхідну підготовку дітей до навчання в школі, повинна існувати наступність з урахуванням індивідуальних особливостей дитини.

Практика дає змогу констатувати, що невирішеними залишаються суперечності: проблема наступності дошкільної та початкової освіти дошкільнят 5-7 років є досить актуальною як в практичному, так і в теоретичному планах; незавершеність лінії освітньо-виховної роботи, розпочатої у дошкільному закладі з дитиною з затримкою психічного розвитку; недоліки у роботі психологічної служби початкової школи щодо упередження розвитку шкільного стресу; відсутність розуміння між педагогами і батьками. У результаті такої роз'єднаності двох ланок освітнього процесу може затримуватися розвиток особистості дитини, як умови успішного формування нового соціального статусу школяра; втрати інтересу до навчання, руйнації пізнавальних інтересів тощо.

Викладений матеріал не претендує на вичерпність і лише розкриває горизонти дослідження у сфері когнітивного розвитку дітей та інклюзивної освіти а також розбудови наступності освітніх ланок, зокрема дошкільної та початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Авдулова Т.П. (2014) Создание развивающего пространства социализации и индивидуализации дошкольников // Справочник старшего воспитателя дошкольного учреждения. № 8. 7-11.

2. Андерсон Джон Р. (2002) Когнитивная психология 5-е изд. Серия: «Мастера психологии» - СПб. : Питер, 496 с.

3. Базовий компонент дошкільної освіти (Наказ МОН молодьспорт України від 22.05.2012 № 615 «Про затвердження Базового компоненту

дошкільної освіти (нова редакція)» URL : http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/690/bazovij_komponentdoshkilnoji_ osviti_v_ukrajini/ (дата звернення : 05.05.2018).

4. Додаток до листа МОН України від 19.04.2018 №1/9 Інструктивно-методичні рекомендації щодо забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти

5. Кузава, І. Б. (2013) Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія та методика [монографія] (292 с.) Луцьк, ПП Іванюк В. П. 11. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). Режим доступу: https://base.kristti.com.ua/?p=1129

6. Педрада (2017) Портал освітян України. До чого веде формула НУШ. Режим доступу: https://www.pedrada.com.ua/article/1296-qqq-17-m5-16-05-2017-do-chogo-vede-formula-novoukransko-shkoli

7. Синьов, В. М. (2018) Нова школа України і проблеми забезпечення якісної освіти дітей з особливостями розвитку. В. П. Андрущенко (Голова ред. кол.), Європейські педагогічні студії. К : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. Вип. 7. С. 36-45.

8. Солсо Р. (2017) Когнитивная психология. СПб.: Изд-во Питер, 496 с.

9. Kielar-Turska M., Białecka-Pikul, M. (2000), Wczesne dzieciństwo, w: J. Trempała i B. Harwas-Napierała (red.) Psychologia rozwoju człowieka, (s. 47-82), Warszawa, PWN

Лєсніченко Н. П.,
викладач кафедри соціальних технологій,
Шоломицька К. О.,
перекладач-дактилолог,
Вінницький інститут Університету «Україна»,
м. Вінниця

РОЛЬ БАТЬКІВ У СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Вступ. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами (ОПП) є важливим завданням спеціальної педагогіки та психології. Безумовно, такі діти не повинні залишатися без належної уваги. Адже історично так склалося, що вони були позбавлені можливостей отримувати освіту поруч зі своїми однолітками з нормотиповом розвитком, їм відмовляли у доступі до загальноосвітньої навчальної програми і навчали у спеціальних закладах. Тому сьогодні одним із найважливіших явищ у сучасній спеціальній освіті є рух за інклюзивну освіту. Значних успіхів у соціалізації дитини з ООП може бути досягнуто лише за активної участі в цьому процесі сім'ї, і в першу чергу батьків. В зв'язку з цим, проблема сім'ї дитини з особливостями розвитку є однією з найактуальніших.

Результати дослідження. Саме з сім'ї дитина виносить у доросле життя перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер взаємовідносин між людьми. В сім'ї діти не лише наслідують близьких, а й орієнтуються на їхні соціальні та моральні установки. Тому психологічна зрілість батьків, їхні ідеали, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку дитини.

Сім'ї, в яких виховуються діти з відхиленнями в розвитку живуть під вантажем численних проблем. Пролонгована психотравмуюча ситуація здійснює негативний вплив на психіку батьків та ускладнює їхнє ставлення до дитини. А власне особистісні якості батьків визначають можливості соціалізації дітей та адаптації до життя, виховання та соціальний супровід власної дитини протягом всього життя, взаємодію з фахівцями різного рівня чи навпаки, свідчить про схильність до аутизації по відношенню до дитини чи соціуму.

На психологічному рівні сім'я, під час усвідомлення ситуації з дитиною, проходить низку стадій адаптації. Перша стадія – стадія шоку, агресії, заперечення проблеми, пошуку «винного». У сім'ї росте напруження, погіршується соціально-психологічний клімат. На цьому етапі батьки не здатні приймати детальну інформацію про свою дитину і способи її розвитку та корекції. Батьки особливо потребують підтримки й співчуття.

Друга стадія – стадія скорботи по здоровій дитині, якої немає. Сім'я вже розуміє свою відповідальність за дитину, але відчуває безпорадність у питаннях виховання, шукає поради у фахівців.

Третя стадія – адаптація. Батьки психологічно входять у ситуацію, починають будувати життя з урахуванням того, що в сім'ї дитина з ООП. Алгоритм дій передбачає допомогу з розвитку позитивного самоставлення і прийняття ситуації як «життєвого виклику», необхідна підтримка почуття гордості за свій «домашній» подвиг, розвиток взаємин подружжя з метою посилення його внутрішніх ресурсів, налагодження тілесних форм взаємної підтримки подружжя і дітей у родині.

Частими емоційними проблемами батьків є переживання постійного гніву та депресія. Фахівцям команди супроводу слід не лише вміти сприймати гнів батьків, але навчати висловлювати його. Батьки, яким доводиться мати справу зі проблемами дитини 24 години на добу, можуть відчувати неприязнь до фахівців, що присвячують цим проблемам винятково робочий час. У результаті виникає парадоксальна депресія, коли об'єктивне поліпшення стану дитини призводить до усвідомлення батьками того тривалого шляху, який ще слід пройти для успішної соціалізації дитини. Фахівцям важливо вміти нормалізувати ці почуття, показати, що вони властиві всім людям у такій ситуації. Якщо фахівці не готові або бояться подібних негативних переживань, то батьки можуть уникати спілкування з ними.

Оскільки родина об'єднується навколо дитини з особливими потребами, на долю матері частіше лягають питання розвитку, реабілітації та

виховання дитини. Чоловік в сім'ї нерідко намагається забезпечити економічну основу своїй родини, проте його зайнятість на роботі нібито страхує батька від докорінної зміни життєвого стилю, він менше залучений у щоденні ситуації догляду та виховання. Трапляється, що, внаслідок такого відмежування, батько роками не усвідомлює справжньої картини розвитку дитини.

Сім'я дитини з особливостями розвитку є її першим соціалізуючим інститутом. Процес дорослішання дітей такої категорії проходить з великими труднощами та у дещо сповільненому темпі, його також можна розділити на етапи:

– І етап соціалізації – входження дитини в соціум. Першою сходинкою є адаптація її в сім'ї. Успішність цього процесу залежить від того, наскільки адекватно члени родини реагують на проблеми дитини і допомагають у їх подоланні. Труднощі виникають у результаті неправильної позиції батьків та інших членів сім'ї.

– ІІ етап соціалізації – це перебування дитини у навчальному закладі. Важливу роль має відіграти такт педагогів, повага до дитини з особливими освітніми потребами. Налаштування дитини на перебування у закладі, на важливість нових змін у її житті.

– ІІІ етап соціалізації – адаптація дитини та її сім'ї у суспільстві (пошук інших сімей з подібними проблемами, встановлення контактів, пошук своєї «соціальної ніші»).

Психолого-педагогічний супровід сімей, де є дитина з особливими потребами, спирається на принципи комплексності та взаємодії батьків зі спеціалістами. Необхідно проводити аналіз можливостей щодо позитивного розвитку дитини. Важливим моментом стає демонстрація успіхів подібних сімей, що мають дітей з особливими потребами. Отже, основні початкові моменти роботи з батьками – подолати страх змін, обговорити феномен «снігової кулі» у виникненні багатьох проблем, який зумовлюється тенденцією уникати консультацій спеціалістів, зокрема інклюзивно-ресурсного центру. Модель формування оптимальної позиції батьків дитини з ОПП містить мету їх залучення до корекційно-розвиткового процесу. На наступному етапі йде формування у батьків інтересу до процесу розвитку дитини. Саме тут важливо показати щоденні досягнення дитини у подоланні специфічних труднощів. На третьому етапі ймовірний розвиток у батьків творчого підходу до навчання і розвитку дитини, тому важливо показати можливість батьківських знахідок у керуванні поведінки, розвитку самостійності дитини у побуті тощо. У спілкуванні фахівців з батьками, що мають дітей з особливими освітніми потребами, виникають типові етичні проблеми. Для первинного звертання та проходження діагностики дитиною слід брати до уваги надзвичайний травматизм такої ситуації для батьків.

Важливим є завданням з формування адекватних очікувань батьків відносно результатів навчання, наголошення на тому, що які б значні позитивні зміни у розвитку не відбувалися на заняттях зі спеціалістами, вони стануть значимими для дитини лише за умови їх перенесення у реальну

життєву ситуацію. Жодна позитивна динаміка у процесі корекційного впливу не досягне запланованого ефекту, якщо зміни у психічному розвитку не знаходитимуть розуміння, відгуку, оцінки батьків, якщо значущі, авторитетні, улюблені близькі дорослі не бачитимуть дійсного сенсу цих змін. Отже, завданням перших зборів є не лише початковий «лікбез» з корекційної педагогіки, а й формування бажання батьків співпрацювати зі спеціалістами.

Для полегшення соціалізації дитини з ООП, батькам варто оволодіти особливими навичками. Якщо доводиться стикатися з серйозними порушеннями поведінки, то неминуче навчання навичкам управління поведінкою. Доречно також навчитися користуватися або навчити дітей користуватися спеціальним обладнанням і допоміжними пристосуваннями. Батьки дітей із особливими освітніми потребами можуть турбуватися про речі, які не хвилюють інших батьків.

Висновки. Головне завдання спеціалістів освітнього простору – навчити батьків сприймати власну дитину з ООП як особистість. Важливо щоб сім'я дитини відчула увагу з боку педагогічних працівників, зацікавленість учителів у розвитку дитини, їхню готовність допомогти батькам у вихованні дитини. Результатом успішної соціалізації можна вважати готовність дитини до виконання соціальних ролей. Досягнення цієї мети відбуватиметься швидше при усвідомленні батьками важливості їхньої підтримки та взаємодії зі спеціалістами у галузі інклюзії.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць / Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна». Київ : Університет «Україна», 2009. С. 17–18.

2. Даніелс Е. Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Львів, 2000. 255 с.

3. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

4. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія. Особлива дитина*: *навчання та виховання*. 2011. №1. С. 19 – 25.

Лічняровська І. В.,
вихователь вищої категорії,
Вишневська А.І.,
асистент-вихователя,
Литвинюк Т. П.,
асистент-вихователя,
ЗДО «Казка», м. Городок, Хмельницька обл.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА: КРОК ЗА КРОКОМ

Вступ. Інклюзивна освіта – система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її

за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу освіти.

Результати дослідження. У закладі дошкільної освіти, в якому ми працюємо, функціонує дві інклюзивні групи. Основною метою цих груп є: інтеграція (соціалізація, адаптація та корекція) дітей з особливостями розвитку в звичайному соціумі; спілкування з однолітками дитині із особливими освітніми потребами, щоб сформувати модель здорового повноцінного життя; створювати умови для соціальної адаптації та найбільш повного розкриття свого потенціалу.

Також у нашому садочку розроблена система роботи з дітьми з особливими потребами. При цьому враховувався вік дитини, вимоги корекційних програм та особливості організації освітньої роботи в умовах інклюзивної освіти. Системою роботи передбачено всі необхідні заходи щодо оздоровчо-кореційної педагогічної роботи з дітьми в умовах дошкільного закладу. У нас працюють: корекційні педагоги, практичний психолог, вчитель-логопед, вчитель-дефектолог. У роботі враховуємо найголовніше завдання – це охорона і зміцнення їх фізичного та нервово-психічного здоров'я.

Раннього втручання потребують діти з порушенням інтелекту, мовлення, зору та діти з розладами аутичного спектру. Розробки сучасних методів та форм роботи сприяють до небайдужого ставлення до кожного, зменшенню перешкод на шляху залучення дітей до повноцінного життя. У роботі враховуються індивідуальні особливості таких дітей.

Для дітей з особливими освітніми потребами створено індивідуальне робоче місце для корекційних занять, закуплено навчально-методичні матеріали, масажний килимок. Розроблено та підібрано дидактичні ігри, які розвивають мовлення, логічне мислення, пам'ять, дрібну моторику: «Вивчаємо частини тіла», «Тварини», «Ланцюжок із мишок», «Підбери до шапочки рукавички». Також ми працюємо з такими відомими методиками як: «Блоки Дьонеша», картки «Глена Домана», «Палички Кюізенера».

Важливу роль у роботі інклюзивної групи відіграє наслідування. Адже наслідування – це необхідна сходинка в розвитку ігрової діяльності дитини. Ці ігри готують дитину до складніших ігор, де необхідно засвоювати ігрові правила. Крім того вони дуже потрібні для мовленнєвого розвитку.

Нашими педагогами розроблено багато сенсорних ігор, які дозволяють привернути увагу, допомагають дитині пережити емоційну єдність з усією групою. Сенсорні ігри у колі допомагають підняти емоційний тонус дитини, дозволяють їй побачити емоційну реакцію однолітків та дорослих, розвивати її комунікативні здібності.

Важливу роль відіграють сюжетно-рольові ігри. У рольових іграх, що складають ігрове заняття, дуже простий емоційно-насичений сюжет. Такі ігри вводимо поступово з урахуванням рівня емоційної готовності дітей до активної взаємодії.

У заняття також включаємо інші ігри, що допомагають у вирішенні тих чи інших завдань. Рухова діяльність зумовлює розвиток системи аналізаторів, активізує роботу органів чуття, прискорює розвиток мовлення, допомагає формуванню розумових дій. Використовуємо у роботі дуже багато рухових ігор: «Хто далі кине?», «Перетягування каната», «Підкинь та злови», «Передай м'яч» тощо. Діти дуже полюбляють ці ігри, хоча не завжди активно включаються у процес гри. Адже діти з особливими потребами часто з побоюванням ставляться до нових фізичних вправ і можуть протестувати.

Неможливо навчити дитину відразу всьому, ліпше спочатку зосередитись на одній найбільш посильній навичці, дуже поступово підключаючи її до найпростіших операцій в інших побутових ситуаціях. Процес певних навичок є довготривалим та поступовим. Покрокова система дає змогу швидко та ефективно навчити дитину з розладами аутичного спектру. Для цього потрібно визначити рівень, на якому вона може самостійно виконати будь-яку дію, та на наступному етапі – під час навчання оволодінню тією чи іншою навичкою. Кожну навичку варто послідовно розділити на кроки: від простого до складного.

Висновки. Світ дітей з особливими освітніми потребами особливий та різнобарвний. Вони вчаться жити повноцінним життям, тому завдання дорослих допомогти їм у цьому, але головне – не нашкодити дитині своїми стараннями. Тож краще працювати разом і допомагати дітям адаптуватися в нашому непростому світі. Як влучно сказав В. О. Сухомлинський: «…знедолена природою дитина не повинна знати, що вона малоздібна, що в неї слабкий розум, слабкі сили. Виховання такої дитини повинно бути у сто разів ніжнішим, чуйнішим, дбайливішим…».

Список використаних джерел

1. Інклюзивна освіта в ДНЗ / за ред. Г.Ю. Кравченко, Г.О. Сіліна. Х.: «Ранок», 2014. 176 с.
2. Вихователю інклюзивної групи / за ред. Ж. Ольшевська, Н. Мягких. К.: «Шкільний світ», 2018. 144 с.

Марціновська І. П.,
асистент кафедри корекційної педагогіки
та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка;
психолог Кам'янець-Подільського ЦДЮТ,
м. Кам'янець-Подільський, Хмельницька обл.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ НАВЧАННЯ У ПОЗАШКІЛЬНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Вступ. Останні роки важливого значення в освітній політиці держави

надається проблем інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у соціум та активно розвивається система інклюзивної моделі освіти.

Результати дослідження. Впровадження у навчальних закладах інклюзивної форми навчання нині розглядається як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітей з особливими освітніми потребами (далі – діти з ООП) [4]. Правила організації інклюзивних груп/класів прописані для усіх рівнів освіти, у тому числі і для позашкільних навчальних закладів (Постанова КМ № 779 «Порядок організації інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти» від 21. 08. 19 р.) [6].

Проте, для позашкільних навчальних закладів інклюзивна освіта – це педагогічна інновація, що знаходиться на початковій стадії впровадження, а тому має багато особливостей в контексті реалізації.

Процес створення, поширення та використання нових засобів в освіті вчені розглядають як інновацію. Поняттям «інновація» позначають нововведення, новизну, зміну, введення чогось нового [1]. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, зміст, форми і методи навчання та виховання, в організацію спільної діяльності педагога та здобувача освіти. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих керівників гуртків та колективів загалом [1]. Узагальнюючи європейський та вітчизняний досвід, орієнтуючись на нормативні документи можемо виділити 3 інноваційні моделі навчання дітей з ООП [2;3;6].

Перша модель передбачає створення інклюзивних навчальних груп (гуртків) у закладі позашкільної світи. Організація навчання осіб з особливими освітніми потребами включає забезпечення індивідуалізації освітнього процесу для здобувачів позашкільної освіти, зокрема складання індивідуальної програми розвитку [6]. Індивідуальна програма розвитку (ІПР) складається фахівцями, у взаємодії із батьками дитини з особливими освітніми потребами, а також із здобувачем позашкільної освіти з ООП. Для дитини з особливими потребами ІПР розробляється відповідно до потреб, зазначених у висновку інклюзивно-ресурсного центру про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини. Оскільки позашкільний навчальний заклад забезпечує освітніми послугами не тільки дітей, а й молодь до 21 року, то для повнолітніх осіб з ООП індивідуальна програма розвитку складається відповідно до потреб, зазначених в індивідуальній програмі реабілітації.

До основних складових ІПР дитини з ООП відносять відомості про особливості розвитку, а саме: стан здоров’я, фізичний і мовленнєвий розвиток, розвиток когнітивної, емоційно-вольової сфери, наявний рівень знань, здібностей, умінь, навичок, особливі освітні потреби та інші важливі дані про дитину. При розробці ІПР за основу береться освітня програма, якою користується керівник гуртка, що адаптується та модифікується відповідно до освітніх та психофізичних особливостей дитини. Важливим при розробці ІПР є врахування необхідної матеріально-технічної та

навчально-методичної бази, зокрема інформаційно-комунікативних технологій, навчально-дидактичного обладнання та матеріалів, що забезпечать необхідний рівень засвоєння навчального матеріалу та особистісного розвитку гуртківця з ООП.

Слід зауважити, що посада асистента педагогічного працівника в закладах позашкільної освіти законодавством не передбачена. Соціальні потреби дитини з ООП допомагає задовольняти асистент дитини, один із батьків або особа, уповноважена батьками. Навчальна група вважається інклюзивною, якщо в ній навчається хоча б один здобувач позашкільної освіти з особливими освітніми потребами. Зарахування осіб з ООП до закладу позашкільної освіти відбувається за заявою батьків дитини, або безпосередньо повнолітньою особою[6].

Друга модель передбачає реалізацію соціально-педагогічних цілей щодо інтеграції дітей з ООП у процесі освітньої діяльності гуртків, творчих об'єднань соціально-реабілітаційного напряму позашкільної освіти. У сучасних умовах значення творчих об'єднань соціально-реабілітаційного напряму, що орієнтовані на дітей з особливими потребами та дітей, які потребують підвищеної психолого-педагогічної уваги, набуває актуальності. Ця модель орієнтована на створення і реалізацію в позашкіллі відповідних навчальних програм та проєктів. Законом України «Про позашкільну освіту» та змінами до цього Закону від 06.09.2018 року окреслено соціально-реабілітаційний напрям позашкільної освіти, який забезпечує соціальне становлення та розвиток інтересів, здібностей учнів, їх потреб у самореалізації, підготовку до активної професійної та громадської діяльності, організацію змістовного дозвілля і відпочинку. За результатами аналізу педагогічної практики, можемо вважати, що до соціально-реабілітаційного напряму освіти належать звичні вже для позашкілля: клуби старшокласників, клуби спілкування, школи лідерів та об'єднання учнівського самоврядування; різноманітні творчі об'єднання для дітей з особливими освітніми потребами; творчі об'єднання, що мають на меті формування цінності здорового способу життя, профілактику та корекцію відхилень у соціальному розвитку і поведінці дітей та молоді. Соціально-реабілітаційний напрям діяльності позашкільного навчального закладу потребує нових програм орієнтованих на дітей та молодь з ООП [2;5].

Третя модель. Співробітництво позашкільного навчального закладу з установами для дітей з особливими потребами: спеціальними навчальними закладами, інклюзивними закладами, навчально-реабілітаційними центрами, оздоровчими центрами та іншими закладами щодо реалізації спільних проєктів, соціально-реабілітаційних програм, проведення різних заходів для дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Така модель передбачає, що організаторами різноманітних перерахованих заходів можуть бути як педагогічні працівники, так і гуртківці, школярі-волонтери та лідери учнівського врядування. Дана модель була і є досить поширеною у діяльності позашкільних закладів [2;5].

Висновки. Діти з особливими освітніми потребами мають право на якісну позашкільну освіту. Позашкільна освіта має забезпечити розвиток їх здібностей та обдарувань із урахуванням індивідуальних потреб та інтересів, зокрема у соціалізації, розвитку, професійному визначенні та інтеграції в суспільство.

Список використаних джерел

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав., 2004, 352 с.

5. Закон України «Про позашкільну освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text (дата звернення: 18.03.2021).

6. Зміни до Закону України «Про позашкільну освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1841-14#Text (дата звернення: 18.03.2021).

7. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

8. Литовченко О.В. Сучасні моделі залучення дітей та молоді з особливими потребами до позашкільної освіти. *Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами*. 2013. № 10. С. *130*–139.

9. Постанова Кабінету Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання в закладах позашкільної освіти». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/779-2019-%D0%BF#Text (дата звернення: 18.03.2021).

Мазур В. М.,
д.філос.н., доц.,
зав. кафедри психології,
спеціальної освіти, фізичної
терапії та ерготерапії,
Миколаївський міжрегіональний інститут
розвитку людини «Україна»,
м. Миколаїв

ДО ПИТАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Вступ. Інклюзивна освіта як сучасна інноваційна тенденція нині широко обговорюється в наукових колах, педагогічною та громадською спільнотами. Основна ідея інклюзивної освіти: рух від інтегрування у школі до інтегрування у суспільство. Спільне навчання має не лише гарантувати право дитини з особливостями психофізичного розвитку не бути ізольованою від інших, а й забезпечити їй можливість відвідувати ту школу, яку вона обирає. Інклюзивна освіта є однією з тих концепцій, яка вимагає зміни усталених уявлень, що формувалися протягом багатьох десятиліть, в усіх учасників системи освіти. Це гнучка, індивідуалізована система навчання

дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальними навчальними планами та забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства і навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним, як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим рівнем розвитку, членів родин та суспільства в цілому.

Результати дослідження. Реформування освітньої системи України, що передбачає впровадження інклюзивної форми навчання у межах Нової української школи, нові соціокультурні вимоги до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами зумовили суспільний запит на підготовку фахівців, які спроможні швидко і якісно включитись у професійну діяльність в інклюзивному освітньому середовищі. Якість інклюзивної освіти залежить від якості підготовки майбутнього фахівця до фахової діяльності у нових професійних обставинах.

Підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору є актуальною як для сучасної практики інклюзивної освіти так і для теорії організації і впровадження спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з дітьми з нормотиповим рівнем розвитку. На сьогодні накопичено достатній обсяг результатів наукових досліджень, які забезпечують наукові передумови для теоретичного осмислення феномену підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, зокрема:

– визначено філософсько-методологічні аспекти інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами;

– здійснено порівняльний аналіз історичних та соціальних детермінант розвитку інклюзивних процесів у системах освіти різних країн;

– розроблено стратегії супроводу інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами;

– визначено ґрунтовні наукові положення щодо підготовки фахівців педагогічного профілю у вищій школі;

– виявлено шляхи фахової підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації вихователів, педагогів, корекційних педагогів, соціальних педагогів, психологів у галузі спеціальної освіти в умовах інклюзивного освітнього простору.

Незважаючи на різноплановий науковий спектр досліджуваних явищ із заявленої проблеми, в Україні досі бракує ґрунтовних розвідок щодо комплексного розв’язання проблеми підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Структурна і змістова складність підготовки фахівців спеціальної освіти до інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, актуальність завдання забезпечення якості підготовки таких фахівців обумовлює потребу в зосередженні уваги на розробленні механізмів формування компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти у сфері інклюзивного навчання в освітньому просторі вищого закладу освіти; створенні освітнього середовища професійної підготовки студентів із забезпеченням ефективної практико-орієнтованої складової цього процесу.

В умовах інклюзивного освітнього середовища потрібна принципово нова готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності, що стане основою нового професійного мислення і фахової компетентності у сфері інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами. Це передбачає визначення змісту та технологій формування вище окресленої компетентності.

Сензитивним періодом вирішення поставленого завдання є вікові рамки, що співпадають з терміном отримання фаху в умовах закладу вищої освіти, коли формується фундамент професійного мислення, професійної готовності, професійної компетентності. У психології період здобуття вищої освіти визнано як особливий період у житті людини, пов’язаний з формуванням системи особистісних смислів, професійної ідентичності, цілісного «образу-Я» зрілої особистості. Цей науковий факт свідчить про те, що інклюзивні цінності як смисложиттєві орієнтації легше сформувати у молоді, яка навчається у закладах вищої освіти, ніж у педагогів середнього і старшого віку. Відтак, період фахового навчання у закладі вищої освіти є сензитивним для формування цих цінностей як смисложиттєвих орієнтацій особистості.

Висновки. Отже, нові виклики, які сьогодні постали перед українськими закладами вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності «016 Спеціальна освіта», вимагають переосмислення попереднього досвіду і пошуку нових підходів до професійної підготовки студентів в умовах університетської освіти; розроблення нових освітніх стратегій; погодження змісту, форм, методів викладання з вимогами та потребами сучасності; створення умов для професійного та особистісного саморозвитку майбутнього успішного фахівця.

Список використаних джерел

1. Закон України „ Про вищу освіту” (із змінами і доповненнями) // Закон від 01.07.2014 № 1556-VII. – URL: http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu.

2. Інвалідність та суспільство: навч. посіб.ник / За заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Еннс. – Київ, 2012. 216 с.

3. Оцінка особливих потреб дитини в контексті соціально-інклюзивної моделі в освіті: матеріали Літньої школи. Бішкек, 2017. 205 с.

4. Ярошинська О. О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. № 35 (88). С. 558 –567.

Мельник А. Ю.,
науковий співробітник
лабораторії психології спілкування,
Інститут соціальної та політичної
психології НАПН України,
м. Київ

ТЕРМІНИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇХ ЗАСТОСУВАННЯ У СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІЙ СФЕРІ

Вступ. Введення в Україні системи інклюзивної освіти ініціювало перегляд термінів, що стосуються порушень розвитку людини, функціональних можливостей осіб з інвалідністю. Цим змінам також слугували міжнародні вимоги, які полягають у наголошенні на важливості збереження гідності людини і упередження стигматизації та дискримінації особи з інвалідністю. Натомість практика показує, що зміни у термінології не завжди супроводжуються змінами у ставленні людей, а саме до дітей, молоді з інвалідністю, що знижує успішність введення інклюзивної освіти і ствердження дотримання принципів гідності кожної людини. Розуміння місця та значення застосування термінів, які стосуються функціональних можливостей людини, є важливим як для фахівців, так і для розбудови толерантного інклюзивного суспільства.

Результати дослідження. Традиційно питання освіти дітей, які мають порушення у розвитку, розглядаються в контексті медичної моделі, а їхні назви узгоджуються із відповідними діагнозами. Ствердження пріоритетності діагнозу у визначенні індивідуальної траєкторії розвитку та розбудови реабілітаційних заходів над особистістю людини з інвалідністю в результаті призвело до формування у суспільстві стигм, використання яких принижує гідність людини, яка у силу різних причин має вроджені чи набуті порушення розвитку. Також ми могли спостерігати, що назви цих порушення почали використовуватися у суспільстві як клеймо і форма приниження будь-якої людини у ситуації дефіцитарності, зумовленою бідністю, втратою праці, складнощами адаптації у ситуації переїзду, підкреслюючи тим самим її нездатність та несамостійність. Наразі в Україні набуває значення правова та соціальна моделі, де особистість людини та її права, як громадянина суспільства, превалює над медичними діагнозами, які визначають міру ймовірних функціональних обмежень та можливостей людини. На цьому наголошують провідні фахівці, зокрема А. Обухівська, С. Миронова та інші [8, 9].

Розпочата в Україні реформа освіти вимагає узгодження термінології і її ствердження на основі збереження гідності людини. Це також потребує координацію діяльності різних міністерств та відомств щодо коректного використання відповідної термінології і перепідготовку фахівців, які працюють з дітьми та дорослими, які мають порушення розвитку. Слід відмітити, що сам термін «інклюзія» вказує на процеси включення, що стосується всіх соціальних процесів, які можуть створювати відмінності між людьми, групуючи їх у певні категорії, як-то: діти внутрішньо-переміщених осіб, або осіб які не володіють державною мовою і потребують підтримки у процесі її освоєння; обдаровані діти, які мають підвищені потреби в освіті або особливий темп її освоєння. Основний акцент в інклюзивній освіті робиться на особистості школяра, відповідності школи освітнім запитам дитини тощо. Таким чином запропонована нова термінологія вказує на певні потреби та функціональні можливості, які слід враховувати у розбудові освітнього процесу для дітей та молоді з інвалідністю. Наразі затверджена така термінологія:

- *діти з особливими освітніми потребами*, у тому числі з інвалідністю
- діти з порушеннями зору /слуху, / опорно-рухового апарату / інтелекту легкого, помірного, тяжкого та глибокого ступеня / спектру аутизму (багато ознак) та з аутизмом (окремі ознаки) / складними порушеннями (у поєднанні декількох порушень або супутніх ускладнень у т.ч. медичних – коморбітних).

Також психологи та інші фахівці, які працюють з дітьми та дорослими з інвалідністю мають бути ознайомленими із відповідними нормативними документами, а саме: Конвенція ООН про права дитини (1989 р. і ратифікована Україною у 1991 році), Конвенція про права людей з інвалідністю (2006 р. і ратифікована Україною у 2009 році); Саламанська Декларація (1994р.) та Декарська (2000р.) а також Національна рамка кваліфікації, в якій 8 рівнів [2], та професійний стандарт [6,7]. У Законі України «Про освіту» у ст. 20 виокремлені основні моменти інклюзивного навчання а також визначені необхідні умови навчання дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних та інклюзивних класах (групах) (ст.56) [1]. Визначений Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах [1].

В положенні про психологічну службу у розділі ІІ (пункти 13-15) описують діяльність практичного психолога закладу та/або установи освіти з питань реалізації у школі завдань інклюзивної освіти, а у пункті 17 зазначено повноваження соціального педагога закладу та/або установи освіти у тому числі щодо надання допомоги дітям і сім’ям, що перебувають у складних життєвих обставинах або потребують посиленої педагогічної уваги чи мають *особливі освітні потреби*, в тому числі постраждалим від насильства та військових конфліктів [5]. У чинних нормативних документах також

визначена роль асистента вчителя а також фахівців Інклюзивних ресурсних центрів (ІРЦ) [4].

Висновки. Проведений аналіз вказав на процес поступових змін щодо нововведень реформи освіти, де перегляд професійного тезаурусу відіграє важливу роль у формуванні ставлення до інклюзивної освіти як молодих, так і досвідчених фахівців, які працюють в освітній, медичній, соціальній сферах. Наявність у фахівців (у тому числі психологів) відповідної компетентності щодо законодавчо-нормативних документів та нововведених термінів будуть формувати коректні дії у професійній діяльності та слугувати забезпеченню належних умов створення та проведення корекційних та розвиткових програм для дітей з особливими освітніми потребами та розбудови інклюзивного суспільства.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» №21-45-VIII URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text
2. Кабінет Міністрів України «Національна рамка кваліфікацій». Постанова №519 від 25.06.2020р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-%D0%BF#Text
3. Кабінет Міністрів України «Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах». Постанова № 872 від 15.08.2011р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-%D0%BF#Text
4. Міністерство освіти і науки України «Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році». Лист №1/9-495 від 31.09.2020р. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-zakladah-zagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20202021-navchalnomu-roci
5. Міністерство освіти і науки України «Положення про психологічну службу у системі освіти України». Наказ № 509 від 22.05.2018р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0885-18#Text
6. Міністерство розвитку економіки торгівлі та сільського господарства України «Про затвердження Професійного Стандарту "практичний психолог" (соціальна сфера)». Наказ №211 від 03.02.2021р. URL: https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=63cc842a-a652-4a6a-b7d2-21346d5a9652
7. Міністерство розвитку економіки торгівлі та сільського господарства України «Професійний Стандарт за професією "практичний психолог закладу освіти" Наказ №2425 від 24.11.2020р. URL: https://www.me.gov.ua/Files/GetFile?lang=uk-UA&fileId=5c3f565e-505d-4005-bc16-3da492bb104f
8. Обухівська А. Г., Жук Т. В., Зеленько О. А. та ін. ; Сучасні технології збереження здоров’я учнів у діяльності психологічної служби і

психолого-медико-педагогічних консультацій : електронний ресурс за ред. А. Г. Обухівської. К.иїв: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. 218 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/705221/1/Збереження_здоровья.pdf

9. Миронова А. П. Нова українська школа: особливості організації освітнього процесу учнів початкової школи в інклюзивних класах: навчально-методичний посібник. - Тернопіль: Астон, 2020. - 176 с. https://lib.imzo.gov.ua/wa-data/public/site/books2/navchalno-metodychny-posibnyky/dlya-pedpraytsivnykiv/NUSH-osoblyvosti-orhanizatsiyi-osvitnoho-protsesu-uchniv-pochatkovoyi-shkoly-v-inklyuzyvnykh-klasakh-Myronova.pdf

Мельничук О.,
викладач сурдопедагогіки,
Ярощук Н.,
викладач психологічних дисциплін,
практичний психолог,
Луцький фаховий педагогічний коледж,
м. Луцьк

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Вступ. Інтегрування освітнього простору та його відкритість до змін призводить до взаємодії різноманітних моделей і технологій освіти, а також, досить різко змінює уявлення про те, які професійні характеристики сучасного педагога є важливими. В Україні практика впровадження інклюзивних форм освіти є складною, через наявність таких бар'єрів, як недостатній рівень компетентності педагогічного корпусу закладів освіти; відсутність системного бачення проблеми інклюзії і шляхів її вирішення в різних освітніх структурах; стратегії і цінності сучасного закладу освіти, які орієнтовані, здебільшого, на результат, а не на особистість [5].

Результати дослідження. Одним з пріоритетів для Міністерства освіти і науки України є впровадження системного підвищення кваліфікації фахівців інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) та навчання педагогічних працівників, які працюють з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивних групах та класах. Адже, сучасні заклади освіти потребують педагогів із спеціальними професійними та особистісними якостями, які необхідні для такої роботи та творчої реалізації нових технологій навчання.

Вивчення сучасної наукової педагогічної літератури (В. Бондар, В. Берзінь, Л. Борщевська, Л. Даниленко, Т. Дегтяренко, В. Засенко, А. Колупаєва, Н. Софій, Т. Скрипник, Ю. Найда, В. Синьов, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.) свідчить про необхідність удосконалення системи спеціальної освіти в Україні. У контексті вирішення на практиці завдань модернізації, основну увагу науковці приділяють питанням забезпечення

якості послуг, що надаються дітям з особливими освітніми потребами в системі корекційно-реабілітаційної допомоги [6].

Спеціальна підготовка і перепідготовка педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання також визначена одним із важливих шляхів упровадження Концепції розвитку інклюзивної освіти. В наукових публікаціях учених, присвячених проблемам впровадження інклюзивної освіти, виділяють декілька напрямів удосконалення підготовки фахівців до роботи в інклюзивному просторі, зокрема:

– створення умов для набуття майбутніми педагогами фахових компетентностей для роботи в інклюзивному середовищі. У процесі складання освітньої програми через матрицю узгодження «компетентності – навчальні дисципліни», необхідно чітко визначити перелік тих дисциплін навчального плану, вивчення яких забезпечить можливість набуття студентами педагогічних спеціальностей інклюзивної компетентності; реалізувати «змістову імплементацію» відповідних положень, ідей інклюзивної педагогіки в курсі психолого-педагогічного циклу [1, 4];

– підготовка спеціальних фахівців, в коло професійних обов'язків яких входить діяльність, безпосередньо пов'язана з організацією роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Створенню сприятливого інклюзивного середовища сприятиме розробка системи підготовки фахівців мультидисциплінарної команди (вчителів, асистентів учителя і вихователя, спеціальних педагогів, логопедів, соціальних працівників та ін.), здатних на компетентному рівні реалізовувати інклюзію в закладі освіти;

– організація системної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації для широкого кола спеціалістів, яка спрямована на оволодіння спеціальними знаннями та педагогічними технологіями, які забезпечують можливість кваліфікованого навчання дітей з особливими освітніми потребами;

– вивчення і використання у вітчизняній вищій школі зарубіжного досвіду підготовки педагогів до роботи в інклюзивному освітньому процесі. Наприклад, одним із семи «стовпів підтримки інклюзивної освіти» вчені виділяють «необхідне навчання і ресурси», в поясненні якого мова йде про підготовку педагогів до роботи в умовах інклюзивного класу: налагодження партнерських зв'язків між закладами вищої та загальної середньої освіти з метою консультування і навчання педагогів [2].

Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради проводить підготовку студентів за перспективними професійними додатковими кваліфікаціями «Гувернер», «Вчитель-логопед ЗДО» (за освітнім ступенем «бакалавр») та «Асистент вчителя з корекційної освіти (сурдопедагог)» (за освітньо-кваліфікаційним рівнем «молодший спеціаліст»).

З метою формування у студентів професійної компетентності у сфері розвитку, навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами в

навчальні плани підготовки фахівців введено дисципліни з циклу професійної підготовки та блоку дисциплін вільного вибору студентів відповідно до кваліфікації, а саме: «Основи логопедії та дефектології», «Основи корекційної педагогіки», «Основи інклюзивної педагогіки», «Історія гувернерства в Україні. Соціальна педагогіка», «Психологія загальна», «Психологія дитяча», «Психологія педагогічна», «Психодіагностика та психотерапія», «Соціальна педагогіка», «Соціальна психологія та психологія сім'ї», «Масаж з лікувальною гімнастикою та логоритміка», «Неврологічні основи логопедії», «Логопсихологія. Арт-терапія у роботі з дітьми з вадами мови» тощо.

Загальними цілями викладання цих дисциплін є:

– розкриття методологічних і теоретичних основ дефектології як інтегрованої галузі наукового знання, що поєднує клініко-фізіологічні і психолого-педагогічні напрями досліджень процесів розвитку, навчання та виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку; корекційної педагогіки, зокрема дошкільної, як науки про виховання і навчання дітей з особливими освітніми потребами як в умовах спеціальних освітніх закладів, так і в умовах масових освітніх закладів, реабілітаційних центрів, сім'ї; інклюзивної освіти як основної інноваційної технології кінця XX століття – початку XXI століття;

– висвітлення науково-теоретичних основ корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з порушеннями та відхиленнями в розвитку;

– презентація могутнього гуманістичного потенціалу корекційної педагогіки і широкої технологічної оснащеності, що дозволяє вирішувати проблеми, які є непосильними для медицини та загальної педагогіки;

– розкриття особливостей психолого-педагогічного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах дошкільних навчальних закладів загального типу, специфіки надання їм необхідної допомоги;

– формування у студентів знань, умінь та навичок організації і проведення ефективної корекційно-розвиткової роботи з дітьми в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти [3].

Ефективне інклюзивне навчання можливе за умови не лише теоретичної, але і практичної спеціальної підготовки педагогічних кадрів. Метою педагогічної практики в нашому закладі освіти є закріплення отриманих знань студентами та формування у них практичних умінь і навичок, які необхідні майбутнім фахівцям для вивчення, виховання, навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Під час проходження практики студенти мають можливість оволодіти основними технологіями, засобами та прийомами навчання, які використовуються в інклюзивному середовищі. Випускник Луцького фахового педагогічного коледжу оволодіє компетентностями щодо концептуальних засад інклюзивної освіти, системи державно-громадського управління інклюзивною освітою, особливостей психофізичного розвитку дитини з

особливими освітніми потребами, основними принципами і технологіями організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти.

Майбутній фахівець у сфері інклюзивної освіти буде також підготовленим до використання методів діагностики порушень, в тому числі на ранньому етапі; вивчення особливостей психічного розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах сенсорної депривації; дослідження закономірностей компенсації порушень психічних функцій; розробки теоретичних основ розвивальної та корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Висновки. Отже, професійна готовність фахівця до діяльності в умовах інклюзії передбачає наявність у нього відповідного рівня професійної компетентності, педагогічної майстерності, вміння мобілізувати свій духовний, особистісний і фізичний потенціал на вирішення поставлених завдань у відповідних умовах. Тому, саме на компетентнісній основі необхідно вибудовувати таку систему підготовки високопрофесійних фахівців для інклюзивної освіти, у якій сформується педагог, організатор та активний учасник інклюзивного освітнього простору, створеного для дитини з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Захарчук М.Є. Проблеми формування професійної компетентності викладача в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні. URL: http://gnpu.edu.ua/files/naukovi% 20chitanny/pedagogika/ZaharchukKluchkovska (дата звернення: 17.03.2021).
2. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посіб. Київ: СПД ФО Парашин І.С., 2010. 296 с.
3. Мельничук О.В., Ярощук Н.П. Підготовка студентів Луцького педагогічного коледжу до роботи в умовах інклюзії: практичний та психологічний аспекти. *Zbornik prispevkov z medzinarodna vedecko-prakticka konferencia* : Realita a perspektivy vyvoja spolocnosti: socialite, psychologicke a politicke aspekty, 28-29 oktobra 2016, CSc., 2016. С.149–152.
4. Скальський В.Р. Становлення методу акустичної емісії в установах Західного наукового центру. *Теорія і практика раціонального проектування, виготовлення і експлуатації машинобудівельних конструкцій* : праці II міжнар. наук.-техн. конф., м. Львів, 11–13 листопада 2010 р. Львів, 2010. С. 9–10.
5. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії : зб. тез доп. / Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця : Планер, 2016. 416 с.
6. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. Вип. 14. С.313–318.
7. Шевченко В. Підготовка фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019, № 4 (88). С.340–348.

Мельничук Т. І.,
к.психол.н., старший дослідник,
старший науковий співробітник лабораторії
організаційної та соціальної психології
Інституту психології імені Г.С. Костюка
НАПН України,
м. Київ

СОЦІАЛЬНІ НАСТАНОВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ЕКОНОМІЧНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ ПРАЦЮЮЧОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ РОЗБУДОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО СУСПІЛЬСТВА

Вступ. Зміни сучасного суспільства, розширення меж його інформаційного простору, ствердження принципів інклюзивного суспільства та стрімкий ріст науково-технічного прогресу роблять виклики сучасній молоді, яка все більше вибирає шлях поєднання праці з навчанням. Прагнення до незалежності, економічного розвитку, економічної стабільності все яскравіше проявляються у середовищі студентства, яке поступово втрачає характеристики уніфікованості і все більше набуває різноманіття за різними показниками, зокрема: віку (19 років аж до 50+), території проживання (студенти з різних країн світу), соціальної ситуації (переселенці тощо) а також студенти з інвалідністю. Також слід зауважити, що значна роль у трансформаційних економічних процесах завжди супроводжувалася активністю студентської молоді, як потенційного ініціатора інноваційних перетворень, оскільки її настанови, ідеї, ціннісні орієнтації здатні суттєво впливати на перспективи розвитку суспільства в цілому, що і обумовлює актуальність вибраної проблеми дослідження.

Результати дослідження. Спершу зазначмо, що загальноприйняте визначення «соціальні настанови» вказує на присвоєння особистістю соціально-схвалених орієнтацій, які відображають можливості особи діяти відповідно до об'єкта дії, формують її мотиваційну систему та спрямовують її дії та поведінку. У період студентства, набуті в дитинстві соціальні настановлення, коректуються процесом соціалізації під час навчання у закладах вищої освіти, як найважливішому у цьому віці інституту соціалізації, що саме так описується низкою авторів (О. Мудрик, Р. Саттон, М. Сігал К. Данзігер, В. Москаленко, О. Лавренко, А. Страус, А. Фенем, Г. Ферт та ін.). Дослідженню проблем економічного самовизначення та економічної свідомості приділяють увагу, як зарубіжні вчені М. Вебер, Е. Дюркгейм, Дж. Катона, С. Московічі, А. Журавльов та ін., так і вітчизняні Г. Аверянова, Н. Дембицька, І. Зубіашвілі, Л. Карамушка та ін. [1-2]. Також питання формування соціальних настановлень вивчаються у різних школах та трактуваннях. Так A. Largins, E. Merf, D. Krech, R. Crutchfield, F. Ballachey, T. Newcomb зважали у розумінні її природи на теорію научіння у процесі соціалізації; G. Cuci, F. Heider, C. Osgood, I. Sarnoff, M. Smith, P. Tannenbaum

- аналізували формування та функціонування соціальних настанов з позиції мотиваційного процесу [1-3]. Питання розбудови інклюзивного суспільства та інклюзивної освіти розкриваються у працях сучасних науковців, зокрема А. Колупаєвої, С. Міронової, А. Обухівської, які стверджуються на засадах теорії включення (Д. Андерс, Д. Лупарт, Г. Лефрансуа) [4]. Водночас, змінний характер процесу соціалізації завжди вимагає перегляду соціальних настановлень у змінених соціальних умовах, наразі, в контексті вимог інклюзивного суспільства та формування інформаційного, що і визначило тему і мету дослідження – вивчити соціальні настановлення у процесі економічного самовизначення студентів під час навчання у закладах вищої освіти, які підтримують принципи інклюзивного суспільства.

Виклад основного матеріалу. Вибірка студентів формувалася довільним способом, де основним показником участі було поєднання навчання із працею а також трактування свого закладу освіти як такого, що орієнтований на розбудову інклюзивного суспільства. У процесі формування вибірки були введені ще два показника: магістерський рівень і приналежність до певної професії. У результаті вибірка дослідження включала дві групи студентів: студенти юридичного (магістри, які працюють) та психологічного (магістри, які працюють) факультетів.

Методами дослідження були обрані наступні: авторська анкета та методика «Незавершені речення» (модифікація М. Семенова), що належать до групи проективних методик дослідження особистості. Перевагою методики є гнучкість та можливість пристосування до різноманітних дослідницьких завдань. що є важливим для вивчення соціальних настановлень. Вже є досвід застосування цієї методики для дослідження монетарних настановлень у вітчизняній психології [1]. Метою цієї методики є виявлення настановлень та глибинних емоційних реакцій на різні ситуації, наразі, у нашому випадку пов’язаних з економічним самовизначенням працюючої студентської молоді. Досліджуваним надавався бланк з інструкцією, в якій пропонується продовжити незакінчене речення тією думкою, яка виникне першою. Прикладом таких конструкцій можуть бути наступні: «У моїй сім’ї гроші – це...» та « Для мене гроші – це…». Відповіді на ці мовні конструкції припускають виявлення загального соціального настановлення щодо грошей, розуміння респондентами природи, суті грошей та ставлення до них, оскільки гроші є одним із чинників економічної соціалізації та можуть виступати основою економічного самовизначення. Також були запропоновані незакінчені речення для визначення суті економічного самовизначення працюючої студентської молоді та його взаємозв’язку із соціальними настановленнями.

В ході дослідження було виявлено, що студенти - психологи переважно (89% досліджуваних) відмітили, як їхні досягнення не залежать від грошей: гроші є тільки засобом для отримання певних благ, однак їхня кількість не впливає на досягнення чогось більшого чи отримання кращих знань, досягнення провідних життєвих цінностей, особистісних смислів, далеких

життєвих цілей. Натомість, студенти – юристи, хоча і мали більші заробітки, однак, їхня думка суттєвим чином була пов’язана із сімейними настановами чи заданою рамкою соціального оточення. З досліджуваних студентів-юристів 80% відмітили, що гроші пов'язуються з певним досягненнями в житті або наслідками певного стилю життя, чи певної поведінки. Також 75% респондентів розглядали гроші як засіб досягнення поставлених цілей, як суттєвий чинник, що визначає можливості досягнення бажаного або є причиною чогось. Студенти - юристи наголошували, що їхня думка поділяється батьками і їхнім соціальним оточенням. Слід відмітити, що обидві групи студенти у своїх висловах не зауважували на особливостях соціального оточення і щодо доступності освітніх послуг, фіксуючи свою увагу переважно на власному освітньому рості та застосуванні власних освітніх надбань у праці. Контекст інклюзивного суспільства ніяким чином не був проявленим і результатах дослідження, що вказує, що його включення у процес соціалізації студентів має передбачати спеціальні заходи та програми.

Висновки. Проведе пілотажне дослідження показало, що соціальні настановлення студентської молоді можуть відрізнятися згідно їхньої професійної спрямованості та сили впливу найближчого оточення. Передбачається, що соціалізуючий ефект закладу вищої освіти має враховувати не лише освітню складову, а й соціальну, що опирається на принципи інклюзивного суспільства, та економічну, як просвітницьку. Перспектива подальшого дослідження полягає у розробленні відповідних інтерактивних практик для підтримки працюючої студентської молоді у їхньому економічному та соціальному самовизначенні.

Список використаних джерел

1. Зубіашвілі І. К. Феномен економічних уявлень з точки зору концепції соціальних репрезентацій / І. К.Зубіашвілі // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка – К. : «ГНОЗІС», 2006. – Вип. 2, т.VIII. – С. 126 -132.
2. Карамушка Л. М., Ходакевич О. Г. Психологічні особливості ставлення студентської молоді до грошей : монографія / Л. М. Карамушка, О. Г. Ходакевич. – Київ : КНЕУ, 2017. – 200 с.
3. Мельничук Т.І. Соціально-психологічні чинники та рівні сформованості економічного самовизначення студентської молоді / Мельничук Т.І. // Психологічний часопис: збірник наукових праць / за ред. С. Д. Максименка. - № 10. – вип.6. – Київ: Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України, 2018 . – с. 48-56. Режим доступу file:///C:/Users/user/Downloads/1092-Article%20Text-1417-2-10-20201124.pdf
4. Breiner, Herbert L.: Die Präventive Integration. PIH, Frankenthal / Pfalz 1989, Biewer, G. (2001): Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für

alle Kinder. Neuwied, Berlin: Luchterhand.- 186.

Митник О. Я.,
д.пед.н., проф.,
завідувач кафедри практичної психології
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ (ЗЗСО)

Вступ. Усі діти незалежно від стану їхнього здоров'я та фізіологічних особливостей мають однакові можливості щодо досягнення успіху як у навчанні, так і у житті, тобто у широкому розумінні – у соціумі. Досягнення успіху у соціумі залежить як від біологічних факторів, так і від факторів власної активності особистості. Проте вирішальними, на нашу думку, є фактори власної активності особистості, а саме: фактор мотивів, потреб, підкріплення (мотиви власне інтелектуальної діяльності, наявність стійкої пізнавальної потреби, система цінностей, стимули діяльності); фактор досвіду (попередній життєвий, практичний досвід особистості); фактор компенсації (наявність компенсаторних можливостей суб'єкта: сили волі, посидючості, наполегливості, терплячості, цілеспрямованості тощо); операційний фактор (освіченість, ерудиція, обсяг знань, прогалини в знаннях, практичні уміння, навички). Реалізувати власну активність особистості як здорової дитини, так і дитини з особливими потребами покликана інклюзивна освіта.

Результати дослідження. Вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, В. Ляшенко, В. Синьов, А. Шевчук та інші досліджують проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання у закладах загальної середньої освіти, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм, тобто – проблеми інклюзивної освіти. Інклюзивна освіта (від англ. inclusion – включення, приєднання) якраз і передбачає включення дітей з особливостями або порушеннями психофізичного розвитку в освітній процес ЗЗСО. Стержневу основу інклюзії, на думку А. Колупаєвої, складає взаємозв'язок між людиною з особливими потребами та соціумом, а не відхилення у її здоров'ї чи розвитку, які складають лише зовнішні відмінності [1]. У міжнародних документах, зокрема у Саламанській декларації наголошується на тому, що «Інтеграція дітей та молоді з особливими освітніми потребами відбувається найкраще в рамках інклюзивних шкіл, які повинні приймати всіх дітей, не зважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні чи інші особливості. До них належать діти з розумовими чи фізичними вадами, обдаровані діти, безпритульні і ті, що працюють, діти з віддалених районів, діти, що відносяться до мовних, етнічних чи культурних меншин,

діти з найменш благополучних чи маргіналізованих районів чи груп населення» [4, с.7]. У Концепції розвитку інклюзивної освіти (наказ МОН від 01.10.2010 р., № 912) зазначено, що інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Спрямуємо наші зусилля на розкриття психолого-педагогічних умов інклюзивного навчання у ЗЗСО.

Досягнення успіху у навчанні та у житті як дітьми з особливостями психофізичного розвитку, так і їх здоровими однолітками залежить від певних психолого-педагогічних умов. Розкриємо їх зміст.

1. Впровадження в освітній процес ситуацій розмірковування та успіху.

В освітньому процесі має домінувати у часі ситуація розмірковування – ситуація допитливості, сумніву, пошуку. Учитель – організатор ситуації розмірковування. У даному ракурсі робота вчителя може здійснюватися у двох напрямах: або самостійно вести розмірковування, поступово залучаючи до цієї роботи всіх учнів; або надати учням можливість самостійно шукати шляхи розв’язання проблеми, спрямовуючи думку учнів, ставлячи евристичні питання: де?, коли?, як?, звідки?, чим?, чому? тощо. [2]

У процесі розгортання ситуації розмірковування під час розв’язання певної навчальної проблеми учителі мають надавали пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності кожного учня як активного носія суб’єктного досвіду, який накопичується під час навчання у ЗЗСО. Учитель має дякувати за будь-яку думку, висловлену дитиною, розгортаючи одночасно ситуацію успіху. Коли вчителі фіксують увагу на будь-якому без виключення, здобутку дитини, у всіх, без винятку, учнів виникатиме бажання бути «почутими», висловлювати власну думку з теми, що вивчається, пропонували свої варіанти змістовного обговорення і не боятися при цьому помилитися.

2. Проблемно-пошуковий діалог як механізм для розгортання ситуації розмірковування в освітньому процесі.

Проблемно-пошуковий діалог, який має здійснюватися у підсистемах: «учитель – клас», «учитель – учень», «учень – учень», «учень – клас», є прикладом співпраці дітей з особливостями психофізичного розвитку із здоровими однокласниками. Як наслідок, діти з особливостями психофізичного розвитку відчувають свою значущість, намагаються не відставати від своїх здорових однолітків, а в результаті – поліпшується їхній когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток. Водночас, здорові однокласники вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей; підтримувати дружні стосунки з дітьми, які відрізняються від них, проявляти до них чуйність, повагу.

Для забезпечення ефективності проблемно-пошукових діалогів в

інклюзивних класах учитель має вивчити стан уваги, стомлюваності, темп роботи кожної дитини; ураховувати стан слуху, зору, особливості моторики та загального фізичного розвитку дітей з особливими потребами; бути добре ознайомленим з приладами, які використовують його учні з порушеннями зору і слуху, перевіряти придатність слухових апаратів, стежити за чистотою окулярів тощо.

3. Застосування на уроці інтерактивних методів навчання допоможе вчителеві стимулювати розгортання ситуації розмірковування.

Інтерактивними вважаємо ті методи, застосування яких сприяє одночасному розвиткові обох півкуль головного мозку дитини.

Застосування на будь-якому уроці інтерактивних методів навчання допоможе вчителеві внести у навчальний процес елементи дослідження, пошуку, порівняння різноманітних фактів, явищ, позицій, висновків, допомагає учневі більш чітко визначити власну точку зору. Психологічну сутність інтерактивних методів, особливості їх використання на уроках з дисциплін гуманітарного та природничо-математичного циклів розкрито нами у навчальному посібнику «Як навчити дитину мистецтва мислення» [3].

4. Провідною метою кожного уроку, на якому домінує у часі ситуація розмірковування, має бути розвиток поняттєвого мислення та мовлення школяра.

Розвиток поняттєвого мислення пов’язаний з розвитком мовлення. У результаті: інтелект має стати мовленнєвим, а мовлення – інтелектуалізованим, а саме: чітким, лаконічним, доказовим.

Ефективність інклюзивного навчання доведено у межах експериментальної роботи регіонального рівня, яка здійснювалася у 5 столичних навчальних закладах, а саме: у ЗНЗ № 168 та № 233 Оболонського району; школи-дитячі садочки «Паросток» Подільського району та «Барвінок» Голосіївського району; середня загальноосвітня школа № 184 Дніпровського району. У зазначених навчальних закладах на основі результатів первинного обстеження вчителі розробляють індивідуальний план для тих учнів, яким він необхідний. Індивідуальний план включає комплекс реабілітаційних заходів, враховуючи діагноз дитини, її психофізичний розвиток, індивідуальні особливості та можливості, а також стан сім’ї в цілому. В експериментальних навчальних закладах введено додаткові штатні одиниці: вихователі в першій половині дня, вихователі ГПД, санітарки-няні, психолог, медсестра, логопед, спеціаліст ЛФК, лікарі. Для створення оптимальних умов оволодіння навчальним матеріалом з учнями проводяться індивідуальні та групові заняття з корекції особливостей розвитку.

В експериментальних навчальних закладах було створено атмосферу співпраці вчителів, батьків та спеціалістів. Принципово важливим було врахування думки батьків під час діагностики та оцінювання дітей, ідентифікації сильних якостей дитини та сфер, де вона відстає в розвитку, призначення послуг, які отримуватиме дитина та її сім’я. Впровадження в

експериментальних навчальних закладах окреслених вище психолого-педагогічних умов побудови освітнього процесу в інклюзивних класах дало змогу позбавити дітей з особливими потребами певних психологічних проблем, а саме: відчуття незахищеності, тривоги, емоційної депривації. Діти стали прихильніше ставитися до оточуючих, підвищився інтерес до навчальної діяльності, розвинулося мовлення, зросла пізнавальна активність, покращилися показники фізичного розвитку. Діти стали частіше спілкуватися з ровесниками, ініціювати акти спілкування та активно відповідати на пропозиції, набули якостей цікавих і привабливих для спілкування партнерів.

Висновки. Сподіваємося, що, охарактеризовані психолого-педагогічні умови інклюзивного навчання у ЗЗСО допоможуть зробити навчання ненав'язливим, непомітним для учня: освіта стане переважно самоосвітою, виховання – самовихованням, розвиток – саморозвитком. Відбуватиметься вільний пошук себе, самопізнання та самовизначення особистості, що є першими кроками до життєвого успіху як дітей з особливими потребами, так і їх здорових однолітків.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.О. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: монографія. К.: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

2. Митник О.Я. Формування культури мислення молодшого школяра: теорія і практика: монографія. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 368 с.

3. Митник О.Я. Як навчити дитину мистецтва мислення К.: Початкова школа, 2006. 104 с.

4. Саламанская декларация. Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка. Испания, 7-10 июня 1994 г. URL: http://www.notabene.ru/down_syndrome/Rus/declarat.html. (дата звернення: 18.03.2021).

Околович О. С.,
директор закладу дошкільної освіти
(ясла-садок) №144 «Запорожець»
Запорізької міської ради Запорізької області,
аспірантка кафедри психології ЗНУ,
м. Запоріжжя

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ІНКЛЮЗИВНОГО ПРОЦЕСУ У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ

Вступ. Сьогодні відбувається зміна підходів до освіти. Такі зміни обумовлені переорієнтацією суспільства на формування і розвиток якостей

особистості. Це зумовило появу нової парадигми освіти, що спирається на підходи та поняття сучасної практики. Саме інклюзивна освіта є одним із нових підходів.

В Україні інклюзивна освіта, саме в дошкіллі, знаходиться у стадії формування та налагодження системи роботи, тому потребує особливої уваги задля вирішення проблем.

Заклади дошкільної освіти діють в інноваційному режимі, підтримуючи інклюзивну культуру та реалізуючи інклюзивну практику. Головним завданням при цьому є створення стійкої, ефективно дієвої системи психолого-педагогічного супроводу учасників під час інклюзивного процесу.

Як зазначає Є. А. Клопота, психологічний супровід є системою заходів, яка спрямована на створення психологічних умов для ефективної діяльності особистості з особливими потребами у процесі інтеграції в суспільство, формування позитивного образу таких людей у соціумі, а також сприйняття їх як рівних партнерів [3].

Тому серед основних завдань психологічного супроводу можемо виділити наступні:

- створення умов для успішного особистісного зростання дитини в межах педагогічного середовища;
- прогнозування перспектив особистісного розвитку дитини дошкільного віку з особливими освітніми потребами;
- формування адекватної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях;
- моніторинг психолого-педагогічного та соціального статусу дитини, його динаміки;
- вирішення конкретних психологічних проблем, що виникають в освітньому процесі, формування готовності до пошуку варіантів вирішення наявних проблем;
- надання психологічної допомоги учасникам освітнього процесу, які мають проблеми психологічного, педагогічного та соціального характеру;
- встановлення діалогу між дітьми, їх батьками або особами, що їх замінюють та педагогами [4].

Ми погоджуємось з Н. Гавриловою, яка звертає увагу на те, що створення моделі психолого-педагогічного супроводу можна розглядати як одну з головних умов успішної інтеграції [1].

Результати дослідження. Аналізуючи сучасну наукову літературу з проблеми психологічного супроводу, ми дійшли висновку, що існує декілька визначень сутності процесу інтеграції. Перше визначення: інтеграція – це супровід навчання і виховання дитини, друге: інтеграція – це супровід розвитку дитини. Будемо вважати, що ці погляди доповнюють один одного.

Отже, можна розглядати психологічний супровід як комплексний процес, що стосується всіх сфер життєдіяльності дитини.

В умовах інклюзивної освіти супровід можливо організовувати індивідуально та фронтально. Діяльність спеціалістів супроводу спрямована

на підготовку педагогів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та нормальним психофізичним розвитком; на формування соціального інтересу до дітей з особливостями психофізичного розвитку; на коректність термінології під час спілкування.

Супровід інклюзивного процесу ґрунтується на певних принципах, а саме:

1. Неперервність (психолого-педагогічний супровід функціонує на всіх сходинках освіти).

2. Системність (увага до широкого кола питань – родина дитини з особливими освітніми потребами, облаштування освітнього простору, виховання та навчання, взаємодія дітей, питання самопізнання та особистісної самореалізації).

3. Супровід родини дітей з особливими освітніми потребами та формування соціального інтересу до «особливих» дітей у всіх батьків інклюзивної групи.

4. Забезпечення сприятливого емоційного самопочуття всіх учасників освітнього процесу [2].

Спираючись на результати теоретичних досліджень, нами встановлено прямий зв’язок між наявністю емоційного благополуччя дитини в колективі та її успішністю в усіх видах діяльності.

Ми переконані, що технологія соціально-емоційної взаємодії передбачає роботу з дітьми, батьками, педагогами та націлена на подолання негативних установок. У таких умовах у дітей з особливими освітніми потребами формується соціальна компетентність, навички спілкування з оточуючими їх людьми, долається соціальна ізоляція, розширюються можливості вільної взаємодії з однолітками.

На наш погляд, на успішність супроводу учасників інклюзивного процесу впливає й те, наскільки працівники інклюзивної освіти об’єднані цією ідеєю, чи розуміють один одного та дотримуються єдності підходів до супроводу дитини з особливими освітніми потребами та її родини.

Слід зауважити, що проблема виховання та навчання дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі потребує глибокого та делікатного підходу у зв’язку з тим, що не усі вони можуть успішно адаптуватися в середовище однолітків з нормальним психофізичним розвитком. Більш того, поступове включення дітей з особливими освітніми потребами в колектив однолітків передбачає індивідуальний освітній маршрут. Саме від педагогів, їх психологічних установок залежить формування у дітей вміння взаємодіяти та їх успішна соціалізація. На наше глибоке переконання, в інклюзивному процесі важливо поєднувати індивідуальний та диференційований підходи, що сприяє участі всіх дітей у житті колективу.

Інклюзивна освіта надає можливість дитині з особливими освітніми потребами задовольнити свою потребу в розвитку, вихованні, навчанні, яке відповідає його рівню освіти. У закладі дошкільної освіти в цьому напрямку

активно працює практичний психолог. Основними напрямками професійної діяльності психолога є:

- психодіагностика;
- психологічна допомога;
- психопрофілактика;
- психологічне консультування;
- розвивальна та психокорекційна робота.

У вихованні та навчанні дітей з особливими освітніми потребами необхідно правильно оцінювати їх можливості та визначати особливі освітні потреби. У зв'язку з цим особливу роль відведено психолого-педагогічній діагностиці.

Слід звернути увагу на те, що для успішності інклюзивного процесу у закладі дошкільної освіти важливим є те, щоб педагоги добровільно приймали політику інклюзивної освіти, реалізували інклюзивну практику, взаємодіяли з батьками дітей з особливими освітніми потребами, зі спеціалістами команди супроводу, брали участь у складанні індивідуальної програми розвитку.

Висновки. Таким чином, спираючись на вищезазначене, вважаємо можливим констатувати, що саме під час психолого-педагогічного супроводу реалізуються інклюзивні підходи щодо соціальної адаптації та розвитку дошкільників, використовуються ефективні методи та прийоми в роботі, відбувається взаємодія з батьками і педагогами.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н. В. Проблемы адаптации лиц с ОВЗ. Профессиональное образование. *Столица*. 2013. № 1. С. 42–43.
2. Гафари Э. А. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования (на материалах Исламской республики Иран). Душанбе, 2012. 23 с.
3. Клопота Є. А. Психологічні основи інтеграції в суспільство осіб з вадами зору: монографія. Запоріжжя: ЗНУ, 2014. 408 с.
4. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушенням зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.
5. Луценко І. В. Психологічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Київ: Видавнича група «Атопол», 2018. 100 с.
6. Степанова Н. А., Лещенко С. Г., Хаидов С. К. Психолого-педагогическое сопровождение семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья: организация, содержание, воспитание, технологии. Тула: Тульское производственное полиграфическое предприятие. 2016. 417 с.

Петренко І.В.,
к.психол.н., старший науковий співробітник
лабораторії психології спілкування,
Інститут соціальної та політичної психології
НАПН України,
м. Київ

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗГОРТАННЯ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ СТЕЙКХОЛДЕРАМИ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Вступ. Соціально-психологічні технології партнерської взаємодії учасників процесу реформування освіти відносяться до діалогічного напрямку організаційного розвитку групи і спрямовані на зміни, що мають вплив на підвищення групової ефективності. І хоча за останні десятиріччя зарубіжними психологами (серед яких Марвін Вайсборд – розробник моделі «Шести осередків», Рональд Ліппіт, Д. Уатсон, Б.Уестлі – автори підходу процесу запланованих перемін за активної участі агентів змін, Єва Шиндлер-Рейнман, Джек Коул – розроблювачі підходу творчого використання людських ресурсів, Ерік Трист, Фред Емері – автори концепції соціотехнічних систем, Норман Керт – автор «Ретроспективи проєкту» й інші), розроблено різноманітний інструментарій, який успішно застосовується в процесі групових організаційних і соціальних трансформацій, у нашій країні відчувається брак інформації щодо цього питання, а тому технології партнерської взаємодії наразі не мають широкого розповсюдження і застосування в освітній практиці.

Результати дослідження. Основна мета, якої досягають учасники в процесі групової роботи за допомогою технологій партнерської взаємодії – *підвищення групової ефективності* (Schwarz, 2005). Це означає підвищення якості рішень, що приймаються і відповідальності щодо їх реалізації; скорочення термінів виконання поставлених завдань; покращення взаємин у групі; посилення відчуття особистого задоволення членів групи; сприяння їх навчанню – набуттю нових компетентностей, зокрема, соціально-психологічних.

Ефективність організаційного розвитку великих чи малих груп у разі застосуванні соціально-психологічних технологій партнерської взаємодії полягає в тому, що

– члени групи діють у напрямку реалізації поставлених цілей, відповідно до чітко розробленого для цього плану дій;

– проблема, завдання чи проект визначатимуть як саме будуть розподілятися людські ресурси;

– рішення приймають члени групи, які володіють інформацією, незалежно від їх місця в організаційній ієрархії;

– стимулюється психологічний розвиток як окремих суб’єктів, так і

креативних й життєстійких робочих груп;

– ефективними вважаються як горизонтальні, так і вертикальні комунікації між членами групи, співробітники відкриті до спілкування, діляться усією доступною їм інформацією;

– взаємодія за стратегією «виграш/програш» між членами групи мінімізується;

– конфліктні ситуації на усіх рівнях взаємодії вирішуються завдяки методам прийняття спільного рішення;

– міжособистісні конфлікти відсутні, енергія витрачається на обговорення ідей;

– група є відкритою системою, що взаємодіє з оточуючим середовищем;

– спільні цінності поділяються усіма членами групи і підтримуються стратегіями управління;

– діє принцип «зворотного зв'язку», що дає змогу членам групи вчитися і передавати накопичений досвід іншим (Beckhard, 2006).

Соціально-психологічні технології діалогічного напряму до яких відносяться «Пошук майбутнього» (Future Search); «Саміт позитивних змін» (Appreciative Inquiry Summit**)**; «Стратегічні зміни у реальному часі» (Real Time Strategic Change) базуються на основних *принципах*, серед яких, насамперед, можна визначити такі (Bushe, Marshak, 2009): *по-перше*, соціальна реальність піддається конструюванню і створюється в процесі діалогу (перемовин); *по-друге*, безперервні та/або циклічні зміни реалізуються через низку можливостей; *по-третє*, за своєю природою зміни є такими, що самоорганізовуються, але на них можна надихнути; *по-четверте,* в ході обговорення проблем, здійснюється пошук інформації, «фактів» з подальшим їх усвідомленням учасниками; *по-п'яте,* зміни відбуваються за умови розповсюдження нових ідей, моделей, метафор, теорій, що «кидають виклик» існуючим поглядам, надають змогу розглянути альтернативні думки для подальших соціальних дій учасників щодо змін сталої системи; *по-шосте*, створюється простір та/або необхідні умови, що допомагають учасникам дійти згоди в реальному часі щодо потрібних змін і способів їх здійснення.

Апробацію вищезгаданих технологій партнерської взаємодії було розпочато у Київському університеті імені Бориса Грінченка у лютому-березні 2020 року під час ознайомлення вчителів (N=26 осіб) закладів загальної середньої освіти м. Києва з сучасним соціально-психологічним інструментарієм. І хоча результати дослідження мають імовірнісний характер і потребують свого уточнення і доповнення, а також проведення подальших розвідок у цьому напрямі, можна зробити деякі попередні узагальнення.

За висловлюваннями учасників, головним результатом групової роботи став діалог, внаслідок якого ухвалюються важливі колективні рішення. Причому, результат, який не «спущений» зверху, а вироблений самими учасниками в процесі вдумливого і зацікавленого обговорення того, яким

чином можна вплинути на ситуацію в освіті в контексті її реформування. Застосування зазначених технологій підвищує рівень компетентності педагогів в умінні організовувати діалог, ставити відкриті запитання і знаходити на них відповіді. На думку учасників, така конструктивна робота сприятиме розв'язанню у шкільному середовищі важливих завдань шляхом обміну думками і знаходження спільної позиції щодо їх вирішення. Засвоюючи принципи, покладені в основу співпраці, партнери мають змогу отримати необхідну інформацію щодо розуміння і вирішення проблем, визначити головне і другорядне, не відволікатися від основної мети, утриматися в руслі поставлених завдань, вміти обґрунтовувати свою позицію. Учасниками обговорення вбачається за необхідне перетворити партнерську взаємодію на усталену практику між представниками владних структур, неурядових організацій і освітньою спільнотою, адже зацікавленість освітян у ефективному реформуванні галузі не викликає сумніву, чому й сприятиме опрацювання, засвоєння і запровадження у шкільне середовище представлених вище соціально-психологічних технологій.

Висновки. Соціально-психологічні технології партнерської взаємодії учасників процесу реформування освіти, а також усіх зацікавлених в його успішній реалізації сторін, відносяться до діалогічного напряму організаційного розвитку групи і спрямовані на зміни, що мають вплив на підвищення групової ефективності. Це означає підвищення якості рішень, що приймаються учасниками і відповідальності щодо їх реалізації; скорочення термінів виконання поставлених завдань; покращення взаємин у групі; посилення відчуття особистого задоволення членів групи; сприяння їх навчанню – набуттю нових компетентностей, зокрема, соціально-психологічних.

Список використаних джерел

1. Beckhard R. What is organizational development? // Organization Development: A Jossey-Bass Reade / by Joan V. Gallos, Edgar H. Schein. Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2006. P. 3-12.

2. Bushe G.R., Marshak R.J. Revisioning organization development: diagnostic and dialogic premises and patterns of practice // Journal of Applied Behavioral Science. 2009. Vol. 45. Is. 3. P. 348-368.

3. Schwarz R. The Group Effectiveness Model // The Skilled Facilitator Fieldbook / Ed. by R. Schwarz, A. Davidson, P. Carlson, S. Mckinney. SanFrancisco: Jossey-Bass, 2005. P. 15-26.

Попелюшко Р. П.,
к.психол.н., доц.,
доцент кафедри практичної психології
Національного педагогічного університету
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВИКЛАДАЧА ЗВО ЗІ СТУДЕНТАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Вступ. Сучасна українська вища школа, зіштовхнулася з негайною необхідністю модернізувати не тільки об’єкти власної інфраструктури, а і особливості професійної діяльності професорсько-викладацького складу, враховуючи потреби студентів з інвалідністю. Людина з інвалідністю [1], це людина, яка має особливі фізичні або медичні потреби, що значно обмежують одну або більше важливих функцій життєдіяльності. До таких важливих функцій життєдіяльності відносяться, але не вичерпують дане поняття: здатність бачити, чути, розмовляти, рухатись, виконувати фізичну роботу, вчитись, працювати тощо. Ці обмеження можуть бути як очевидними, так і непомітними.

Тому, процес адаптації та інтеграції молодих людей з інвалідністю у навчально-виховний процес ЗВО, стає для них головним завданням перших студентських років. Студентам з особливими освітніми потребами, необхідно якісно інтегруватися у навчально-виховний процес з його режимом, формами навчання, системою контролю знань, ознайомитися зі структурою університету, його традиціями, «вписатися» у життя факультету, у колектив своєї академічної групи; пристосувати до ритму університетського життя і навчання свій організм, підтримуючи його працездатність, розкрити свої здібності, таланти та потенціал.

Результати дослідження. Процес інтеграція студента з особливими потребами в освітнє середовище ЗВО вимагає доволі тривалого періоду адаптації. Даний факт, викликаний рядом специфічних особливостей, що сформувалися у попередні періоди життя і навчання молодих людей з особливостями психофізичного здоров’я [2].

Відзначають такі психолого-педагогічні особливості студентів з інвалідністю, як:

- недостатній рівень якості середньої освіти людей з інвалідністю, прогалини в знаннях і, як наслідок, проблеми вступу до ЗВО;
- труднощі у подоланні бар’єрності зовнішнього світу;
- проблеми спілкування, дефіцит комунікабельності;
- труднощі у сприйнятті матеріалу у загальноприйнятому вигляді;
- проблеми зі здоров'ям, що виникають під час навчання, і, як наслідок, пропуски занять;
- знижена працездатність, підвищена втомлюваність та

виснажливість, порушення концентрації уваги;

- низький рівень фізичної підготовки;
- проблеми поєднання навчання і медичної реабілітації;
- завищені уявлення про свої можливості;
- звичка до невимогливого, поблажливого ставлення;
- погана орієнтація в соціумі, низька соціальна активність;
- низький рівень мотивації, відчуття втрати майбутнього;
- низька самооцінка, нерозвиненість самоконтролю;
- підвищена тривожність, емоційна нестійкість, депресивні стани;
- недоліки суспільної свідомості і культури у ставленні до людей з інвалідністю у тому числі до їхньої освіти тощо.

Враховуючи ці специфічні особливості, багатьом студентам з інвалідністю, в процесі адаптації до ЗВО, не вистачає достатньої уваги та підтримки не тільки з боку своїх одногрупників а також і викладачів. Багато студентів з інвалідністю не завжди вважають за потрібне повідомляти когось про свої особливості, якщо це не буде впливати на їхні успіхи у навчанні та виконання їхніх обов'язків. Можливо, деякі ображаються на слово «інвалідність» і не бажають, щоб через їхню особливість навішували ярлики. Також такі студенти можуть вважати, що справляться самостійно, в іншому випадку вони просто не знають про послуги, які може запропонувати для них ЗВО. Багато таких студентів, під час навчання, покладаються на методи, що їм допомагали в минулому. Але оскільки темп навчання в ЗВО швидший, більша кількість та вища складність завдань, додаткова допомога таким студентам, безумовно, знадобиться [3]. І центральна роль у цій допомозі припадає на професорсько-викладацький склад університету. Тому, необхідно озброїти викладачів рекомендаціями, щодо особливостей роботи викладача ЗВО зі студентами з особливими освітніми потребами. Такі рекомендації можуть стосуватися таких аспектів, як:

1. Робота студента з особливими потребами в аудиторії:

- заохочуйте студента до відвертого спілкування щодо його проблем (запитайте, що Ви можете зробити як викладач для кращого засвоєння ним матеріалу;

- якщо студент з особливими потребами відчуває, що може виконати завдання іншим чином, але Ви не розумієте, як саме це зробити, попросіть його пояснити (наприклад, при виконанні письмової контрольної роботи людиною з ДЦП в альтернативному форматі);

- забезпечте студентів детальним планом Вашого навчального курсу (якщо можливо, зробіть це до початку занять);

- заздалегідь підготуйте і роздайте опорні конспекти та інші навчальні матеріали в адаптованій до потреб студента формі;

- починайте кожну лекцію з огляду матеріалу, який збираєтесь давати, і закінчуйте коротким підведенням підсумків. План заняття можна написати на дошці, роздати студентам, зачитати вголос тощо (план дозволить студенту краще сприймати матеріал, менше писати та допоможе сконцентруватися).

Наприкінці заняття надайте можливість студентам обговорити важливі моменти лекції у маленьких групах (5-10 хвилин);

- плануйте наступну лекцію заздалегідь (напишіть її план на дошці та обговоріть його);
- оголошуйте завдання усно та записуйте на дошці (для більшої доступності та зрозумілості);
- записуйте ключові фрази на дошці чи демонструйте на екрані;
- стійте обличчям до групи, коли розмовляєте;
- заохочуйте студентів користуватися послугами відділів, які опікуються студентами з особливими потребами;
- не забувайте похвалити студента за виконане завдання, але не перехвалюйте, будьте об'єктивні.

2. Робота студента з особливими потребами в лабораторії:

- заздалегідь обговоріть з кожним студентом з особливими потребами правила безпеки (обов'язково адаптуйте обладнання, залежно від особливості студента, засобами безпеки: підписами, в тому числі шрифтом Брайля або збільшеного розміру);
- встановіть сигнальну та візуальну системи попередження небезпеки;
- розробіть групові лабораторні роботи, в яких можуть брати участь усі студенти відповідно до своїх можливостей;
- завжди надавайте як усні, так і письмові інструкції щодо виконання робіт;
- забезпечте студентів з вадами зору тактильними схемами малюнків та інших графічних матеріалів.

3. Робота студента з особливими потребами під час написання контрольних, екзаменаційних робіт та стажування/практики;

- звертайте увагу на знання і рівень усвідомлення матеріалу, а не на форму їх подання при здійсненні контролю знань студента;
- дозвольте під час іспиту користуватися простими засобами: калькуляторами, чернетками, словниками для перекладу та перевірки правопису;
- збільшуйте, за потребою, час написання контрольної чи екзаменаційної роботи (якщо Ви надаєте студенту подвійний час на написання двогодинної контрольної роботи, Ви можете, наприклад, розділити завдання на два дні);
- запитайте у студента, в якій формі йому буде зручніше виконувати специфічні аспекти стажування/практики (спробуйте залучити студента з особливими потребами до виконання посильних завдань під час стажування, замість автоматичної заміни стажування на виконання альтернативних завдань);
- за потреби, дозволяйте студентові записати свої відповіді на аудіоносій.

Висновок. Отже, необхідно зазначити, що під час адаптації та

інтеграції студентів з інвалідністю до умов навчання у ЗВО, не останню роль відіграють, не враховуючи психологічну службу університету, куратора та інших студентів академічної групи, викладачі, які викладають дисципліни даним студентам. Тому підвищення обізнаності, через курси підвищення кваліфікації, круглі столи, конференції тощо, викладачів ЗВО є необхідною умовою ефективної адаптації студентів з особливими освітніми потребами до умов навчання у ЗВО.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2249-19#Text (дата звернення: 07.06.2018).
2. Попелюшко Р. П. Особливості допомоги студентам з особливими потребами у подоланні соціально-педагогічних проблем в умовах ЗВО. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 9-10 квітня 2020)*. Хмельницький: ХНУ, 2020. С. 95-97.
3. Попелюшко Р. П. Особливості інклюзивного навчання в закладі вищої освіти. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 11–12 квітня 2019)*. Хмельницький: ХНУ, 2019. С. 114-116.

Притуленко Ж. В.,
фахівець вищої категорії,
практичний психолог,
КЗ «Мелітопольська спеціальна загальноосвітня
школа-інтернат «Гармонія» ЗОР,
м. Мелітополь, Запорізька обл.

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Вступ. Гуманістична парадигма сучасної спеціальної освіти характеризується посиленою увагою до поглибленого вивчення особливостей психічного розвитку аномальних дітей, виявлення особливостей формування у них пізнавальних, психічних функцій, розвитку емоційно-вольової сфери, комунікативної поведінки, що має велике науково-практичне значення.

Метою нашої роботи є узагальнення набутого досвіду в роботі з дітьми з РАС представників психолого-педагогічного супроводу в ОП в межах закладу для дітей з особливими освітніми потребами, а саме спеціальної школи-інтернату. Складні поєднання нозологій, які супроводжуються

інтелектуальними порушеннями в рамках існуючого наразі інклюзивного простору в загальноосвітніх навчальних закладах поруч з нормо типовими дітьми, нажаль, не в змозі задовольнити потреб та сприяти розвитку, навчанню відповідно до можливостей дітей з РАС. Можливість навчання та соціалізації дитини з РАС потребує створення певного ресурсу – карток PECS, які є засобом альтернативної комунікації не тільки для дітей зазначеної категорії, які можуть бути мовними, але і для інших немовних дітей, у яких не виявлено РАС.

Проблемою дослідження є запобігання нервово-психічним захворюванням та шкільної неуспішності, що викликає великий інтерес спеціалістів до аномалій психічного розвитку, зокрема й до аутичних дітей.

Термін «аутизм» уперше введений швейцарським психіатром і психологом Е.Блейлером у 1911 році, означає цілий комплекс психічних і поведінкових розладів, що характеризуються активною відмовою від контакту дитини із зовнішнім світом, особливою формою мислення, занурення у світ власних фантазій, переживань, відірваністю від реального життя, ігноруванням реальних відносин. [1; с. 60].

Аутизм – хворобливий стан психіки, який характеризується зосередженістю на своїх переживаннях, відстороненням від реального зовнішнього світу. Часто порушується орієнтація в часі, події сучасності змішуються з минулими, реальне з фантастичним. Аутизм зустрічається при шизофренії [3; с.30].

За часів Каннера і Аспергера серед 10000 дітей було 4-5 аутичних. Нині деякі статистичні дослідження вказують, що 1 дитина із 500 має класичний аутизм, а 1 з 125 – розлад аутичного спектру. Серед хлопчиків аутизм зустрічається в 4-5 разів частіше, ніж серед дівчаток [1; с. 60].

Поширеність розладів аутизму загалом 2-6 випадків на 1000 дітей, але для «класичного» раннього дитячого аутизму (РДА) середня частотність становить 1-2 на 1000, для синдрому Аспергера (високо функціонального розладу з групи РАС) – 3-7 на 1000. Співвідношення хлопців і дівчат для РДА приблизно 4:1, а для синдрому Аспергера – 10:1 [3; с. 31].

Результати дослідження. Засоби альтернативної комунікації потрібні для налагодження взаємодії в ОП, організації дитини, її навчання та адаптації до умов ОЗ.

Передують роботі з картками PECS – діагностика комунікативних можливостей (визначається потреба дитини, напрямки, об’єм, ситуативність).

У будь-якому разі повинні всі учні орієнтуватись в базових картках «Я хочу», «Я не хочу», «Так», «Ні», «STOP», «Допомога» та ін. (див. додатки).

Слід зазначити, що особливо це актуально для дітей немовних. Картки PECS є чи не єдиною можливістю взаємодіяти з дитиною в ОП; в соціально-побутовій сфері, в емоційно-вольовій. Картки PECS – не є методом, який застосовують сам по собі. Це одна з цеглин, яка будує цілісну стіну. Це лише одна з технологій втручання. Взагалі, якщо розглядати корекційно-

розвивальну роботу з дітьми аутистами як цілісний механізм, то використання карток PECS – це лише один з гвинтиків.

Чітко сплановані, виписані та відпрацьовані алгоритми навчальних, ігрових та побутових ситуацій допомагають педагогам в освітньому процесі та зменшують емоційний тиск на дитину. З іншого боку – порушення алгоритму, до якого вже дитина звикла, викликає ситуативний стрес, може спровокувати протестну поведінку. Як правило, в межах інтернатного закладу, де навчаються діти з інтелектуальними порушеннями і мають розлади аутистичного спектру, застосовують систему орієнтування дитини в межах ізольованого блоку з чітко прописаними алгоритмами.

«Із самого початку має бути визначено, які саме фахівці будуть опікуватися виховним і корекційно-розвивальним процесами з дитиною в начальному закладі. Це мають бути: координатор (завуч школи/методист садка), педагог супроводу (асистент учителя/помічник вихователя або інші фахівці на певних заняттях), корекційний педагог, психолог, логопед, інструктор із фізкультури, музичний керівник, а також батьки дитини» [5; с. 30].

Лише після засвоєння алгоритмів в межах вузького простору цей простір можна розширити. Але певні обмеження у будь-якому разі є необхідністю. Це є питання безпеки дітей з поєднаними нозологіями.

Висновки. Організаційно-методичні аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з РАС в освітньому просторі базується перш за все на системному підході, який охоплює такі важливі і взаємопов’язані напрями як створення умов для відповідного безперешкодного навчання та розвитком дітей з аутизмом (застосування сучасних технологій, навчально-методичного забезпечення, узгоджена робота міждисциплінарної групи учасників психолого-педагогічного супроводу, яка розробляє Індивідуальну програму розвитку для дитини тощо) та безпосередня підготовка дитини до навчання в освітньому просторі (раннє виявлення дитини з аутизмом і своєчасна допомога; системні перетворення в родині; розроблення корекційно-розвивальних стратегій з урахуванням науково доказових технологій та цілісного розвитку дитини, моніторинг процесу навчання та розвитку дитини тощо).

«Обов’язковою умовою успішного впливу на розвиток дитини з аутизмом є послідовна робота фахівців з родиною як системою і активне залучення батьків до роботи з дитиною. У роботі з сім’єю в межах родинно-орієнтованого підходу фахівці повинні прагнути створювати умови для того, щоб батьки самі формулювали запит до фахівця, активно брали участь в обстеженні дитини, разом із фахівцями планували Індивідуальну програму розвитку дитини і брали участь у реалізації цієї програми.

Основні напрями роботи з батьками: допомога в орієнтуванні в особливостях і потребах дитини; формування у батьків адекватного уявлення про проблеми та можливості дитини; уміння бачити її позитивні сторони, досягнення, успіхи, розвиток, а не тільки порушення та діагноз; формування

активної позиції батьків у допомозі дитині; навчання батьків навичкам ефективної взаємодії та гри з дитиною; підтримка позитивного стилю взаємодії батьків із дитиною [5, с. 22].

Адаптація до умов сучасного суспільного середовища з усіма його викликами без засвоєння засобів альтернативної комунікації для дітей з РАС, які мають інтелектуальні порушення, є неможливою. Навчання засобам альтернативної комунікації має відбуватись з дотриманням чітко визначених правил на всіх етапах розвитку та навчання дитини (людини) з РАС:

- чим раніше, тим краще;
- засвоєння алгоритмів в межах вузьких, поєднаних та розширених просторах;
- єдність в дотримані вимог в межах ОЗ та в межах родини дитини;

Але слід пам’ятати, що самостійне і незалежне в майбутньому перебування дитини в соціумі, яка має поєднану нозологію «РАС з інтелектуальними порушеннями», є неможливим і потребує багатьох напрацювань (як суспільних, так і законодавчих). Доцільність подальшого навчання, можливість працевлаштування на даному етапі може розглядатись лише як факт постійної присутності поруч особи, яка супроводжує людину з РАС.

Список використаних джерел

1. Косарева, Г. Проблема аутизму / Г.Косарева // Дефектолог. – 2009.– № 6. – С.60-64.
2. Краузе, В. Візуальний розклад / В.Краузе // Дефектолог. – 2020. – № 6. – С.16-20.
3. Кулик, В. Аутичні діти: які вони / В.Кулик // Психолог. – 2013. – № 17. – С.30-32.
4. Куцолапська, А. Неконтактні діти / А.Куцолапська // Психолог дошкілля. – 2017. – №4. – С.1-16.
5. Скрипник Т.В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі / Т.В.Скрипник. – Харків: Факт, 2015. – С.1-40.
6. http://www.helpautismnow.com/PH_Handbook_Ukraine.pdf
7. Фільм «Наша розовая башня» -https://drive.google.com/drive/my-drive – фільм містить конфіденційну інформацію та не може бути використаний в інших дослідженнях, є додатком виключно для цієї роботи.

Ротко О. М.,
аспірантка кафедри психології,
Запорізький національний університет,
м. Запоріжжя

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Вступ. З поширенням практики інклюзивної освіти в Україні постали нагальні питання, які потребують якомога швидшого вирішення задля якісної організації освітнього процесу та забезпечення його результативності. Мова йде про певні аспекти формування готовності спеціалістів до здійснення роботи в умовах інклюзивного освітнього простору. На нашу думку, варто спрямовувати зусилля не лише на ґрунтовну теоретичну та практичну підготовку, а й на формування особистісної готовності педагога до умови інклюзивного освітнього простору.

Результати дослідження. Особистісна готовність Т. Ярою визначається як складне структурне утворення особистості, що ґрунтується на стійкій внутрішній мотивації до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, характеризується наявністю сукупності професійно важливих якостей та забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію. Постає необхідність з'ясувати структуру такого утворення – проаналізувати умови інклюзивного освітнього простору, які впливають на визначення вимог до професійної компетенції педагога, а також якості особистості, володіння якими є показником готовності здійснювати діяльність в таких умовах [3, с. 8].

Спочатку звернимо увагу на деякі особливості освітнього процесу в умовах інклюзії. Серед них визначаємо:

1) корекційна спрямованість навчального процесу, тобто будь-яка діяльність в умовах інклюзивного навчання несе за собою урахування індивідуальних особливостей розвитку здобувачів освіти, на основі цього – визначення траєкторії взаємодії, а також корекційно-розвивальна наповненість змісту освітнього процесу;

2) командна взаємодія. Окрім безпосередньо вчителя, в умовах інклюзивного освітнього простору, до навчально-виховного процесу залучені такі спеціалісти, як асистент педагога, логопед, дефектолог, психолог, соціальний педагог тощо. Батьки здобувачів освіти також є важливою складовою організації і реалізації корекційного впливу, а отже, ще однією важливою місією педагога в таких умовах є вміле налагодження спілкування та організація результативної взаємодії всіх учасників команди, об'єднаних спільною метою;

3) інноваційність педагогічної діяльності, що полягає у розумінні педагогом необхідності використання нових педагогічних технологій та їх доречному застосуванні [2, с. 45];

4) виконання ряду функцій. Незважаючи на те, що кожен спеціаліст має власні визначені обов'язки як складової командної роботи, в умовах інклюзивного освітнього простору педагоги здійснюють декілька функцій, здійснюючи як загальний, так і конкретний вплив на корекційний процес. Серед таких функцій: організаційна, діагностична, корекційно-розвивальна, консультативна, виховна тощо.

Також необхідно зазначити певні вимоги до спеціалістів інклюзивного простору, визначені сучасними науковцями, чиї роботи присвячені цьому питанню. Так, О. Кучерук та Ю. Бойчук пропонують перелік якостей особистості педагога інклюзивного навчального процесу. Такими якостями науковці визначають ерудицію, педагогічну спостережливість, тактовність, гуманізм, гнучкість поведінки, порядність, здатність іти на компроміс, емпатію, визнання дитини з особливими освітніми потребами як повноцінного члена суспільства тощо [1, с. 44].

Серед важливих для педагогічної діяльності можна виділити наступні складові:

1) усвідомлення самоцінності дитячого віку як фундаменту формування особистості й розвитку життєздатності людини;

2) володіння цивільною зрілістю, педагогічною етикою, високою свідомістю;

3) володіння цілісним уявленням про процеси й явища, що відбуваються у природі та суспільстві, необхідне для вирішення педагогічних завдань;

4) уміння розв'язувати завдання, що вимагають аналізу ситуацій і вибору влучних шляхів їхньої реалізації [1, с. 43–44].

Висновки. Отже, узагальнюючи особливості інклюзивного освітнього простору, а також запропоновані науковцями вимоги до спеціалістів в ньому, можемо підсумувати, що особистісна готовність майбутнього педагога до роботи в інклюзивному освітньому просторі є структурним багатокомпонентним явищем, складові якого визначаються різноманітністю змісту діяльності та є показниками готовності до її здійснення.

Наостанок підкреслимо важливість не лише якісної теоретичної та практичної підготовки педагогів у закладах вищої освіти, а й забезпечення умов для формування в них особистісної готовності до роботи в інклюзивному освітньому просторі, яку визначаємо важливою передумовою організації та реалізації ефективного педагогічного впливу.

Список використаних джерел

1. Кучерук О. С., Бойчук Ю. Д. Професійні вимоги до вчителя загальноосвітнього навчального закладу в умовах інклюзивного навчання. *Постметодика*. 2012. № 2. С. 42–44. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Postmetodyka_2012_2_10 .

2. Савчук З., Москалюк Л. Психологічна готовність учителя до роботи в інклюзивному просторі: теоретичний аспект. *Особлива дитина: навчання і*

виховання. 2017. № 2. С. 42–47. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/DLog_2017_2_7

3. Ярая Т. А. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: афтореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2014. 23 с.

Савчук К. П.,
практичний психолог
ДНЗ №7 «Золотий ключик»,
м. Старокостянтинів, Хмельницька обл.

ОСВІТНЯ КІНЕЗІОЛОГІЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕТОД В РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Вступ. В сучасній системі психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами вагомого значення набувають наступні фактори: усвідомлення орієнтації на особистість, здоров'язбереження, розширення і засвоєння знань та технологій в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Дослідження психологів вказують, що однією із причин порушення пізнавальної, психічної, емоційної сфери є порушення функціональної асиметрії кори великих півкуль головного мозку й міжпівкульної взаємодії, неможливість правої та лівої півкулі до інтеграції [2]. Відповідно в освітньому процесі педагоги повинні застосовувати технології, що сприятимуть розвитку міжпівкульної взаємодії.

Результати дослідження. Фундаментальні роботи В.М. Бехтерєва, О.Р. Лурії, І.М. Сєченова довели ефект впливу маніпуляції рук на функції вищої нервової діяльності та розвиток мовлення. Загальновідомо, що будь які дії рук або ніг спочатку імпульсами проходять через мозок [3]. Саме такий зв'язок головного мозку і дій взяли за основу засновники науки – кінезіології. Вони стверджують, що обидві півкулі головного мозку можуть ефективно розвиватися через спеціальні дії – кінезіологічні вправи [1]. Дана техніка не потребує матеріальних витрат та тривалості виконання, і ще однією перевагою є те, що у дітей дошкільного віку провідною діяльністю є гра і виконання кінезіологічних вправ буде сприйматися ними як гра, а не нудне виконання вправ. Ця техніка є безпечною, оскільки є технікою супроводу процесу навчання, яке спрямоване на активізацію відділів кори великих півкуль, що сприяє розвитку здібностей, формування вмінь та навичок у дітей з особливими освітніми потребами.

Однак, прослідковується недостатня обізнаність педагогів та батьків з даною здоров'язберігаючою технологією, що впливає на низький рівень впровадження кінезіологічних вправ у роботі з дітьми із особливими

освітніми потребами.

Важливим є висвітлення актуальності впровадження освітньої кінезіології для дітей з особливими освітніми потребами. Застосування кінезіологічних вправ сприяє підвищенню працездатності, покращенню вербальної пам'яті, концентрації, переключенню та об'єму уваги, удосконалюється регулююча і координуюча роль нервової системи. Освітня кінезіологія – це вчення про розвиток людини через природні, звичайні для неї фізичні рухи [1]. Вона пропонує нам певним чином організовані рухи, спрямовані на оптимізацію діяльності мозку і тіла. Кінезіологічні вправи дозволяють створити нові нейронні зв'язки і покращити міжпівкульну взаємодію, що є основою інтелекту. Засновниками освітньої кінезіології є американські вчені Пол та Гейл Деннисон, які побачили величезний потенціал, закладений у фізичні рухи і який можна використовувати для розвитку людини. Ними були виокремлені вправи, які об'єднані в 4 групи.

Перша група об'єднує рухи, які перетинають середню лінію тіла. Вони надають стимулюючу дію на макро- і мікромоторику. Механізм, який об'єднує рух і думку, закладений в основу цих рухів, сприяє підвищенню ефективності зв'язків між правою і лівою півкулями мозку, якості сприйняття матеріалу.

Друга група рухів – це вправи, спрямовані на розтягування м'язів тіла. Ці вправи сприяють зняттю напруги з м'язів і сухожиль. В результаті застосування цих вправ м'язи приймають нормальний стан і посилають в мозок сигнал про те, що вони знаходяться в спокійному стані і людина готова до пізнавальної роботи. Якщо розглядати це з точки зору роботи мозку, це означає можливість вільного переходу інформації з задніх відділів мозку (зон виживання) в передні відділи мозку через лімбічну систему, пропускаючи знання у вищі відділи мозку.

Третя група – це група вправ, спрямованих на енергетизацію тіла, тобто забезпечення необхідною інтенсивністю і швидкістю протікання процесів між нервовими клітинами головного мозку.

Четверта група являє собою набір вправ, які впливають на лімбічну і емоційну системи мозку. Вони надають ритмічну і стабілізуючу дію на нервові процеси, сприяючи ефективному навчанню.

В своїй роботі із дітьми з особливими освітніми потребами бажано обов'язково включати вправи з чотирьох груп, оскільки тільки цілісний метод кінезіологічної корекції покращує у дітей пам'ять, увагу, мовлення, просторові уявлення, дрібну і загальну моторику, підвищує здатність до довільного контролю.

Практичний психолог та вихователі дошкільного навчального закладу № 7 впроваджують кінезіологічні вправи як динамічні паузи у режимних моментах або як частину заняття. Важливим моментом в проведенні кінезіологічних вправ є добровільна участь, адже головним завданням педагогів є формування довіри дитини до неї та отримання позитивних емоцій під час виконання вправи. Час проведення кінезіологічних вправ

може становити 30 хвилин на день, розподіляючи впродовж дня по 3-5 хвилин на виконання. Під час проведення кінезіологічних вправ педагоги пропонують дітям вживати воду, оскільки від рівня води залежить стан людини, недостатній рівень води знижує енергію, породжує втому та апатію [4]. При застосуванні в освітньому процесі елементів кінезіології потрібно розуміти, що кінезіологічні вправи зазвичай мають кумулятивний (накопичувальний) ефект. Тому так важливо використовувати прийоми освітньої кінезіології систематично, уникаючи періодичності, оскільки гармонійний розвиток підростаючої особистості з особливими освітніми потребами відбувається через розвиток міжпівкульної взаємодії та синхронізації роботи півкуль головного мозку.

Завдання які реалізуються під час використання освітньої кінезіології з дітьми із особливими освітніми потребами:

– забезпечення емоційного комфорту дитини під час виконання кінезіологічних вправ;

– синхронізація роботи півкуль головного мозку;

– розвиток мікро- та макромоторики;

– спонукання дитини до розвитку уяви, логічного мислення та творчих здібностей;

– підвищення стресостійкості організму.

Висновок. Отже, дуже важливо застосовувати на практиці методи і прийоми кінезіології, оскільки під впливом кінезіологічних вправ в організмі дитини відбуваються позитивні комплексно-структурні зміни. Впроваджуючи освітню кінезіологію у нашому закладі, можемо підсумувати, що систематичне використання кінезіологічного комплексу з дітьми з особливими освітніми потребами призводить до покращення їх психоемоційного стану, збільшення об’єму та стійкості уваги, пам’яті і розвитку макро- та мікромоторики. Кінезіологічні вправи спрямовані на збереження здоров’я дітей, корекцію та профілактику відхилень у їх розвитку.

Список використаних джерел

1. Деннисон П. Е. Гимнастика мозга. Книга для учителей и родителей. М.: «Весь», 2015. 320 с.

2. Семенович А. В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. М.: Генезис, 2007. 474 с.

3. Сиротюк А. Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. М.: Тц Сфера, 2001. 48 с.

4. Zwolenska K.-J. Творча кінезіологія на практиці – пропозиції кожному. Хмельницький, 2006. 120 с.

Станкевич К. Ю.,
практичний психолог
Запорізького навчально-виховного комплексу
«Барвінок» дошкільного підрозділу
м. Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В РАМКАХ ПАРЦІАЛЬНИХ ПРОГРАМ, СПРЯМОВАНИХ НА РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ

Вступ. Новий базовий компонент дошкільної освіти передбачає формування цілісної особистості, компетентність якої проявляється в розвинених емоціях, зростаючій свідомості, керованій поведінці. Така компетентність є результатом системи взаємопов'язаних компонентів фізичного, психічного, соціального, духовного розвитку особистості дитини: емоційно-ціннісного ставлення, сформованості знань, здатності та навичок до активного творчого впровадження набутого досвіду, тобто до регуляції досягнень, поведінки, діяльності. Ціннісна картина особистості слугує своєрідною «навігаційною системою» орієнтації і діяльності в навколишньому середовищі. Тож, реалізуючи процес соціалізації дитини в дошкільному навчальному закладі, слід закладати такі «стандартні параметри навігаційної системи», які забезпечать діяльність дитини у соціумі на принципах розуміння, взаємоповаги, що, в свою чергу, значно полегшить процес формування безпечного інклюзивного освітнього середовища, позбавленого проявів дискримінації та насилля.

Які саме ціннісні орієнтації формувати у дітей дошкільного віку та яким чином це зробити ефективно – два найважливіші питання, відповіді на які допоможуть закласти міцний фундамент в освітній процес дошкільного закладу. Отже, в останні роки Міністерством освіти і науки України було рекомендовано для використання у дошкільних навчальних закладах кілька парціальних програм розвитку ціннісної сфери дітей. Проте всі вони розроблені для використання вихователями, і жодна не має специфічного розділу, щодо роботи практичного психолога. В той же час Професійним стандартом за професією «Практичний психолог закладу освіти» передбачені здійснення психологічної просвіти, щодо психологічного благополуччя та психічного здоров'я, а також співпраця з педагогічними (науково-педагогічними) працівниками, щодо організації ефективної освітньої діяльності та співучасть у створенні, підтримці та розвитку психологічно безпечного освітнього середовища. Тож доцільно було б скоординувати зусилля педагогів та психолога в освітньому процесі, щодо формування ціннісних орієнтацій дітей дошкільного віку.

Отже, дане дослідження буде цікавим вихователям, батькам, практичним психологам закладів дошкільної освіти.

Результати дослідження. Важливим періодом формування ціннісних орієнтацій є дошкільний період дитинства. Таке припущення ґрунтується на тому, що переважна більшість авторитетних вчених як вітчизняних (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, О. В. Запорожець, Д.Б. Ельконін) так і зарубіжних (А. Адлер, К. Лоренц, А. Маслоу, К. Роджерс) наголошують на важливості дошкільного періоду та раннього дитинства в становленні особистості. Вищезгадані вчені прийшли висновку, що процес становлення особистості – системи переконань та ціннісних орієнтацій може здійснюватись не тільки усвідомлено, але і неусвідомлено, і найбільш інтенсивно йде становлення в дошкільному віці. При цьому джерелом ціннісних орієнтацій завжди виступає значимий дорослий. Дитина засвоює цінності через копіювання поведінки дорослого, з яким вона себе ідентифікує. Розвиток ціннісної сфери дитини, як і її особистості в цілому здебільшого відбувається в родині, і залежить від сімейних традицій, стилю виховання.

Проте, слід відзначити, що існуюча система дошкільної освіти ґрунтується на тісній взаємодії адміністрації та педагогів закладу з батьками дітей. Отже педагогічний вплив не обмежується тільки дітьми. Батьки також є активними учасниками освітнього процесу. Діяльність педагогів та практичних психологів закладів дошкільної освіти багато в чому спрямована на батьків. Педагоги та практичний психолог, проводячи просвітницьку діяльність в питаннях гуманної педагогіки та методів виховання дітей, є основним джерелом знань для батьків, найдоступнішою допомогою в отриманні консультацій кваліфікованих професіоналів, щодо виховання в цілому та формування ціннісних орієнтацій дитини зокрема.

Професійним стандартом за професією «Практичний психолог закладу освіти» серед професійних компетентностей при здійсненні психологічної просвіти зазначається здатність визначати актуальні напрями, завдання та обирати зміст, види, форми психологічної просвіти відповідно до вікових особливостей цільової аудиторії та визначених завдань. Отже, дане дослідження не претендує на вичерпний перелік тем роботи психолога, а лише освітлює один із можливих напрямів та один із безлічі варіантів його реалізації.

В рамках магістерської роботи нами було здійснено дослідження «Психологічні особливості зв’язку між домінуючими ціннісними орієнтаціями та рівнем задоволеності життям у сфері сімейних стосунків», за результатами якого було визначено, що дорослі чоловіки та жінки, в ціннісній картині світу яких домінують орієнтація на цінність духовного задоволення, яка входить в структуру особистісної ідентифікації з партнером, що, в свою чергу, передбачає очікування спільності інтересів, потреб, ціннісних орієнтацій, способів проведення часу, мають найвищий показник задоволеності сімейними стосунками. Не менш тісним зв’язком із задоволеністю стосунками мають орієнтації на цінності особистих досягнень та високого матеріального становища за умови їх подібного рівня

домінування в ціннісній структурі особистості. Тобто сучасна соціальна ситуація визначає рівність духовного та матеріального, за умови власної активності, на шляху до найвищого рівня психологічного благополуччя в міжособистісних стосунках.

Склад ціннісних орієнтацій, які становлять концептуальну основу розглянутих на сайті МОН парціальних програм різниться. Найбільш повно результатам вищезгаданого дослідження відповідає програма «Лідер живе в кожному». Визначена мета програми - створення умов в закладі дошкільної освіти для забезпечення розвитку особистісного потенціалу, емоційної та інтелектуальної сфери дитини, формування її лідерських якостей та досвіду лідерства в дитячому середовищі співпадає з тезою про рівність духовного та матеріального за умови власної активності. Отже, дане дослідження можливостей роботи психолога в рамках парціальних програм спрямованих на розвиток ціннісної сфери дітей дошкільного віку ґрунтується саме на програмі «Лідер живе в кожному».

Робота психолога дошкільного закладу з розвитку емоційно-ціннісної сфери дітей матиме максимальну ефективність за умови комплексного охоплення трьох напрямів:

1. Просвітницька робота з педагогами.
2. Просвітницька робота з батьками.
3. Розвивальна робота з дітьми.

Оскільки програма визначає особливу позицію дорослих – в якості фасилітаторів, а не авторитарних керівників, то основним напрямом роботи психолога буде просвіта, щодо методів ненасильницького спілкування, розвиток емоційного інтелекту в частині розмежування потреб дитини зі способами їх реалізації, формування культури «я»-висловлювань, просвіта щодо фізіологічної основи емоцій та почуттів, підвищення компетентності самих дорослих в сфері навичок спілкування (розуміння та висловлення власних почуттів, власних думок, конструктивного вирішення конфліктів, розуміння почуттів інших), підвищення рівня усвідомленості власної поведінки та поведінки дітей. Робота з дорослими відбуватиметься переважно через тренінгову форму. Тренінги можуть бути як окремими заходами, так і частиною батьківських зборів, проводитись як в очному форматі, так і адаптуватися до формату он-лайн, на випадок запровадження санітарних обмежень. Спільні заходи проведені психологом для педагогів та батьків покращать їх взаємодію, поставивши педагогів не в позицію наставників відносно батьків, а в позицію партнерів у спільній справі – виховання та освіта дітей.

Робота психолога має початися з діагностики педагогів, батьків та дітей на предмет складу ціннісної сфери та рівня розвитку емоційного інтелекту. Результати діагностики та власні спостереження мають стимулювати практичного психолога для поглиблення чи розширення окремих тем в загальній програмі, використання кейс-методів за специфічними складними ситуаціями, з яким стикаються окремі педагоги та батьки. Діагностика має

повторюватись також наприкінці кожного навчального року для відстеження динаміки змін.

Основними інструментами реалізації програми в цілому та психологічної її частини зокрема передбачаються ритуали (регулярно повторювані дії), алгоритмізація дій, рефлексія та проектна діяльність.

Так робота з дітьми має будуватися здебільшого з використанням проектів спільних з батьками на теми: для молодшої та середньої груп – тема встановлення контакту, тема емоцій, почуттів, їх впливу на слова та дії, і як наслідок на стосунки з однолітками та дорослими, а також емоційної регуляції та саморегуляції (включаючи майндфулнес та медитацію); для середньої і старшої груп – тема навичок ефективної комунікації (презентації, самопрезентації, отримання інформації, надання зворотнього зв'язку), тема формування позитивного «Я»-образу та доброзичливої картини навколишнього світу. Проекти включатимуть розвивальні заняття із використанням відкритих запитань, арт-терапії. Алгоритмізація можлива з використанням чек-листів для спільних дій з дітьми протягом тижня.

Висновки. Наразі існуючі парціальні програми розвитку емоційно-ціннісної сфери дітей не містять специфічного методичного забезпечення для практичних психологів, що призводить до погіршення координації зусиль психологів та педагогів та знижує рівень опанування соціальних компетентностей дітьми. Розробка методичного забезпечення для роботи практичного психолога в закладі дошкільної освіти, забезпечить природну інтеграцію психологічної просвіти в освітній процес, а отже є перспективним напрямом наукової роботи, здатним принести практичну корисність в справі побудові сприятливого освітнього середовища для розвитку гармонійної цілісної особистості.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Нова редакція та поради для організації освітнього процесу. URL: https://ezavdnz.mcfr.ua/book?bid=37876.

2. Біла І. М. Сім'я як простір формування цінностей дитини. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. 2019. Том. VI. Вип. 15. С. 16–24 URL: http://appsychology.org.ua/index.php/ua/36-zmist-vydan/633-tom-6-vipusk-15u

3. Леонтьев Д. А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени. *Психологическое обозрение*. 1998. № 1. С. 13–25.

4. Лідер живе в кожному. Формування лідерського потенціалу дітей дошкільного віку. URL: https://kids-program.mr-leader.com/sites/default/files/2.pdf.

5. Нестуля С. Лідерство – необхідна умова і об'єктивна потреба в нових реаліях сучасного світу. *Науковий вісник Полтавського університету СКУ*. 2010. № 4 (2). С. 119–123.

6. Програми розвитку дітей. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-

osvita/programi-rozvitku-ditej.
7. Про затвердження професійного стандарту «Практичний психолог закладу освіти». URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/12/Standart_Praktychnyy_psykholoh.pdf
8. Станкевич К. Ю. Кваліфікаційна робота магістра на тему «Психологічні особливості зв'язку між домінуючими ціннісними орієнтаціями та рівнем задоволеності життям у сфері сімейних стосунків». URL: https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/4128.

Стасюк С. В.,
практичний психолог, ЗДО «Теремок»,
м. Хмельницький

РОЛЬ ПРАКТИЧНОГО ПСИХОЛОГА В ОСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ У СИСТЕМІ ВЗАЄМИН «ДИТИНА З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ – ЇЇ БАТЬКИ-ПЕДАГОГИ»

Вступ. В епоху розвитку новітніх технологій, активного освоєння космічного простору та створення надсучасних приладів для різних сфер життя, наше суспільство розвивається у сфері й соціальних відносин, не ігноруючи та не уникаючи людей з особливими потребами. Як ніколи раніше наше суспільство розуміє актуальність проблеми навчання дітей з особливими освітніми потребами. Саме тому інклюзивна освіта стає більш доступною для дітей з особливими освітніми потребами, оскільки рівне право на доступ до якісної освіти та навчання гарантовано на законодавчому рівні. І жодна дитина з особливими освітніми потребами не має бути обмежена у праві на отримання освіти, якість якої не відрізняється від якості освіти інших дітей. Саме цей ключовий принцип задекларований у різних міжнародних документах і є фундаментом в організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Адже "інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти інклюзивні освітні заклади повинні адаптувати навчальні програми та плани, методи та форми навчання, використання існуючих ресурсів, партнерство з громадою до індивідуальних освітніх потреб і різних стилів навчання дітей з особливими освітніми потребами" [1; с. 8].

Результати дослідження. Варто зазначити, що у другій частині статті 20 закону України "Про освіту" прописано: "у разі звернення особи з особливими освітніми потребами або її батьків заклад освіти утворює інклюзивний клас та/або групу в обов'язковому порядку", тобто жодна

дитина, яка потребує допомоги не залишається без уваги за активної позиції відповідних осіб [7].

Едукація в інклюзивних закладах освіти є “корисною як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин і суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах та дитячих садках наголос робиться в першу чергу на розвитку сильних якостей і талантів дітей, а не на їхніх особливостях. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами” [2; с. 4].

Є різні ситуації, за яких батьки дізнаються про особливості своєї дитини: під час вагітності, після пологів, у перші роки життя або внаслідок травмуючих подій**.** І момент, коли батьки дізнаються про це, їх життя починає умовно розділятись на “до” і “після”, а їхні емоції можуть бути неочікуваними та можуть супроводжуватись надзвичайно тяжкими переживаннями.

Дана стресова ситуація характеризується суттєвими фізичними і психічними навантаженнями, різноманітними сильними подразниками, що порушують звичний перебіг життя (неочікуване нещастя і несподівані перепони) або браком подразників (монотонність, самотність, брак руху, інформації, ізоляція тощо) [8].

Процес адаптації до стресової ситуації відбувається в такій послідовності: тривога (фаза шоку), мобілізація (фаза протишоку), опір або резистенція, адаптація до стресової ситуації [3; с.19-20] .

Якщо адаптації не відбувається, наступні стадії розвитку стресу такі: виснаження і хронічний стрес. У відповідь на стан тривоги (перша стадія), викликаної стресором, організм реагує фізіологічними змінами, спрямованими на мобілізацію (друга стадія) захисних сил організму. В цей час людина знаходиться в стані напруження та настороженості, проте фізично і психологічно почувається добре – зростає витривалість. Мобілізація розвивається впродовж 6 годин після впливу стресора і триває 24–48 годин. Тривалість третьої стадії – резистентності або опору – залежить від особливостей організму та специфіки ситуації. У цей час стійкість організму до сильних впливів середовища зростає і може закінчитися стабілізацією стану та адаптацією (четверта стадія) до стресової ситуації. Якщо адаптуватися до стресової ситуації людина не може, то опір змінюється виснаженням (п’ята стадія), різким зниженням розумової і фізичної працездатності. Ця стадія триває до 3-х діб. Кожна людина в стадії виснаження потребує допомоги, що полягає в психологічній підтримці. Виснаження може перейти у хронічний стрес (дистрес) (шоста стадія). Цей стан характеризується песимізмом, пригніченням, в’ялістю; порушенням сну й апетиту; дратівливістю, невдоволенням; тривожністю, агресивністю; зниженням працездатності, погіршенням здоров’я [5].

Батьки можуть відчувати, що втратили контроль над ситуацією, над своїм життям, величезний тягар відповідальності, що випав на їх долю. І хоча

кожен з близького оточення батьків дитини з особливими освітніми потребами, запропонує пораду та намагатиметься втішити – не завжди це буде те, що дійсно потребують батьки у даний момент. З метою попередження стресу, безсонних ночей та погіршення самопочуття, необхідно звернутись за психологічною допомогою до фахівця, який допоможе усвідомити, прийняти ситуацію, а також налаштуватися на кропітку працю з розвитку, виховання та навчання дитини з особливими освітніми потребами. Адже лише завдяки конкретній стратегії і спільними, злагодженими зусиллями можна досягнути бажаних результатів.

Саме тому широке запровадження інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку передбачає залучення батьків до навчально-виховного процесу на партнерських засадах, співпрацю з громадою та підтримку ініціатив громадських і батьківських організацій" [4].

Ключова роль батьків поширюється на кілька сфер життєдіяльності дитини з особливими освітніми потребами. Батьки ухвалюють рішення разом зі своїми дітьми або від їхнього імені. Вони також можуть допомагати іншим у прийнятті рішень, надаючи цінну інформацію і своє бачення. Батьки – перші вчителі дитини і залишаються ними усе життя. Часто вони – єдині вчителі своєї дитини у перші роки її життя, і вони добре розуміють її навчальні потреби. Батьки можуть допомагати в якості вчителів удома і в класі. Вони – захисники інтересів своєї дитини. Усвідомлюючи це, слід налагоджувати ефективну співпрацю з батьками [4].

Під час неодноразового консультування батьків дитини з особливими освітніми потребами відмічається позитивна тенденція у розвитку дітей, оскільки вони прислухаються до рекомендацій у вихованні та освіті, а отже – вибудовується злагоджена структура у розвитку особистості дитини.

Інклюзивна освіта стосується не лише дітей з особливими освітніми потребами та їхніх батьків, а й інших учнів. У цьому процесі важливою є роль педагогічних працівників, зокрема, щоб кожна дитина могла вчитися з найбільшою для себе користю. Ось тому ефективне інклюзивне навчання можливе лише за умови спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів. Метою такої підготовки є оволодіння педагогами освітніх закладів основними методами диференційованого навчання, сучасними методиками оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей тощо [4], [6].

Основними завданнями психолога із педагогами є навчання їх використовувати різні методи навчання дітей з особливими освітніми потребами, а також сприяти проведенню змістовної рефлексії, яка рушійною силою вдосконалення вчителя. Освітянам потрібно вміти міркувати й навчатися, оскільки їм необхідна практика, підтверджена результатами їхніх досліджень. Серед інструментів рефлексії вчителя можна назвати: щоденники та журнали (них фіксується процес навчання і розвитку їхніх учнів); анкети/показники, аркуші спостережень (вчителі можуть заповнити й

з’ясувати, на яких аспектах своєї практичної роботи їм потрібно зосередити увагу); спільний з колегами розгляд планів, результатів оцінювання, методик викладання тощо; відвідування занять інших педагогів, як засіб отримання корисних ідей, порад і рекомендацій [4].

Висновки. Лише за тісної співпраці та допомоги батьків, психолога й педагогів інклюзія може стати дієвою та ефективною у розвитку дитини з особливими освітніми потребами, а отже – дати можливість дитині зайняти важливе місце у суспільному житті, сприяти її становленню та досягненню цілей. Доросла людина з особливими потребами може стати прикладом та натхненням як для батьків дитини з особливими освітніми потребами, так і з часом – для самої підростаючої дитини.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук, К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с.
2. Методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу для дітей з особливими потребами(вступ в інклюзію) / Л.Гупало, Р.Юськевич, Н. Клочко, Н.Витрикуш. – Навчально-методичний центр освіти. – Львів. – 2013. – 32 с.
3. Наугольник Л. Б. Психологія стресу: підручник / Л. Б. Наугольник. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2015. – 324 с.
4. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник:/ за заг. ред.. Колупаєвої А.А.– К:«А. С. К.», 2012. – 308 с.
5. Основи реабілітаційної психології : подолання наслідків кризи. Навчальний посібник / Л. Царенко, Т. Вебер, М. Войтович, Л. Гриценок, В. Кочубей, Л. Гридковець / за ред. Л. Царенко. - Том 2. – Київ, 2018. – 240 с.
6. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. – Київ : ТОВ “Агенство “Україна”, – 2019. – 300 с.
7. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII, ВР. – [Електронний ресурс]. - Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.
8. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З. Г. Кісарчук, Я. М. Омельченко, Г. П. Лазос, Л. І. Литвиненко, Л. Г. Царенко / за ред. З. Г. Кісарчук. – Київ : ТОВ Видавництво «Логос». – 207 с.

Супрун Д. М.,
д.пед.н., проф.,
проф. каф. спеціальної психології та медицини
факультету спеціальної та інклюзивної освіти;
Григоренко Т. В.,
аспірант каф. спеціальної психології та медицини
факультету спеціальної та інклюзивної освіти,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова,
м. Київ

ПЕРСПЕКТИВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В РАКУРСІ ВИМОГ СЬОГОДЕННЯ

Вступ. Інтеграція до європейського освітнього простору потребує докорінної перебудови вітчизняної системи освіти як одного із джерел інтелектуального потенціалу країни, а суспільні вимоги до оновлення освітньої практики, проекції процесу на результат освіти зумовлюють необхідність реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця, що забезпечує набуття не лише базових знань, сформованих умінь і навичок, практичного досвіду й норм поведінки, а й формування професійних компетентностей.

Результати дослідження. Тож, виклики, що пов’язані з входженням в світову спільноту модернізації міжнародного порядку в контексті визначених пріоритетів майбутнього світоустрою вимагає від вищої освіти поетапно реалізовувати складові наявної мегасистеми цілісного освітнього простору, де прикметною ознакою її змісту є розбудова професійної підготовки фахівців спеціальної освіти на компетентнісно-орієнтованій основі в умовах впровадження інклюзивного навчання. Сучасний фахівець спеціальної освіти має бути багатофункціональним, володіти високим рівнем професійної компетентності, бути готовим ввійти в практичну, науково-дослідну, методичну діяльність в реальних умовах освітньої практики, яка нерідко висуває складні проблемні питання в контексті корекційної спрямованості.

З огляду на сучасні умови ефективна діяльність щодо забезпечення професійної підготовки базується на ряді концептуально нових підходів, що обумовлюють докорінні зміни організаційно-функціональних засад діяльності фахівців спеціальної освіти, зокрема, гуманізацію діяльності професійних сфер та підвищення їх авторитету, побудову відносин з громадянами на засадах партнерства, чітке визначення компетенцій фахівців спеціальної освіти щодо забезпечення реалізації загальносвітових стандартів прав людини, в тому числі, дітей з аутистичними та інтелектуальними порушеннями. В розрізі вступу України до світового співтовариства першочергового значення набуває якісна професійна підготовка спеціалістів в сфері спеціальної освіти за умови реалізації компетентністного підходу.

Закцентуємо увагу на тому, що процес підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти має здійснюватися у новій особистісно-орієнтованій парадигмі, де буде уможливлено актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, і яка буде орієнтуватись на формування професійної компетентності, що передбачає створення системи професійних навичок професійної культури спілкування, професійної рефлексії, самоуправління та управління професійною діяльністю, які дозволятимуть досягати професійного успіху, самореалізації, професійного самоздійснення. Саме вони є характерними мірилами формування та становлення особистості фахівця спеціальної освіти, професія якого є нагальною потребою у наш час [4, с. 51].

Беззаперечно, запровадження інноваційного навчання у вищій освіті потребує розробки та впровадження національної інноваційної, принципово іншої моделі організації навчального процесу, ключовою відмінністю та сучасним стратегічним пріоритетом якої має бути цільова зорієнтованість на формування особистості майбутнього фахівця до життя в умовах сучасного, динамічного суспільства, що забезпечує його становлення як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціації та реалізації інноваційної діяльності. Проблема вдосконалення процесу оволодіння знаннями стає особливо актуальною, оскільки індивідуалізація навчання студентів, насамперед, передбачає інтенсифікацію пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на сучасних методах і технологіях навчання (проблемному, комп'ютерному цикловому та інших). Зазначені стратегічні завдання в повному обсязі висуваються і до системи спеціальної освіти [1, с.111]. До умов модернізації професійної підготовки віднесемо: зміну цілей педагогічного процесу: від трансляції інформації до створення особливого освітнього середовища для розвитку професіоналізму майбутнього фахівця; інтегративний характер навчання, спрямованість на формування не знань, а ключових компетенцій студентів; актуалізацію завдань професійного виховання, особистісно-професійного розвитку; створення адекватного викликам часу методичного супроводу освітнього процесу: навчальної літератури, освітніх технологій, оцінних засобів тощо [2, с. 54].

Висновки. Дійсно, ринок праці сьогодення висуває до майбутніх фахівців спеціальної освіти вимоги як щодо наявності базових професійно важливих якостей особистості, так і до здатності аналізувати свою професійну діяльність, удосконалювати професійні навички, засвоювати нові професійні напрямки, що потребує необхідності розвитку особистісного ресурсу. Тож, до основних напрямів професійної підготовки віднесемо наступні: реалізація взаємозв'язку між усіма дисциплінами навчального плану спеціальності, що дозволяє сформувати ґрунтовні знання, вміння їх застосувати для вирішення професійних завдань (знаннєва парадигма); вибір доцільних засобів діяльності суб'єктів у ситуації, що відповідає культурі діяльності та спілкування (культурологічна парадигма); здійснення спільної продуктивної діяльності на засадах гуманізації відношень (гуманістична

парадигма). Погоджуємося з загальним акцентом наукової спільноти сучасності, що професійна підготовка фахівців спеціальної освіти має бути спрямованою на формування особистості, яка володіє не лише системою спеціальних знань та професійних дій, а й вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів, а також здатної до плідної трудової діяльності в сучасних умовах в контексті соціальної згуртованості в освіті.

Список використаних джерел

1. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2018. 657 с.

2. Супрун Д. М. Management – a component of psychologists' professional training (Менеджмент – складова професійної підготовки психологів). Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Київ, 2019. 390с.

3. Супрун Д. М. Теорія та практика впровадження діагностичних технологій в галузі спеціальної освіти (містить комплекс діагностичних методик) : Навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів К., Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. – 317 с.

4. Супрун Д. М. Psychology of Management (Психологія Управління) : навчально-методичний посібник для студентів, слухачів магістратури та практикуючих психологів. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. – 384 с.

Федоренко М. І.,
к. пед. н., доц.;
Федоренко М. В.,
к. психол. н., доц.,
доц. кафедри спеціальної психології та медицини,
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова,
м. Київ

ПІДГОТОВКА СПЕЦІАЛЬНИХ ПСИХОЛОГІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ (НА ПРИКЛАДІ НПУ ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА)

Вступ. Інтенсифікація інклюзивних процесів в Україні актуалізує проблеми підготовки фахівців психологічного профілю, які беруть безпосередню участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного освітнього середовища [6].

Сучасна професійно спрямована підготовка психологів для системи інклюзивного навчання – це цілісний процес, який складається з цілого ряду підсистем, кожна з яких виконує свою функцію [2].

Також утілення в життя особистісно орієнтованої парадигми освіти висуває нові вимоги до підготовки кадрів у вищих педагогічних закладах. Тому виникає необхідність формування нової генерації психологів, які здатні надавати кваліфіковану допомогу особистості з порушеннями психофізичного розвитку у створенні умов для її успішної соціалізації та самореалізації [5].

Результати дослідження. Успішний досвід підготовки фахівців зі спеціальної психології має *кафедра спеціальної психології та медицини*, яка була заснована на базі Інституту корекційної педагогіки та психології (нині факультет спеціальної та інклюзивної освіти) в НПУ імені М.П. Драгоманова у 2004 році.

Кафедра готує спеціальних психологів, які працюють з дітьми і дорослими, які мають обмежені можливості життєдіяльності, та членами їх сімей, з педагогами і соціальними працівниками, які здійснюють навчання, реабілітацію і соціальну підтримку вказаного контингенту в освітніх і медичних установах, а також в установах соціального захисту різного типу (інклюзивно-ресурсні центри, спеціальні та інклюзивні заклади освіти, медичні та реабілітаційні заклади тощо) [1].

Активна робота з удосконалення процесу підготовки фахівців зі спеціальної психології та численні дослідження вчених Г.Афузової, Т.Григоренко, О.Дубовик, Л. Руденко, Д. Супрун та інших, залучення не лише здобувачів вищої освіти, а й випускників та роботодавців, дозволили вибудувати ефективну систему підготовки майбутніх спеціальних психологів [3].

Наразі випускники кафедри є затребуваними спеціалістами не лише в Україні, а й за її межами (Бразилія, Венесуела, США, Канада, Німеччина, Чехія, Ізраїль, Польща та інші). Близько 90% випускників безпосередньо працюють за спеціальністю.

Аналізуючи багаторічний досвід діяльності кафедри спеціальної психології та медицини, можна виокремити чотири складові, без яких якісна підготовка спеціальних психологів неможлива або не може реалізовуватись на належному рівні:

- наявність відповідного науково-педагогічного персоналу;
- інтенсивна практична підготовка;
- вивчення специфічних фахових освітніх компонентів;
- використання сучасних інноваційних технологій навчання.

Професорсько-викладацький склад кафедри спеціальної психології та медицини включає в себе ряд висококваліфікованих спеціалістів, які володіють широкими знаннями з психології, педагогіки та медицини, займаються активною науковою діяльністю, а також мають безпосередній досвід роботи з дітьми з обмеженими можливостями життєдіяльності.

На думку багатьох вчених (Г. Афузова, О. Дубовик, Л. Руденко та ін.), не менш важливою у підготовці майбутнього спеціального психолога є практична складова. Кожен здобувач на бакалаврському рівні освіти проходить культурологічну (позакредитну), навчальну волонтерську, навчальну, виробничу (психодіагностичну), виробничу (психокорекційну) практики. За результатами дослідження Т. Григоренко та Л. Руденко, саме практична діяльність дозволяє сформувати ряд важливих компетенцій, передбачених стандартом вищої освіти з психології, що є необхідним для майбутньої професійної діяльності [3].

На магістерському рівні здобувачі проходять науково-дослідницьку та науково-психологічну практики, які дозволяють сформувати необхідні компетентності для здійснення самостійної науково-дослідної діяльності.

При підготовці майбутніх фахівців особливу увагу слід звернути на перелік та зміст освітніх компонентів. На кафедрі спеціальної психології та медицини перелік та зміст освітніх компонентів постійно оновлюється та доповнюється відповідно до вимог сучасної науки. Наразі спеціальні психологи опановують такі освітні компоненти: «Спеціальна психологія», «Корекційна педагогіка», «Психокорекція шкільної дезадаптації в умовах інклюзивної освіти», «Основи медичних знань з гігієною дітей та підлітків у системі корекційної освіти», «Психопатологія та клінічні основи інтелектуальних порушень», «Аномалії психічного розвитку», «психодіагностика та відбір дітей у спеціальні заклади», «Психологія девіантної поведінки», «Психологічні аспекти поведінкових порушень у дітей з психофізичними порушеннями», «Основи психотерапії в роботі спеціального психолога», «Психофізіологія та психогігієна порушень розвитку», «Організація та зміст спеціальної психологічної допомоги», «Інтегративні технології у корекційно-розвивальній роботі», «Психопрофілактика та психотерапія відхилень психічного розвитку», «Етика та деонтологія в роботі спеціального психолога», «Супервізія в роботі спеціального психолога», «Психологічне консультування суб'єктів інклюзивного процесу із практикумом», «Організація інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з психофізичними порушеннями» та інші.

Використання сучасних інноваційних технологій в підготовці психологів в галузі спеціальної освіти має вирішальне значення. На кафедрі спеціальної психології та медицини використовують такі інноваційні технології:

- універсальна взаємодія різних систем і технологій навчання, впровадження на практиці нових форм і цілісних педагогічних систем, що забезпечить ефективність педагогічного процесу на основі компетентнісного підходу;
- необхідність дотримання умови раціонального поєднання зарубіжного передового педагогічного досвіду із новаторським педагогічним доробком українських вчених та педагогів-організаторів вищої освіти;
- значне й постійне зростання ролі комунікативної спрямованості навчання, в тому числі і володіння іноземною мовою;

- розвиток професійного управлінського мислення та інші [4].

Висновки. Таким чином, досягнення кафедри спеціальної психології та медицини у складі факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П.Драгоманова вирішити проблему якісної професійної підготовки спеціального психолога, сприяючи підвищенню його конкурентоспроможності й затребуваності на вітчизняному та міжнародному ринках праці.

Список використаних джерел

1. Афузова Г. В. Психологічні особливості професійної спрямованості майбутнього психолога на корекційну підтримку дітей з психофізичними вадами: дис ... канд. психол. наук: 19.00.08. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. 170 с.

2. Дубовик О. М. Особливості професійно орієнтованих особистісних якостей майбутніх психологів спеціальних закладів освіти: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.08. К., 2017. 21 с.

3. Руденко Л.М. Компоненти професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). *Руденко Л.М., Григоренко Т. В. Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. Вип. 13. С. 219-232.

4. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти: монографія. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.

5. Федоренко М.І., Федоренко І.В. Особливості формування інформаційної компетентності у майбутніх спеціальних психологів. *Освітній дискурс: Гуманітарні науки: зб. наук. праць*. Київ : ПП Вид-во «Гілея», 2017. Вип. 2, ч. І : Педагогічні науки. С. 52-63.

6. Syniov V., Sheremet M., Suprun D., Fedorenko M., Fedorenko S. and others. The future psychologists' motivation to work in the system of inclusive education. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)*. Vol. 8 Issue-4S, November 2019. Pp. 143-147.

Чернуха Н. М.,
д.пед.н., проф. кафедри соціальної реабілітації
та соціальної педагогіки;
Васильєва-Халатникова М.О.,
к.пед.н., асистент кафедри соціальної реабілітації
та соціальної педагогіки,
Київський національний університет
імені Тараса Шевченка,
м. Київ

ЗДОРОВ'ЯВІДНОВЛЮВАЛЬНІ СОЦІАЛЬНО-РЕАБІЛІТАЦІЙНІ ПРАКТИКИ У РОБОТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ДИТИНОЮ З ІНВАЛІДНІСТЮ У ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

Вступ. Відповідно до викликів сучасності, інклюзивна освіта – це є включення дитини з інвалідністю в освітній процес разом з іншими дітьми

для засвоєння соціального досвіду та існуючої системи суспільних відносин [1, с. 12].

Спираючись на визначення професора Манчестерського університету Пітера Міттлер, «інклюзивна освіта – це перший крок на шляху досягнення мети – створення інклюзивного суспільства, яке дозволить всім дітям і дорослим, незалежно від статі, віку, етнічної приналежності, здібностей повноцінно брати участь в житті суспільства і робити свій внесок» [7, с. 16], підкреслюємо, що інклюзивна освіта – це не тільки шлях засвоєння знань, формування умінь та навичок, а й процес соціалізації та пошук свого місця у суспільстві і відповідно, теоретичне обґрунтування та запровадження у освітнє середовище закладів освіти ефективних інклюзивних соціально-реабілітаційних практик у роботі з дитиною з інвалідністю [8, с. 101-114.].

Звернемось до змісту та структури інклюзивних соціально-реабілітаційних практик у соціальній сфері, взявши до уваги позицію вітчизняного науковця та практика Чуйко О. В. про те, що «Практика – це досить динамічна, гнучка і, водночас, корпоративна сфера» [6, с. 41-46]. Відтак, інклюзивна соціально-реабілітаційна практика – це надання соціально-реабілітаційної допомоги дитині з інвалідністю у освітньому процесі з метою відновлення соціально-психологічних, ціннісних, та поведінкових складових особистості, задоволення потреб соціалізації [5, с. 60-83].

Результати дослідження. Дослідження та аналіз останніх публікацій вітчизняних науковців щодо розбудови інклюзивного освітнього простору в Україні [1; 2; 3; 4] посилює позицію теоретиків і практиків про те, що пріоритетну роль у реалізації інклюзивних соціально-реабілітаційних практик в освітньому процесі у роботі з дитиною з інвалідністю відіграє постать соціального педагога закладу освіти. Саме соціальний педагог забезпечує соціокультурну реабілітацію та соціальну адаптацію дитини з інвалідністю та її сім'ї через освітнє середовище; стежить за дотриманням прав дитини з інвалідністю та сім'ї; допомагає батькам адаптувати дитину з інвалідністю у соціальне середовище. Важливою є профілактика явищ соціальної дезадаптації дитини з інвалідністю та сім'ї [2, с. 141].

Здоров'явідновлювальні соціально-реабілітаційні практики – практики, які передбачають заходи, орієнтовані на збереження та відновлення психічного та фізичного здоров'я дитини з інвалідністю у закладі освіти. Головним суб'єктом реалізації здоров'явідновлювальних соціально-реабілітаційних практик є соціальний педагог у закладі освіти. Часто він є частиною мультидисциплінарної команди, працює разом з практичним психологом, шкільним офіцером поліції, класним керівником та активом закладу освіти.

Здоров'явідновлювальні соціально-реабілітаційні практики, які реалізує соціальний педагог у закладі освіти, ми можемо розділити на три групи: просвітницькі; реабілітаційні та практики з дозвілля.

Просвітницькі здоров'явідновлювальні соціально-реабілітаційні

практики орієнтовані на просвіту, інформування та навчання щодо збереження та відновлення психічного та фізичного здоров'я дитини з інвалідністю у закладі освіти. Також, вони передбачають просвіту, інформування та навчання щодо збереження та відновлення психічного та фізичного здоров'я дитини з інвалідністю у закладі освіти, оточуючої громади. Наприклад: тематичні дні здоров'я; профілактичні заходи щодо булінгу та кібербулінгу; просвітницькі лекторії та дебати тощо.

Реабілітаційні здоров'явідновлювальні соціально-реабілітаційні практики спрямовані на відновлення психічного та фізичного здоров'я дитини з інвалідністю у закладі освіти та поза ним. Наприклад, індивідуальна програма фізичної активності дитини з інвалідністю у закладі освіти; групи взаємопідтримки для дітей з інвалідністю у закладі освіти тощо.

Дозвіллєві здоров'явідновлювальні соціально-реабілітаційні практики передбачають збереження психічного та фізичного здоров'я дитини з інвалідністю у закладі освіти. Наприклад, інклюзивні гуртки за інтересами у закладі освіти; інклюзивні туристичні подорожі тощо.

Висновки. Сьогодні створення можливостей навчання, виховання та розвитку дитини з інвалідністю у закладі освіти – вимога сучасності. Пошук ефективних соціально-реабілітаційних практик – це шлях прогресу.

Список використаних джерел

1. Інклюзивне навчання: організаційне, змістове та методичне забезпечення: навч.-метод. посіб. / Миронова С. П. та ін.; за заг. ред. Миронової С. П.; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2015. 235 с.
2. Інклюзія в школі в оптичному дискурсі сьогодення: колект. монографія / С. Г. Адирхаєв та ін.; за наук. ред. Н. В. Барна, С. Г. Адирхаєва; Держ. закл. шк. І-ІІІ ступенів № 168 Оболон. р-ну м. Києва, Відкрит. міжнар. ун-т розвитку людини «Україна». Київ: Університет «Україна», 2019. 498 с.
3. Казачінер О. С. Інклюзивна освіта в англомовних країнах: посібник. Харків: Основа, 2018. 79 с.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К.: «Самміт – Книга», 2019. 272 с.
5. Чернуха Н. М., Васильева-Халатникова М. О., Співак Я. О., Токарчук Л. В. Інклюзивна освіта: міжнародний досвід та українські реалії. *Topical issues of pedagogy: Collective monograph*. Edizioni Magi, Roma, Italia, 2019. P. 60−83.
6. Чуйко О. В. Місія і роль соціального педагога в розбудові освітнього середовища закладу освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціальна робота*. Київ. 2019. № 1 (5). С. 41–46.
7. Шапаренко Г. В. Вступ до інклюзивної освіти: навч. посіб. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 39 с.
8. Chernukha N., Vasylieva-Khalatnykova M. Model of social and pedagogical support of children with disabilities in the educational process. *Relevant Issues of the Development of Science: Collective monograph*. San Antonio, 2020. P. 101−114.

Чубрей О.С.,
д.пед.н., доц.,
доцент кафедри економічної географії
та екологічного менеджменту;
Підгірна В.Н.,
к.е.н., доц.,
доцент кафедри економічної географії
та екологічного менеджменту,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича,
м. Чернівці

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ SMART-ТЕХНОЛОГІЙ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Вступ. Однією з найважливіших змін, що відбуваються в сучасній освіті, є те, що вона, за своїми цілями та призначенням, стає інклюзивною, тобто відкритою для всіх, та спеціальним чином налаштованою на кожного. Інклюзивна освіта – особливий підхід до побудови загальної освіти, який має на увазі доступність освіти для кожної дитини, незалежно від її особливих потреб.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та мережі Інтернет обумовлює необхідність впровадження у навчальний процес SMART-технологій для дітей із особливими освітніми потребами, вадами у стані здоров'я та інвалідністю паралельно із вищезазначеними формами організації інклюзивної освіти. Ключовим є те, що вони здатні розвинути творчі здібності дітей із особливими освітніми потребами, вадами у стані здоров'я та інвалідністю, професійні знання, навички комунікації, грамотність у сфері інформаційних комп'ютерних технологій; формувати критичне мислення; вдосконалити вміння ефективної співпраці та взаєморозуміння, лідерство, розвиток кар'єри [1, с. 42].

Результати дослідження. Мережа Інтернет, наявність персональних комп'ютерів, SMART-дошки, нині є необхідними засобами сучасного навчального процесу. Крім того, використання SMART-технологій для дітей із особливими освітніми потребами, вадами у стані здоров'я та інвалідністю в процесі навчання дозволяє широко та повноцінно розкрити потенціал кожної дитини. Наприклад, використання проектора та інтерактивної дошки дозволяє візуалізувати географічну інформацію. Використання сенсорних планшетів і панелей дозволяє стимулювати тактильні відчуття, взаємодію з навколишнім середовищем того чи іншого подразника тощо.

Вже стало нормою проведення навчального заняття з використанням мультимедійних презентацій, виконаних за допомогою таких програмних пакетів, як Microsoft Power Point або Macromedia Flash (зорове сприйняття). Проте, разом із звичайними презентаційними технологіями до сфери освіти впроваджуються нові інтерактивні технології, що дозволяють удосконалити презентації у вигляді слайд-шоу, які супроводжуються звуковими файлами

(слухове сприйняття). Ще одна нова форма подання матеріалу за допомогою інтерактивного устаткування – це інтерактивні дошки SMART Boards, інтерактивні дисплеї Sympodium (тактильні відчуття) [1, с. 44; 2, с. 10].

Можливості використання SMART-технологій потребує від учителів розробки системи завдань, які будуть спрямовані на формування високого рівня розвитку розумових операцій (аналізу, синтезу, узагальнення) та на формування і розвиток комунікативної компетентності. Робота вчителя при цьому не тільки не спрощується, але й ускладнюється і потребує вищої кваліфікації. Підвищення ступеня готовності вчителя до змістовного осмислення традиційних підходів до навчання, їхнього дієвого аналізу з урахуванням активного впровадження SMART-технологій для дітей із особливими освітніми потребами, вадами у стані здоров'я та інвалідністю до навчального процесу та практичної реалізації цих технологій, підвищить ефективність і результативність навчання.

Висновки. Таким чином, використання SMART-технологій є однією з вимог сучасного освітнього процесу в умовах інформаційного суспільства і впровадження інклюзивної освіти. Застосування сучасних SMART-технологій для дітей із особливими освітніми потребами у навчальному процесі є не лише засобом активізації пізнавальної та творчої діяльності учнів, але й необхідністю, пов'язаною із стрімким розвитком науково-технічного прогресу, що потребує детального вивчення та розробки методів, форм, прийомів використання таких технологій.

Список використаних джерел

1. Кирильчук С. М. Smart-технології в навчанні дітей з особливими потребами. Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України: зб. матеріалів наук. конф. Київ: ІІТЗН НАПН України, 2017. С. 42–46

2. Якубов С., Якінін Я. Технології SMART та навчальні матеріали. Hi-Tech у школі. 2011. № 3–4. С. 8–11.