

**ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА**

проблеми також впливають на ефективність діяльності. Важливо раціонально використовувати наявні ресурси. Необхідно шукати додаткові джерела фінансування. Партнерство з громадою може стати важливим важелем впливу. Ефективне управління ресурсами є ключовим завданням керівника. Це сприяє сталому розвитку закладу освіти.

Невизначеність освітньої політики створює додаткові труднощі у стратегічному управлінні. Часті зміни нормативно-правової бази ускладнюють планування. Заклади освіти змушені постійно адаптуватися до нових вимог. Це знижує стабільність управлінських процесів. Виникає ризик невідповідності стратегічних планів реальним умовам. Керівники мають враховувати ці фактори при плануванні. Важливо забезпечити гнучкість стратегії розвитку. Необхідно постійно моніторити зміни в освітній політиці. Адаптивність стає ключовою характеристикою управління. Це дозволяє ефективно реагувати на виклики [3].

Отже, ефективне стратегічне управління базується на системному підході, орієнтації на довгострокові цілі та здатності адаптуватися до змін освітнього середовища, долаючи основні проблеми та ризики, серед яких опір змінам, обмеженість ресурсів і нестабільність освітньої політики. Зокрема посилюється роль керівника як стратегічного лідера та розширення освітньої автономії. Успішність впровадження стратегічного управління значною мірою залежить від рівня управлінської компетентності керівника, ефективності командної взаємодії та використання сучасних цифрових технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Єльнікова Г. В. Основи адаптивного управління закладами освіти. Київ: ЦІППО. 2005. 272 с.
2. Калініна Л. М. Управління закладом освіти: теорія і практика. Київ: Педагогічна думка. 2017. 296 с.
3. Кремень В. Г. Філософія освіти. Київ: Грамота. 2008. 656 с.
4. Луговий В. І. Управління освітою: теоретико-методологічні засади. Київ: Педагогічна думка. 2010. 320 с.

Ілляшенко Т. Д., Обухівська А. Г.*

**РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У КОНТЕКСТІ
РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

У цій публікації ми розглянемо впровадження і подальше вдосконалення інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) як важливий крок до створення єдиної системи загальної середньої освіти, яка дозволить краще реалізувати не тільки освітні потреби дітей з порушеним

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА

розвитком, але й з нормативним. Власне, сама ідея інклюзивного навчання від самого початку її виникнення і не розглядається інакше, ніж інтеграція дітей з ООП в єдиний освітній системі. Проте у цьому процесі головним чиним вбачається обстоювання інтересів дітей саме цієї категорії. Позитивний вплив його на дітей з нормативним розвитком зазвичай обмежується моральним аспектом, а саме формуванням у них здатності співчувати і допомагати слабшому, взаємодіяти з орієнтацією на позитивні якості особи, а не її недоліки. Тимчасом єдина освітня система потрібна для розв'язання сутнісного завдання загальної середньої освіти – забезпечення успішного навчання усіх її учнів.

Надзвичайно гострою є проблема неуспішного навчання значної кількості дітей у закладах загальної середньої освіти, яку різними способами намагаються розв'язувати протягом щонайменше цілого століття, починаючи з розвитку у нашій країні педології. Після відомого її краху повернення до спроби допомогти неуспішним учням знов почалося аж у сімдесятих роках минулого століття як впровадження класів вирівнювання [4]. З активізації розвитку шкільної психодіагностики це починання трансформувалося у диференційоване навчання під науковим керівництвом Ю. З. Гільбуха [2]. Класи для учнів з віковою нормою розвитку, класи прискореного навчання для дітей з підвищеними інтелектуальними здібностями та класи підвищеної індивідуальної уваги для дітей, що з різних причин відставали в розвитку, комплектувалися із застосуванням шкільної психодіагностики, якою вона була на той час у нашій країні. Основною причиною, яка не дала досягнути успіху цьому починанню, була саме роз'єднаність загальноосвітньої і спеціальної школи, які на той час ще не могли об'єднатися через слабкі позиції психолого-педагогічної діагностики, що тільки починала заявляти про себе.

Проблеми диференційованого навчання найгостріше виявились у класах підвищеної індивідуальної уваги. Серед строкатого його контингенту виявились і діти, для корекції розвитку яких було недостатньо тих умов, які могла надати їм загальноосвітня масова школа. Це були діти з так званою затримкою психічного розвитку (ЗПР). Під цією не дуже вдалою назвою об'єднуються діти, відставання яких у розвитку, переважно інтелектуальному, різне за причинами походження, мірою вираженості і труднощами корекції. Проте усі вони суттєво відрізняються від дітей з навіть легким порушенням інтелектуального розвитку (розумовою відсталістю) і за загальним психічним розвитком і здатністю до соціальної адаптації в умовах достатньої психолого-педагогічної допомоги більше тяжіють до нормативного розвитку [3].

Великою проблемою стала кількість таких дітей: досі називається від десяти до двадцяти відсотків серед загальної

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА

дитячої популяції. Кількісні розбіжності зумовлюються тим, які методи діагностики застосовуються: медичні чи психолого-педагогічні. Далеко не до всіх дітей із ЗПР можна застосувати медичні критерії діагностики, які виявляють органічні ураження центральної нервової системи. Переважна більшість таких дітей не мають органічних уражень і набули відставання у розвитку через психічну депривацію, соціально-педагогічну занедбаність тощо. В умовах домінування медичної діагностики в освіті усі ці діти залишилися поза діагностикою, хоч дуже потребували психолого-педагогічного корекційного втручання. Так діти із ЗПР розділилися на два контингенти: одні стали учнями спеціальної школи, інші (переважна більшість) залишилися у школі серед дітей з нормативним розвитком без необхідної допомоги.

Після розведення дітей із ЗПР по різних освітніх системах уже сплило багато часу. Розвиток психолого-педагогічної діагностики давно дозволяє виявляти усіх таких дітей і констатувати їхню потребу у корекційно-педагогічній допомозі, не оглядаючись на медичний діагноз, але й досі тільки у меншій частині дітей із ЗПР визнаються особливі освітні потреби і надається підтримка в умовах інклюзивного навчання. Проте усе це дається дорогою ціною: ці діти визнані такими, що мають психофізичні порушення як представники контингенту спеціальної школи. Намагання у системі інклюзивного навчання приховати діагноз, замінивши його евфемізмом «ООП», є штучним і мало що змінює, хіба що ускладнює розуміння педагогом стану дитини.

Друга, значно більша, частина дітей із ЗПР позбавлена будь-яких привілеїв, зате їхній розвиток визнано нормативним. Що являє він собою насправді, ми у черговий раз побачили під час апробації методики діагностики інтелектуального розвитку підлітків [6]. Серед обстежуваних нами учнів закладів загальної середньої освіти чимало виявлялося з дуже низькими навчальними досягненнями, які навряд чи забезпечують наступність у здобутті освіти, а їхній інтелектуальний розвиток був досить далеким від тих нормативів, що увійшли у підручники з вікової і педагогічної психології. Зрозуміло, що ці діти прийшли до школи неготовими до шкільного навчання.

Протягом багатьох років ми намагалися ставити питання про діагностику готовності дітей до школи, проте наражалися на спротив. І пов'язаний він, на нашу думку, з неготовністю сьгоднішніх закладів загальної середньої освіти надати дітям необхідну корекційну допомогу.

Не покращилося становище таких дітей і впровадженням інклюзивного навчання в Україні, яке відмовляє їм у допомозі, що начебто надаватиметься закладом загальної середньої освіти у процесі навчання на загальних засадах. Практично така допомога нічим не регламентована, отже і не зобов'язує її надавати.

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА

Тимчасом сучасний розвиток шкільної психодіагностики дозволяє виявляти дедалі тонші градації у розвитку дітей і в цих умовах межі норми і не норми часто стають умовними, а кількість дітей, що потребують психолого-педагогічної допомоги у процесі навчання, збільшується. І всі вони потребують відповідної психолого-педагогічної діагностики, бо тільки діагностика дає обґрунтування змісту корекційної допомоги.

На тлі поступального розвитку психодіагностики і могла виникнути провідна ідея теоретичної моделі інклюзивного навчання про стирання грані між нормативним і порушеним розвитком особи та розгляд дитячого колективу у школі як спільноти індивідуальностей, де кожна має свої особливі потреби у процесі навчання. Тому розуміння інклюзивних процесів як відмови від науково обґрунтованої психолого-педагогічної діагностики і психолого-педагогічного діагнозу нам уявляється хибним.

Зрозуміло, що сьгоднішні форми функціонування інклюзивного навчання ще далекі від закладених у його теоретичній моделі, реалізація якої належить віддаленому майбутньому. Нинішня практика об'єднання в інклюзивному класі дітей з суттєвими відмінностями у розвитку, принаймні як це відбувається у нашій країні, є досить грубим втручанням у задоволення освітніх потреб як однієї категорії, так і другої, що не може не впливати негативно на їхній розвиток і здобуття освіти.

Насамперед, діти з ООП в умовах інклюзивного навчання отримують значно менший обсяг потрібної їм допомоги, ніж в умовах спеціального навчання. Крім того, допомога, яка їм надається, є менш кваліфікованою, бо в інклюзивному класі працюють переважно фахівці загальної педагогічної практики, які недостатньо знають специфіку дітей з порушеним розвитком. Негативним є і те, що урок не може забезпечити їм здобуття компетентностей і розвитку, які намагаються компенсувати додатковими позаурочними заняттями. Проблематичною є і користь для дітей з ООП становища менш успішних учнів, що часто ускладнює їхнє спілкування з однокласниками. Принаймні для входження у дитячий колектив таких дітей потрібно докладати спеціальних педагогічних заходів.

Не є безпроблемним і становище в інклюзивному класі учнів з високими потенційними можливостями розвитку і освіти, реалізація яких гальмується. А тимчасом за кращих умов серед них, можливо, вирости б і наші майбутні Нобелівські лауреати. І вже зовсім неприйнятним є перебування в інклюзивному класі дітей з ООП, які своєю поведінкою унеможливають ведення уроку, що грубо порушує права на якісну освіту дітей з нормативним розвитком. А тимчасом здійснене нами невелике

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ
СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА

пілотне дослідження показало, що це не така вже й рідкісна практика в сучасних інклюзивних класах [5].

Усі названі проблеми сьогодишнього інклюзивного навчання спонукають до пошуку гнучкіших способів його впровадження, які допомагали б уникнути надмірних ускладнень адаптації в інклюзивному класі і для дітей з нормативним розвитком, і для тих, що мають ООП.

Нажаль, не знайшла практичного застосування, або хоч апробації, запропонована відомими українськими фахівцями з психолого-педагогічних питань навчання і розвитку дітей з ООП (з порушенням психофізичного розвитку) Віт. Бондарем, В. Синьовим, В. Тищенком модель особистісно орієнтованої освітньої інтеграції із системою диференційованих класів для дітей з різними здібностями у загальноосвітній школі [1]. Фактично це і є, на нашу думку, переконаливий щодо реальності втілення і отримання позитивних результатів варіант єдиної системи загальної середньої освіти, де знайдеться місце без дискримінації для дітей з різним потенціалом розвитку і, що особливо важливо, можливості задоволення їхніх освітніх потреб.

Реалізація викладених названими авторами пропозицій могла б створити умови для оптимального розвитку і освіти дітей, які прийшли до школи з достатнім і високим рівнем готовності до навчання, і тих, що з різних причин виявились неготовими до нього і потребують педагогічної допомоги, без якої будуть і далі затримуватися у розвитку та дезадаптуватися на тлі неуспішного навчання.

Відповідно створюються основні й інклюзивні класи. В основних класах безперешкодно навчаються діти з уже сформованими передумовами успішного навчання, досягаючи й надалі оптимального для кожного високого рівня розвитку і освіти. Інклюзивні класи об'єднують неготових до навчання дітей і тих, що мають ООП через нетяжкі психофізичні порушення. Перевагою таких інклюзивних класів є те, що у них усі діти потребують певної корекції розвитку, відмінності між ними дещо згладжуються і їхня взаємодія стає більш комфортною. Не ускладнюється і робота педагога надмірними відмінностями між учнями у класі. Передбачені і дві категорії спеціальних класів залежно від тяжкості психофізичних порушень дітей, які в них навчаються.

Великою перевагою запропонованої моделі різних типів класів у школі є демократичність їх функціонування. Щороку переглядаються досягнення учнів і кожен у міру своїх навчальних досягнень може змінити тип класу на такий, який більше відповідає його розвитку та освітнім потребам.

Насамкінець потрібно сказати, що для реалізації запропонованої освітньої моделі є і достатньо методичних засобів психолого-педагогічної діагностики, особливо поєднання вітчизняних методик з кращими світовими

ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА

стандартизованими тестами, для діагностичного контролю розвитку дітей у критично відповідальні вікові періоди.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар Віт. І., Синьов В. М., Тищенко В. В. Чи приживеться північноамериканська модель інклюзії в Україні?. *Рідна школа*. 2012. № 8–9. С. 20–27.
2. Диференціація у початковій ланці / під ред. Ю. З. Гільбуха Київ: Наук.-практ. центр «Психодіагностика і диференційоване навчання», 1994. 54 с.
3. Ілляшенко Т. Д. Визначення загальних засад психологічного супроводу дітей із затримкою психічного розвитку на основі узагальнення досліджень вчених країн пострадянського простору. *Психологічний часопис*. Том 6. № 11. 2020. С. 93–103. DOI: 10.31108/1.2020.6.11.
4. Кондратенко Л. О. Психологія первинної шкільної неуспішності: монографія. Чернігів: Десна Поліграф, 2017. 488 с.
5. Обухівська А. Г., Ілляшенко Т. Д. З досвіду вивчення практики впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*: збірник. Одеса: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 37. С. 137–141. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/732997>.
6. Психолого-педагогічне вивчення підлітків у психолого-медико-педагогічній консультації. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій: посіб. / Жук Т. В., Ілляшенко Т. Д., Луценко І. В. та ін.; за ред. А. Г. Обухівської. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2016. С. 124–213.

Карпінська К. П.*

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Повномасштабна воєнна агресія проти України докорінно змінила освітній простір, поставивши перед педагогічною спільнотою нові виклики. Діти молодшого шкільного віку (6–10 років) особливо гостро переживають травматичний досвід воєнного часу: тривоги, повітряні тривоги, вимушене переміщення, розлуку з близькими, втрату звичного способу життя. У таких умовах пріоритетом освіти стає не лише академічне навчання, а й збереження психоемоційного здоров'я дітей, формування їхньої стійкості до стресових обставин.

Емоційний інтелект (ЕІ) – здатність розпізнавати, розуміти та керувати власними емоціями й емоціями інших – стає ключовою компетентністю, що забезпечує успішну адаптацію дитини до складних життєвих обставин. Дослідження свідчать, що високий рівень ЕІ корелює з кращою соціалізацією, академічною успішністю та психологічним благополуччям [9; 11].

Проблему розвитку емоційного інтелекту в освітньому процесі досліджували О. Савченко, І. Бех, Н. Бібік. Питання