

Міністерство освіти і науки України
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
Кафедра соціальної педагогіки та корекційної освіти

«До захисту допускаю»

завідувач кафедри соціальної педагогіки

та корекційної освіти

д. пед. наук, професор

_____ Тетяна ЛОГВИНЕНКО

« _____ » _____ 2025 р.

Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами:
вітчизняна практика і міжнародний досвід

Спеціальність 231 Соціальна робота

Магістерська робота
на здобуття кваліфікації – Магістр з соціальної
роботи за спеціалізацією «Соціальна педагогіка»

Автор роботи: студент групи СР-2425М

Євгеній ВЕЛИЧКО _____

Науковий керівник: кандидат пед. наук,

ст.викл. **Олег КЕКОШ** _____

Дрогобич, 2025

Анотація

Магістерська робота спрямована на вивчення особливостей соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти. У роботі систематизовано та проаналізовано сучасні теоретичні підходи до визначення змісту й чинників психолого-педагогічного супроводу процесу соціалізації цієї категорії дітей у шкільному середовищі.

Розроблено та представлено програму психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами з урахуванням викликів воєнного часу, спрямовану на підтримку їхнього емоційного благополуччя, адаптації та соціальної взаємодії.

Обґрунтовано координацію діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в умовах дії воєнного стану, з акцентом на міждисциплінарну взаємодію та партнерство з родиною.

Ключові слова: соціалізація, діти з особливими освітніми потребами, заклад загальної середньої освіти, інклюзія, інклюзивна освіта, психолого-педагогічний супровід.

Abstract

The master's thesis is aimed at studying the features of the socialization of children with special educational needs in general secondary education institutions. The work systematizes and analyzes modern theoretical approaches to determining the content and factors of psychological and pedagogical support for the socialization process of this category of children in the school environment.

A program of psychological and pedagogical support for children with special educational needs is developed and presented, taking into account the challenges of wartime, aimed at supporting their emotional well-being, adaptation and social interaction.

The coordination of the activities of the team of psychological and pedagogical support for children with special needs in martial law conditions is substantiated, with an emphasis on interdisciplinary interaction and partnership with the family.

Key words: "at-risk" adolescents, socialization, children with special educational needs, general secondary education institution, inclusion, inclusive education, psychological and pedagogical support.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	9
1.1. Узагальнення наукових підходів до проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.....	9
1.2. Освітній простір як чинник соціалізації дітей з особливими потребами в навчанні	24
1.3. Аналіз міжнародного досвіду забезпечення соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти	36
Висновки до першого розділу.....	43
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СУПРОВОДУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	45
2.1. Ключові чинники психолого-педагогічного супроводу процесу соціалізації дітей з особливими потребами в освітньому середовищі.....	45
2.2. Проектування програми психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного періоду.....	54
Висновки до другого розділу.....	63
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	68
ДОДАТКИ	71

ВСТУП

На сучасному етапі розвитку українського суспільства одним із пріоритетних напрямів державної соціальної політики є інвестування в людський потенціал. Наукові дослідження та практичний досвід переконливо доводять, що вкладення ресурсів у розвиток людини є економічно виправданими та мають довготривалий позитивний ефект для суспільства загалом. У контексті європейських цінностей і нормативно-правових стандартів особлива увага приділяється залученню осіб з особливими освітніми потребами до активної участі в соціальному житті. Такий підхід розглядається як стратегія соціальних інвестицій, у межах якої інклюзія стає ключовим складником освітньої політики держави та важливим чинником трансформації соціального середовища.

Розвиток інклюзивної освіти в Україні спрямований на забезпечення повноцінної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та створення умов для їх гармонійного розвитку. Йдеться про розкриття індивідуального потенціалу дитини, формування її інтересів, розвиток інтелектуальних і фізичних можливостей, набуття життєво необхідних компетентностей, засвоєння моральних і культурних цінностей, а також підготовку до активної та відповідальної участі в суспільному житті. Діти з особливими освітніми потребами за належної підтримки здатні опанувати соціальні ролі, норми поведінки, комунікативні навички та ціннісні орієнтири, характерні для однолітків з типовим розвитком. Вони можуть формувати життєстійкість, ініціативність, упевненість у власних силах і вміння ефективно взаємодіяти з соціальним оточенням. Досягнення таких результатів можливе за умови системної, узгодженої роботи педагогів, фахівців супроводу, батьків, однолітків і позитивного психологічного налаштування самих дітей.

Основною метою інклюзивної освіти є створення спеціально організованих умов, що відповідають індивідуальним потребам кожної дитини з особливими освітніми потребами. Інклюзивний підхід виключає будь-які форми дискримінації та орієнтується на забезпечення рівного доступу до

якісної освіти. Водночас упродовж тривалого часу в Україні домінувала традиційна модель навчання, яка передбачала освіту дітей з особливими потребами в умовах індивідуального (домашнього) навчання або спеціалізованих закладів. Такий підхід, попри відповідність освітнім потребам дітей, суттєво обмежував їх соціальну інтеграцію та можливості повноцінної взаємодії з соціумом.

Запровадження інклюзії стало новим етапом розвитку національної системи освіти. Активне впровадження інклюзивних практик відкриває для учнів з особливими освітніми потребами можливості для самореалізації та розвитку незалежно від наявних порушень. Разом із тим інклюзивне середовище позитивно впливає й на дітей з типовим розвитком, сприяючи формуванню в них толерантності, емпатії та соціальної відповідальності, що є надзвичайно важливим у сучасному глобалізованому світі.

Проблематика інклюзії тісно пов'язана з процесами демократизації та європейської інтеграції України. Зокрема, Національна стратегія розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 роки визначає пріоритетом формування доступного та безбар'єрного освітнього середовища, у межах якого кожна особа має змогу здобувати якісну освіту з урахуванням власних потреб, не відриваючись від сім'ї та місцевої громади.

Проблеми інклюзивної освіти та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами активно досліджуються сучасними науковцями та практиками. Значний внесок у вивчення теоретичних і практичних аспектів інклюзії зробили Ю. М. Найда, Л. М. Ткаченко, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, Н. В. Науменко, В. П. Овсяник та інші [14,15,23]. Питання психолого-педагогічного супроводу як важливої умови успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами висвітлювалися у працях С.У. Гончаренко, В. М. Оржеховська Н. І. Баташевої, А. Й. Капської, І. В. Пешої, Л. І. Прохоренко, Миронова С.П. та ін [9, 32, 36].

Попри значний науковий інтерес до проблем соціалізації, питання інтеграції дітей з особливими потребами в умовах сучасної освіти

залишаються актуальними, особливо з огляду на складні соціальні та воєнні реалії останніх років. Недостатня розробленість практичних механізмів соціалізації зумовлює потребу у ґрунтовному аналізі цього процесу та пошуку ефективних шляхів його вдосконалення в умовах сьогодення.

Об'єкт дослідження – процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти.

Предмет дослідження – психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами як комплексний засіб забезпечення їх соціалізації в умовах закладів загальної середньої освіти.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та практичному розкритті особливостей соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти, розробленні програми психолого-педагогічного супроводу в умовах воєнного стану.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі **завдання дослідження**:

- з'ясувати сутність і специфіку процесу соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальної середньої освіти;
- проаналізувати освітній потенціал як чинник соціалізації дітей з ОП;
- дослідити зарубіжний досвід соціалізації дітей з особливими освітніми потребами;
- визначити основні детермінанти психолого-педагогічного супроводу процесу соціалізації; розробити програму психолого-педагогічного супроводу дітей з ОП в умовах воєнного часу.

У роботі використано комплекс теоретичних та емпіричних **методів**, зокрема аналіз і узагальнення наукових джерел, синтез, порівняння, систематизацію.

Наукова новизна дослідження полягає в обґрунтуванні та розробці програми психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану щодо організації діяльності команди супроводу з урахуванням сучасних викликів.

Практичне значення роботи полягає в можливості використання отриманих результатів у викладанні соціальної педагогіки, а також у підготовці методичних матеріалів для фахівців, які здійснюють психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами.

Структура магістерської роботи складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

Розділ 1. Теоретичні засади дослідження соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладів загальної середньої освіти

1.1. Узагальнення наукових підходів до проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу

Діти становлять фундаментальний ресурс будь-якого суспільства, тому держава й соціум загалом зобов'язані створювати для них належні умови життя, розвитку та навчання. Кожна дитина володіє унікальним потенціалом, який може проявлятися в різних сферах особистісного становлення. Водночас значна частина дітей стикається з певними труднощами, зумовленими як несприятливими соціальними умовами, так і наявністю фізичних, психічних чи сенсорних порушень. Такі особливості розвитку часто ускладнюють процес повноцінної участі дитини в соціальному житті, обмежують її можливості комунікації та самореалізації. Саме тому діти з обмеженими можливостями розвитку потребують спеціальної підтримки як у сфері освіти, так і в процесі соціальної взаємодії.

У сучасному науковому дискурсі та практиці широкого вжитку закріпилися поняття «дитина з особливими потребами» та «дитина з особливими освітніми потребами». Перше з них здебільшого використовується в широкому соціальному контексті, тоді як друге – у межах інклюзивної освітньої парадигми. У межах цього дослідження обидва терміни застосовуються як взаємопов'язані та змістовно доповнювальні.

Термін «дитина з особливими освітніми потребами» є відносно новим, проте на сьогодні він набув усталеного характеру в міжнародній і вітчизняній науковій практиці. Його поява пов'язана з переходом суспільств до демократичної, відкритої моделі розвитку, у якій визнається рівність прав усіх дітей незалежно від наявності порушень у розвитку. Запровадження цього поняття відображає зміну суспільного ставлення до дітей з особливостями розвитку та ґрунтується на визнанні їх права на якісну освіту й повноцінну участь у соціальному житті.

З часом поняття «дитина з особливими освітніми потребами» витіснило з наукового й повсякденного обігу низку термінів, що мали стигматизуючий або негативно забарвлений характер, зокрема «аномальна дитина», «дитина з відхиленнями в розвитку», а також вузькоспеціалізовані медичні визначення. Наприкінці ХХ століття подібна лексика почала сприйматися суспільством як дискримінаційна, що зумовило потребу в гуманізації наукового й освітнього мовлення.

У сучасному розумінні дитина з особливими освітніми потребами – це дитина, яка потребує створення спеціальних умов навчання, виховання та розвитку з метою максимально повної реалізації її потенційних можливостей, інтеграції в культуру родини й громади, а також підготовки до самостійного життя в суспільстві. Використання цього терміна підкреслює відмову від поділу людей на «норму» та «відхилення» і зосереджує увагу не на дефіцитах розвитку, а на потребах дитини та відповідальності суспільства за їх задоволення [3].

У професійному середовищі поняття «особливі освітні потреби» виконує важливу орієнтаційну функцію, оскільки спрямовує діяльність педагогів і фахівців на виявлення специфічних освітніх запитів кожної дитини та визначення ефективних шляхів їх задоволення. У науковому ж контексті цей термін сприяє інтеграції знань із різних галузей – педагогіки, психології, соціальної роботи, медицини, адже особливі освітні потреби можуть бути зумовлені не лише станом здоров'я, а й соціальними, культурними або мовними чинниками.

Хоча в Україні термінологія, пов'язана з особливими освітніми потребами, була запроваджена пізніше, ніж у країнах Західної Європи та США, її формування не є простим запозиченням зарубіжного досвіду. Вітчизняна наукова школа осмислює це поняття, спираючись на класичні ідеї Л. С. Виготського, який розглядав порушення розвитку як складний соціальний феномен і наголошував на необхідності створення «обхідних шляхів» культурного та освітнього розвитку дитини.

У науковій літературі також розмежовуються поняття «порушення», «інвалідність» та «гандикап». Порушення визначається як відхилення у функціонуванні органів або систем організму, яке може мати тимчасовий або постійний характер. Інвалідність розглядається як обмеження можливостей виконання певних видів діяльності, зумовлене наявністю порушень. Гандикап, своєю чергою, означає соціальні обмеження, що виникають унаслідок інвалідності та перешкоджають досягненню особистісно значущих цілей.

У міжнародній практиці широко використовується поняття «дитина з особливими потребами», яке охоплює різноманітні фізичні, психічні та емоційні стани. Термін «особливі освітні потреби» був введений у науковий обіг у 1981 році й застосовується щодо дітей, які мають труднощі у навчанні, спричинені порушеннями здоров'я, сенсорними обмеженнями, емоційно-поведінковими проблемами або затримками розвитку.

У вітчизняній педагогічній науці особливі освітні потреби поділяються на три основні групи: загальні, притаманні всім дітям з обмеженими можливостями здоров'я; специфічні, характерні для окремих категорій дітей; індивідуальні, що визначаються унікальними умовами життя, виховання та освітнього досвіду конкретної дитини.

До загальних освітніх потреб належить насамперед потреба в якомога ранньому виявленні порушень розвитку та своєчасному наданні комплексної психолого-педагогічної допомоги. Рання діагностика та втручання є вирішальними для запобігання формуванню вторинних порушень і забезпечення повноцінного розвитку дитини. Зосередження виключно на медичній реабілітації без належної педагогічної підтримки не є ефективним, оскільки не враховує необхідності соціальної адаптації та розвитку комунікативних і пізнавальних навичок. Саме тому виявлення порушень повинно супроводжуватися негайною організацією спеціально спрямованої педагогічної допомоги [36].

Вибір методів і засобів навчання для дітей з особливими освітніми потребами зумовлює потребу у застосуванні альтернативних, так званих

«обхідних» шляхів засвоєння знань. Освітній процес для цієї категорії дітей характеризується підвищеною диференціацією, поетапністю та індивідуалізацією навчання порівняно з традиційною моделлю. Як приклад можна навести використання жестової мови у навчанні дітей з порушеннями слуху, застосування рельєфно-крапкового шрифту Брайля у процесі навчання дітей із порушеннями зору, більш раннє формування навичок читання і письма у глухих дітей, а також спеціалізовані методики навчання грамоти дітей з аутизмом.

Організація освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами потребує значної варіативності форм навчання та глибокої індивідуалізації освітнього середовища. Йдеться про особливу просторову, часову й змістову структуру освітнього процесу. Так, для дітей з розладами аутистичного спектра надзвичайно важливим є чітке структурування навчального простору, що допомагає їм краще усвідомлювати послідовність подій, знижує рівень тривожності та сприяє прогнозуванню власної поведінки.

Важливим аспектом є також розширення меж освітнього простору. Освіта дітей з особливими освітніми потребами не повинна обмежуватися рамками навчального закладу, а має бути спрямована на формування життєвих компетентностей і здатності застосовувати набуті знання та вміння в повсякденних ситуаціях.

Тривалість освітнього процесу для осіб з особливими освітніми потребами передбачає безперервність навчання протягом усього життя. Такий підхід зумовлений необхідністю постійної адаптації до змінних соціальних умов і зростаючої складності освітніх та життєвих завдань на різних етапах розвитку особистості.

Окрему роль у забезпеченні ефективної освіти відіграє коло осіб, залучених до освітнього процесу, та характер їх взаємодії. Важливою умовою є активне включення сім'ї у процес навчання та реабілітації дитини, а також її спеціальна підготовка за підтримки фахівців. Не менш значущою є злагоджена співпраця міждисциплінарної команди спеціалістів різного профілю, зокрема

педагогів, психологів, соціальних працівників, логопедів, лікарів та інших фахівців.

Поряд із загальними освітніми потребами, спільними для всіх дітей з обмеженими можливостями здоров'я, науковці виокремлюють також специфічні потреби, характерні для окремих категорій дітей, різних вікових періодів і варіантів психічного розвитку. Окрім того, кожна дитина має індивідуальні освітні потреби, що зумовлені унікальним життєвим досвідом, умовами виховання та попередньою освітньою траєкторією.

Діти з ООП мають рівне з іншими дітьми право на здобуття освіти. Для реалізації цього права їм повинні бути забезпечені відповідні умови та послуги підтримки, які дозволяють розвивати здібності на рівні з однолітками. Теоретичні положення сучасної педагогіки підтверджують, що кожна дитина є унікальною, а у випадку дітей з особливими освітніми потребами ці відмінності значною мірою зумовлені характером і ступенем порушень. Без глибокого розуміння індивідуальних можливостей і обмежень дитини неможливо ефективно планувати освітній процес і задовольняти її навчальні потреби [22].

Важливим кроком у забезпеченні прав осіб з інвалідністю стало приєднання України до Конвенції про права осіб з інвалідністю, підписаної 13 грудня 2006 року та ратифікованої у грудні 2009 року. Із березня 2010 року Конвенція набула чинності та стала ключовим міжнародним документом, що закріплює соціальні, культурні, політичні й економічні права осіб з інвалідністю.

У статті 3 Конвенції визначено основні принципи, серед яких: повага до людської гідності, автономії та незалежності особистості; недопущення дискримінації; забезпечення повної та ефективної участі осіб з інвалідністю в суспільному житті; визнання різноманітності та прийняття людей з інвалідністю як невід'ємної частини людства; рівність можливостей і доступність; гендерна рівність; повага до здібностей дітей з інвалідністю та збереження їх індивідуальності.

У Саламанській декларації (1994 р.) уперше було використано термін «особи з особливими освітніми потребами» та закладено концепцію інклюзивної освіти, що передбачає навчання дітей з порушеннями розвитку та труднощами у навчанні в умовах загальноосвітніх закладів. Документ наголошує на необхідності впровадження педагогічних підходів, орієнтованих насамперед на потреби дитини, та забезпечення доступності освіти через індивідуалізацію навчання.

Таким чином, сучасне розуміння ООП відображає зміну акцентів із фіксації порушень і відхилень на створення відповідних умов, методів і засобів навчання, виховання та розвитку.

Як зазначають Л. І. Прохоренко, О. О. Бабяк і Н. І. Баташева, урахування психолого-педагогічного статусу дітей з ООП є складним завданням, що потребує скоординованої взаємодії фахівців різних галузей. Лише за умов міждисциплінарного підходу можливе забезпечення максимально повноцінної участі таких дітей у різних сферах життєдіяльності. На думку дослідників, саме цілісне бачення розвитку кожної дитини має бути основою для розроблення та реалізації ефективної стратегії навчання і розвитку.

У сучасних вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях поняття «освітня потреба» трактується як результат впливу соціокультурних чинників, що формують активну, усвідомлену позицію особистості щодо здобуття знань. Освітня потреба розглядається як одна з базових характеристик розвитку людини, що визначає процеси її самовизначення, особистісного зростання та самореалізації. Забезпечення освітніх потреб індивіда має не лише змістовий, а й процесуальний характер і передбачає опанування системи знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації різних видів діяльності в спеціально організованому освітньому середовищі, а також у процесі міжособистісної взаємодії.

Таким чином, задоволення освітніх потреб відіграє ключову роль у становленні особистості, спрямовує пізнавальну активність, формує соціальні якості людини та визначає орієнтири її життєвих цілей.

На міжнародному рівні право на задоволення освітніх потреб дітей і молоді закріплено в «Дакарській декларації», яка проголошує принцип рівного доступу до освітніх програм і формування життєво необхідних навичок. Саме цей підхід лежить в основі ідеї соціальної інклюзії, зокрема в системі освіти, де кожна дитина повинна мати можливість повноцінного навчання незалежно від індивідуальних особливостей розвитку.

Провідні освітні потреби дітей, такі як пізнавальна активність, потреба у спілкуванні та дружніх стосунках, залучення до суспільно корисної діяльності, рухова активність, усвідомлення та регуляція власних емоцій, розвиток рефлексії й формування Я-концепції, перебувають у тісному зв'язку з віковими та індивідуальними особливостями розвитку. Саме тому їх реалізація потребує гнучкого та диференційованого підходу.

Задоволення освітніх потреб дітей з ООП здійснюється в межах навчально-виховного процесу та системи психолого-педагогічного супроводу з урахуванням державних стандартів освіти, навчальних програм і методичних рекомендацій, затверджених Міністерством освіти і науки України. Ґрунтовне знання індивідуально-типологічних характеристик таких учнів є необхідною умовою ефективно організації їх соціалізації, добору адекватних педагогічних технологій і методів роботи [28].

Діти, які через вроджені або набуті порушення психофізичного розвитку чи складні соціальні обставини мають відхилення від умовної норми, утворюють категорію дітей з особливими освітніми потребами. Характеристика цих потреб представлена в Міжнародній стандартній класифікації освіти, де наголошується на необхідності надання додаткових ресурсів і послуг. До них належать: спеціально підготовлений персонал для супроводу навчання; адаптовані та допоміжні навчальні матеріали; додаткове фінансування для забезпечення спеціальних освітніх послуг; систематична корекційно-розвивальна робота та комплексний психолого-педагогічний супровід усіх учасників освітнього процесу.

Таким чином, поняття «діти з особливими освітніми потребами» має інтегративний характер і охоплює різні групи дітей, розвиток яких не відповідає умовній нормі або чий освітні запити виходять за межі стандартних освітніх вимог.

Проблематика соціалізації дітей з ООП в умовах закладів загальної середньої освіти стала предметом ґрунтовних досліджень вітчизняних науковців, серед яких Ю. М. Найда, Л. М. Ткаченко, О. М. Василенко. У своїх працях вони аналізують питання залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх закладах, проблеми їх соціальної адаптації та реабілітації [5].

Особливу наукову цінність для даного дослідження становить праця Ю. М. Найди та Л. М. Ткаченко «Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія» [42], у якій автори детально розглядають поняття соціальної ізоляції, інтеграції та інклюзії, визначають принципи й компоненти соціальної інклюзії та інклюзивної освіти, а також аналізують труднощі, що виникають у процесі їх упровадження. Значна увага приділяється вивченню успішного досвіду реалізації програм і проєктів громадсько-активних шкіл в Україні, спрямованих на створення інклюзивного освітнього середовища. Дослідники наголошують, що однією з ключових переваг громадсько-активної школи є забезпечення рівних можливостей для навчання всіх учасників освітнього процесу незалежно від соціального статусу, стану здоров'я, етнічного походження чи релігійних переконань, а також формування навчального середовища, вільного від дискримінації та стереотипів.

Ю. М. Найда та Л. М. Ткаченко зазначають, що теорія соціальної ізоляції, яку також окреслюють поняттями соціального виключення або відторгнення, виникла в країнах Західної Європи як аналітичний інструмент для дослідження соціального становища окремих, уразливих груп населення. Формування цієї концепції стало наслідком еволюції політико-економічної думки та розвитку соціологічних теорій минулих десятиліть.

Проблему соціалізації дітей з особливими потребами ґрунтовно аналізує у своїх дослідженнях Г. М. Олійник. Авторка обґрунтовує необхідність розвитку інклюзивної освіти в Україні як складника реалізації міжнародних нормативно-правових зобов'язань та формування ефективних механізмів упровадження інклюзії в національний освітній простір. На її думку, організація соціальної підтримки школярів з особливими потребами, які через порушення фізичного або психічного розвитку не можуть повною мірою брати участь у суспільному житті, передусім потребує трансформації суспільного ставлення до дітей цієї категорії та до проблеми інвалідності загалом. Обмеження у спілкуванні, самообслуговуванні, пересуванні й самоконтролі зумовлюють залежність розвитку таких дітей від рівня задоволення їхніх повсякденних потреб іншими людьми.

Г. М. Олійник підкреслює, що системна та інтенсивна діяльність фахівців у поєднанні з цілеспрямованою державною політикою у сфері забезпечення прав дітей з особливими потребами на якісну освіту та повноцінну участь у суспільному житті сприятиме формуванню в них стійких світоглядних орієнтацій, розвитку громадянської самосвідомості, засвоєнню загальнолюдських і національних цінностей, а також вихованню патріотичних почуттів.

Досліджуючи особливості соціалізації дітей з особливими потребами в умовах сучасної освіти, Ю. В. Шевченко акцентує увагу на доцільності впровадження інклюзивного підходу в освітній процес. Під інклюзивним підходом авторка розуміє створення таких організаційно-педагогічних умов, за яких усі учні мають рівний доступ до освіти, однакові можливості для здобуття знань, життєвого досвіду та подолання стереотипного й упередженого ставлення до осіб з особливими потребами.

Питання соціальної адаптації дітей з ООП в освітньому середовищі розглядає Н. В. Шульга. Спираючись на власний практичний досвід роботи з такими дітьми, авторка наголошує, що інклюзія не зводиться лише до фізичної присутності учнів з особливими потребами в інтегрованих класах закладів

загальної середньої освіти. Від початку інклюзивного навчання дитина має бути активним учасником цілісної системи соціальних і міжособистісних взаємодій, які перебувають у постійному розвитку та дозволяють кожному учаснику освітнього процесу визначати власні перспективи. Водночас без злагодженої підтримки педагогів, учнівського колективу, батьків та найближчого соціального оточення неможливо досягти належної ефективності у навчанні й соціалізації дітей з ОП [51].

На сучасному етапі значна частина наукових праць присвячена дослідженню інклюзивної освіти як одного з провідних механізмів соціальної інклюзії. Зокрема навчальний посібник М. А. Порошенко «Інклюзивна освіта» [39] висвітлює концептуальні засади функціонування освіти в умовах глобальних трансформацій. Авторка здійснює аналіз міжнародного та національного законодавства у сфері освіти, обґрунтовує можливості адаптації зарубіжного досвіду до вітчизняних умов, розглядає питання державно-громадського управління інклюзивною освітою. Особливу увагу приділено організації спільного навчання дітей з особливими потребами та учнів нормативного розвитку в закладах загальної середньої освіти, а також опису технологій побудови освітнього процесу з урахуванням їхніх індивідуальних потреб.

На думку М. А. Порошенко, інклюзивна освіта виступає альтернативою традиційній системі спеціальної освіти, у межах якої діти з особливими потребами навчаються ізолювано або за індивідуальними формами. Сучасна освітня парадигма передбачає впровадження різноманітних освітніх стратегій і сервісів, що дозволяють більш гнучко реагувати на розмаїття освітніх потреб учні [39].

Активний розвиток інклюзивної практики в національній системі освіти сприяє ширшому залученню дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, що, у свою чергу, зумовило зростання їх кількості й у спеціальних освітніх закладах. Це актуалізувало інтерес держави та науковців до проблем навчання, розвитку й соціалізації таких дітей у сучасному

освітньому середовищі, зокрема до змісту корекційно-розвивальних занять і питань адаптації до соціального життя.

Д. І. Захарова підкреслює, що процес соціалізації дітей з особливими потребами засобами корекційного навчання й виховання полягає у формуванні в них життєво необхідних умінь і навичок, які забезпечують здатність до самостійного та усвідомленого розв'язання освітніх і побутових завдань. До таких умінь належать користування громадським транспортом і засобами зв'язку, організація дозвілля та побуту, дотримання норм культурної поведінки в сім'ї й суспільстві, засвоєння загальнолюдських цінностей, розвиток відповідального ставлення до міжособистісних взаємин і планування самостійного життя в майбутньому.

Наукові розвідки Г. Ю. Заможської зосереджені на проблематиці міжособистісної комунікації дітей з особливими потребами, адже саме спілкування є базовою умовою людського існування і необхідним чинником повноцінного формування психічних функцій особистості. На думку дослідниці, однією з актуальних проблем сучасної освіти є характер взаємодії дітей з особливими потребами з однокласниками нормативного розвитку. Рівень успішності входження таких учнів у новий клас зумовлюється як індивідуальними особистісними рисами дитини, так і специфікою соціального середовища, у якому вона перебуває. Формування доброзичливих і конструктивних взаємин в інклюзивному класі визначається як один із пріоритетних напрямів діяльності класного керівника.

Окремі труднощі професійної діяльності педагогів у роботі з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору відображені також у дослідженнях І. І. Садової. Вагому роль у становленні міжособистісних стосунків учнів інклюзивних класів відіграє налагоджена співпраця педагогів із батьками дітей з особливими потребами. Водночас Г. Ю. Заможська наголошує, що в сучасній освітній практиці класні керівники часто не приділяють належної уваги роботі з родинами таких учнів. Зокрема, у планах виховної роботи рідко передбачаються заходи з підготовки батьків

обох категорій учнів до появи в класі дитини з особливими потребами, майже не організуються спільні заходи для дітей і батьків, спрямовані на встановлення партнерських взаємин, а тематика батьківських зборів зазвичай не охоплює питання формування інклюзивного класного колективу. У зв'язку з цим актуалізується потреба у створенні спеціального педагогічного забезпечення, спрямованого на розвиток взаємодії в інклюзивному класі, зокрема визначення педагогічних умов, змісту й методів формування позитивних стосунків між учнями з особливими потребами та їх ровесниками нормативного розвитку, а також розроблення системи методичної підготовки вчителів і залучення родин до цієї діяльності [23].

У сучасному зарубіжному педагогічному дискурсі ідея інклюзії, що передбачає рівний доступ дітей з особливими потребами та дітей нормативного розвитку до освітніх можливостей, отримала широке визнання та практичну реалізацію. Водночас більшість авторів наголошують, що забезпечення повноцінної соціальної участі учнів обох категорій у навчальному процесі залишається складним, але надзвичайно важливим завданням.

Так, Я. Вирастюкова, спираючись на досвід Нідерландів, досліджує вплив навчання учнів з особливими потребами у закладах загальної середньої освіти на рівень їхньої соціальної інтеграції. У межах експериментального дослідження авторка застосовує метод «Inclusion of Other in the Self (IOS)» для порівняння соціальної інтеграції дітей з особливими потребами, які навчаються у звичайних школах, із показниками їхніх однолітків, що відвідують спеціальні навчальні заклади. Соціальну інтеграцію дослідниця трактує як наявність взаємної дружби, інтенсивність соціальної взаємодії між учнями, соціальний статус дітей з особливими потребами в очах однолітків та характер їх сприйняття класним колективом.

Результати дослідження Я. Вирастюкової свідчать, що раннє залучення дітей з особливими потребами до інклюзивної освіти сприяє зростанню взаєморозуміння з соціальним оточенням. Окрім цього, навчальні досягнення

таких учнів у загальноосвітніх школах є вищими порівняно зі спеціальними сегрегованими закладами, при цьому інклюзія не чинить негативного впливу на академічні результати дітей нормативного розвитку. Навпаки, учні без особливих потреб демонструють дещо кращі результати в умовах інклюзивного навчання. На цій підставі авторка робить висновок, що включення дітей з особливими потребами до звичайних шкіл є дієвим чинником їхньої соціальної інтеграції [8].

У дослідженні групи науковців під керівництвом К.-Т. Ліндера проаналізовано чинники, які сприяють або, навпаки, ускладнюють процес соціальної інтеграції учнів з особливими потребами. Дослідниками доведено, що зниження рівня соціальної інтегрованості цієї категорії учнів зумовлюється поєднанням освітніх факторів (структура класу, характер інклюзивної дидактики, педагогічні практики, ставлення однолітків) та індивідуальних особливостей (емоційний стан, відчуття приналежності до школи тощо). Встановлено, що такі чинники, як підтримка з боку вчителів, емоційна стабільність і самооцінка дитини, а також мікросоціальні ресурси (підтримка однолітків і батьків), тісно пов'язані з формуванням відчуття шкільної належності, яке безпосередньо впливає на психологічне благополуччя учнів. Взаємини з педагогами та однокласниками мають суттєвий вплив на рівень добробуту дітей.

На думку К.-Т. Ліндера, хоча освітня політика сучасних держав забезпечує просторову інклюзію учнів з особливими потребами та без них шляхом спільного навчання в одному класі, основні зусилля мають бути спрямовані на досягнення реального, а не формального включення. Результати дослідження засвідчують, що сталий розвиток інклюзивної освіти потребує системної підтримки профілактичних заходів та цілеспрямованих інтервенцій на рівні всіх зацікавлених сторін. Вчителі мають створювати якісне освітнє середовище з позитивним емоційним і соціальним кліматом, батьки - сприяти налагодженню контактів між дітьми обох категорій, а однолітки відіграють

ключову роль у процесі інклюзії через формальні (кооперативне навчання) та неформальні (спільні ігри, дозвілля) форми взаємодії.

У наукових колах поширеною є думка, що інклюзивна освіта є ефективною формою навчання для дітей з особливими потребами, оскільки вона створює ширші можливості для соціальних контактів з однолітками нормативного розвитку та позитивно впливає на соціальний розвиток. Водночас більшість досліджень зосереджені переважно на аналізі організаційних аспектів інклюзії, тоді як соціально-емоційні наслідки інклюзивного розвитку залишаються недостатньо вивченими. Саме цю прогалину прагнули заповнити новітні емпіричні дослідження.

Британський науковець Е. Аврамідіс зазначає, що інклюзивна освіта на сьогодні закріпилася на міжнародному рівні як провідний орієнтир освітньої політики щодо дітей з особливими потребами. Незважаючи на значний поступ інклюзивної політики у Великій Британії, наукові дані щодо її соціальних результатів залишаються обмеженими. У своєму дослідженні автор здійснює комплексну оцінку соціальних наслідків інклюзії для дітей з особливими потребами та їхніх однолітків у початкових школах, аналізуючи соціальний статус учнів, рівень їхньої самооцінки, ставлення з боку однокласників та вплив частоти міжгрупових контактів на формування позитивних взаємин. Особливу увагу приділено визначенню педагогічних стратегій і шкільних практик, що сприяють розвитку дружби та соціальної взаємодії між дітьми з особливими потребами та без них [21].

Діти з ООП стикаються з численними бар'єрами, що обмежують їхню участь у суспільному житті, серед яких негативні соціальні установки, недосконала державна політика, фізична недоступність середовища (будівель, доріг, транспорту), нерівний доступ до медичних, соціальних та освітніх послуг, а також обмежені можливості отримання інформації та комунікації. Подібні перешкоди не лише ускладнюють соціальну інтеграцію, а й підвищують ризик негативних соціально-економічних наслідків, зокрема нижчого рівня освіти, обмежених можливостей працевлаштування, зростання

бідності, дискримінації та соціального відчуження порівняно з дітьми нормативного розвитку. Крім того, ці бар'єри негативно позначаються на стані здоров'я дітей з особливими потребами, сприяючи його погіршенню, збільшенню частоти госпіталізацій і ускладненню координації догляду.

Проблема соціального включення також не має єдиного трактування й інтерпретується по-різному в межах окремих галузей. Ще у 1989 році Організація Об'єднаних Націй наголосила на необхідності захисту фундаментальних прав дітей з інвалідністю, у тому числі їхнього права на повноцінну участь у суспільстві. Відтоді у законодавчих та політичних системах окремих держав відбулися суттєві зміни, орієнтовані на розвиток освіти та соціальної інтеграції дітей з особливими потребами. У сучасному дискурсі соціальне залучення дедалі частіше розглядається не як форма соціальної підтримки чи пільги, а як невід'ємне право людини. Окрім реалізації принципів соціальної справедливості та дотримання прав людини, соціальна інтеграція сприяє подоланню стереотипів, упередженого ставлення та дискримінаційних практик щодо осіб з особливими потребами.

Підтвердженням цього є результати дослідження П. С. Фаваза та С. Л. Одома, у якому встановлено, що учні нормативного розвитку, які навчаються в інклюзивному середовищі, загалом демонструють більш толерантне й позитивне ставлення до людей з особливими потребами порівняно з однолітками, що здобувають освіту в класах без інклюзії. Крім того, соціальна інтеграція позитивно впливає на формування соціального досвіду дітей з інвалідністю та підвищує якість їхньої міжособистісної взаємодії.

Отже, узагальнення наукових досліджень, присвячених проблемі соціалізації дітей з особливими потребами в умовах закладів загальної середньої освіти, дає підстави стверджувати, що переважна більшість учених наголошують на позитивному впливі соціальної інтеграції як на дітей з особливими потребами, так і на їхніх ровесників нормативного розвитку.

1.2. Освітній простір як чинник соціалізації дітей з особливими потребами в навчанні

Процес соціалізації дітей з особливими потребами значною мірою реалізується через систему освіти та виховання. Освітній простір, у якому функціонують кваліфіковані педагоги, соціальні педагоги, психологи та інші фахівці, є потужним ресурсом розвитку особистості. Саме в межах освітніх закладів відбувається передача знань, формування життєво необхідних умінь і навичок, засвоєння соціальних норм, моральних цінностей і традицій, а також розвиток почуття колективної відповідальності. Освіта виступає важливим середовищем становлення й самореалізації дитини як соціальної істоти.

У сучасних умовах провідною функцією освіти стає не лише засвоєння навчального матеріалу, а насамперед формування особистості, здатної до критичного мислення, соціальної взаємодії та саморозвитку. З огляду на зростання суспільної толерантності та орієнтацію на права людини, інклюзивна освіта набуває особливого значення, оскільки забезпечує дітям з особливими потребами рівний доступ до освітніх і соціальних можливостей поряд з однолітками нормативного розвитку.

За офіційними статистичними даними, приблизно кожен одинадцятий громадянин України має певну форму інвалідності. До цієї категорії належать особи з різними порушеннями фізичного, психічного чи інтелектуального розвитку, що можуть бути як вродженими, так і набутими впродовж життя. Йдеться, зокрема, про порушення опорно-рухового апарату, зору, слуху, психічного стану або розумового розвитку різного ступеня тяжкості. Такі особи потребують адаптованих умов життєдіяльності та нерідко - постійної або періодичної сторонньої допомоги [11].

Інклюзивна модель освіти розглядається як одна з найбільш гуманних, прогресивних і результативних форм навчання не лише для дітей з особливими освітніми потребами, а й для їхніх однолітків без порушень розвитку. Вона ґрунтується на принципі рівності освітніх прав і визнає право кожної дитини на навчання незалежно від її індивідуальних особливостей.

Школа водночас виконує виховну функцію та виступає центральним соціальним середовищем життєдіяльності дитини. У процесі навчання формується індивідуальна освітня траєкторія кожного учня, а спільна діяльність у класному колективі сприяє розвитку навичок співпраці, міжособистісного спілкування та спільного розв'язання навчальних завдань. Освіта в умовах інклюзії розширює можливості особистісного розвитку дітей, сприяючи вихованню гуманності, толерантності та взаємодопомоги. Інклюзивна освіта постає як система, у межах якої учні та педагоги спільно працюють над досягненням головної мети - забезпечення доступної й якісної освіти для кожної дитини без винятку.

Проблема соціальної інклюзії стає більш зрозумілою, якщо розглянути її історичний розвиток, адже будь-яке соціальне явище має свою передісторію та формується поступово. У період з VIII ст. до н.е. до XII ст. н.е. західноєвропейське суспільство пройшло шлях від відторгнення та агресивного ставлення до людей з особливими потребами до поступового усвідомлення необхідності надання їм допомоги та створення спеціальних установ піклування. Цей процес тривав близько двох тисячоліть.

Аналіз змін у ставленні європейців до осіб з вадами розвитку доцільно починати з законів Лікурга (закони Давнього Риму), які відображали неприйняття дітей з обмеженими можливостями античним суспільством. Середньовічне законодавство зберігало античні підходи, закріплені в римському праві, щодо прав, а точніше, безправ'я глухонімих, сліпих, калік та інших осіб з фізичними чи психічними вадами. Хронологічною нижньою межею цього періоду є VIII ст. до н.е., а верхньою - XII ст., коли в Європі з'являються перші світські притулки для сліпих. Ініціатива монархів зі створення благодійних закладів свідчить про перші прояви усвідомлення державою необхідності підтримки людей з особливими потребами [16].

Феномен інклюзивного навчання, тобто спільного навчання дітей із різними освітніми потребами, був підготовлений поширенням ідей І. Г. Песталоцці. Він розвинув положення прогресивної педагогіки щодо

формування особистості та гармонійного розвитку всіх здібностей людини. Важливим у його концепції є принцип природовідповідності, який передбачає врахування як індивідуальних особливостей дитини, так і специфіки середовища, у якому вона живе та навчається. Виховання, за Песталоцці, повинно відповідати законам розвитку людини та її природі.

Внесок М. Монтесорі у розвиток інклюзивної педагогіки також є значним. Її система базується на принципах антропології, концентрації уваги, сенситивності, організації спеціально підготовленого навчального середовища, обмежень та порядку, ролі педагога, соціального виховання та інтеграції. Особливу увагу Монтесорі приділяла сенсомоторному розвитку дитини, самоконтролю, умінню концентрувати увагу та ефективно працювати. Цілі її педагогіки збігаються з принципами інклюзивної освіти - виховання самостійної, соціально активної та адаптованої особистості, здатної самостійно опановувати культуру та застосовувати набуті знання для саморозвитку і гармонізації свого життя.

Сьогодні інклюзія набуває особливого значення в освітньому середовищі. Дослідники розглядають її як єдине освітнє середовище, де учні з особливими потребами навчаються за загальною програмою разом з однолітками та беруть участь у всіх заходах, доступних залежно від їхніх можливостей. ЮНЕСКО трактує інклюзію як позитивне ставлення до різноманітності учнів і сприйняття їхніх індивідуальних особливостей не як проблеми, а як можливості для збагачення освітнього процесу. Інклюзію також визначають як процес навчання учнів з особливими потребами у загальноосвітніх школах поруч із місцем їхнього проживання за умови надання необхідної підтримки та допомоги.

Однією з головних проблем у педагогічних та соціологічних дискусіях щодо інклюзії є нечітке розмежування або, навпаки, змішування понять, пов'язаних із застосуванням терміна «інклюзія» у різних наукових дисциплінах та соціальній практиці. Часто цей термін обмежують лише освітньою проблематикою дітей з особливими потребами. Насправді ж

«інклюзія» є ключовим поняттям нової соціальної та освітньої політики, спрямованої на гуманізацію суспільства, яка передбачає підтримку різноманітності (фізичної, культурної, расової тощо) усіх учасників соціальних відносин, включно з освітнім процесом.

Інклюзивна освіта виступає початковим етапом ширшої інтеграції осіб з різними фізичними, соціальними та економічними можливостями в активне життя суспільства. Її головна мета полягає у подоланні соціальної ізоляції, що виникає внаслідок негативного ставлення до різноманітності за ознаками раси, соціального статусу, етнічного походження, релігії, статі чи здібностей. Ключовим вихідним положенням є переконання, що освіта є фундаментальним правом людини та основою справедливого суспільства.

Інклюзивну освіту визначають як процес спільного виховання та навчання учнів із особливими освітніми потребами разом з однолітками, які нормально розвиваються. Вона передбачає розвиток загальної освіти шляхом забезпечення доступності навчання для всіх учнів та сприяє їхній соціальній адаптації і інтеграції [6].

Одним із ключових аспектів впровадження інклюзії є питання імплементації та механізмів її реалізації. Основне протиріччя полягає у визначенні того, яким чином інклюзивне навчання та інтегрована соціалізація учнів із особливими потребами повинні синхронно вписуватися в освітні реформи, правове регулювання та державну політику. Прикладом може слугувати досвід Великобританії, країни, що знаходиться на передовій освітніх реформ у сфері інклюзії. Аналіз показує, що уряд цієї держави переважно розглядає проблеми інклюзії через призму функціонування конкретних шкіл, перекладаючи відповідальність за їх вирішення на педагогів. Однак практика демонструє, що низка перешкод пов'язана не лише з діяльністю шкіл, а й із роботою уряду та місцевих органів влади.

Імплементація інклюзії у британську систему освіти носить політичний характер і розглядається як складова державного планування. У період з 2000 по 2013 рр. політика впровадження інклюзії здійснювалась за принципом

«зверху-вниз», що спричинило появу численних бар'єрів для навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітніх закладах. На початку XXI століття уряд лейбористів трактував інклюзію як створення умов для повного розкриття потенціалу кожної дитини.

Попри урядові ініціативи, практична реалізація включення всіх дітей до загальноосвітньої системи залишалася частково нездійсненою, а інклюзію інколи розглядали в контексті економічної вигоди. Водночас освіта дітей з особливими потребами визнається необхідною для формування повноцінного інклюзивного суспільства, розвитку їхнього потенціалу та сприяння активній громадянській позиції й економічному внеску. У такому підході інклюзія розглядається як забезпечення рівних можливостей для всіх шляхом підтримки продуктивної економіки та сталого розвитку. Проте деякі дослідники, зокрема англійський педагог А. Ходкінсон, критично оцінюють таке тлумачення, вважаючи його цинічним, оскільки воно орієнтоване на функціональну користь, а не на розвиток особистісного потенціалу дитини.

Аналіз проблематики інклюзії дозволяє виділити ще одну значну перешкоду на шляху її успішної реалізації - навчальні плани та підходи до навчання, що застосовуються в британській системі освіти. Через впровадження особистісно орієнтованого підходу уряд намагався закласти інклюзивну складову, проте вона часто суперечить іншим освітнім концепціям, таким як вибіркова освіта або Національний навчальний план, а також стратегічним пріоритетам освіти, що орієнтовані перш за все на навчання базової грамотності та математичних навичок.

Британські педагоги зазначають, що замість сприяння впровадженню інклюзії, виконавча влада створює враження, що школи не здатні реалізувати її принципи на практиці. Національний навчальний план і стратегічні документи виступають, на думку критиків, обмежувальними рамками, що стримують процес імплементації.

Інклюзивна освіта є початковим етапом ширших форм інтеграції осіб з різними фізичними, соціальними та економічними можливостями. Терміни

«інклюзія» та «інтеграція» співвідносяться як часткове та загальне. Соціальний ексклюзив, що відображає застарілу парадигму політики, передбачає особливий статус людей з обмеженими можливостями, що призводить до сегрегації та соціальної нерівності. Інклюзія та ексклюзія є різними формами концепцій інтеграції за принципом виключення. Поняття «абілітація» та «адаптація» виступають проміжними процесами інтеграції: абілітація створює можливості для реалізації особистості в суспільстві, тоді як адаптація - це активна взаємодія індивіда зі середовищем, яка сприяє рівновазі та самоідентичності.

Інклюзивна або включена освіта - це процес навчання дітей із особливими потребами в загальноосвітніх школах разом з однолітками, який відрізняється від спеціального та інтегрованого навчання. Метою є підтримка учнів у розвитку впевненості у власних силах та мотивації до навчання разом із іншими дітьми. Інклюзія розглядається як довгострокова стратегія, що охоплює всіх учасників освітнього процесу: дітей із особливими потребами, їхніх батьків, учнів без обмежень, педагогів, адміністрацію та спеціалістів додаткової освіти.

Стратегія інклюзії передбачає створення вертикальних і горизонтальних освітніх зон, що дозволяють охопити навіть дітей із серйозними вадами, раніше визнаними нездатними до навчання. Інклюзія починається з раннього догляду та включає інтеграцію соціальних послуг протягом усього навчання. Важливо підкреслити, що впровадження інклюзії не повинно зменшувати значення спеціальної освіти, а лише доповнювати її.

Ефективна інклюзивна освіта забезпечує розвиток соціальних і життєвих навичок, створює умови для навчання дітей разом та сприяє їх соціальній адаптації. Це спеціально організований освітній процес, який поєднує навчання за стандартними програмами із врахуванням особливих потреб. Здобуття соціального досвіду та навчання разом із однолітками нормотипового розвитку є ключовим аспектом інклюзії. Використання

дистанційних технологій дозволяє інтегрувати електронне та традиційне навчання та побудувати ефективну модель інклюзивної освіти.

В Україні система інклюзивної освіти перебуває у стадії формування. Завдання держави полягає у створенні умов, які забезпечать дітям із особливими освітніми потребами рівні можливості розвитку та максимальну адаптацію для повноцінної інтеграції в суспільство.

Аналіз досліджень у сфері інклюзивної освіти дозволяє виділити основні принципи, які визначають ефективність її реалізації:

визнання рівноцінності всіх учнів та педагогів у суспільстві;

активне залучення учнів у культурне життя шкіл і одночасне зменшення ізольованості окремих дітей від загальношкільного процесу;

адаптація методик навчання до різноманітних потреб усіх учнів, які проживають поруч із навчальним закладом;

усунення бар'єрів для доступу до знань і повноцінної участі у шкільному житті не лише для дітей з інвалідністю, а для всіх учнів;

аналіз та вдосконалення практик подолання бар'єрів, підвищення доступності освітніх закладів та реформування підходів до соціальної інклюзії;

розгляд відмінностей між учнями як ресурсу для навчання, а не як перешкоди;

забезпечення права на навчання у школах за місцем проживання;

покращення умов освітнього середовища для учнів і педагогів;

розвиток етико-моральних цінностей поряд із академічними досягненнями;

налагодження співпраці між школами та місцевими громадами;

визнання інклюзії у школі як частини ширшої інклюзії в суспільстві [13].

За О. Баликовою, ключовим принципом є навчання дітей з ООП разом з однолітками без відхилень у розвитку, із врахуванням потреб і інтересів кожного учня. Інклюзія передбачає організацію освітнього процесу, де всі діти незалежно від фізичних чи психічних особливостей інтегровані у загальну

систему освіти. Особливо важливо створення емоційно-сміслового контакту між учнем та вчителем, що формує специфічний освітній простір для кожної дитини.

А. Колупаєва визначає інклюзивну освіту як процес навчання дітей з порушеннями розвитку у різних нозологіях в освітніх закладах, який базується на принципах рівності, адаптації середовища та створенні компенсуючих умов. У широкому розумінні інклюзивна освіта сприймається як соціально-педагогічний феномен, що: забезпечує спільне навчання дітей з обмеженнями фізичного або психічного розвитку з дітьми нормотипового рівня та надає їм відповідну підтримку; передбачає спеціально організоване навчання у групах дітей зі схожими порушеннями розвитку.

В Україні інклюзивна освіта розвивається як один із основних інститутів соціальної інтеграції, що забезпечує дітям з особливими потребами можливість навчатися разом з дітьми нормотипового розвитку на рівні їхніх здібностей. Такий підхід спрямований на узгодження прав на освіту з реальною можливістю їх реалізації, подолання соціальної нерівності та забезпечення рівних шансів для всіх учнів [1].

Таким чином, інклюзія є центральною ідеєю сучасної освіти та відображає концепцію «включаючого» суспільства. Вона забезпечує інтеграцію людей різних рас, культур, віросповідань та осіб з особливими потребами у соціальні відносини, сприяє розвитку самостійності, рівності прав та участі у всіх сферах життя.

Сучасна система освіти та освітні установи, впроваджуючи інклюзію, покликані враховувати різноманітність та унікальні особливості дітей з особливими освітніми потребами, забезпечуючи їм право на отримання якісної освіти. Формування системи інклюзивної освіти на основі об'єктивних принципів інклюзії дозволяє переосмислити значення освіти для осіб з особливими потребами.

Основні завдання інклюзивної освіти сьогодні включають:

розвиток нормативно-правової бази та вдосконалення освітнього права щодо виховання, навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами;

створення зовнішніх умов для інклюзивного навчання, включно з правовими, фінансовими, економічними, соціальними, методичними, технічними та інформаційними аспектами, і їх забезпечення;

забезпечення змістовного наповнення інклюзивного навчання через адаптовані освітні програми, федеральні стандарти освіти та програми реабілітації;

формування безбар'єрного освітнього середовища, яке сприяє розвитку внутрішніх ресурсів і потенціалу дітей з особливими потребами;

розвиток інклюзивної компетентності педагогів через підвищення кваліфікації та перепідготовку для роботи з дітьми з ООП;

підвищення педагогічної компетентності батьків та опікунів щодо інклюзивної освіти [16].

Головна мета інклюзивної освіти полягає у створенні спеціальних умов для розвитку дітей із особливими потребами. Інклюзія виключає будь-які форми утиску дитини та прагне забезпечити індивідуальні потреби кожного учня. Впровадження інклюзії в Україні відбувається повільно, особливо у сільських регіонах, де школи ще не орієнтовані на дітей з особливими освітніми потребами. Однією з основних перешкод є недостатнє фінансування.

З огляду на зростання кількості дітей з особливими освітніми потребами та гуманістичну спрямованість суспільства, виникла необхідність включення таких дітей до загальної системи освіти, забезпечуючи рівні стартові можливості на всіх етапах навчання поряд із однолітками, що розвиваються без порушень фізичного та психічного здоров'я. Держава повинна гарантувати право на освіту для кожної дитини без дискримінації, незалежно від її індивідуальних особливостей. Інклюзивна освіта сьогодні розглядається як пріоритетний напрям розвитку освіти в Україні та у цивілізованому світі, а її

ключові цінності включають взаємоповагу, толерантність, взаємодопомогу, взаємонавчання та створення умов для розвитку здібностей усіх учнів [6].

Успішність реалізації інклюзивної освіти залежить не лише від державної політики, а й від суспільного ставлення до осіб з обмеженими можливостями та до їх освіти. Ідея спільного навчання дітей із особливими потребами та дітей без відхилень зустрічає певний опір, який пояснюють відсутністю матеріальних, організаційних і фінансових ресурсів, недостатнім рівнем підготовки педагогів та специфікою менталітету населення.

Для ефективного впровадження інноваційних педагогічних систем необхідно створювати спеціальні організаційно-педагогічні умови, які забезпечують результативність навчального процесу. У філософській літературі категорія «умова» визначає взаємозв'язок предмета з оточенням, без якого він не може існувати. Організаційно-педагогічні умови розглядаються як комплекс заходів, що спрямовані на підвищення ефективності педагогічної системи. Оскільки педагогічна система є штучною і функціонує за участю людей, умови її ефективної роботи повинні бути спеціально створені та інтегровані у практичну діяльність.

Оскільки окремо взяті педагогічні умови не можуть суттєво впливати на ефективність певного педагогічного явища, необхідним є формування гнучкого комплексу умов, що динамічно змінюється та враховує розвиток основних педагогічних процесів. Використання терміну «комплекс» замість «система» підкреслює багатофакторність педагогічних явищ та визнає неможливість повного охоплення всіх чинників, що впливають на результативність їх функціонування. Зазвичай дослідник виділяє лише ті умови, які відповідають методології дослідження, специфіці явища та науково-методичним підходам автора.

Однією з ключових умов є створення адаптивного освітнього середовища, яке забезпечує повноцінну інтеграцію та особистісну самореалізацію дітей з ООП. Це включає не лише усунення архітектурних і фізичних бар'єрів, але й розробку індивідуальних модифікаційних освітніх

програм, методичного та технічного забезпечення. Індивідуальні освітні модифікації передбачають:

зміну форм і термінів виконання завдань, надання альтернатив письмовим роботам (наприклад, усні повідомлення, творчі роботи: малювання, ліплення, панорами);

спеціальні методи організації уроку (ізольоване виконання завдань, використання шрифту Брайля для незрячих учнів);

особливу методику подачі матеріалу, що передбачає чітке пояснення завдань, виділення етапів виконання, демонстрацію прикладів та активну підтримку педагога;

використання різних способів сприйняття інформації – аудіального, візуального та тактильного – для розвитку основ письмового та усного спілкування, фонематичного аналізу, зв'язного мовлення, зорово-моторної координації;

опору на пріоритетні когнітивні стилі сприйняття інформації [12].

Другою умовою є організація системи супроводу, яка реалізується через створені при школах консиліуми, що розробляють індивідуальні освітні програми та маршрути, відстежують розвиток дитини та оцінюють ефективність навчання. Супровід базується на комплексній діагностиці, яка дозволяє визначити рівень розвитку психічних функцій та особистісних характеристик дитини.

Сьогодні освіта займає важливе місце в міжнародній освітній політиці. Зокрема, у статті 24 Конвенції ООН про права людей з інвалідністю зазначено, що держави-учасниці зобов'язані гарантувати: «особи з інвалідністю мають доступ до інклюзивної, якісної та безкоштовної початкової та середньої освіти на рівних засадах з іншими в громадах, де вони проживають». Конвенція визначає інклюзивну освіту як ключовий механізм соціальної інтеграції осіб з обмеженими можливостями.

Основними кроками впровадження інклюзії в систему освіти є:

організація підготовки педагогів, батьків та дітей до прийняття учнів з особливими освітніми потребами, формування толерантності та чутливості до різноманітності;

розробка та реалізація планів професійної підготовки й перепідготовки викладачів для роботи в умовах інклюзивної освіти;
створення ефективної системи оцінювання рівня знань та інтелектуального розвитку дитини відповідно до складності навчального матеріалу;
забезпечення навчальних закладів необхідними технічними засобами (кнопки виклику помічника, автоматичні дверні відкривачі, протиковзні покриття тощо).

XXI століття стало періодом активного розвитку інноваційних моделей освіти у глобальному просторі, коли вирішення освітніх проблем потребує координації зусиль усіх зацікавлених держав на новому якісному рівні. Модернізація освітніх систем активно здійснюється, оскільки підготовка педагогічних кадрів є пріоритетним завданням національної системи освіти.

Зміст та обсяг соціальних послуг для дітей з особливими потребами визначаються індивідуально, залежно від емоційного та фізичного стану дитини. Основою для надання таких послуг є індивідуальні плани та рекомендації фахівців, що включають:

Розробку індивідуальної програми розвитку дитини та організацію інклюзивного навчання за загальноосвітньою програмою з урахуванням індивідуального плану;

діагностику для вивчення соціальних особливостей дитини, надання корекційно-реабілітаційної допомоги та супроводу, організацію лікувальних занять;

Запровадження спеціальних занять із формування соціально-побутових навичок (самообслуговування, комунікація, позитивна поведінка, орієнтування в просторі тощо);

Організацію дозвілля, оздоровчих та спортивних заходів;

Консультації щодо захисту прав та інтересів дитини;

Надання інформації про інші види соціальних послуг.

Таким чином, для забезпечення загальних умов впровадження соціальної інклюзії в освіті необхідно створити механізми, що підвищують ефективність моделі інклюзивного навчання, залучаючи не лише педагогів, психологів і батьків, а й дітей нормотипового розвитку, членів родини та ширше суспільство.

1.3. Аналіз міжнародного досвіду забезпечення соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти

Вивчення міжнародного досвіду соціалізації дітей з ОП має велике значення для розвитку вітчизняної практики. Процес формування інклюзивної освіти в Україні значною мірою спирається на світові моделі та підходи.

Слід зауважити, що науковці України тривалий час відставали від західних колег, зокрема від дослідників із країн ближнього зарубіжжя. Ще з кінця ХХ століття основна увага закордонних фахівців із США, Великої Британії, Швеції, Італії та Німеччини була спрямована на подолання соціальної ізоляції дітей з ООП у повсякденному житті [24].

Включення дітей з особливими потребами в загальноосвітні школи у різних країнах здійснюється з урахуванням соціокультурних особливостей та політичної волі урядів. Наприклад, у США система спеціальної освіти сформувалася завдяки «Закону про освіту індивідів з аномаліями», який визначав ключові питання щодо місця навчання та соціального обслуговування дітей з особливими освітніми потребами.

Сьогодні американська політика у сфері освіти передбачає інтеграцію загальної та спеціальної освіти через три основні моделі:

Модель спеціальних класів при загальноосвітніх школах – передбачає створення окремих класів для дітей з ООП та проведення спільних заходів із дітьми нормотипового розвитку. Цей підхід охоплює приблизно 25% учнів із ООП, але для багатьох дітей він може стати психологічним навантаженням.

Модель масової освіти – ініційована Департаментом освіти США (1986 р.) та підтримана С. Рейнольдсом. Передбачає навчання дітей з ООП у звичайних класах за умови: невеликої наповнюваності, індивідуальних навчальних програм, підготовлених педагогів, необхідного обладнання та додаткових занять у реабілітаційних кімнатах. Важливою умовою є забезпечення соціалізації цих дітей. Цим підходом охоплено понад 35% учнів із ООП [29].

Модель «включення» (інклюзія) – ставить за мету навчати всіх дітей у школах за місцем проживання, незалежно від ступеня порушень розвитку. Для ефективної реалізації цієї моделі важливими є:

дотримання оптимального співвідношення між учнями нормотипового розвитку та дітьми з ООП;

невелика кількість учнів з ООП у класі;

підготовка педагогів до роботи в інклюзивному середовищі;

наявність команд фахівців для розробки індивідуальних освітніх програм для кожної дитини.

Сьогодні найбільш розвинуте законодавче забезпечення соціалізації та інклюзивної освіти дітей існує у таких країнах, як США, Велика Британія, Канада, Нідерланди, Норвегія, Кіпр, Данія, Швеція, Ісландія, Індія, Мальта, ПАР, Іспанія та Уганда.

Багато розвинених держав підтримують інклюзивне навчання з середини ХХ століття. При цьому значні зміни відбуваються навіть у країнах із низьким рівнем економічного розвитку, зокрема у В'єтнамі, Лаосі, Лесото, Йорданії, Марокко, Палестині, Єгипті, Ємені та Уганді. Позитивні результати пояснюються успішною реалізацією міжнародних програм ЮНЕСКО у цих країнах.

Ідея інтеграції освіти як соціально-педагогічного явища виникла в США та країнах Західної Європи в 1970-х роках. Причини запровадження спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами та учнів нормотипового розвитку різнилися залежно від соціальних, гендерних, расових, релігійних та

інших факторів, що мали коріння у післявоєнній ситуації. Після руйнівних наслідків Другої світової війни суспільство переосмислило ставлення до людей із відмінностями, усвідомивши важливість збереження життя та цінності кожної особистості. Це призвело до посиленої уваги до дітей з ОП та формування антидискримінаційної політики, завдяки якій велика кількість таких дітей була інтегрована до загальноосвітніх шкіл у Західній Європі. Розглянемо приклади експериментального впровадження інклюзивної освіти в окремих країнах, щоб визначити переваги цього підходу та можливі проблеми його реалізації.

Система загальної середньої освіти в Західній Європі, незважаючи на різноманітність типів шкіл, включаючи ті, що опікуються дітьми з ООП, є ключовим елементом соціального устрою та слугує прикладом для країн, де історично панували тоталітарні режими, зокрема для України. Це важливо для вирішення актуальних педагогічних і соціальних проблем, зокрема у сфері соціалізації дітей із зазначеної категорії.

У прогресивних країнах Західної Європи з 1970-х років відбулися значні зміни у системі спеціальної освіти. Інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливими потребами стало визнаною формою освіти для неповносправних учнів.

У Великій Британії було прийнято політичне рішення сприяти розвитку інклюзивної освіти шляхом спеціального законодавчого забезпечення. Поняття «особливі освітні потреби» вперше застосовано у 1978 р. у звіті спеціальної комісії, де визначалися процедури встановлення таких потреб та відповідальність місцевих органів влади за їх забезпечення. Школи могли задовольняти потреби учнів з ООП, надаючи додаткову підтримку. Ці принципи лягли в основу Закону про освіту осіб з особливими потребами та обмеженими можливостями, ухваленого парламентом Великої Британії у 1981 р.

Прийняття цього акту сприяло закриттю спеціальних шкіл та інтеграції дітей із ООП у загальноосвітні школи. Спеціальні освітні потреби стали

визначатися командою фахівців – педагогів, психологів та соціальних працівників, що дозволило більш індивідуально підходити до кожної дитини, забезпечувати соціалізацію та адаптацію до навколишнього середовища. Закон змінив підхід від медичної моделі розуміння інвалідності до соціальної, акцентуючи увагу на соціальних потребах та реабілітації.

Особливу увагу заслуговує британська модель інтеграції, яка передбачає систематичну роботу з усіма дітьми з дев'ятимісячного віку, зосереджуючись не на встановленні точного діагнозу, а на запобіганні можливих проблем розвитку. На етапі дошкільного та початкового навчання інтеграція має комплексний характер, що пояснюється особливостями навчальної системи. У віці від 5 до 11 років, що відповідає підготовчій школі, методи та зміст навчання схожі на українську дошкільну освіту. У середній і старшій школі інтеграція набуває нового характеру: дитина навчається разом із іншими учнями, але водночас має індивідуального вчителя і персональну програму з урахуванням фізичних можливостей та темпу засвоєння матеріалу. У процесі планування розвитку дитини залучаються всі педагоги, що контактують з учнем, методисти, вихователі та батьки, які поінформовані про складнощі подальшої соціалізації дитини.

Варто підкреслити, що британське законодавство про інклюзивну освіту не скасовує систему професійної освіти і не встановлює тоталітарних вимог. За спостереженнями науковців, політика Великої Британії щодо дітей з особливими потребами продовжує зазнавати динамічних змін. Країна пройшла довгий шлях у сфері теорії та практики соціальної інклюзії, і наразі діє низка законів та нормативних актів, що визначають політику та регламентують практику соціалізації дітей з ОП. Одним із ключових документів є програма *Every Child Matters* (ESM, 2004), розроблена Міністерством освіти. Її метою є раннє втручання та профілактика проблем, що дозволяє боротися з дитячою бідністю та сприяє повній реалізації потенціалу кожної дитини. Пріоритетом програми є подолання соціальної ізоляції, а основними результатами мають стати здоров'я, безпека, розвиток

особистісного потенціалу, здатність бути корисним членом суспільства та економічний добробут [21].

Законодавство Великої Британії щодо інклюзивної освіти не скасовує систему професійної освіти і не має тотального характеру. За спостереженнями фахівців, британська політика щодо дітей з особливими потребами постійно змінюється та розвивається. Система соціальної інклюзії та інклюзивної освіти сформована завдяки ряду законів і нормативних актів, серед яких важливе місце займає документ «Кожна дитина важлива». Програма орієнтована на профілактику, ранню допомогу та боротьбу з бідністю, щоб кожна дитина могла максимально реалізувати свій потенціал та уникнути соціальної ізоляції. Головними цілями ESM є здоров'я, безпека, особистісний розвиток, здатність бути корисним членом суспільства та забезпечення економічного добробуту.

ESM часто порівнюють з американською програмою No Child Left Behind (NCLB), проте ключова відмінність полягає в орієнтації: NCLB концентрується на дотриманні освітніх стандартів, тоді як ESM передбачає комплексний підхід до потреб дитини. Позитивні зміни від ESM підтримуються благодійними організаціями, батьківськими асоціаціями та фахівцями з інклюзії, хоча деякі науковці критикують її за поєднання різних критеріїв, що не завжди під силу дітям з особливими потребами, що може призводити до маргіналізації.

Ще однією країною, де соціальна інклюзія і освіта дітей з ОП мають законодавче підґрунтя, є Італія. Вона вважається своєрідною «лабораторією інклюзивної освіти» для інших країн. З 1970-х років більшість учнів спеціальних шкіл були інтегровані у загальноосвітню систему. Перший закон про право дітей з обмеженими можливостями на навчання у загальноосвітніх школах ухвалено у 1971 р., а у 1977 р. введено чіткі норми організації інтегрованого навчання: максимальна кількість учнів у класі – 20, із них до 2 – діти з ОП; спеціальні заходи для підтримки таких дітей інтегруються у зміст уроків; скасовано окремі заняття за спеціальними програмами; спеціальні

педагоги працюють разом із звичайними вчителями та взаємодіють зі всіма учнями [15].

Сьогодні в Італії 99 % дітей з ОП навчаються у загальноосвітніх школах, де їм допомагає тьютор (учитель підтримки). Для отримання підтримки дитина реєструється як учень з ОП за згодою батьків на один рік, після чого рішення про продовження оцінюється повторно. Формально співвідношення тьюторів до учнів становить 1:4, фактично – близько 1:2. У випадку наявності сліпого або глухого учня інші діти класу також вивчають Брайлів алфавіт або мову жестів. Закон 1992 р. передбачає не лише соціалізацію, а й забезпечення якісної освіти за усіма обраними дисциплінами. У межах цього закону близько 16 тис. учнів переведено зі спеціальних шкіл до звичайних закладів, а близько 10 тис. вступили до університетів.

Ще однією державою, у якій послідовно та результативно реалізується ідея інклюзивної освіти, є Швеція. Початок інтеграційного курсу припадає на 1969 рік, коли шведський парламент ухвалив відповідний нормативний документ. У 1960–1970-х роках у Швеції, а згодом і в багатьох інших розвинених країнах, було ліквідовано великі інтернатні заклади та ізольовані установи для осіб з порушеннями розвитку. Важливим етапом стало ухвалення у 1980 році нової навчальної програми, яка закріпила зміну підходів до навчання дітей з особливими потребами [40].

У 1995 році в країні було впроваджено оновлений освітній стандарт, що по-новому визначив функції вчителів, вихователів і керівників шкіл. Документ встановлював обов'язковий мінімальний рівень знань, якого учні мають досягти після завершення 5-го та 9-го класів, водночас надаючи педагогам автономію у виборі методів навчання. Відповідальність за організацію освітнього процесу покладено на керівника закладу освіти. Реалізація такої політики сприяла суттєвому скороченню кількості учнів у спеціальних школах і їх переходу до загальноосвітніх закладів.

На сьогодні інклюзивна освіта в Швеції є одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо дітей з особливими потребами. Переважна

більшість таких дітей навчається у звичайних класах, отримуючи необхідну підтримку у вигляді допомоги спеціального педагога або асистента, а також через використання допоміжних технологій. Діти з вираженими порушеннями слуху, зору, інтелектуального розвитку чи з поєднаними порушеннями навчаються у спеціалізованих школах, диференційованих за нозологіями, де можуть здобувати освіту до 21–23 років. Водночас ці заклади виконують функцію ресурсних центрів для підтримки учнів, інтегрованих у загальноосвітні школи, а їхні класи часто розміщуються безпосередньо у будівлях звичайних шкіл.

Особливої уваги в Швеції потребує навчання дітей з розладами аутистичного спектра. Для них організуються невеликі групи в умовах загальноосвітньої школи, де на трьох дітей передбачено двох учителів і асистента. Попри значні досягнення, інтегроване навчання в шведських школах поки що не здатне повністю задовольнити потреби всіх охочих.

Світова практика свідчить, що в одних країнах переважає інклюзивна модель освіти, за якої діти з особливими потребами навчаються разом із нормотиповими однолітками у звичайних школах (Велика Британія, Італія, Канада, Норвегія, США, Австралія). В інших державах домінує інтеграційний підхід, коли навчання відбувається у спеціальних школах або корекційних класах при загальноосвітніх закладах із частковою спільною позакласною діяльністю (Франція, Нідерланди, Німеччина, Бельгія, Фінляндія). Серед країн з найбільш розвиненим законодавством у сфері соціальної інклюзії та інклюзивної освіти вирізняються Велика Британія, Канада, Данія, Кіпр, Ісландія, Індія, Мальта, Нідерланди, Норвегія, Іспанія, Швеція, США, Уганда та ПАР [25, 30].

Шляхи впровадження інклюзії в різних країнах були неоднаковими й часто супроводжувалися тривалими дискусіями щодо її доцільності, ефективності та готовності правової бази. Узагальнюючи, можна зазначити, що кожна держава формує власні підходи до соціальної й освітньої інтеграції дітей з особливими потребами з урахуванням національних і соціокультурних

особливостей. Водночас зарубіжний досвід і нормативно-правові моделі не можуть бути механічно перенесені в інші країни. Світова практика доводить, що соціалізація дітей з особливими потребами та розвиток інклюзивної освіти є довгостроковою стратегією, яка потребує системності, поетапності, наступності та, передусім, толерантного ставлення суспільства. У цьому контексті принципи інклюзії мають стати складовою професійної культури кожного педагога, орієнтованого на створення відкритого освітнього середовища, де поважається гідність кожної дитини та реалізується її право бути прийнятою, почутою і зрозумілою.

Висновки до першого розділу

Поняття «діти з особливими потребами» охоплює всіх дітей, чий розвиток відрізняється від умовної норми та чий освітні потреби перевищують загальноприйняті стандарти. До цієї категорії належать діти з особливостями психофізичного розвитку, з інвалідністю або без неї, обдаровані, педагогічно занедбані, а також представники соціально вразливих груп.

Моніторинг педагогічного розвитку дітей з ОП є складним процесом, що потребує тісної взаємодії фахівців різних напрямів, які беруть участь у життєдіяльності дитини: педагогів, психологів, соціальних працівників, логопедів, реабілітологів та інших. На основі комплексного розуміння розвитку кожної дитини формується стратегія навчання та виховання, що реалізується у навчальному процесі.

Освіта відіграє ключову роль у соціалізації дітей з особливими потребами, оскільки надає їм можливість здобувати освітній та соціальний досвід разом з однолітками. Інклюзивна освіта забезпечує таким дітям право брати участь у загальному навчальному та виховному процесі. Часто діти з ОП обмежені у соціалізації, проходять домашнє навчання і майже не контактують із однолітками, що може призводити до ізоляції, замкнутості, розвитку психологічних комплексів та негативно впливати на подальше життя.

Залучення до загальних активностей допомагає уникнути цих проблем і позитивно впливає на різні сфери розвитку дитини.

Інклюзивна освіта – це не просто інтеграція дитини з ОП у загальний навчальний процес, а цілісна система організації та діяльності, спрямована на задоволення всіх її особливих потреб. Кожна країна формує власні підходи, накопичує досвід соціальної та освітньої інтеграції дітей з ОП, враховуючи соціокультурні особливості та національний менталітет.

Україна орієнтується на впровадження перевірених міжнародних технологій соціалізації дітей з ООП. Головним завданням є аналіз світових практик, визначення найбільш ефективних методів та їх адаптація до національних умов.

Світовий досвід свідчить, що соціалізація дітей з особливими потребами та розвиток інклюзивної освіти є довгостроковою стратегією, що вимагає комплексного підходу, послідовності, поетапності та, найголовніше, толерантності й готовності суспільства до прийняття всіх дітей.

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ СУПРОВОДУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Ключові чинники психолого-педагогічного супроводу процесу соціалізації дітей з особливими потребами в освітньому середовищі

Психолого-педагогічний супровід є важливою складовою соціалізації дітей з особливими потребами в умовах закладів загальної середньої освіти. Під цим розуміють системну, особистісно орієнтовану підтримку дитини у процесі навчання, виховання та розвитку, яка передбачає взаємодію всіх учасників освітнього процесу та створення умов для гармонійного розвитку дитини завдяки педагогічній, психологічній та діагностичній компетентності вчителя.

Забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП здійснюється командою фахівців, що включає вчителів загальноосвітніх предметів, асистентів вчителів, корекційних педагогів, медичний персонал, соціальних педагогів, психологів та батьків. Кожен із учасників має визначену роль у реалізації заходів щодо організації освітнього процесу та розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

Супровід включає роботу з батьками та вчителями через індивідуальні консультації, групові обговорення проблемних питань та тематичні бесіди. Його завдання органічно вписуються у загальний освітній процес закладу, дозволяючи поєднувати особистісні потреби дітей, запити педагогів і батьків та цілі державної політики щодо підтримки інклюзивної освіти, зосереджуючи увагу на дитині.

Педагогічна підтримка розглядається як система діяльності, що забезпечує супровід дітей з ООП та створює умови для їх самостійного навчання. Ключовим є готовність дитини до співпраці та розвитку

взаєморозуміння з педагогом. У таких умовах учень набуває відповідальності за свої дії, вирішує важливі для себе проблеми та стає активним учасником власного розвитку [38].

Робота фахівця полягає у навчанні дітей із особливими потребами методам самоаналізу, визначенню причин невдач, виробленню стратегій вирішення внутрішніх і зовнішніх конфліктів та встановленню соціальних взаємин. При цьому важливо поступово зменшувати пряме втручання у вирішення проблем дитини, зберігаючи підтримку та відносини довіри.

Головною метою педагогічного супроводу є забезпечення здоров'я учнів та їх адаптація до навчання в умовах інклюзивного середовища. Основним завданням такого супроводу є підтримка психічного, психофізичного та особистісного розвитку дитини. Це забезпечує створення умов для повноцінної інтеграції дітей з ООП у загальний освітній процес.

На сьогодні розроблено низку спеціальних програм психолого-педагогічного супроводу, кожна з яких має свої переваги та обмеження. Одним із прикладів є програма Т. Скрипник, яка спрямована на організацію ефективного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами у закладах загальної середньої освіти.

Першочергово необхідно визначити основні вимоги до фахівців, залучених до психолого-педагогічного супроводу (ППС) дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Для організації ефективного ППС в умовах інклюзивної освіти до роботи рекомендується залучати педагогів і психологів, які володіють такими інтегральними характеристиками: дотримання та активне впровадження принципів інклюзії; орієнтація на дитину, що включає позитивне ставлення до дітей з ООП, готовність працювати з ними та налагоджувати взаємодію з батьками або законними представниками; поведінкова та інтелектуальна гнучкість; професійна компетентність, яка передбачає володіння навичками роботи у міждисциплінарних командах та знання спеціальних технологій супроводу дітей з ООП.

До ключових завдань педагогічного супроводу відносять:

створення соціальної ситуації розвитку для дітей, що відповідає їх індивідуальності, та забезпечення психологічних умов для підтримки їхнього психологічного здоров'я і особистісного розвитку;

сприяння гармонізації педагогічного та учнівського колективів, формуванню сприятливого соціально-психологічного клімату;

проведення педагогічного аналізу соціальної ситуації розвитку в колективі, визначення проблем і шляхів їх подолання;

підвищення компетентності педагогічного колективу.

Для дітей з ООП важливою є рефлексія результатів ППС, що проявляється через: емоційний добробут та сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі; адаптацію до навчання та розвитку; формування ціннісного ставлення до життя та здоров'я; для дітей нормотипового розвитку – розвиток доброзичливого ставлення та співчуття до учнів з ОП; для дітей з ОП – усвідомлення себе як повноцінного члена суспільства, успішну соціокультурну реабілітацію та можливість спілкування з ширшим колом дітей і дорослих, у тому числі з людьми з подібними захворюваннями.

Для команди педагогів-психологів передбачаються такі результати: системна взаємодія з педагогами та адміністрацією ЗЗСО; довірчо-ділові відносини з педагогічним колективом; збереження та підвищення професійного рівня завдяки інтенсивній практичній діяльності та активній участі в ППС учнів з ОП.

Основні види діяльності фахівців у рамках психолого-педагогічного супроводу визначаються на основі положень про соціально-психологічну службу та включають: діагностичну, профілактичну, просвітницьку, розвиваючу, консультативну, методичну та експертно-оцінну роботу [8].

Програмою психолого-педагогічного супроводу (ППС) передбачено обов'язковий підготовчий етап, який включає:

вивчення наукової літератури з теми ППС дітей з ООП;

аналіз передового досвіду організації інклюзивного навчання;

ознайомлення з методиками та технологіями підтримки дітей з ОП.

Зміст програми розрахований на реалізацію протягом навчального року та формується з урахуванням вікових особливостей дітей з ООП. Програма передбачає три напрями діяльності:

Психолого-педагогічний супровід педагогічного колективу;

Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП;

Психолого-педагогічний супровід батьків або законних представників дітей з ООП.

Освітньо-виховний процес за сучасних умов значно ускладнився, і недосвідчена участь у ньому може негативно позначитися на результатах роботи. Тому фахівці, залучені до ППС, повинні мати спеціальну підготовку, досвід та щире бажання працювати з дітьми. Під час підготовчого етапу педагог отримує доступ до психологічної підтримки та консультацій для ефективної організації навчання та дозвілля учнів.

Серед найпоширеніших проблем, з якими педагоги звертаються по допомогу, виділяють:

обмежені методи демонстрації педагогічної культури;

недостатній арсенал умінь для утримання стабільної педагогічної позиції;

складнощі у практичному застосуванні теоретичних знань;

відсутність ефективних механізмів мотивації учнів з ОП;

зміна ціннісних орієнтирів у педагогічній субкультурі;

особисті проблеми педагогів.

Ефективне подолання цих проблем можливе через ґрунтовну підготовку педагогів на стартовому етапі та подальший супровід протягом навчального року.

Підготовка педагогів передбачає формування уявлень про: індивідуально орієнтовану педагогічну допомогу з урахуванням особливих освітніх потреб дітей; технології та методи застосування інклюзії, що забезпечують оптимальні умови для засвоєння інформації різними способами

(візуально, акустично, тактильно); створення ситуацій успіху та демонстрації знань і досягнень дітей різними альтернативними способами.

Підготовчий етап ППС забезпечує педагогів знаннями, навичками та практичними інструментами для ефективної роботи з дітьми з ОП у межах інклюзивного освітнього середовища.

Протягом навчального року педагог забезпечує емоційну підтримку педагогів, які працюють в умовах інклюзивного навчання. Головна мета такої діяльності – допомога в розбудові ефективної взаємодії з учнями з ОП, формуванні траєкторії їхнього навчально-виховного процесу та своєчасному вирішенні виникаючих труднощів.

Педагог також знайомить колектив ЗЗСО з результатами планових діагностичних зрізів у груповому або індивідуальному форматі, сприяючи обговоренню ефективності педагогічної стратегії та внесенню необхідних коригувань.

Зміст і послідовність етапів програми ППС для учнів з ОП у ЗЗСО подано у Додатку А. Програма передбачає комплексну підтримку учнів, спрямовану на їх психологічне здоров'я, соціалізацію та ефективну адаптацію до освітнього середовища.

Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП передбачає етапність дій, що включає організаційний, основний та підсумковий етапи.

1. Організаційний етап

Тривалість: 1–2 тижні, залежно від рівня соціалізації дитини.

Завдання організаційного етапу:

Розвиток навичок просторової орієнтації: адаптація до нових побутових умов, правил спільного навчання та взаємодії з однокласниками і школою.

Сенсорна адаптація: розвиток сприйняття та сенсорної сфери.

Реалізація завдань програми ППС:

Просвітницька діяльність: знайомство педагогів та психологів з учнями; інформування дітей про очікування та можливості звернення до педагога.

Профілактична діяльність: заняття соціального педагога («Всі різні») для стимулювання взаємодії учнів нормотипового рівня з учнями з ОП; підвищення згуртованості класу.

Діагностична діяльність: виявлення учнів із труднощами адаптації, уточнення причин дискомфорту, внесення коригувань до індивідуального освітнього маршруту.

Консультування: індивідуальні та групові бесіди для з'ясування настрою, очікувань та потреб учнів.

Розвиваюча діяльність: заняття, спрямовані на активізацію мозкової діяльності, тактильну стимуляцію та мотивацію до позитивного ставлення до навчання в інклюзивному класі.

2. Основний етап

Мета: розвиток комунікативних умінь, сприяння емоційному розвитку та інтеграції дітей у колектив.

Діяльність психолого-педагогічного супроводу включає:

Просвітницька діяльність: інформаційні зустрічі, підбір матеріалів про освітні організації та можливі сфери застосування здобутих навичок.

Профілактична діяльність: заняття соціального педагога для попередження конфліктів, булінгу та дезадаптивної поведінки.

Діагностична діяльність: оцінка задоволеності учнів якістю взаємодії з однолітками та педагогами, виявлення дітей, очікування яких не виправдалися.

Консультування: індивідуальні та групові бесіди про самопочуття, досягнення цілей та труднощі в інклюзивному класі.

Розвиваюча діяльність: заняття для зниження емоційної та фізичної втоми, навчання способам самостійного подолання негативних емоцій, стимулювання взаємодії та самостійності учнів.

3. Підсумковий етап

Мета: оцінка результатів соціалізації та адаптації, формування усвідомлення цінності отриманого досвіду.

Діяльність на підсумковому етапі:

Просвітницька діяльність: підсумкові зустрічі щодо можливих сфер застосування досвіду інклюзивного навчання в повсякденному житті.

Профілактична діяльність: робота з учнями, очікування яких не виправдалися; з'ясування причин та корекція негативного враження доступними способами.

Консультування: індивідуальні бесіди для завершення консультативної взаємодії, окреслення цілей майбутньої підтримки та визначення контактів для допомоги за місцем проживання.

На підсумковому етапі діагностична та розвиваюча діяльність із дітьми більше не проводиться, за рекомендаціями сучасних фахівців-практиків ефективніше здійснювати індивідуальну рефлексивну роботу, орієнтовану на підготовку дітей до самостійного життя.

Проектна діяльність є ефективним методом організації спільної діяльності учнів з ОП та дітей нормотипового рівня розвитку. Вона передбачає послідовність дій та прийомів, спрямованих на досягнення конкретної мети, оформленої у вигляді кінцевого продукту. Метод проекту дозволяє дітям набувати знань та умінь у процесі планування, виконання практичних завдань і презентації результатів.

Діти з ОП часто потребують підтримки у виборі проблеми та шляхів її вирішення через обмежений життєвий досвід або рівень розвитку. Педагог-психолог пропонує проблемну ситуацію та разом з дітьми шукає способи її вирішення. Батьки залучаються до оформлення виробів, підготовки інформації та спільної роботи з дітьми.

Етапи реалізації проекту:

Організаційно-підготовчий етап

Педагог: визначає проблему, мету та завдання проекту, підбирає інформацію, залучає батьків через бесіди та наочну агітацію;

Діти: знайомство з проблемою, обговорення варіантів вирішення;

Батьки: підбір інформації для спільного вивчення.

Основний етап:

Педагог: організація предметно-розвивального середовища, проведення спільних занять (художня творчість, пізнання, індивідуальна робота, консультації для батьків);

Діти: виконання завдань за індивідуальним планом, презентація робіт;

Батьки: участь у виставках та майстер-класах.

4. Заключний етап:

Педагог: підбиття підсумків, презентація продукту проєкту, відзначення активних учасників;

Діти: демонстрація результатів роботи.

Метод проєктної діяльності сприяє формуванню пізнавальної компетентності, розвитку командної роботи та соціального досвіду дітей з ОП, що відповідає завданням психолого-педагогічного супроводу.

Дієвими формами роботи є: очне спілкування, індивідуальні зустрічі, бесіди, тренінги, консультації. Основні форми взаємодії з батьками:

батьківські збори у творчому форматі;

дитячі батьківські вітальні;

тренінги та консультації за круглим столом;

організація батьківського клубу під девізом «Твоя дитина має рівні права».

Такий підхід забезпечує підтримку батьків, підвищення їх компетентності та активну участь у розвитку дітей з ОП.

Батьківські збори у школі проводилися у формі тренінгів, круглих столів, демонстрацій та обговорення відеофільмів, організованих фахівцями закладу разом із класними керівниками. Обрані форми роботи дозволяють не лише донести батькам необхідну інформацію, а й вислухати їхні думки та обговорити актуальні питання. Відгуки батьків часто бувають різними: одні підтримують ідею сучасної освіти та психолого-педагогічного супроводу дітей з ОП, розуміючи його важливість, інші висловлюють сумніви щодо впливу на розвиток дітей нормотипового рівня. Сім'ї, де росте дитина з ОП, іноді

звужують своє соціальне коло, обмежуючи спілкування, що негативно впливає на соціалізацію дитини. Батькам властиві тривожність, невпевненість у собі та почуття провини, що створює потребу у комплексному супроводі сімей, який передбачає координацію з різними службами: медичними закладами, соціальними службами, відділами опіки та піклування, підрозділами у справах неповнолітніх. Такий міжвідомчий підхід дозволяє досягти необхідної підтримки та допомоги.

Для підвищення правової обізнаності батьків організуються заходи у форматі круглих столів за участю фахівців відповідних структур, що надає змогу батькам обмінюватися досвідом, отримувати нові знання та знайти соціальну підтримку серед сімей з подібними проблемами. Ефективною формою взаємодії є спільні заняття «фахівець – дитина – батько», які стимулюють батьків, навчають змістовній взаємодії з дитиною, освоєнню нових методів спілкування та узгодженню вимог до можливостей дитини.

Консультації для батьків проводяться колективно та індивідуально, за тематичними запитами або оперативно, і спрямовані на подолання стереотипного уявлення про «неуспішність» дитини, допомагають відкрити її здібності та таланти і залучають батьків до участі у шкільних заходах. Діти з ОП, за збереженого інтелекту, можуть користуватися смартфонами та адаптованими програмами для навчання і спілкування, що дозволяє батькам брати активну участь у процесі соціалізації та навчання.

Найефективнішою формою роботи залишається безпосередня розмова з батьками, під час якої уточнюються анамнестичні дані дитини, надаються рекомендації щодо режиму навантажень і організації побуту, оцінюється рівень самостійності у виконанні гігієнічних процедур та обговорюються питання, що цікавлять батьків щодо життя дитини в інклюзивному класі. Такий психолого-педагогічний супровід допомагає сім'ям отримати підтримку, підвищує їхню компетентність і сприяє ефективній соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Батьки можуть звертатися до загального освітнього закладу з різних питань, що стосуються побутового, освітнього або оздоровчого аспекту. У таких випадках доцільно переадресувати батьків на офіційний сайт закладу та вказувати конкретні розділи, де вони зможуть знайти повну та актуальну інформацію. Це сприяє зниженню тривожності батьків щодо перебування дитини в інклюзивному класі та допомагає налаштувати дитину на успішну соціалізацію. Протягом навчального року можливе надання консультацій батькам за потреби, зокрема через електронне листування або телефонні консультації, у разі виникнення складнощів у дітей з ОП в умовах інклюзивного навчання.

За результатами навчального року батькам може бути запропонована анкета зворотного зв'язку, яка, як правило, охоплює організаційні та змістові аспекти додаткової загальнорозвивальної програми, а не лише оцінку психолого-педагогічного супроводу. Необхідність такої анкети визначається конкретним закладом освіти та передбачає розробку механізму отримання зворотного зв'язку. Також важливо враховувати індивідуально-особистісні особливості та психолого-педагогічні потреби дітей з ООП залежно від їхньої нозології.

2.2. Проектування програми психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного періоду

Російсько-українська війна створила серйозні виклики для закладів, які забезпечують підтримку дітей з особливими освітніми потребами, а також для системи інклюзивної освіти загалом, значно ускладнивши можливість повноцінного очного навчання. У таких умовах ефективним засобом реалізації інклюзії стає дистанційно-очне або змішане навчання. Завдяки попередньому досвіду здобуття освіти в офлайн-режимі під час карантинних обмежень перехід на дистанційне навчання відбувся відносно швидко, проте нові реалії вимагають модернізації підходів до організації освітнього процесу.

У зв'язку з цим розроблено програму психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу. Її реалізація ґрунтується на концепції роботи з батьками та вчителями, спрямованої на формування у них готовності до організації навчання в дистанційному режимі та створення комфортних умов, що сприяють закріпленню позитивної мотивації у всіх учасників інклюзивного процесу. Основна ідея психолого-педагогічного супроводу полягає у наданні підтримки учасникам освітнього процесу та створенні умов для ефективного оволодіння ними необхідними компетенціями з урахуванням їхньої предметної спеціалізації, територіальної приналежності, рівня володіння комп'ютерною технікою та індивідуальних потреб. Значну роль відіграє індивідуалізація процесу навчання та впровадження диференційованих методів роботи.

Психолого-педагогічна підтримка дітей передбачає дотримання принципів добровільності допомоги, пріоритетності вирішення проблем самим учнем, спільності та співпраці, доброзичливості, опори на потенційні можливості дитини та рефлексивного підходу до процесу та результатів. Основними завданнями супроводу у воєнний період є забезпечення позитивного мотиваційно-емоційного середовища педагогічного спілкування, допомога у визначенні напрямів розвитку учнів, акцент на самостійності та активності, а також залучення до практико-орієнтованої діяльності у навчальній групі та самостійно.

Програма супроводу передбачає три етапи: мотиваційно-цільовий, операційно-діяльнісний та оціночно-рефлексивний. На першому етапі визначаються проблеми та потреби дитини, формуються позитивна установка на співпрацю та професійні позиції дорослих, а також розподіляються функціональні обов'язки серед учасників супроводу. Операційно-діяльнісний етап передбачає безпосередню реалізацію програми супроводу, а на оціночно-рефлексивному – проводиться підсумкова педагогічна діагностика, аналіз результатів і рефлексія з урахуванням задоволеності дітей, батьків та вчителів, що стає основою для планування подальшої роботи.

Психолого-педагогічний супровід розглядається за трьома напрямками: підтримка та педагогічна допомога колективу, супровід дітей з ОП і робота з батьками чи особами, які їх замінюють. Особливу увагу в умовах воєнного часу приділяють супроводу педагогічного колективу, де планові заходи з просвіти та підтримки можуть корегуватися відповідно до актуальних запитів та потреб освітнього процесу.

У першу чергу психолого-педагогічний супровід педагогічного колективу передбачає просвіту класних керівників та вчителів щодо аспектів організації дистанційного або змішаного навчання учнів з ООП, особливостей комунікації за відсутності невербальних сигналів, запобігання панічним станам у дітей та батьків, а також підтримки сімей, що тимчасово перебувають в умовах ізоляції. Основна мета полягає у подоланні стереотипів, які перешкоджають сприйняттю дитини з ОП як цілісної особистості і повноцінного члена суспільства [26].

Для збереження емоційної стійкості педагогів, попередження професійного вигорання та ефективного виконання обов'язків у стресових умовах доцільно проводити тренінги та коуч-сесії, де аналізуються труднощі організації навчання для учнів з ОП, планується режим праці та відпочинку. В умовах війни така підтримка колективу є особливо важливою, оскільки війна викликає відчуття безпорадності та незахищеності як у дітей, так і у вчителів.

Сучасні педагоги, незважаючи на стрес та небезпечні умови, продовжують викладати офлайн, підтримуючи учнів власною стабільністю та спокоєм. Тому перед початком навчання керівництво закладів освіти має оцінити емоційний стан педагогів та їх готовність до взаємодії з учнями. У багатьох школах організують регулярні зустрічі з психологами, які надають кризову підтримку, що доцільно проводити щотижня для опрацювання нових викликів.

З метою підтримки вчителів у воєнний час Державною службою якості освіти розроблено відеолекції з питань організації уроків, створення безпечного простору на онлайн-заняттях, запобігання конфліктам та розвитку

комунікативних навичок для пояснення учням інформації про війну. Супровід педагогів також може здійснюватися з використанням ІКТ, що розширює можливості соціального педагога, забезпечує доступ до різних інформаційних ресурсів, опосередковане консультування, точність і швидкість обробки діагностичних даних.

З 24 лютого 2022 року в Україні введено режим воєнного стану відповідно до Закону «Про правовий режим воєнного стану». У цей період та під час надзвичайних ситуацій організація інклюзивного навчання учнів з особливими освітніми потребами можлива у форматі дистанційного або змішаного навчання. Після завершення дії воєнного стану найбільш ефективним є повернення таких дітей до очного навчання та прямої комунікації з однолітками й педагогами.

Війна та пов'язані з нею обмеження негативно впливають на всіх учнів, але особливо відчутно страждання дітей з ОП. Це проявляється у складному доступі до укриттів, обмеженій або відсутній корекційно-розвитковій підтримці, втраті раніше здобутих навичок та погіршенні емоційного стану. У цих умовах педагоги, психологи та інші фахівці повинні особливо уважно організовувати дистанційний педагогічний супровід, забезпечуючи підтримку емоційного стану дітей.

Діти з ОП під час війни потребують допоміжних засобів і послуг для підтримки та розвитку їхньої функціональної автономності, проте держава не завжди може забезпечити такі технології в повному обсязі. Тому завдання фахівців - максимально спрямувати увагу на емоційний стан школярів, надавати можливість відкрито висловлювати страхи, занепокоєння та ставлення до подій, не пригнічуючи негативні емоції. Важливо зберігати терпіння та спокій, не демонструвати роздратування через сльози чи емоційні реакції дітей.

Організація психолого-педагогічного супроводу також передбачає проведення додаткових консультацій, де роз'яснюються особливості

дистанційного навчання, робота в електронному освітньому середовищі, етика мережевої взаємодії та організація групової роботи онлайн.

Для реалізації програми супроводу рекомендується застосовувати сучасні технології, що враховують цифрові компетенції педагогів, психологів і батьків, а також індивідуальні можливості дітей. Альтернативні форми спілкування - електронна пошта, соціальні мережі, месенджери, відеочати — дозволяють підтримувати комунікацію з учнями з урахуванням їхнього стану та потреб.

Для дітей із розладами аутистичного спектру, порушеннями мовлення, зору або іншими фізичними чи психічними особливостями корисними є комунікативні картки, наприклад зі словами «так» і «ні», що полегшують взаємодію фахівця з кожним учнем. Для молодших школярів, які тільки вчаться читати, картки можуть бути кольоровими, а для учнів із порушеннями зору – тактильними.

Дистанційне навчання передбачає використання сучасних платформ, таких як Meet, Classroom та інших. Учні з особливими освітніми потребами разом із ровесниками нормотипового рівня розвитку повинні брати участь у онлайн-уроках на цих платформах. Для дітей з ОП передбачаються додаткові нагадування з візуальним супроводом (картинки, піктограми), а також детальні пояснення правил підключення та онлайн-спілкування. Це допомагає школярам відчувати психологічну підтримку, знижує рівень стресу та забезпечує відчуття безпеки під час дистанційного навчання [18].

У процесі психолого-педагогічного супроводу учні з особливими потребами набувають досвіду позакласної роботи у різних форматах та навчаються створювати індивідуальне цифрове середовище, що також корисно для вчителів, які адаптують освітні ресурси та підтримують таких школярів з урахуванням їхніх психофізичних особливостей. Педагогічний супровід повинен розпочинатися одразу після старту навчального року, що допомагає підтримувати внутрішню мотивацію учня та запобігати технічним, комунікативним і іншим проблемам під час навчання.

Ключовими чинниками педагогічного супроводу дітей з ОП у ЗЗСО є взаємодія таких учнів із ровесниками нормотипового розвитку, особистісна позиція вчителя, індивідуальна траєкторія навчання та розвитку дитини, її адаптація до умов звичайної школи та діагностична діяльність педагога.

Учні з ОП особливо потребують підтримки в освітньому процесі. За довоєнними стандартами керівник закладу загальної середньої освіти мав формувати спеціальну команду психолого-педагогічного супроводу та забезпечувати її безперервну роботу. На початку навчального року члени команди склали Індивідуальну програму розвитку (ІПР) учня за встановленою формою, яка підписувалася всіма фахівцями, одним із батьків або іншим законним представником дитини та затверджувалася керівником закладу. Згідно з пунктом 10 Порядку, ІПР переглядається не рідше двох разів на рік і враховується всіма педагогічними працівниками під час організації освітнього процесу в інклюзивному класі.

Для успішної реалізації індивідуального соціального супроводу дітей з ОП в умовах інклюзивної освіти під час воєнного стану важливо проводити підготовчу роботу. Саме з таких організаційних заходів починають свою діяльність практичний психолог та соціальний педагог у закладах загальної середньої освіти:

Налаштування каналів комунікації. Варто обрати кілька зручних форматів взаємодії для фахівця, дитини та її законних представників: написання повідомлень, телефонні дзвінки, відеозв'язок (соцмережі, Zoom, WhatsApp, електронна пошта). Важливу роль відіграє створення віртуального або онлайн-кабінету.

Опитування цільових груп. Проведення опитувань учнів з ОП, їхніх батьків та педагогів щодо актуальних проблем можна реалізувати за допомогою Google Forms або інших платформ.

Збір інформації. Необхідно систематизувати психологічні та соціальні дані, корисні посилання, контактні дані та розклад онлайн-заходів у зручному ресурсі, який доступний усім користувачам. Посилання на ресурс

рекомендується розміщувати на сайті закладу або в групах у месенджерах (WhatsApp, Viber тощо).

Налагодження комунікації з класними керівниками. Наприклад, приєднання до групи класу у WhatsApp або Viber для обміну актуальною інформацією.

Розробка інструкцій. Потрібно створити покрокові рекомендації щодо правил дистанційної роботи, поєднання різних форматів онлайн-занять, спільної та самостійної роботи, обсягу навчального навантаження, із врахуванням принципів психологічної безпеки та дбайливого ставлення педагогів до себе й учнів.

У період воєнного стану гранична кількість учнів з ОП в інклюзивних класах, визначена Порядком організації інклюзивного навчання, не застосовується. ЗЗСО не можуть відмовити в організації інклюзивного навчання та створенні інклюзивного класу, тому доцільним є об'єднання таких класів для проведення певних видів навчальної роботи [36].

Заклади освіти можуть організовувати міжкласні інклюзивні групи з 6–12 учнів для вивчення предметів, курсів або інтегрованих курсів, адаптованих під особливі освітні потреби та особистісно орієнтований освітній процес.

Міністерство освіти і науки України надало рекомендації щодо організації освітнього процесу дітей з ОП у 2022–2023 навчальному році (лист МОН від 6 вересня 2022 р.), зокрема щодо посилення ролі асистента вчителя в дистанційному навчанні. Асистент вчителя забезпечує особистісно орієнтовану підтримку, може організувати індивідуальні консультації, окремі «кімнати» в Zoom, додаткове пояснення матеріалу та корекцію домашніх завдань.

Особлива увага приділяється діагностичній роботі з учнями з ОП під час воєнного стану. Психологічна діагностика учнів, їхніх батьків та педагогів здійснюється відповідно до плану роботи фахівця. Соціальний педагог розміщує бланки для діагностики на сайті закладу або надсилає іншим

способом, а після виконання завдань результати обробляються та систематизуються. Для цього можна використовувати онлайн-тестування (<https://quizly.com.ua/> , <http://profi.dcz.gov.ua/tests/>) та комп'ютерні тренажери.

Неперсоніфіковану діагностику можна проводити за допомогою опитувальників на платформах Google Forms, Kahoot, OneNote тощо (<https://osvita.ua/school/method/technol/45747/> , <https://docs.google.com/forms/u/0>).

Важливо дотримуватися конфіденційності під час опитувань та анкетування, щоб забезпечити етичні принципи діагностики.

Також необхідно організовувати просвітницько-профілактичну роботу з дітьми з ОП, їх батьками та педагогами. Для цього ефективними є: відео-включення у прямому ефірі на платформах закладу або сторінках спеціалістів у соцмережах (Twitter, Facebook, Instagram) та групових чатах (WhatsApp) не рідше одного разу на тиждень; розміщення відеоматеріалів та текстових матеріалів просвітницько-профілактичного характеру на сайті закладу або сторінках фахівців; надання завдань, вправ, міні-творів та есе для обговорення; організація онлайн-марафонів і вебінарів із забезпеченням зворотного зв'язку; інші доступні форми онлайн-спілкування для учнів та педагогів.

Ще одним важливим напрямом індивідуального соціально-психологічного супроводу учнів з ОП в умовах інклюзивної освіти є корекційно-розвиткова робота. У сучасних умовах воєнного стану частину або всі групові та індивідуальні корекційно-розвиткові заняття з дітьми з ОП можна організовувати в онлайн-форматі.

Для підвищення кваліфікації та просвіти батьків корисними є вебінари, лекції та інтерактивні матеріали.

Навіть під час воєнного стану соціальний педагог може своєчасно отримувати інформацію, спілкуватися з батьками та інформувати їх про проблеми соціалізації дітей. Дистанційні ресурси використовуються для: консультування учнів з ОП, їх батьків та педагогів; обговорення процесу

соціально-психологічного супроводу; вирішення актуальних соціально-педагогічних питань.

Особливу увагу необхідно приділяти проблемам батьків: прийняття дітей такими, якими вони є; опанування різних способів комунікації; формування адекватної оцінки психологічного стану дітей; зниження тривоги та страху; подолання почуття провини та неповноцінності; освоєння цифрових технологій та навичок комунікації через ІТ-ресурси.

Розроблена програма психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного часу спрямована на максимально швидку соціалізацію дітей, надання їм підтримки від значущих дорослих, а також на зниження рівня тривожності та невпевненості.

Основними завданнями фахівців, які здійснюють психолого-педагогічний супровід дітей з ОП, є: надання методичної підтримки педагогічним працівникам закладів освіти щодо організації навчання дітей з ОП; створення належних умов для інтеграції дітей з ОП в освітнє середовище; консультативна робота з батьками щодо специфіки розвитку, навчання та виховання дітей з ОП; інформаційно-просвітницька діяльність серед педагогів, батьків та дітей для запобігання дискримінації та порушенню прав дитини, формування неупередженого та дружнього ставлення до дітей з ОП.

До команди психолого-педагогічного супроводу можуть входити також вузькі спеціалісти: логопед або вчитель-дефектолог, що реалізує комплекс заходів для розвитку психічних та фізичних можливостей дітей, підвищення успішності у навчанні, спілкуванні та поведінці; вчитель-реабілітолог, який надає комплексну допомогу, впливаючи на моторну сферу та фізичний розвиток учнів; медичний представник закладу, який контролює загальний стан здоров'я учнів та рекомендує профілактичні заходи [22].

При організації супроводу команда враховує: характер інвалідності (порушення зору, слуху, опорно-рухового апарату, психічні та загальні захворювання); фізіологічні особливості дитини (тип вищої нервової діяльності, темперамент, характер психічних процесів); соматичні особливості

(фізична ослабленість організму); обмежені можливості дітей, що перешкоджають участі у віково відповідній діяльності (ігровій, навчальній, трудовій, комунікативній) та нормальній соціалізації; обмеження у спілкуванні (обмежена мобільність, залежність від дорослих, особливості умов виховання).

Таким чином, сучасні виклики, що стоять перед дітьми з ОП, їхніми батьками та фахівцями, потребують перегляду концептуальних підходів і розробки новітніх технологій супроводу. В умовах воєнного стану діти з ОП, як і їхні ровесники нормотипового розвитку, потребують корекційної роботи, спрямованої на профілактику та подолання травм.

Висновки до 2 розділу

Основним результатом ефективної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами є їхня підготовка до самостійного життя в суспільстві, усвідомлення необхідності бути активними та продуктивними членами соціуму, залучення до прав, соціальних ролей і обов'язків, а також здатність адаптуватися до соціального середовища та інтегруватися в життя громади. Успішність соціалізації оцінюється за ставленням дитини до суспільства та соціально значущої діяльності, активністю життєвої позиції, спрямованістю особистості на предмет соціальних відносин та рівнем сформованості соціального досвіду. Проте соціалізація дітей із ООП відбувається із значними труднощами, які вони не можуть подолати самостійно, тому її успіх значною мірою залежить від організованого психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу та співпраці сім'ї і навчального закладу.

Для практичної реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з ОП запропонована спеціальна програма, адаптована до умов воєнного часу. Вона розрахована на реалізацію протягом навчального року та включає підготовчий етап, який передбачає оцінку відповідності вікових та психологічних особливостей дітей вимогам закладу загальної середньої освіти та підготовку команди фахівців через ознайомлення з теоретичними й

практичними аспектами корекційної педагогіки та психології. Планувальний етап програми передбачає розробку індивідуальної програми психолого-педагогічного супроводу дитини та її затвердження усіма членами команди. На етапі реалізації надається допомога вчителям щодо створення необхідних умов для повноцінної життєдіяльності та успішного навчання учня з ОП з урахуванням його психологічних і фізичних можливостей, а також здійснюється всебічна психологічна підтримка батьків для формування довірливих міжособистісних відносин та оптимізації виховного процесу в сім'ї. Крім того, передбачена просвітницька та консультативна робота з педагогами та іншими фахівцями, які працюють із дитиною. Підсумковий етап включає оцінку ефективності роботи команди психолого-педагогічного супроводу та коригування її діяльності.

Взаємодія в рамках програми забезпечується тривекторно: психологічний супровід та педагогічна допомога колективу, психолого-педагогічний супровід дітей з ОП, а також робота з батьками або особами, які їх замінюють. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами зберігає свою актуальність у воєнний час та потребує оновлення форм роботи, при цьому розвиток інклюзивної освіти є довгостроковою стратегією, що передбачає комплексний, поетапний та послідовний підхід, з орієнтацією на толерантність українського суспільства. Філософія та принципи соціалізації дітей з ОП, а також впровадження інклюзивної освіти повинні стати надбанням кожного педагога, готового створювати освітнє середовище, відкрито орієнтоване на «іншого», де цінується гідність кожної дитини незалежно від її можливостей і досягнень, а право бути почутим, зрозумілим, задоволеним та прийнятим реалізується повною мірою. У умовах воєнного стану діти з ОП, як і їхні ровесники нормотипового розвитку, потребують корекційної роботи для профілактики та усунення травм, що може бути ефективно забезпечено через офлайн-навчання та професійно організований психолого-педагогічний супровід.

Висновки

Вивчення сучасних тенденцій та перспектив розвитку соціальної інклюзії в закладах загальної середньої освіти України дозволило зробити низку важливих висновків. Поняття «діти з особливими освітніми потребами» охоплює всіх дітей, чий розвиток відхиляється від умовної норми та чий освітній запит виходить за межі загальноприйнятих стандартів. До цієї категорії належать діти з особливостями психофізичного розвитку, діти з інвалідністю або без неї, обдаровані, педагогічно занедбані, а також діти із соціально вразливих груп. Вони потребують соціалізації, яка у сучасному суспільстві реалізується через концепцію соціальної інклюзії - процес включення людини в активне життя громади, забезпечення рівних прав та можливостей для участі у суспільному розвитку. У контексті освітнього простору соціальна інклюзія стає інструментом подолання проблем дітей з ООП, сприяє формуванню життєздатної особистості та гарантує право кожної дитини на освіту, відпочинок і гідні умови життя. Інклюзивна освіта виступає провідним механізмом реалізації принципів соціальної інклюзії, забезпечуючи навчання дітей з ОП у середовищі однолітків нормотипового розвитку та здобуття освітнього й соціального досвіду.

Інклюзивна освіта в сучасному розумінні є спеціально організованим освітнім процесом, який враховує індивідуальні потреби дітей з ОП і створює умови для розвитку, формування життєвого досвіду, розкриття ресурсів та потенціалу кожної дитини. Це означає поступовий перехід від навчання в закритих освітніх організаціях до інклюзивних просторів із гнучкою організацією освітнього процесу та відповідним соціальним середовищем. Впровадження інклюзії передбачає підготовку педагогів, батьків та дітей до взаємодії, формування толерантності та чутливості, розробку системи оцінювання знань і забезпечення закладів необхідними технічними засобами.

Освіта виступає невичерпним ресурсом для соціалізації дітей з особливими потребами, адже вони набувають освітнього й соціального досвіду разом із однолітками.

Досвід розвинених країн, таких як США, Велика Британія, Швеція, Італія та Німеччина, демонструє, що соціальна інклюзія дітей з ОП у загальноосвітніх школах має довгу традицію, яка адаптується до конкретних соціокультурних і політичних умов. Цей досвід є важливим для України, де інклюзивна освіта може стати ключовим інструментом вирішення педагогічних і соціальних проблем, зокрема соціалізації дітей з ОП.

Психолого-педагогічний супровід дітей з ОП розглядається як гуманістичний, особистісно орієнтований підхід, що спрямований на формування самостійної, відповідальної та соціально мобільної особистості. Він органічно інтегрується у загальний освітньо-виховний процес і забезпечує комплексну підтримку дитини, її батьків та педагогічного колективу. Для умов воєнного часу була розроблена програма психолого-педагогічного супроводу, яка охоплює три напрямки: психологічний супровід та педагогічну допомогу колективу, психолого-педагогічний супровід дітей з ОП та роботу з їхніми батьками чи особами, які їх замінюють.

Робота команди ППС включає підготовчий етап, спрямований на організацію діяльності, встановлення контактів з усіма учасниками освітнього процесу, проведення психодіагностики та підготовку документації; планувальний етап, що передбачає розробку та затвердження індивідуальної програми психолого-педагогічного супроводу; та етап реалізації, під час якого надається допомога вчителям щодо створення необхідних умов для навчання і розвитку учнів, психологічна підтримка батьків та консультативна робота з педагогами та фахівцями. Підсумковий етап включає колективну оцінку ефективності діяльності команди.

Психолого-педагогічний супровід у воєнний час має розглядатися як комплексна освітньо-виховна технологія, що забезпечує командну роботу для підтримки дитини у вирішенні завдань особистісного розвитку, виховання та

соціалізації. Він передбачає готовність до роботи у дистанційному або змішаному форматі та створення комфортних психологічних умов для закріплення позитивної мотивації всіх учасників інклюзивного освітнього процесу. Основна концептуальна ідея ППС полягає у наданні психолого-педагогічної підтримки всім учасникам освітнього процесу, створенні умов для ефективного оволодіння ними необхідними компетенціями з урахуванням індивідуальних особливостей, досвіду роботи та запитів, що досягається через індивідуалізацію та диференціацію навчання.

У результаті дослідження розроблено рекомендації щодо роботи команди ППС у воєнний час, мета яких полягає у модернізації педагогічного супроводу дитини, психологічного супроводу колективу та посиленні значення психологічного консультування всіх учасників освітнього процесу. Додатковими суб'єктами ППС є асистент та тьютор, діяльність яких спрямована на забезпечення постійного двостороннього зв'язку учня з адміністрацією та педагогами. Організаційно-контрольні функції адміністрації розширюються через введення підготовчого етапу ППС, а рекомендації уточнюють завдання членів команди та акцентують увагу на психологічному аспекті взаємодії всіх учасників освітнього процесу

Список використаних джерел

1. Байда Л. Ю. Інклюзивна освіта в Україні: стан та перспективи розвитку. Київ: Плеяди, 2019. 112 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: педагогічні засади. Київ: Либідь, 2008. 240 с.
3. Боднар Тамара. Інклюзивна освіта Канади : понятійно-категорійний апарат. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Випуск 1(40). С. 27 – 30.
4. Бондар В. І. Корекційна педагогіка: навчальний посібник. Київ: Либідь, 2016. 336 с.
5. Василенко О. М. Педагогічні умови соціалізації дітей з ООП в школі. Харків: Основа, 2018. 160 с.
6. Верховна Рада України. Закон України «Про освіту». Київ, 2017. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
7. Верховна Рада України. Закон України «Про повну загальну середню освіту». Київ, 2020. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20>
8. Гаврилов О. В. Педагогічний супровід учнів з ООП. Суми: Університетська книга, 2020. 176 с.
9. Гончаренко С. У. Педагогічні основи соціалізації дітей. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Львів: Світ, 2020. Вип. 69. С. 121–129.
10. Демченко І. І. Інклюзивне навчання в ЗЗСО. Умань: Візаві, 2019. 248 с.
11. Дмитренко Т. О. Педагогіка інклюзії. Полтава: Астроя, 2021. 180 с.
12. Єрмаков І. Г. Соціалізація особистості школяра. Київ: Генеза, 2005. 192 с.
13. Журавльова Л.С. Аналіз зарубіжного досвіду з проблеми організації та змісту інклюзивної освіти. Науковий часопис СНПУ ім. М.Драгоманова.

Серія 19: корекційна педагогіка та спеціальна психологія. К.: Вид-во НПУ ім. М.Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 108 – 111.

14. Засенко В. В. Компетентнісний підхід як теоретико-методологічна основа розбудови освіти дітей з особливими потребами. *Практична психологія в інклюзивному середовищі*: Матеріали I Всеукраїнської наукової інтернет-конференції. Переяслав-Хмельницький, 2019. С. 17-22.

15. Казачінер О. С. Інклюзивна освіта в англомовних країнах. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 79 с.

16. Кавун Ю. Передовий психолого-педагогічний досвід реалізації інклюзивної практики в країнах Європи. Вісник науково-дослідної лабораторії «Інклюзивна педагогіка» за матеріалами 1 регіональної науково-практичної конференції «Інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» 26 квітня 2015. Уманський ДПУ ім. П.Тичини. Умань, 2015. Вип. 1. С. 168-170

17. Іванова О. В. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Київ, 2020. 128 с.

18. Кириченко О. В. Соціально-педагогічна робота з дітьми з ООП. Черкаси, 2018. 152 с.

19. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.

20. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної педагогіки. Київ: А.С.К., 2012. 308 с.

21. Колісніченко Н.М., Холод М.В. Сімейна (домашня) та інклюзивна освіта: досвід Великої Британії для України. Національні інтереси України. 2024. № 4(4). С. 503 – 510. URL : [https://doi.org/10.52058/3041-1793-2024-4\(4\)-503-510](https://doi.org/10.52058/3041-1793-2024-4(4)-503-510)

22. Коробко С. Л. Педагогічний супровід в інклюзивному класі. Київ, 2021. 168 с.

23. Кузьмінський А. І. Педагогіка. Київ: Знання, 2018. 447 с.

24. Лапін А.В. Огляд зарубіжного досвіду інклюзивної освіти. URL : [https://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4\(1\)26](https://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2013_4(1)26).

25. Лупарт Дж. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2010. № 1. С. 6–11.

26. Ляшенко О. І. Організація освітнього процесу в інклюзивній школі. Київ, 2019. 144 с.

27. Логвиненко Т.О., Клим М.І. Становлення та розвиток інклюзивної освіти в Австрії та Бельгії: законодавчий та організаційний аспекти. *Молодь і ринок*. 2021. № 10 (196). С. 36–40.

28. Лукіна Тетяна. Реалізація державної освітньої політики щодо дітей з особливими освітніми потребами: зарубіжні підходи. http://lib.iitta.gov.ua/714558/1/apdyo_2014_3_23.pdf

29. Малишевська І.А. Становлення та розвиток освітньої інклюзії у США та Канаді. Ел. ресурс. Режим доступу: <https://iscience.in.ua/arkhyv/26-27-sentbrya-2016/ped-1/3171-staovlena-1>

30. Мар'яна Захарчук, Юлія Закаулова. Аналіз системи підготовки педагогів інклюзивної школи у США. Науковий Вісник Мелітопольського ДПУ. Серія: Педагогіка, №1 (12), 2014. С.21-28

31. МОН України. Концепція розвитку інклюзивної освіти. Київ, 2010.

32. Миронова С. П. Навчання дітей з ООП. Кам'янець-Подільський, 2016. 320

33. Міжнародні документи зі сфери інклюзивної освіти: методичні матеріали / укл. Н.З. Софій. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 20 с.

34. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко; МОН України. Харків : Ранок, 2019. 306 с

35. Науменко Н. В. Інклюзивне навчання: педагогічна практика. Київ, 2021. 120 с.

36. Оржеховська В. М. Соціально-педагогічна діяльність у ЗЗСО. Київ, 2015.188 с.

37. Пантюк Т. І. Соціальна педагогіка. Дрогобич: Коло, 2017. 192 с.

38. Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої та дошкільної освіти / Наказ Міністерства освіти і науки України, м. Київ, № 609 від 08.06.2018 р.

Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennyaprimirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditiniz-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyiosviti>

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

40. П'ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://pps.udpu.org.ua/article/download/18691/16434>

41. Соціалізація дитини з обмеженими розумовими можливостями в сучасному освітньому вимірі. Навчально-методичний посібник / І.В. Гладченко, М.О. Супрун, А.В. Висоцька. К.: Інститут спеціальної педагогіки, 2014. 214с

42. Стандарти громадсько-активної школи: соціальна інклюзія: навчально-методичний посібник / Найда Ю.М., Ткаченко Л.М. Під заг. ред. Даниленко Л.І., К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 68 с.

43. Софій Н. З. Інклюзивна школа: організація та управління. Київ, 2018. 176 с.

44. Соціальне партнерство в інклюзивній освіті: європейський вектор, українські реалії. Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної конференції (15 березня 2018 р.). Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2018. 72 с.

45. Стадник О. Г. Інклюзивне навчання в сучасній школі. Харків: Ранок, 2020. 128 с.

46. Тарасун В. В. Педагогічні технології роботи з дітьми з ООП. Київ, 2017. 240 с.

47. Терещук Г. В. Соціалізація учнів у системі освіти. Тернопіль, 2016. 176 с.

48. Хохліна О. П. Педагогічна підтримка дітей з ООП. Київ, 2019. 208 с.

49. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки. Львів, 2018. 264 с.

50. Школяр Л., Михайлюченко А. Соціалізація дітей з особливими потребами у навчанні у закладах загальної середньої освіти України в умовах дії воєнного стану / Ввічливість. Humanitas. 2023. № 5. С. 117–126.

51. Шульга Н. В. Соціально-педагогічні умови інтеграції дітей з ООП. Київ, 2017. 160 с.

52. Thematic Fiche: Building bridges through inclusive and cross border history education. European Commition. 2020. 23 pp. file:///C:/Users/B342~1/AppData/Local/Temp/building %20bridges%20through%20inclusive%20and%20cross-border-NC0320317ENN%20(1).pdf

53. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022. European Agency Statistics on Inclusive Education (EASIE): Guide to the EASIE data tables and country background information. (A. Lenárt, R. Mepsted and A. Lecheval, eds.). Odense, Denmark. 35 p. URL: <https://www.european-agency.org/activities/data>

ДОДАТКИ

Додаток А

Зміст етапів програми психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП у закладах загальної середньої освіти

Програма психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП включає три основні етапи: організаційний, основний та підсумковий. На організаційному етапі основна увага приділяється просвітницькій діяльності та знайомству учнів з педагогом, психологом та соціальним педагогом, інформуванню про функції цих фахівців. Проводяться заняття соціального педагога, спрямовані на адаптацію учнів з ООП до освітнього середовища, а також на налагодження взаємодії між ними та учнями нормотипового рівня розвитку. На цьому етапі також здійснюється дослідження емоційно-психологічного клімату в учнівському колективі протягом перших 1-2 тижнів, проводяться соціально-психологічні обходи та спостереження за емоційним станом вихованців на різноманітних заходах. За необхідності здійснюються індивідуальні та групові консультації.

Основний етап програми спрямований на проведення просвітницьких зустрічей за запитом та при необхідності, а також на профілактичну роботу, яка включає заняття соціального педагога, що сприяють нівелюванню факторів неблагополуччя у класах, де навчаються учні з ООП, та забезпечують комфортну адаптацію учнів до освітнього середовища. На цьому етапі також проводиться розвиваюча робота: заняття спрямовані на розширення способів пізнання себе та навколишнього світу з використанням робочих аналізаторів, зниження фізичної втоми та емоційної напруги, стимулювання пошуково-дослідної активності через знайомство з навчальними можливостями, рефлексію та формування мотивації до професійного самовизначення.

Підсумковий етап програми передбачає взаємодію з дітьми, чий очікування від перебування у закладі загальної середньої освіти не виправдалися, виявлення причин незадоволеності та роботу зі зниження негативного емоційного впливу, а також дослідження задоволеності

перебуванням у закладі. На цьому етапі продовжуються соціально-психологічні обходи, спостереження за емоційним станом вихованців та індивідуальні та групові консультації відповідно до запиту та у міру виникнення необхідності.

Таким чином, програма психолого-педагогічного супроводу забезпечує комплексну підтримку учнів з ООП на всіх етапах навчання, сприяє їх адаптації до освітнього середовища, розвитку пізнавальних та соціальних навичок, профілактиці емоційних та психологічних труднощів, а також формуванню мотивації до навчання та професійного самовизначення.

Індивідуальна карта учня з ООП

Прізвище, ім'я: _____

Вік: _____

Регіон: _____

Зміна №: _____

Рік: _____

Назва освітньої програми: _____

Загальні відомості про розвиток дитини:

Включають психосоціальний розвиток у дитинстві та особливості розвитку дитини; інформацію про перебування на медичному обліку у відповідного фахівця та наявність діагнозу, фізичний розвиток; особливості характеру та типові риси поведінки; характер взаємодії з однолітками та міжособистісні відносини; сфери інтересів, захоплення, відвідування гуртків і секцій; рівень самооцінки, очікувань та соціальної зрілості; специфічні особистісні риси, такі як впевненість у собі, демонстративність, егоцентризм, вибуховість; типовий рівень труднощів та конфліктів, асоціальні дії та можливі зловживання психоактивними речовинами; сімейну ситуацію; мотивацію до навчання в інклюзивному класі та очікування від нього.

Психічний та поведінковий статус:

Описує зовнішність дитини, стан рухової сфери (координація, дрібна моторика, міміка, специфічні рухові порушення), розвиток мови (рівень, швидкість, інтонація та особливості), свідомість та орієнтування, розвиток сприйняття та його можливі порушення, обсяг та стійкість уваги, здатність до концентрації і перемикання. Враховується загальна активність (нормальна, підвищена або знижена, стомлюваність, стійкість до навантажень), особливості мислення (наочно-дійове, наочно-образне, словесно-логічне, тип співвідношення та розумові операції: аналіз, синтез, порівняння, абстракція), можливі розлади мислення; стан пам'яті (зйомка, збереження, відтворення,

механічне або смислове запам'ятовування, порушення пам'яті); інтелект (характер розумової діяльності та інтелектуальний коефіцієнт).

Оцінюються особливості емоційного реагування (жвавість, диференційованість, адекватність), стан настрою (рівний, підвищений, знижений, похмурий, добродушний), наявність страху, тривоги, дратівливості; стан волі (рівень довільної активності, імпульсивність); поведінка (адекватність, специфічні риси поведінки); особливості сну та сновидінь (повторювані сновидіння, тривожні сни, кошмари, нічні пробудження, ходіння уві сні, енурез, проблеми із засинанням).

Ця індивідуальна карта дозволяє комплексно оцінити фізичний, психічний, соціальний та емоційний розвиток учня з ООП, визначити його потреби та рівень готовності до участі в інклюзивному освітньому процесі.