**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

**КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему: «**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0139-з

спеціальності 013 «Початкова освіта»

освітньо-професійної програми «Початкова освіта»

О. О. Парасочка

Керівник: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н.\_\_\_\_\_\_Ю. Є. Зубцова

Рецензент: завідувачка кафедри дошкільної та початкової освіти, д-р.пед.н., доцент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Л. О. Сущенко

Запоріжжя

2020

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет** соціальної педагогіки та психології

**Кафедра** дошкільної та початкової освіти

**Рівень вищої освіти** магістерський

**Спеціальність** 013 «Початкова освіта»

**Освітньо-професійна програма** «Початкова освіта»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

**Завідувач кафедри \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

«\_\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_ року

**ЗАВДАННЯ**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

**Парасочці Оксані Олексіївні**

**1. Тема роботи:** «Педагогічні умови організації інклюзивного навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку» затверджена наказом ЗНУ від «14» липня 2020 р. № 1031-с

**2. Строк подання студентом роботи:** 23 листопада 2020 р.

**3. Вихідні дані до роботи:** матеріали педагогічної практики, курсових робіт

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити**): визначити стан досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній теорії та практиці; теоретично обґрунтувати сутність організації інклюзивного навчання; дослідити особливості розвитку дитини із затримкою психічного розвитку; розглянути зарубіжний досвід організації інклюзивного навчання молодших школярів; висвітлити педагогічні умови ефективної організації інклюзивного навчання; обґрунтувати та впровадити програму формування інклюзивної культури учасників інклюзивного навчання у початковій школі; перевірити ефективність впровадженої програми.

**5. Перелік графічного матеріалу:** 1 рисунок «Порівняння даних КЕ та ФЕ», 7таблиць з результатами дослідження.

**6. Консультанти розділів роботи**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Розділ | Консультант | Дата, підпис |
| Завдання видав | Завдання прийняв |
| Вступ | Зубцова Ю. Є. | 03.10.19 р. | 03.10.19 р. |
| Розділ 1 | Зубцова Ю. Є. | 05.11.19 р. | 05.11.19 р. |
| Розділ 2 | Зубцова Ю. Є. | 24.03.20 р. | 24.03.20 р. |
| Висновки | Зубцова Ю. Є. | 08.09.20 р. | 08.09.20 р. |
| Додатки | Зубцова Ю. Є. | 21.09.20 р. | 21.09.20 р. |

**7. Дата видачі завдання:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № п/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
| 1 | Збір та систематизація матеріалу | жовтень-листопад | виконано |
| 2 | Написання вступу | листопад | виконано |
| 3 | Написання першого розділу | грудень-квітень | виконано |
| 4 | Написання другого розділу | травень-вересень | виконано |
| 5 | Написання висновків | вересень | виконано |
| 6 | Оформлення додатків | жовтень | виконано |
| 7 | Оформлення роботи, рецензування | жовтень-листопад | виконано |
| 8 | Захист | грудень |  |

Студент\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Парасочка О. О.

 ( підпис ) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_** Зубцова Ю. Є.

 ( підпис ) (прізвище та ініціали)

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

 ( підпис ) (прізвище та ініціали)

**РЕФЕРАТ**

Кваліфікаційна робота: 78 с., 7 таблиць, 1 рисунок, 88 джерел.

Мета дослідження: визначити, науково обґрунтувати та експериментально апробувати організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей із затримкою психічного розвитку у початковій школі.

Об’єкт дослідження: організація інклюзивного навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Предмет дослідження: педагогічні умови організації інклюзивного навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку у закладі загальної середньої освіти.

Методи дослідження: аналіз зарубіжних і вітчизняних літературних джерел; вивчення міжнародного правового поля та вітчизняного законодавства у галузі здобуття освіти дітьми з порушеннями психофізичного розвитку; встановлення причинно-наслідкових зв’язків між політичними, соціальними та педагогічними явищами і процесами; спостереження, спілкування, проведення опитування серед освітян, дітей і батьків.

Теоретичне значення роботи полягає в уточненні педагогічних умов ефективної організації інклюзивного навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку у закладі загальної середньої освіти.

Практичне значення роботи полягає у розробці педагогічної програми з формування інклюзивної культури молодших школярів.

Галузь використання: заклади загальної середньої освіти.

МОЛОДШІ ШКОЛЯРІ, ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ, ІНКЛЮЗИВНА КУЛЬТУРА, ЗАТРИМКА ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ, ПОЧАТКОВА ШКОЛА

**SUMMARY**

**Parasochka О. Pedagogical Conditions for the Organization of inclusive education of junior schoolchildren with mental retardation**

The qualifying work consists of an introduction, 2 chapters, findings, list of literature (88 98 items), 2 addenda on 4 pages. The qualifying work volume of the work is 91 pages, 78 of them – main text. There are 7 tables, 1 illustration.

The qualification work provides a theoretical overview and describes an experimental study of the pedagogical conditions for the effective organization of inclusive education of primary school children with mental retardation in primary school.

The research object of the work is the organization of inclusive education of junior schoolchildren with mental retardation.

The research subject is a pedagogical conditions for the organization of inclusive education of primary school children with mental retardation in general secondary education.

The research purpose is to determine, scientifically substantiate and experimentally test the organizational and pedagogical conditions of inclusive education of children with mental retardation in primary school.

The research tasks are:

- on the basis of the analysis of the scientific literature to determine the state of the researched problem in the psychological and pedagogical theory and practice;

- theoretically backgrounds the essence of the organization of inclusive education;

- to investigate the peculiarities of the development of a child with mental retardation;

- to consider foreign experience in the organization of inclusive education of junior schoolchildren;

- to highlight the pedagogical conditions for the effective organization of inclusive education;

- to substantiate and implement the program of formation of inclusive culture of participants of inclusive education in primary school;

- check the effectiveness of the implemented program.

The part 1 “Theoretical and methodological principles of the organization of inclusive education of primary school children with mental retardation” highlights the features of the organization of inclusive education as a scientific problem; reveals the essence of mental retardation and its impact on the formation and development of the child's personality; analyzes foreign experience in the organization of inclusive education of primary school students.

The part 2 “Experimental work on the organization of inclusive education of primary school primary school students” shows the results of the ascertaining, formative and control stages of the experiment on the formation of inclusive culture of participants in the educational process of primary school, including primary school students.

The analysis of the results partially confirmed the effectiveness of the implemented program.

**Keywords:** junior school children, inclusive learning, inclusive culture, mental development delay, primary school.

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| Вступ……………………………………………………………………………... |  8 |
| Розділ 1. Теоретико-методологічні засади організації інклюзивного навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку ……….. |  12 |
| 1.1. Організація інклюзивного навчання як наукова проблема …………… | 12 |
| 1.2. Сутність затримки психічного розвитку та її вплив на становлення й розвиток особистості дитини ………………………………………………….. | 25 |
| 1.3. Зарубіжний досвід організації інклюзивного навчання молодших школярів ……………………………………………………………………….. | 35 |
| 1.4. Педагогічні умови ефективної організації інклюзивного навчання ……. | 42 |
| Розділ 2. Експериментальна робота з організації інклюзивного навчання молодших школярів початкової ланки школи ……..………………………… | 50 |
| 2.1. Констатувальне дослідження рівня сформованості інклюзивної культури учасників освітнього процесу ………………………………………. | 50 |
| 2.2. Обґрунтування та впровадження програми формування інклюзивної культури …………………………………………………………………………. | 55 |
| 2.3 Перевірка ефективності впровадженої програми ……………….………... | 70 |
| Висновки …………………………………………………………………...……. | 75 |
| Список використаних джерел ………………………………………………….. | 79 |
| Додатки ………………………………………………………………………… | 88 |

**ВСТУП**

Нові концептуальні засади суспільного облаштування, як зазначено в Декларації ООН про соціальний розвиток, полягають у здатності сучасного суспільства розвиватися на основі толерантності, терпимості, засудження дискримінації, поваги до людського розмаїття, рівності можливостей, солідарності та безпеки. Ці підходи зумовлені визначенням головної мети соціального розвитку – «створення суспільства для всіх» [3], що забезпечує захист та повну інтеграцію в соціум усіх верств населення, в тому числі й людей з особливими потребами. Такий цілісний підхід відкриває шлях до реалізації прав і можливостей для кожної людини і, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти.

Визнання Україною Конвенції ООН «Про права дитини» та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захист і розвиток дітей посилило увагу до проблем дітей, котрі мають порушення розвитку, зумовило необхідність розробки цілеспрямованих дій держави для створення найсприятливіших умов для забезпечення їхньої самоактуалізації, активної участі в системі сучасних суспільних відносин.

Згідно з Конвенцією ООН про права інвалідів [4] та її ратифікацією, Україна повинна забезпечувати інклюзивну освіту на всіх рівнях, починаючи від дошкільної, загальної середньої, вищої освіти, професійного навчання, освіти для дорослих і до навчання протягом усього життя без дискримінації та нарівні з іншими, визнання та ствердження права осіб з особливостями психофізичного розвитку на повноцінну участь у суспільному житті, усвідомлення необхідності створення умов для реалізації цього права.

Сучасною світовою тенденцією є прагнення до деінституалізації та соціальної адаптації людей з порушеннями психофізичного розвитку. Продовжує формуватися і впроваджуватися нова культурна й освітня норма – створення умов для активної участі у житті суспільства для усіх громадян, включаючи людей фізично й інтелектуально неповносправних, що й фіксує міжнародне законодавство на рівні ООН.

Відповідно до Національної стратегії розвитку вітчизняної освіти в Україні на період до 2021 року одним із пріоритетних напрямків її модернізації є забезпечення розробки практичного впровадження у навчально-виховні заклади ефективної системи інклюзивної освіти, яка реалізує основне право спільного перебування, навчання та виховання дiтей iз різним рівнем психофізичного розвитку за місцем проживання в умовах загальноосвітнього закладу на основі принципів гуманізації та індивідуалізації. Означений процес передбачає максимальне урахування індивідуально-психологічних особливостей кожної особистості та створення сприятливих умов для її повноцінного розвитку

Проблеми інклюзії та інклюзивної освіти є предметом досліджень багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців: A. Dyson, A. Millward, C. Clarke, D. Mitchell, S. Robson,T. Loreman, Л. Даниленко, А. Колупаєва, Н. Купустин, Ю. Найда, М. Сварник, Н. Софій, П. Троханіс, С. Юсфін, Е. Ямбург, Е. Андрєєва, В. Бондаря, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої, Н. Сабат, Є. Ярської-Смирнової, О. Акімової, Т. Сак, Л. Савчук, Л. Прядко та ін.

Питання всебічної підготовки учасників інклюзивного освітнього процесу досліджувались Л. Гречко, В. Засенко, З. Ленів, М. Матвеєвою, В. Синьовим, М. Швед та ін. Протягом останнього десятиліття науковці, зокрема В. Бондар, Т. Євтухова, В. Ляшенко, І. Іванова, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та ін. присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм. Значний вплив на розвиток системи спеціальних навчальних закладів, удосконалення їх структури, розробку методик ранньої діагностики психічного розвитку дітей мали праці вчених Л. Виготського, О. Венгер, О. Запорожця, О. Киричука, Г. Костюка, Б. Корсунської, С. Максименка, Н. Морозової, П. Таланчука, В. Тарасун, М. Ярмаченка. В них обґрунтовано принципові положення щодо особливостей розвитку психічних процесів у дітей різного віку, ролі корекційного виховання у підготовці до шкільного навчання, механізмів формування їх соціально–комунікативної активності. В дослідженнях науковців вивчалася історія становлення і розвитку окремих напрямків спеціальної освіти дітей шкільного віку з різними психофізичними порушеннями. Одночасно аналізувалася історія виникнення наукових поглядів на ті чи інші прояви аномального розвитку та засоби їх психолого-педагогічної корекції [6; 7].

Аналіз джерел дозволяє стверджувати, що проблема організації інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями актуальна та багатогранна, що зумовлює необхідність її подальшої розробки, зокрема щодо організації навчального процесу в інклюзивних класах загальноосвітніх навчальних закладів. Тому темою нашої роботи обрано «Педагогічні умови організації інклюзивного навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку».

Мета роботи – визначити, науково обґрунтувати та експериментально апробувати організаційно-педагогічні умови інклюзивного навчання дітей із затримкою психічного розвитку у початковій школі.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

* на основі аналізу наукової літератури визначити стан досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній теорії та практиці;
* теоретично обґрунтувати сутність організації інклюзивного навчання;
* дослідити особливості розвитку дитини із затримкою психічного розвитку;
* розглянути зарубіжний досвід організації інклюзивного навчання молодших школярів;
* висвітлити педагогічні умови ефективної організації інклюзивного навчання;
* обґрунтувати та впровадити програму формування інклюзивної культури учасників інклюзивного навчання у початковій школі;
* перевірити ефективність впровадженої програми.

Об’єкт роботи – організація інклюзивного навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку.

Предмет – педагогічні умови організації інклюзивного навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку у закладі загальної середньої освіти.

Методи дослідження: аналіз зарубіжних і вітчизняних літературних джерел з подальшою систематизацією та синтезом отриманої наукової інформації; вивчення міжнародного правового поля та вітчизняного законодавства у галузі соціального захисту та здобуття освіти дітьми з порушеннями психофізичного розвитку; індуктивно-дедуктивні способи встановлення причинно-наслідкових зв’язків між політичними, соціальними та педагогічними явищами і процесами; спостереження, спілкування, проведення опитування серед освітян, дітей і батьків.

Теоретичне значення роботи полягає в уточненні педагогічних умов ефективної організації інклюзивного навчання молодших школярів із затримкою психічного розвитку у закладі загальної середньої освіти.

Практичне значення роботи полягає у розробці педагогічної програми з формування інклюзивної культури молодших школярів.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

**1.1. Організація інклюзивного навчання як наукова проблема**

На сучасному етапі розвитку суспільства, передова світова спільнота змінює ідеологічні установки щодо осіб з порушеннями психофізичного розвитку. В основу освітніх інновацій покладено концепцію «цілісного підходу», яка відкриває шлях до реалізації прав і можливостей кожній людині і, насамперед, передбачає рівний доступ до здобуття якісної освіти. Відбувається перехід від ізоляції до інклюзії, яка поєднує в собі поняття комплексності, предметності та визнається вченими і практиками як принцип організації процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітньої школи. Основна ідея інклюзивної освіти: від інтегрування у школі – до інтегрування в суспільство, основний принцип інклюзивного навчання – якомога менше зовнішньої та якнайбільше внутрішньої диференціації [8].

Для подальшого дослідження необхідно визначити сутність основних понять – «інклюзія» та «інклюзивне навчання». Родовим поняттям є інклюзія, тож спробуємо проаналізувати означену дефініцію.

Термін «інклюзія» (англ. – inclusion) означає включення або приєднання. Він запозичений з англійської мови, але не має точного перекладу. Однокореневі англійські слова перекладаються як include – включати, залучати; including – включаючи; inclusive – включно, містить [16].

В соціально-педагогічній науці даний термін з’явився не так давно, вітчизняні науковці тлумачать його по-різному. Так, Л. Міщик вважає, що інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх дітей у соціальному житті та різних програмах [17]. А. Колупаєва трактує його як «об’єднану освітню систему із надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей з відмінними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей» [15, 306]. Проте слід зауважити, що в даному визначені врахований тільки освітній аспект. Як зазначає Національна асамблея інвалідів України, інклюзія – політика і процес, які забезпечують повну участь усім членам суспільства в усіх сферах життєдіяльності [18, 78].

Аналіз наукових джерел засвідчує різні підходи щодо тлумачення понять «інклюзія», «інклюзивна освіта». Так, в окремих роботах простежуються досить протилежні судження щодо розуміння поняття «інклюзивна освіта». Як зазначає І. Малишевська [10], феномен інклюзивної освіти розглядається від некваліфікованого ентузіазму з приводу можливості повної інклюзії і пропаганди філософії інклюзії, що базується на ідеях моральної і соціальної відповідальності та правах людини, до визначення реальних можливостей спільного навчання звичайних дітей та дітей з особливими освітніми потребами.

Взагалі, філософія інклюзії полягає у тому, що люди, і особливо, діти не можуть бути ізольованими від суспільства через особливості розвитку чи інвалідність. А соціальна взаємодія різних представників соціуму – є необхідною для розвитку і формування особистості і демократичного суспільства.

Філософія інклюзії базується на вірі в те, що кожна людина з вадою має отримати освіту і житлові умови, які б якомога ближче відповідали нормальним. Вона передбачає істотні зміни в культурі, політиці та практичній діяльності шкіл. Одним із аспектів інклюзивної освіти є забезпечення ефективності навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому закладі. Увага зосереджується на соціалізації дітей цієї категорії та якості навчання. Діти з особливими потребами стають частиною нашого життя, вони включаються в загальноосвітні школи, оточення, спільноти. До них ставляться як до рівних і як таких, що заслуговують на повагу і сприйняття їх такими, як вони є. Це те право, яким всі ми користуємось як члени суспільства [12].

Інклюзія базується на концепції «нормалізації», в основі якої – ідея, що життя і побут людей з обмеженими можливостями мають бути якомога більше наближені до умов і стилю життя усієї громади. Принципи «нормалізації» закріплені низкою сучасних міжнародних правових актів: Декларація ООН про права розумово відсталих (1971), Декларація про права інвалідів (1975), Конвенція про права дитини (1989) та ін. Зокрема, Декларація ООН про права розумово відсталих є першим нормативно–правовим документом щодо визнання осіб з порушеннями психофізичного розвитку суспільно повноцінною в соціальному сенсі меншиною, яка потребує соціального та правового захисту.

Слово «інклюзія» запозичене з англійської мови (inclusion). Воно означає залучення або приєднання. Провідний учений України в галузі корекційної педагогіки А. Колупаєва дефініцію інклюзивної освіти трактує як «об’єднану освітню систему з надання належної освіти всім учням; повне залучення дітей із відмінними здібностями в різні аспекти шкільної освіти, які є доступними для інших дітей» [15, 306]. Як бачимо, ця категорія позначає освітній аспект, що належить педагогічній галузі знань, спрямованої на підвищення рівня освіченості кожного громадянина України, подолання ізоляції осіб з обмеженими можливостями та забезпечення їх рівними правами.

І. Калініченко проголошує тезу, що інтеграція може бути наслідком інклюзії, а не навпаки. Водночас, дослідниця розглядає інклюзію з точки зору біології та мінералогії, порівнюючи інклюзію з механічними включеннями. І, як наслідок, суперечить сама собі: «На відміну від інтеграції термін «інклюзія» має більш одностороннє значення і передбачає «включення когось … кудись». І далі: «…як результат, ті, хто «включається», не завжди стають рівноправними учасниками … учнівського колективу» [11].

Подібних поглядів дотримується О. Кузьміна і Т. Четвєрікова, стверджуючи, що інклюзія є один із варіантів інтеграції, тому термін «інклюзія» значно вужчий, аніж інтеграція. «Інклюзія … передбачає сумісне навчання і виховання дітей, які мають обмеженні можливості здоров’я, з їх однолітками, що розвиваються нормально… Інклюзія являє собою частковий випадок інтеграції. Відповідно, поняття «інтеграція» (з’єднання) значно ширше, ніж «інклюзія» (включення)». Безперечно, кожна наукова думка має право на існування, якщо вона обґрунтована, проте таке бачення нам вважається занадто буквальним і спроби застосувати суто природничі підходи до трактування педагогічних категорій є помилковими [13].

Існує також і кардинально протилежна точка зору – поняття «інклюзивна освіта» ширше поняття «інтегрована освіта» для дітей з особливими освітніми потребами. Нам імпонує ця думка, оскільки «інклюзивна освіта» – процес більш широкий. Він передбачає доступність освіти для всіх і розвиток загальної освіти у напрямку пристосування до різних потреб усіх дітей, у тому числі й з особливими освітніми потребами. Інтеграція передбачає пристосування дітей з особливими освітніми потребами до умов загальноосвітніх шкіл, тоді як інклюзія – пристосування системи масових навчальних закладів, створення «безбар’єрного середовища» для дітей з особливими освітніми потребами. Розмежовуючи ці поняття, варто підкреслити, що інклюзія – це процес, що відбувається у соціальній групі, а інтеграція – в суспільстві.

Отже, інтеграція є наслідком інклюзії, а не навпаки. Зокрема, філософія інклюзії, ґрунтуючись на проблемі прав і свобод людини, здійснює більш глибокий вплив, ніж інтеграція.

Ми не зовсім згодні з думкою, яка простежується у дослідженні інклюзії Т. Зубарєвої. Вона розглядає термін «інклюзія» як сучасний термін, який треба розуміти «як реформування шкіл і перепланування навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх без виключень дітей» [14].

А. Колупаєва, досліджуючи термінологічну базу інклюзивної освіти, аналізує дослідження науковців, які дотримуються позиції тотожності між поняттями «інтеграція» та «інклюзія». Так, науковець, зазначає: «Ці вчені (А. Конопльова і Т. Лещинська), розробляючи методологічні засади інтегрованого навчання, вибудовують їх на основі теоретичної концепції «включення» (інклюзії), втім, не вбачають відмінностей між термінологічними визначеннями «інтегроване навчання» та «навчання інклюзивне», вочевидь, поділяючи позиції російських учених Б. Пузанова, М. Малофєєва, Н. Шматко та ін. щодо відповідності та прийнятності зарубіжної понятійної термінології…» [15].

У документі «Міжнародні консультації з питань навчання дітей з особливими освітніми потребами» інтеграція визначається як зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика та процес, який дає змогу всім дітям брати участь у всіх програмах.

Інтеграція в освіті – це одна з форм навчання, при якій учні з особливими освітніми потребами основний час проводять у звичайних класах разом з іншими дітьми і якийсь час – окремо, в умовах особливим чином організованого освітнього процесу, де їм надаються встановлені освітні послуги, медична, психолого-педагогічна та соціальна індивідуалізована допомога. Модель інтегративного навчання обґрунтовується тим, що кожна дитина, з будь-якими порушеннями психофізичного розвитку має такі ж потреби, як і всі члени суспільства і повинна вести життя, максимально наближене до нормального. Найкращим місцем для розвитку дитини з особливими потребами є рідний дім, тому їй повинна бути надана можливість виховуватися в сім’ї та отримати гідну освіту, незалежно від її психофізичного стану.

Мета інтеграції в освіті – залучити дітей з різними можливостями у вже сформоване шкільне життя і шкільну структуру, допомогти вписатися у вже існуючу модель навчання. При цьому успішність інтегрованого навчання визначається, головним чином, готовністю дитини до навчання в умовах освітньої школи, тобто наявністю в неї відповідного віковій нормі або близького до неї рівня психофізичного і мовного розвитку, що дозволяє дитині опанувати загальноосвітній стандарт у строки, передбачені для дітей, що нормально розвиваються. Вважається, що при інтегративній моделі навчання дитина повинна оволодіти програмою загальноосвітньої школи, прийняти існуючі норми, дотримуватися їх і бути рівною з усіма [30].

Розглядаючи освітню інтеграцію як певний перехідний етап на шляху до інклюзії, можна відзначити основну перевагу даної форми навчання – перехід учнів зі спеціалізованих в масові школи за місцем проживання. Можливість здобуття освіти без «відриву» від родини і друзів, розвиток в середовищі здорових однолітків сприяє формуванню комунікативних навичок та соціокультурної активності, що згодом може допомогти їх більш успішній адаптації та соціалізації в суспільстві.

Будучи закономірним етапом розвитку системи спеціальної освіти в багатьох країнах світу, інтеграція, на думку Н. Малофєєва і Н. Шматко, багато в чому визначає долю дітей з порушеннями психофізичного розвитку, даючи їм шанс визначитися в суспільстві, розкрити потенційні можливості, здатність самостійно вирішувати свої проблеми. «Етап цей пов’язаний з переосмисленням суспільством і державою свого ставлення до інвалідів, з визнанням не тільки рівності їхніх прав, а й усвідомленням суспільством свого обов'язку забезпечити таким людям рівні з усіма іншими можливості у різних сферах життя, включаючи освіту» [36].

Однак, незважаючи на те, що інтеграція є однією з провідних моделей навчання, істотним недоліком її виступає необхідність дітям з порушенням психофізичного розвитку пристосовуватися до вимог всієї системи освіти, яка в цілому залишається незмінною, не адаптованою для навчання даної категорії учнів. Інтеграція, по суті, припускає, що дитина з особливими освітніми потребами має бути готова для прийняття її школою і суспільством, тобто відповідати стандартам системи освіти, і не враховує його індивідуальності. Тому, фізично присутня на заняттях у класах, вона фактично виключена з процесу навчання. А оскільки інтегроване навчання може бути показано лише тій частині дітей, рівень психофізичного розвитку яких відповідає або близький віковій нормі, то виникає проблема диференційованого відбору дітей для інтегрованого навчання та їх подальшого супроводу. Звідси випливає, що певна частина учнів, яка не пройшла відбір, виключається з системи навчання в масових школах, що порушує права кожної людини, незалежно від її здібностей і можливостей, на здобуття освітніх послуг за місцем проживання.

Крім цього, у багатьох освітніх установах не створені відповідні умови для реалізації моделі інтегрованого навчання, відсутній обов’язковий корекційний блок, який має функціонувати паралельно із загальноосвітнім, недостатньо фахівців, здатних надавати ефективну кваліфіковану допомогу не тільки дитині з особливостями психофізичного розвитку, а й педагогам, готуючи їх методично і психологічно до роботи з інтегрованими в загальноосвітні школи дітьми з особливими освітніми потребами.

В даний час інтеграція поступово розвивається до більш радикальної концепції інклюзії.

Отже, ці два терміни є спорідненими, але не тотожними, оскільки характеризують різний ступінь включення дітей з психофізичними вадами до освітньої системи. Тобто, відмінність у підходах полягає у визнанні необхідності зміни суспільства з метою врахування та пристосування до індивідуальних потреб дітей із психофізичними порушеннями, а не їхню адаптацію до його вимог.

Сьогодні провідною стратегією розвитку сучасної спеціальної освіти в Україні можна вважати наукове обґрунтування освітньої інклюзії та пошук ефективних шляхів її впровадження у масові навчальні заклади. У цьому розрізі поняття «інклюзія» розглядається як багатоаспектний феномен і тлумачиться як:

* політика і процес, «які забезпечують повну участь усім членам суспільства в усіх сферах життя» [18];
* благо для всіх, як «шанс для усього суспільства отримати можливість на практиці реалізувати гуманістичні цінності рівних прав, свобод і переваг кожної людини» [19];
* динамічний метод позитивного реагування на багатоманітність учнівського контингенту та ставлення до індивідуальних відмінностей не як до проблем, а можливостей для збагачення навчального процесу [20].

Крім того, інклюзію розглядають як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами на основі організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [21].

Наведемо аналіз цього поняття, зроблений І. Малишевською [10]. Багато авторів згодні з тим, що інклюзія це комплексний процес:

* неперервного пошуку кращих способів урахування дитячої багатоманітності [20];
* «розвитку загальної освіти, який передбачає доступність освіти для всіх, в плані пристосування до різних потреб усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти дітям з особливими потребами» [22];
* «спрямований на задоволення найрізноманітніших потреб усіх дітей, молоді й дорослих шляхом розширення їхньої участі в навчанні, культурній діяльності й житті громади, а також зменшення масштабів і усунення проблеми виключення тих чи інших груп з освіти та в середині освіти» [23];
* навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітніх (масових) школах, при якому кожній дитині, незважаючи на наявні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні та інші особливості, надається можливість бути включеним у загальний (єдиний, цілісний) процес навчання і виховання (розвитку та соціалізації), що потім дозволяє молодій людині стати рівноправним членом суспільства, знижує ризики його сегрегації та ізоляції [24];
* розвитку загальної освіти, що припускає доступність освіти для усіх, що і забезпечує доступ до освіти дітям з особливими освітніми потребами [18];
* перетворення масової школи під завдання і потреби спільного навчання звичайних дітей та дітей з проблемами у розвитку [25];
* найбільш провідна система навчання молоді з обмеженими можливостями здоров’я, заснована на спільному навчанні осіб з нормативним і обмеженим розвитком здоров’я, коли всі учасники освітнього процесу навчаються жити разом, і поступово стираються межі між інвалідами і здоровими людьми [26];
* місток між звичайною і спеціальною педагогікою [27];
* ефективний механізм розвитку інклюзивного суспільства [28];
* вища форма розвитку освітньої системи у напрямку реалізації права людини на отримання якісної освіти відповідно до його пізнавальних можливостей в адекватному його здоров’ю середовищі за місцем проживання [29];

Як видно з аналізу дефініції «інклюзія», поняття це досить багатогранне. Науковці досліджують його з різних точок зору, однак кожне з тлумачень безпосередньо чи опосередковано торкається проблем організації інклюзивного навчання, а будь-яке навчання, у свою чергу, не можливе без існування відповідного освітнього середовища. Одним із ключових феноменів освітнього процесу, як доводять наукові розвідки є створення комфортного освітнього середовища навчального закладу.

Інклюзія – це масштабне залучення всіх школярів та вихованців ЗДО до всіх аспектів навчання та життя, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних особливостей чи відмінностей. Вона передбачає усунення будь-яких форм шкільної сегрегації, зокрема спеціальних класів та груп для тих, хто не відповідає умовно визначеному стандарту «нормальності». У межах інклюзивної моделі всі учні навчаються разом у звичайних школах, класах, які в свою чергу активно адаптуються та змінюються, щоб враховувати й задовольняти потреби кожного [23].

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним, як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з нормальним рівнем розвитку, членів суспільства в цілому. Інклюзивна освіта передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Інклюзія є соціальною концепцією, яка передбачає розуміння мети – гуманізація суспільних відносин і прийняття прав осіб з обмеженими можливостями на якісну та доступну освіту. Інклюзія в освіті – це ступінь інклюзії в суспільстві, одна з гуманітарних ідей його розвитку [18].

Основний принцип інклюзії: у всіх випадках, коли це можливо, усі діти мають навчатися разом, незважаючи на певні труднощі чи відмінності, які існують між ними. Розкриття потенційних можливостей дітей з психофізичними порушеннями залежить не стільки від форм навчання (інтернатна чи інклюзивна), хоча вони й визначають різний ступінь соціальної адаптованості, скільки від гнучкості системи спеціальної освіти, рівня та діапазону наданих послуг, які задовольняють їхні потреби (раннє виявлення порушень, єдність діагностики і корекції розвитку, наступність дошкільного, шкільного і після шкільного змісту освіти тощо).

Отже, на зміну спеціалізованому навчанню приходять нові форми отримання освіти – інтеграція та інклюзія, завдяки яким учні з особливими потребами отримують можливість перейти зі спеціалізованих шкіл у масові за місцем проживання. Але, якщо інтеграція передбачає пристосування дітей з психічними і фізичними вадами до вимог всієї системи освіти, яка в цілому залишається незмінною, не пристосованою для навчання даної категорії учнів, то інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини. В основі інклюзивної освіти лежать ідеї рівного ставлення до всіх членів суспільства незалежно від їхньої національності, статі, раси, культури, соціального стану, релігії, індивідуальних можливостей і здібностей.

Термін «соціальна інклюзія» був введений в загальний ужиток наприкінці 80-х рр. ХХ ст. Соціальна інклюзія – це процес, спрямований на забезпечення людям, які зазнають ризику бідності та соціального виключення, можливостей та ресурсів, необхідних для того, щоб повною мірою брати участь в економічному, соціальному та культурному житті та досягти рівня життя та добробуту відповідно до стандартів якості життя. Дії держав відповідно до принципів соціальної інклюзії мають забезпечувати людям ширші можливості для участі у підготовці та прийняття рішень, що їх стосуються, та реалізації їх основних прав [18, 75].

Слід зауважити, що освітній аспект інклюзії має два вектори. Перший – це підвищення рівня освіченості всіх членів суспільства в результаті повної доступності кожного громадянина України до освітніх послуг. Другий вектор освітнього аспекту інклюзії полягає у сприянні подоланню соціальної ізоляції осіб з обмеженими можливостями. Переконання в тому, що саме освіта є фундаментом для побудови гуманного соціуму і одним із основних прав людини, є підґрунтям виникнення понять «інклюзивне виховання» та «інклюзивне навчання» [30].

Сучасна педагогіка послуговується терміном «інклюзія» для опису процесу навчання дітей з обмеженими функціональними можливостями в масових загальноосвітніх школах. Поняття inclusion за кордоном (США, Канада, Великобританія), де 50-річний досвід соціальної інтеграції нетипових дітей, приходить на зміну поняттю «інтеграція». Адже механічне поєднання (інтеграція) в одному класі дітей з особливими потребами і звичайним розвитком не означає повноцінної участі перших в житті класу.

Часто інклюзію ототожнюють з інтеграцією, однак вона є місткішим поняттям [31, 43]. Інтеграція має дещо звужений контекст і означає процес залучення дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, до навчального закладу (пристосовуємо учня до загальних умов школи). В основі інклюзії, на противагу інтеграції, лежить нова філософія та методологія шкільного навчання, яка має враховувати потреби кожної дитини, у тому числі і обдарованої, і тих, котрі мають особливі освітні потреби [32].

Тому умови для навчально-виховного процесу в звичайній масовій школі мають бути такими, щоб задовольнити індивідуальні потреби кожного учня даного освітнього закладу. Сучасне суспільство визнає, що саме інклюзія є більш гуманною та ефективною освітньою системою, яка здатна задовольнити потреби всіх категорій дітей, незалежно від рівня психофізичного розвитку, та сприяє створенню інклюзивного суспільства, яке б повною мірою сприймало інвалідів, визнавало їхні права на освіту, особистісний розвиток, професійну діяльність, участь у суспільному житті тощо.

Впроваджуючи інклюзію в освітньо-виховний процес, можна досягти розбудови українського суспільства, яке дозволить кожному громадянину незалежно від віку й статі, етнічної належності, здібностей, наявності або відсутності особливостей у розвитку, брати участь у житті суспільства й робити свій внесок в його розвиток. У такому суспільстві особливості поважають і цінують.

Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [33].

Головні засади інклюзивної освіти чітко визначені в Саламанській декларації (1994 р.). У документі зазначено, що всі діти, незалежно від наявних відмінностей між ними, мають право отримувати знання разом з іншими. Інклюзивні заклади освіти повинні використовувати різноманітні методи навчання та виховання, розробляти індивідуальні плани навчання з урахуванням будь-яких потреб своїх вихованців.

Основні ідеї концепції інклюзивного навчання розкривають науковці О. Патрикеєва та Н. Софій:

* визнання рівноцінності всіх учнів і педагогічних працівників для суспільства;
* підвищення ступеня участі учнів у навчальному процесі й позашкільних заходах та одночасне зниження рівня ізольованості частини учнів;
* зміни в політиці навчального закладу, практиці та шкільній культурі з метою приведення їх у відповідність з різноманітними потребами учнів, які навчаються в даному навчальному закладі;
* подолання бар’єрів на шляху отримання якісної освіти та соціалізації всіх учнів, а не тільки учнів з інвалідністю та учнів з особливими освітніми потребами;
* аналіз і вивчення спроб подолання бар’єрів для отримання знань в загальноосвітніх навчальних закладах для окремих категорій учнів;
* проведення реформ і змін, спрямованих на покращення становища, соціальної захищеності всіх учнів;
* переконання, що відмінності між учнями – це ресурс, що сприяє педагогічному процесу, а не перешкоди, які необхідно долати;
* визнання прав дітей на отримання освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, що розташовані за місцем проживання;
* покращення ситуації у школах у цілому як для учнів, так і для педагогів;
* визнання ролі шкіл не тільки в підвищенні академічних показників учнів, а й у розвитку місцевих громад;
* розвиток партнерських відносин між школами і місцевими громадами;
* визнання того, що інклюзія в освіті – це один з аспектів інклюзії в суспільстві [34, 23].

Сутність інклюзивної освіти полягає у вільному доступі кожного члена суспільства до якісних освітніх послуг за місцем проживання. Інклюзивна освіта – це система і процес опанування кожною дитиною, в тому числі й інвалідом, знаннями, уміннями та навичками за місцем проживання. Вона передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Отже, як ми бачимо, освіта – це найвагоміша і найбільш проблемна сфера в житті людей з обмеженими можливостями. Освіта виступає ніби індикатором кола інших проблем, адже як лакмусовий папірець виявляє такі проблеми як: доступність архітектурних споруд, транспортування людей з особливими потребами, комунікаційної обмеженості, матеріального забезпечення, працевлаштування в майбутньому.

Інклюзивна освіта прагне розвинути методологію, спрямовану на дітей і орієнтовану на те,що всі діти індивідууми з різними потребами у навчанні. Інклюзивна освіта розробляє підходи до навчального процесу, який буде більш гнучким для задоволення різноманітних потреб дітей з особливостями психофізичного розвитку. Навчання в інклюзивних класах дозволяє дітям набути знання про права людини,(хоча їх цьому не вчать спеціально), а це веде до зменшення дискримінації, тому діти навчаються спілкуватися один з одним, вчаться бачити і сприймати людське розмаїття.

Наступний підрозділ присвячений вивченню психолого-педагогічних особливостей дітей із затримкою психічного розвитку.

**1.2. Сутність затримки психічного розвитку та її вплив на становлення й розвиток особистості дитини**

Затримка психічного розвитку це психолого-педагогічне визначення для найрозповсюдженого серед усіх відхилень, які бувають у дітей. Затримка психічного розвитку насамперед належить до «пограничної» форми дизонтогенезу (порушення індивідуального розвитку особистості) й виражається в уповільненому темпі дозрівання різних психічних функцій. Ці особливості можуть бути спричинені як біологічними, так і соціальними факторами, а також різними варіантами їх поєднання [15].

У психолого-педагогічній практиці поняття затримки психічного розвитку дітей з’явилось порівняно недавно. На початку двадцятого століття французькі дослідники дитячого інтелекту виділили групу «псевдоненормальних» дітей і зробили доволі оптимістичний прогноз щодо подальшого їхнього розвитку, зважаючи на тимчасовість затримки [36].

Перші заклади для дітей із психофізичними вадами в Україні почали створюватися в післяреволюційний період. Уже в 1920-му році в Україні вперше за всю історію було створено державну систему спеціального виховання «фізично дефективних» дітей [37].

Проблема затримки психічного розвитку вивчалась з точки зору психології, педагогіки, соціології, медицини та ін. В загальному психолого-педагогічному напрямку дану проблему досліджували Т. Андрющенко, А. Богуш, Т. Карабанова, Н. Максимова, В. Ямницький та ін. Велись дослідження в напрямку розробки методів компенсуючого навчання (Г. Кумаріна, Є. Мастюкова та ін.), визначення засобів реабілітації розумової працездатності дітей з затримкою психічного розвитку (К. Корольова, М. Раттер) [49 та ін.].

Проблемі етіології затримки психічного розвитку, його перебігові, пошуку засобів різновікової корекції присвятили свої дослідження Л. Вавіна, Т. Вісковатова, Т. Власова, Т. Єгорова, К. Лебединська; на проблемі вивчення пізнавальної діяльності дітей зосередили свою увагу В. Кудрявцева, Н. Стадненко, І. Ульєнкова, В. Тарасун та ін.

Зокрема І. Борісов визначає затримку психічного розвитку як категорію дітей із зниженим загальним розвитком і недостатністю окремих функцій, О. Граборов називає затримку психічного розвитку як перехідну форму між нормою і дефективністю («субнормаль ні» діти), В.Кащенко і Г. Мурашов називають дітей із затримкою психічного розвитку «слабко обдаровані» [49].

Досліджуючи дану проблему Н. Максимова і О. Мілютіна пропонують розглядати ЗПР як певне уповільнення розвитку психіки дитини, яке виражається в недостатності загального запасу знань, незрілості мислення, переважанні ігрових інтересів, швидкому виснаженні в інтелектуальній діяльності.

В. Лебединський, вказуючи на клінічний аспект ЗПР, зазначає, що це є аномалія розвитку, яка наділена значним поліморфізмом клініко-онтогенетичної структури, ступеня тяжкості і прогнозу [50].

В свою чергу В. Лубовський визначає дітей із затримкою психічного розвитку як таких, що відстають в розвитку, але які мають потенційні можливості інтелектуального розвитку. Він наголошує, що затримка психічного розвитку долається тим успішніше, чим адекватніше і раніше створюються спеціальні умови навчання і розвитку. А, як зауважив Л. Виготський, «навчання веде розвиток» і єдиним способом компенсації порушень розвитку є цілеспрямоване коректувальне навчання. Тому украй важливо зберегти і підтримувати у дітей, що відносяться до цієї категорії, достатньо високий рівень мотивації впродовж всього шкільного навчання [51].

Затримка психічного розвитку є поліморфним порушенням, оскільки у однієї групи дітей може страждати працездатність, у іншої – мотивація до пізнавальної діяльності. Різноманіття проявів ЗПР визначається також глибиною пошкоджень і різним ступенем незрілості мозкових структур. З одного боку затримка психічного розвитку – це психолого-педагогічне визначення для найбільш поширеного серед всіх відхилень, що зустрічаються у дітей, в психофізичному розвитку. За даними різних авторів, в дитячій популяції виявляється від 6 до 11% дітей із ЗПР різного ґенезу. Затримка психічного розвитку відноситься до «прикордонної» форми дизонтогенеза і виражається в сповільненому темпі дозрівання різних психічних функцій. В цілому для даного стану є характерними гетерохронність (різночасність) прояви відхилень і істотні відмінності як в ступені їх вираженості, так і в прогнозі наслідків [52].

Як зазначає О. Мамічева [38], клінічне вивчення дітей із порушенням темпів розвитку складається з декількох етапів. На першому описано форми порушення розвитку, у яких гармонічно поєднується психічний і фізичний інфантилізм. Так, у 1917-му році було виділено групу дітей зі спадково обумовленим запізнілим розвитком, у 1925-му – описано групу «слабко обдарованих» дітей зі зниженим загальним розвитком, які були відокремлені від педагогічно занедбаних дітей та олігофренів, а у 1938-му – виділено групу дітей з «уповільненим темпом розвитку», які якісно відрізнялись від олігофренів.

Великий внесок до вивчення й корекції відставання дітей у розвитку зробила педологія, яка в нашій країні бурхливо розвивалася до 1936-го року. Проте указом ЦК ВКПб («Про педагогічний переворот у системі Наркомосвіти») її діяльності було покладено край, а разом із тим і заборонено диференціацію дітей за рівнем психічного розвитку (там же). Другий етап у вивченні дітей з порушеним темпом розвитку був найтісніше пов’язаний із прагненням дослідників до звуження рамок олігофренії. У 1971-му році Т. Власова та М. Певзнер описали цілу низку клінічних варіантів інфантилізму:

1. Психофізичний інфантилізм з неповним розвитком у дітей емоційновольової сфери за збереженого інтелекту.

2. Психофізичний інфантилізм з неповним розвитком пізнавальної діяльності.

3. Психофізичний інфантилізм з неповним розвитком пізнавальної діяльності, ускладнений нейродинамічними порушеннями.

4. Психофізичний інфантилізм з неповним розвитком пізнавальної діяльності, ускладнений недорозвиненою мовленнєвою функцією.

Було також висвітлено питання етіопатогенезу різних форм затримки психічного розвитку, причому особливе значення надавалося залишковим явищам органічного ураження центральної нервової системи [39].

Протягом багатьох років пропагувався індивідуальний підхід до навчання й виховання аномальних дітей (з патологією), але ніякої діагностично обґрунтованої диференціації їх не було. Виняток складали діти з такими порушеннями психічного розвитку, які повністю виключали можливість навчання їх загальноприйнятими методами і які здебільшого потребували компетенції лікаря: діти з порушенням зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату, розумово відсталі тощо [38].

Останніми роками цей перелік поповнився дітьми, що страждають на затримку психічного розвитку (ЗПР). Виділення окремої категорії дітей із цими недоліками було обумовлено насамперед необхідністю відокремити їх від розумово відсталих. На відміну від них, діти із затримкою психічного розвитку мають інші порушення інтелектуальної діяльності. У межах наявних знань значна кількість педагогів, психологів, медиків виявляла в цих дітей достатню здатність до спілкування, широку зону найближчого розвитку [37]. Наразі науковці визнають, що це досить неоднорідна група як за виявленням порушень, так і за їх відбиттям, адже поняття ЗПР об’єднує чимало різноманітних відхилень у інтелектуальній діяльності дитини як за походженням, так і за глибиною якості, своєрідності порушень, що вимагає максимальної індивідуалізації лікарської й педагогічної тактик щодо кожної дитини.

Попри це діти із ЗПР характеризуються й деякими загальними особливостями [38; 40; 41]: цій категорії властиві нерівномірні порушення психічних функцій на відміну від тотального порушення за розумової відсталості. Порушення їхньої психіки мають парціальний характер, тобто спостерігається мозаїчність порушень компонентів пізнавальної діяльності. З одного боку, у них зберігається висока здатність до компенсації психічної діяльності за рахунок збереження функцій, а з іншого – наявність «слабких місць» створює серйозні труднощі під час навчання й вимагає спеціальної корекції.

На відміну від дітей з олігофренією, для дітей із ЗПР не характерна ієрархія недорозвитку психічних функцій. Навпаки, потенційні здібності вищих форм розумової діяльності у цих дітей значно вищі, ніж у олігофренів, що уможливлює їх використання для допомоги та психологічної корекції дітей із ЗПР. Крім того, на відміну від розумової відсталості, для якої визначальним є різке зниження здатності абстрактно мислити, за затримки психічного розвитку ця функція первинно збережена, а деякі розлади її є вторинними й виникають через порушення так званих підвалин інтелекту: працездатності, емоційновольової сфери, уваги, пам’яті, мовлення [39].

За ЗПР порушення розумової діяльності мають вторинний характер, унаслідок незрілості мотиваційної сфери (за різних форм інфантилізму). Слід також врахувати, що в багатьох випадках ознаки певного відставання дитини від вікових норм психічного розвитку з часом майже зникають, що і дає клініцистам підставу для самої назви такої аномалії – «затримка психічного розвитку» або «тимчасова ЗПР». Разом з тим стирання або вирівнювання недоліків психічної діяльності настає не завжди. Деякі вади можуть залишатися протягом усього життя, але наскільки вони будуть ускладнювати людині адаптацію до суспільства залежить від своєчасної та якісної педагогічної корекції її психічного розвитку з дитинства.

У психолого-педагогічній практиці до дітей, які мають відхилення у розвитку, різних часів використовували такі терміни, як «слабко обдаровані діти зі зниженим загальним розвитком», «діти з уповільненим темпом розвитку», «діти із затриманим темпом розвитку», «діти з тимчасовою затримкою психічного розвитку». За кордоном для визначення статусу дітей з незначними порушеннями інтелекту застосовують термін «мінімальна мозкова дисфункція». В Україні наразі загальноприйнятим залишається поняття «затримка психічного розвитку» [42].

Деякі дослідження підтверджують, що у дітей із ЗПР спостерігається синдром інфантилізму, який передбачає первинно збережений інтелект на відміну від розумової відсталості. Натомість спостерігається особистісна незрілість і недорозвинена емоційно-вольова сфера. Порівняно з олігофренією, за інфантилізму нерідко домінують явища не інтелектуального, а емоційного дизонтогенезу. Наукові спостереження за цими дітьми показали значну зворотність цього стану. На відміну від олігофренії, де психічний, передусім інтелектуальний, розвиток має виражений і, головне, незворотний характер, за ЗПР йдеться про затримку темпу психічного онтогенезу [43].

Яскраве уявлення про особливості дітей із психічним і психофізичним інфантилізмом дає опис клінічної картини, складений багатьма науковцями, де завважується, що для цих дітей характерні інфантильні риси поведінки, які дуже часто поєднуються з розгальмованістю, недисциплінованістю, нестійкою увагою, нездатністю до цілеспрямованої діяльності. Крім того, під час докладного нейрофізіологічного й нервово-психічного обстеження цих дітей помітні негрубі мозкові дисфункції, які є підґрунтям цих проявів. У деяких дослідженнях стверджується, що затримку інтелектуального розвитку значною мірою пов’язано з порушеннями вищих психічних функцій [44].

Водночас порушення психомоторного розвитку мають різноманітну динаміку. Поряд зі стійкими відхиленнями в розвитку, обумовленими органічними ураженнями мозку, спостерігається чимало так званих зворотних варіантів, котрі виникають за легкої мозкової дисфункції, соматичної слабкості, педагогічної занедбаності, емоційної депривації. Ці відхилення можна повністю подолати за умови своєчасного проведення необхідних лікувально-корекційних заходів [45].

Підкреслимо, що під час виділення затримки темпу психофізичного розвитку порушення дозрівання є домінантним, чільним, визначним синдромом цього стану. Поряд з цим клінічний зміст, уміщений у поняття затримки психічного розвитку, не завжди однозначний. З одного боку, вихідним критерієм вважаються явища емоційно-вольової незрілості, своєрідний недорозвиток вищих форм вільної діяльності й особистості, а з іншого – первинно недостатньо розвинена пізнавальна діяльність, яка призводить до відставання в отриманні відповідних віку запасів знань і уявлень. У дослідників немає одностайної думки щодо того, чи слід відносити до затримки психічного розвитку лише відставання його темпу, чи долучати і своєрідність якісної структури порушень пізнавальної діяльності. Не вирішено питання й щодо хронологічних меж ЗПР. Існує думка, що інфантилізм проявляється ближче до кінця дошкільного віку й початку шкільного.

Слід зазначити, що одним із початкових проявів порушень діяльності нервової системи дитини є відставання в розвитку мовлення [38]. Саме тому одним із чільних завдань батьків є набуття необхідних знань про особливості розвитку нормальних і аномальних дітей, а також уміння застосовувати їх на практиці, щоб своєчасно виявити порушення розвитку у своєї дитини і якомога раніше надати їй необхідну корекційну допомогу, на якій наполягають науковці.

За класифікаціє К. Лебединської виділяють чотири основні типи психічного розвитку (ЗПР).

Конституційно зумовлена форма ЗПР. Сповільненість і нерівномірність розвитку різних систем дитячого організму зумовлює те, що дитина відстає від розвитку інших дітей фізично і психічно. До цього типу відносять спадково зумовлений психічний і психофізичний інфантилізм. У дітей переважають риси емоційно-особистісної незрілості, «дитячість» поведінки. У школі такі діти проявляють себе, як типові дошкільники: безпосередні, емоційні, не вміють керуватися правилами поведінки на уроці. У межах ЗПР конституційного походження також розглядають спадково зумовлену парціальну (часткову) недостатність таких функцій, як праксис (здатність виконувати цілеспрямовані рухи), гнозис (здатність упізнавати предмет), зорова і слухова пам’ять, мовлення, які лежать в основі формування складних міжаналізаторних навичок, таких як малювання, читання, письмо, лічба тощо. У більшості випадків таку форму ЗПР називають конституційно зумовленою.

Соматично зумовлена форма ЗПРзумовлена хронічними соматичними захворюваннями внутрішніх органів дитини – серця, нирок, печінки, легенів, ендокринної системи. Психічний розвиток гальмується насамперед стійкою астенією, яка знижує загальний фізичний і психічний тонус дитини, робить її млявою, нерішучою, безініціативною, капризною, боязкою, несприйнятливою до різноманітних уражень.

До негативного впливу самої хвороби часто додається й негативний вплив умов виховання. Оскільки діти ростуть в умовах режиму, що їх оберігає, гіперопіки, у них ускладнене формування позитивних якостей особистості, коло їх спілкування обмежене, недостатність сенсорного досвіду відображається на поповненні уявлень про довкілля.

Психогенно зумовлена форма ЗПРпов’язана з несприятливими умовами виховання, які обмежують або спотворюють стимуляцію психічного розвитку дитини на ранніх етапах її розвитку. Численні спостереження за розвитком дітей показують, що ЗПР може виникнути в результаті дефіциту спілкування в ранньому дитинстві. Часто цей тип ЗПР виникає у дітей, які виховуються батьками з психічними розладами. Постійні залякування, покарання пригнічують дитину, знижують її психічний тонус і тим самим призводять до ЗПР. Залежно від індивідуальних особливостей психіки дитини виникають різні типи емоційного реагування: в одних дітей спостерігаються агресивність, непослідовність, необдуманість та імпульсивність дій, в інших – нерішучість, плаксивість, різні страхи.

Якщо при вихованні дитини у дорослих переважає гіперопіка, – відмічається інший тип розвитку особистості. Така дитина погано володіє навичками самообслуговування, капризна, нетерпляча, не привчена до співпереживання й самообмеження.

Ефективність педагогічної роботи при цьому типі ЗПР насамперед пов’язана з можливістю перебудови несприятливої сімейної атмосфери.

Церебрально-органічна форма ЗПР.

Це найпоширеніша і найтяжча форма ЗПР у дітей, яка пов’язана з ураженням головного мозку й викликає найбільш виражені порушення емоційно-вольової та пізнавальної діяльності загалом. Виокремлюють два основних клініко-психологчних варіанти ЗПР церебрально-органічного генезу. У дитини затримуєтьс формування всіх провідних видів діяльності, у тому числі і навчальної [41].

Порушення працездатності та поведінки більшою чи меншою мірою властиві всім дітям із ЗПР. Причиною цього явища є надлишкова виснаженість нервових процесів, їх інертність. У дітей із ЗПР дуже коротка тривалість продуктивної роботи – усього 15-20 хвилин, після чого наступає втома. Її прояви неоднакові: одні діти стають млявими, сонними, інші, навпаки, стають непосидючими, багато розмовляють, не реагують або негативно реагують на зауваження [47].

Зазвичай діти із ЗПР не є допитливими. Задовольняються першою відповіддю на своє запитання й не проявляють наполегливості у процесі вирішення завдання, яке їх зацікавило. Інколи дитина ставить багато запитань, але всі вони одноманітні і свідчать не стільки про інтерес дитини, скільки про його обмеженість.

У зв’язку з порушеннями центральної нервової системи опрацювання отриманої інформації від органів чуття відбувається менш успішно. Дітям із затримкою психічного розвитку буває складно відрізнити букви, особливо якщо вони подібні за формою; складно написати лист, тому ще це вимагає досить високого рівня просторової орієнтації, щоб розпізнати та відтворити графічне зображення букв, їх розміщення на сторінках зошита. Несформованість просторових уявлень зумовлює й те, що на початку навчання у школі діти із ЗПР ще невпевнено можуть розрізняти праву й ліву сторони, поняття «під, над, вище, нижче, далі, ближче, внизу, зверху» [48].

Слабка пам’ять у дітей із ЗПР часто привертає увагу педагогів. Діти мають труднощі під час запам’ятовування букв і цифр, таблиці множення, віршів. Довільна і мимовільна пам’ять у дітей із затримкою психічного розвитку є слабкою. Часто діти із ЗПР не знають родинних вуз, послідовності днів тижня, місяців, пір року тощо. Спостерігається брак системності знань [46].

Отже, окрім загальних проявів особистості дітей із ЗПР у них інколи проявляються такі риси, які зумовлюються хворобливими порушеннями функціонування нервової системи. На тлі надлишкової виснаженості, загальмованості нервових процесів у деяких дітей проявляються такі характеристики, як млявість, боязкість, плаксивість. Надлишкова збудливість, яка також пов’язана зі швидким виснаженням, веде до бурхливих реакцій до зауважень, до постійних конфліктів з товаришами, бійок. На порушення поведінки негативно впливає і мікросоціальне середовище, в якому ці діти виховуються, особливо їх положення в колективі, досвід неуспішності навчання в школі. У роботі з дітьми, які мають ЗПР важливо забезпечити їх готовність до навчання у школі: розвиток дрібної моторики, фонематичного слуху, формування правильної звуковимови, уточнення доматематичних понять, формування соціально прийнятої поведінки тощо.

**1.3. Зарубіжний досвід організації інклюзивного навчання молодших школярів**

Сучасні тенденції розвитку освіти вимагають ретельного вивчення зарубіжного досвіду, зокрема, успішного досвіду у галузі реалізації ідей інклюзії. Тому, в рамках нашого дослідження, спробуємо проаналізувати такий досвід та визначити сильні сторони інклюзивної освіти у зарубіжних країнах. Адаптація такого досвіду у національній системі освіти безумовно покращить якість інклюзивного навчання в нашій країні.

Окремі теоретичні та практичні аспекти цієї проблеми знайшли висвітлення у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (Л. Айдол, А. Белл, М. Вінзер, Дж. Ґаллахер, Н. Енестейшн, І. Зязюн, С. Кірк, В. Кремень, Дж. Лупарт, І. Мищишин, Н. Мукан, Н. Ничкало, Р. Осґуд, В. Поліщук та ін.

Становлення інклюзивної освіти в Україні відбувається значною мірою на основі зарубіжного досвіду. Звісно, кожна країна, як слушно відзначив П. Єгоров, не може сліпо копіювати досвід інших держав через різні політичні та економічні умови, відмінні освітні традиції, а тому шукає свій шлях розвитку інклюзивного навчання. Сьогодні стає очевидним, що розвиток вітчизняної інклюзивної освіти неефективний, якщо діяти лише шляхом формального перенесення вдалих зарубіжних моделей освітньої інтеграції в процес навчання і виховання вітчизняних загальноосвітніх закладів без їх осмислення та адаптації.

Досвід показує, що розв’язання проблем розвитку інклюзивної освіти повинні базуватися на урахуванні місцевих особливостей при використанні місцевих ресурсів, в іншому випадку такі рішення будуть необґрунтованими [69]. Цю ж думку висловлює С. Стабс, який вважає гнучкість та здатність реагувати на постійні інновації основним принципом інклюзивної освіти, оскільки саме так створюється сильний, динамічний і живий організм зі здатністю до адаптації і розвитку в місцевому культурному середовищі [70].

Осмислення реалій вітчизняної інклюзії на основі аналізу теоретико-методологічних основ світової освітньої інтеграції має допомогти коригуванню вітчизняних інтеграційних процесів, подоланню зроблених помилок та їх попередження у перспективі. Щодо феномену інклюзивного навчання, вибір методології визначається метою, завданнями і характером діяльності в його межах.

Так, спираючись на системно-структурний і функціонально-цільовий варіанти системного підходу при аналізі процесу впровадження освітньої інтеграції в нашій країні, можна відзначити, що з двох організаційно-адміністративних моделей цього процесу, які існують у світовій практиці (модель «Поглинання» і модель «Співіснування»), Україна, як і США, обрала модель – «Поглинання», в якій порушений фундаментальний принцип освітньої інтеграції – свобода вибору місця навчання. Більшість європейських країн (а також Японія) реалізують іншу модель – «Співіснування», не нехтуючи ключовими ідеями освітньої інтеграції [71].

Остання зі згаданих моделей дає дітям з особливостями психофізичного розвитку можливість вибору освітнього закладу, який якомога повніше сприяв би їхньому розвитку. На наш погляд, модель «Співіснування» можливо втілити в український освітній простір шляхом збереження загальної і спеціальної освіти за умови створення інклюзивних шкіл (інклюзивних класів).

На нормативно-правовому рівні, що закріплено конституцією і рядом відповідних законів, інклюзивна освіта здійснюється у США. Особливостями даної системи освіти є наявність і застосування різних моделей навчання на основі особистісно-орієнтованому підході до кожної дитини [72]. Як і в Фінляндії, створено команду спеціалістів (учитель, асистент, психолог, соціальний педагог), які покликані здійснювати на демократичних засадах надання якісного рівня освітніх послуг дітям з особливими потребами.

У дослідженні проблеми підготовки фахівців США до роботи в інклюзивному освітньому середовищі М. Захарчук було з’ясовано особливості цього процесу: наявність національних кваліфікаційних стандартів підготовки вчителів і їх узгодженість з актуальними тенденціями освітньої політики, спрямованість професійної підготовки на вдосконалення педагогічної діяльності вчителів та підвищення рівня успішності учнів, доступність фахової підготовки, різноманітність форм і методів навчання та їх якісне змістове наповнення, використання новітніх інформаційних технологій, формування готовності учителів працювати в інноваційному середовищі, спрямованість на оволодіння методами самостійного пошуку знань, забезпечення партнерства та професійної взаємодії [54, 13].

На основі аналізу наукових праць було з’ясовано, що американські вчені наголосили на обов’язковій співпраці педагогів загальної та спеціальної освіти для забезпечення ефективного викладання, зокрема, К. Бос, Ш. Вон, А. Ґартнер, Д. Ліпскі вказували на важливість практики педагогічної роботи та професійного розвитку вчителів (А. Дайсон (А. Dyson). У Канаді на офіційному рівні вчитель інклюзивного класу має певну підтримку: методичне забезпечення, доступ до участі в різноманітних фахових тренінгах, можливість постійного професійного зростання, освітнє асистування. Крім того, передбачено консультативні послуги з таких питань: спілкування, підтримки в навчанні, фізичного і сенсорного розвитку дітей, підтримки інклюзивного освітнього середовища для учня. Консультації для вчителів надаються безпосередньо в класі. Крім того, у канадських провінціях Альберта, Манітоба, Нова Шотландія, щоб допомогти вчителям та іншим фахівцям, що працюють у системі освіти, ведеться підготовка асистентів вчителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами безпосередньо на базі закладів освіти. На курсах зосереджуються на низці тем — від інклюзивної освіти і характеристик учнів до підтримки атмосфери навчання, управління поведінкою і професіоналізму [55, 21].

Цікавим для нас є дослідження І. Калініченко, в якому розглядаються особливості підготовки педагогічних працівників на посаді асистента вчителя інклюзивного класу в Канаді. Автор наголошує на тому, що ця підготовка повинна передбачати виклад ключових питань процесу інклюзивного навчання; нормативно-правової бази у сфері забезпечення права на освіту дітей з інвалідністю/ дітей з особливими потребами; ролі та кваліфікаційних вимог асистента вчителя; особливостей реалізації індивідуальної програми розвитку; основ розуміння особливих потреб учнів та питання супроводу; питання комунікації та партнерства [56, 46].

Н. Андрійчук [57] аналізує скандинавський досвід професійної підготовки вчителя для роботи в інклюзивному класі, а також дає коротку характеристику загальній системі професійної підготовки вчителя у скандинавських країнах. Оскільки скандинавські країни займають перші позиції у рейтингах, що визначають якість освіти, вони, на думку автора, можуть стати моделлю інклюзивної освіти та підготовки професійних кадрів для роботи в ній. Ми поділяємо думку Н. Андрійчук про те, що професійна підготовка вчителя для роботи в інклюзивному середовищі повинна надати йому можливість правильно розставити пріоритети, визначити специфіку шкільної і позашкільної роботи інклюзивного класу, ідентифікувати труднощі, з якими він може зустрітися, і прийняти рішення щодо потреб свого класу загалом і кожного учня зокрема. За словами автора, робота вчителя у класі, де є діти з особливими потребами, передбачає його вміння налагодити зв’язок між однокласниками, батьками, іншими учасниками навчально-виховного процесу.

За Т. П’ятаковою, в теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів Швейцарії до викладання в умовах інклюзивного освітнього середовища накопичено цікавий досвід. Досвід професійної підготовки вчителів у Швейцарській Конфедерації показує, що зазвичай підготовкою педагогів до здійснення інклюзивного навчання більшою мірою опікуються університетські підрозділи або заклади післядипломної освіти. Наприклад, в Університеті Берна на педагогічному факультеті пропонуються магістерські програми за спеціальністю «Управління в умовах диверсифікації», у Педагогічному університеті Північно-Західної Швейцарії вивчають курс «Інтегроване навчання обдарованих учнів та дітей з особливими можливостями», у Федеральному інституті професійної підготовки додатком до спеціальності «Освітній менеджмент» є спеціалізація «Засоби впровадження інтеграції та інклюзії у професійну освіту й підготовку», розраховані на 60 кредитів [58].

У Швейцарській Конфедерації існують також програми сертифікації підвищення кваліфікації вчителів, розраховані на 15 кредитів, зокрема «Посередництво у школах» Педагогічного університету Цюриху, та розраховані на 10 кредитів «Консультування в інтеграції», «Імплементація інтеграції – дидактика», «Інновації у викладанні та навчанні» – педагогічний факультет Університету м. Берн, а також «Навчання консультування», які пропонує Педагогічний університет Північно-Західної Швейцарії. Т. П’ятакова додає, що в багатьох швейцарських університетах все більшої популярності набувають курси післядипломної освіти у галузі прав людини, на яких педагоги вчаться розпізнавати випадки насильства та отримують практичні поради щодо ефективної боротьби проти дискримінації, расизму, ксенофобії та інших проявів нетолерантності, зокрема курси «Етика, філософія, релігія і культура» та «Освіта щодо прав людини» [58].

Серед країн колишнього СРСР, насамперед вивчено досвід Білорусії, Вірменії та Литви [55]. Так, Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка проводить серйозну структурно-змістовну і технологічну модернізацію процесу підготовки педагогічних кадрів для сфери інклюзивної освіти. На факультетах університету педагоги отримують теоретичну і практичну професійну підготовку для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. При цьому принципи інклюзії (гуманність, недискримінація, справедливість) є обов’язковими складовими навчальних курсів.

У Вірменії Міністерство освіти і науки підписало угоду з датською організацією «Місія Схід» і з громадською організацією «Міст Надії» з розвитку гнучкого спеціального освітнього навчального плану, який охоплює підготовку вчителів до інклюзивної освіти. Основна тенденція нової ініціативи полягає у розвитку існуючих структур, відповідальних за підготовку вчителів. Серед них Національний інститут освіти і Державний педагогічний університет. Курси підвищення кваліфікації для вчителів, які вже працюють у школах Вірменії, ураховують інклюзію. За це відповідає Національний Інститут освіти, який підпорядкований Міністерству освіти. Учителів інклюзивних шкіл тренують для використання інтерактивної системи навчання. Ті вчителі, які відмовляються використовувати на уроках інтерактивний підхід, гірше справляються з навчанням дітей в інклюзивних школах. Як правило, відмовляються від інтерактивного підходу вчителі з великим педагогічним стажем. Студентів педагогів навчають з урахуванням інклюзивної освіти. У всіх вищих педагогічних навчальних закладах уведено спецкурс з інклюзивної освіти, тому всі молоді педагоги готові до роботи в інклюзивній школі.

Кадровим забезпеченням спеціальної освіти в Литві опікується Шауляйський університет, на всіх педагогічних факультетах якого є обов’язковим вивчення курсу «Спеціальна педагогіка». Проте, провідні фахівці Шауляйського університету вважають, що 120 годин теорії спеціальної освіти плюс практичні – це недостатньо для освіти педагога, який буде працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Тому в країні існує система післядипломної освіти – курси, семінари тощо. У Литві існує регламент щодо кількості спеціальних педагогів залежно від кількості дітей з особливими освітніми потребами у школі: 20-30 дітей з особливими освітніми потребами у школі – один спеціальний педагог; 50-60 дітей – один логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, соціальний педагог, психолог [55].

Проте, незважаючи на позитивний досвід розвитку інклюзивної компетентності вчителів, накопичений у різних країнах світу, треба зазначити, що впровадження цього процесу в нашій країні має ще багато проблем. Україна не може просто скопіювати досвід інших країн через різні економічні, етнографічні умови та різний менталітет, вона створює свій шлях розвитку інклюзивного навчання та, відповідно, розвиток інклюзивної компетентності вчителів. Так, С. Альохіна [59, 20] в комплексному дослідженні проблем інклюзивної освіти в Україні зазначає, що сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних потреб; пілотним школам бракує фахівців і ставок для них (психологів, дефектологів, логопедів), здебільшого немає асистентів учителів інклюзивних класів, перевантажені шкільні психологи; існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів до викладання дисциплін для дітей, які мають певні обмеження; мотивація вчителів до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну їх роботі зарплатню та перевантаження.

Остаточно інклюзивна освіта стала підтримуватись законодавчою базою України з 2010 року, коли до Закону України «Про загальну середню освіту» були внесені зміни, згідно з якими загальноосвітні навчальні заклади могли повноправно створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами. Підкреслимо, що в прикінцевих положеннях нового Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII) частину 3 Статті 27 «Атестація та підвищення кваліфікації педагогічних працівників» було доповнено таким змістом: «...Загальна кількість академічних годин для підвищення кваліфікації педагогічного працівника впродовж п’яти років не може бути меншою за 150 годин, з яких певна кількість годин має бути обов’язково спрямована на вдосконалення знань, вмінь і практичних навичок у частині роботи з дітьми з особливими освітніми потребами».

Нині в Україні збільшилася кількість вищих навчальних закладів, які забезпечують підготовку педагогів за спеціальністю «016. Спеціальна освіта», здійснюється перепідготовка педагогічних працівників для роботи в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання. У систему післядипломної педагогічної освіти України впроваджено низку навчальних курсів, які вивчаються за рекомендованими авторськими програмами: «Вступ до інклюзивної освіти» (автори: А. Колупаєва, С. Єфименко), «Диференційоване викладання в інклюзивному класі» (автори: О. Таранченко, Ю. Найда, за заг. ред. А. Колупаєвої), «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» (автори: А. Колупаєва, Е. Данілавічютє, С. Литовченко). Майбутні педагоги у вищих педагогічних навчальних закладах вивчають курс «Основи інклюзивної освіти» (програму та навчальний посібник підготовлено за заг. ред. А. Колупаєвої).

Отже, з наведеного можна зробити висновок про те, що розвиток інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів України нині є нагальною необхідністю сьогодення. Вважаємо, що впровадження зарубіжного досвіду в напрямі окресленої проблеми, накопиченого різними країнами світу, є вкрай корисним та необхідним для підвищення якості всієї системи освіти нашої країни.

**1.4. Педагогічні умови ефективної організації інклюзивного навчання**

Наступним кроком нашого дослідження стало визначення власне педагогічних умов, які сприятимуть ефективній організації інклюзивного навчання.

У науці поняття «умова»розкривається як «обстановка, у якій здійснюється що-небудь, обставини, за яких відбувається що-небудь; обов’язкові передумови, що визначають, зумовлюють існування чого-небудь» [60, 870]. Зокрема, у філософському розумінні умова – це «сукупність чинників, що впливають на кого-небудь, що-небудь, що створюють середовище, в якому відбувається щось» [61, 625]. Тобто, з філософської точки зору умова є фактором, внаслідок якого виникає та існує річ. У психології умовурозуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що впливають на розвиток конкретного психічного явища. А в педагогіці це поняття розглядається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [62].

Важливою та невід’ємною умовою успішної соціалізації та забезпечення повноцінної участі у житті суспільства дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, є одержання ними освіти. Часто саме початкова освіта є першим етапом інклюзивної освіти, незважаючи на те, що включення дітей може відбуватися лише при спільних заходах (прогулянки, свята, екскурсії), але не в навчальному процесі.

Включення дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, у загальноосвітні школи змінює, перш за все, установки дорослих на дітей – у кожного з них є особливі освітні потреби, які до цього часу нівелювались у педагогічній практиці, адже керувати учнями однієї категорії (з нормативним розвитком чи з психофізичними порушеннями) набагато простіше. Тому, щоб професійно вирішувати проблеми освіти таких дітей, потрібно створювати однакові умови кожному з них, враховуючи їх індивідуальні особливості [63].

Наукові дослідження І. Бгажнокової, П. Гальперіна, Л. Шипіциної надали можливість визначити умови,за яких досягається максимально можливий розвиток дитини у процесі спільного навчання, а саме:

* ранній початок корекційної роботи;
* сприятлива родинна обстановка й тісний взаємозв’язок освітнього закладу з сім’єю;
* використання у навчальному процесі форм та методів, що відповідають віковому періоду та реальним можливостям вихованців, які потребують корекції психофізичного розвитку.

У зв’язку з цим, цілком очевидним є те, що необхідною та важливою умовою інклюзивної освіти є урахування особливих освітніх потреб дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, обумовлені характером та вираженістю порушень. Адже, як свідчить науковий досвід, орієнтація на максимальне задоволення відкриває таким дітям шлях до загальної освіти. Зокрема, педагогічні умови інклюзивної освіти дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, розроблені та реалізовані на практиці Н. Артюшенко:

* адаптивне освітнє середовище (подолання архітектурних та соціальних бар’єрів, технічне та методичне забезпечення);
* психолого-педагогічний супровід (індивідуальна освітня програма, індивідуальні та групові корекційно-розвиваючі заняття);
* видозмінені методи та організаційні форми навчання (специфіка доросло-дитячої та дитячої спільної діяльності на основі соціальної взаємодії, застосування альтернативних методик);
* науково-методична підтримка педагогів (підвищення кваліфікації через активні форми спільної педагогічної праці);
* формування інклюзивної культури в усіх учасників навчально-виховного процесу шляхом проведення занять толерантності, тематичних занять, залучення та психолого-педагогічна підтримка батьків тощо) [64].

На думку О. Плетньової, для дітей із особливими потребами мають бути створені такі умови [65]:

* регламентоване нормативно-правовими документами фінансове та юридичне забезпечення навчально-виховного процесу;
* спеціально підготовлений для роботи з «особливими» дітьми кадровий ресурс інклюзивного навчального закладу;
* матеріально-технічна база для створення безбар’єрного середовища (пандуси, підйомники, спеціально обладнані туалети, кабінети лікувальної фізкультури, психомоторної корекції, кімнати для логопедичних і корекційних занять, спортивна зала тощо);
* адаптовані навчальні плани й програми занять, складені спеціалістами, педагогами;
* необхідний роздатковий і дидактичний матеріал для занять із дітьми [65].

А вітчизняними вченими (Л. Будяк, Л. Гречко, А. Колупаєва) визначено такі умови ефективного забезпечення інклюзивної освіти дітей з особливими потребами [66; 67]:

* раннє виявлення вад розвитку та проведення корекційної роботи з перших місяців життя;
* правильне діагностування розвитку дитини та урахування її можливостей;
* психологічна готовність дитини та її батьків до спільного навчання зі здоровими однолітками;
* розробка методики включеного навчання залежно від виду дизонтогенезу;
* тісна співпраця з батьками, надання їм необхідного мінімуму дефектологічних знань, психотерапевтичної та консультативної допомоги;
* відповідна підготовка педагогів загальноосвітніх закладів;
* створення спеціального освітнього середовища (необхідне обладнання, охоронний режим тощо);
* підготовка дітей із нормативним рівнем розвитку до взаємодії з ровесниками із психофізичними порушеннями;
* забезпечення психолого-педагогічного супроводу інклюзивного навчання.

У цілому теоретичні та практичні аспекти інклюзивної освіти ґрунтуються на міждисциплінарному (медико-педагогічному) і соціально-психологічному підходах щодо організації життєдіяльності дітей. Тенденція у зближенні педагогічної та медичної допомоги виявляється у посиленні діагностичної складової діяльності педагогів, їх усвідомлення себе помічником та порадником дитини.

Однак, практичне застосування умов ефективного забезпечення інклюзивної освіти дітей з особливими потребами викликає низку проблем:

* яким чином забезпечити кожній дитині з психофізичними порушеннями доступне та корисне інклюзивне середовище
* як враховувати означені особливості при побудові індивідуального плану розвитку дитини?
* як зробити освіту якісною з урахуванням соціальної взаємодії та індивідуальних особливостей молодших школярів із нормативним рівнем розвитку і порушеннями психофізичного розвитку?
* наявність матеріально-технічного, програмно-методичного та кадрового забезпечення у загальноосвітніх дошкільних навчальних закладах;
* надання медико-соціальної та корекційно-розвиваючої допомоги таким дітям за місцем проживання;
* забезпечення батьків необхідною консультативною підтримкою.

Це пов’язано зі специфікою методик, непідготовленістю кадрів, відсутністю спеціалістів. Адже, крім вчителя, у навчальному процесі активну участь бере помічник (асистент) вчителя, який певною мірою володіє корекційно-компенсаторними технологіями. Він здійснює превентивний і корекційний вплив, психологічні і корекційні послуги.

Тому, при ухваленні рішення про розгортання інклюзивної практики в школі повинні бути враховані наступні умови:

* наявність родин, які виховують дітей з психофізичними порушеннями, та їхня готовність віддати свою дитину у загальноосвітній навчальний заклад;
* психологічна готовність керівника та педагогічного колективу школи до процесу інклюзії, що передбачає знайомство з основними цінностями, цілями та методиками організації інклюзивної практики;
* наявність відповідних фахівців (дефектологів, психологів, логопедів, асистентів вчителя) або домовленості щодо психолого-педагогічного супроводу дітей, які потребують корекції психофізичного розвитку, спеціалістами інклюзивно-ресурсного центру;
* наявність спеціальних умов навчання та виховання дітей означеної категорії, у тому числі й створення безбар’єрного середовища;
* можливості підвищення кваліфікації педагогів [63].

Таким чином, на основі аналізу науково-теоретичних досліджень нами визначено наступні умови організації інклюзивного навчання дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку:

* створення в школі адаптованого інклюзивного середовища, що забезпечує повноцінне включення та особистісну самореалізацію дітей з особливим освітніми потребами;
* наявність відповідного кадрового забезпечення інклюзивної освіти (корекційний педагог, логопед, асистент вчителя та ін.) з систематичним підвищенням кваліфікації;
* організація служби психолого-медико-педагогічного супроводу учнів, які потребують корекції психофізичного розвитку (її діяльність спрямована не лише на вивчення причин виникнення психофізичних порушень, але визначення індивідуального освітнього маршруту дитини, а також організацію корекційної роботи з дітьми через спільну діяльність фахівців та педагогів);
* моніторинг результатів інклюзивної освіти, який передбачає динамічну оцінку розвитку та навчання дітей із психофізичними порушеннями;
* матеріально-технічне обладнання процесу інклюзивного навчання – для забезпечення можливостей безперешкодного доступу дітей із психофізичними порушеннями до загальноосвітніх закладів (наявність пандусів; спеціально обладнаних навчальних місць, навчально-реабілітаційне та медичне обладнання тощо);
* реалізація індивідуального та диференційованого підходів у навчанні дітей із різним рівнем розвитку (полягає у тому, що навчальні завдання виконуються всіма, але ступінь їх складності, способи дій та міри допомоги різні по відношенню до дітей з психофізичними порушеннями);
* робота з батьками (соціально-педагогічне консультування, індивідуальні бесіди, рейдові відвідування умов проживання, малі педагогічні наради тощо);
* взаємодія з громадськими організаціями;
* організація спільних заходів для дітей із нормативним рівнем розвитку та їхніх однолітків, які потребують корекції психофізичного розвитку, з метою їх активного включення у життя дитячого колективу ЗЗСО через дозвіллєву (прогулянки, спортивні змагання, гуртки), художню (виступи, виставки, творчі конкурси тощо), громадську (виготовлення подарунків, сувенірів тощо), трудову діяльність (озеленення та благоустрій території школи тощо).

У рамках нашого дослідження та наших повноважень у початковій школі, де планувалося провести експериментальну роботу, ми змушені були суттєво звузити визначені педагогічні умови організації ефективного інклюзивного навчання. Особливу увагу звернемо на ті умови, які можуть бути забезпечені вчителем та мінімальною командою фахівців, які супроводжують дітей з особливими освітніми потребами, зокрема, із затримкою психічного розвитку, у початковій школі.

Отже, ставлячи перед собою реалістичні завдання, визначили такі педагогічні умови організації ефективного інклюзивного навчання:

* формування інклюзивної культури учасників освітнього процесу;
* тісний взаємозв’язок освітнього закладу з сім’єю;
* використання у навчальному процесі форм та методів роботи, що відповідають віковому періоду та реальним можливостям вихованців із затримкою психічного розвитку.

Отже, аналіз досліджень показав, що інклюзивна освіта – це спеціально організована взаємодія педагогів з дітьми із психофізичними вадами та нормативним рівнем розвитку, яка передбачає використання організаційних(нормативно-правова база, комплексна діагностика, поетапне включення дітей із особливими освітніми потребами у загальноосвітній навчальний заклад) та педагогічних умов навчання(створення адаптивного освітнього середовища, психолого-медико-педагогічний супровід, формування інклюзивної культури у дітей, педагогів та батьків).

Правильно організоване спільне навчання створює кожній дитині умови щодо набуття найціннішого та важливого досвіду емоційно-оцінних ставлень, взаємодії, оволодіння різноманітними способами діяльності у процесі спільної діяльності. Крім того, спільна форма одержання знань розширює межі взаємодії дітей із психофізичними порушеннями з довкіллям, включаючи їх до активної діяльності та спілкування, що сприяє їх успішному розвитку. Однак, найважливішим є те, що в умовах інклюзивної освіти діти, батьки, педагоги вчаться сприймати кожного таким, яким він є насправді. Адже, як свідчить практика, спільне навчання створює передумови формування нового суспільства – толерантного, здатного розуміти та сприймати кожного [68].

Усе це свідчить про необхідність проведення психолого-педагогічної та медико-соціальної просвіти усього населення, а також спеціального навчання батьків, дітей із нормативним рівнем розвитку та педагогічного персоналу загальноосвітніх закладів, спрямованого на зміну у них негативних соціальних стереотипів щодо дітей із психофізичними порушеннями. Адже позитивне ставлення, розуміння та прийняття всіма учасниками навчально-виховного процесу таких дітей активно впливає на їхній розумовий, емоційний та соціальний розвиток.

З огляду на те, що визначені нами умови достатньо складно перевірити експериментально, було вирішено для експерименту взяти одну з умов – формування інклюзивної культури учасників освітнього процесу. Інші умови ми також реалізовували, але підвищення рівня культури є вимірюваним, тому зупинилися саме на цьому аспекті. Наступний розділ присвячений саме експериме6нтальній роботі.

**РОЗДІЛ 2**

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ШКОЛИ**

**2.1. Констатувальне дослідження рівня сформованості інклюзивної культури учасників освітнього процесу**

Базою нашого дослідження стала Енергодарська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 4, зокрема, другі класи, у яких навчаються дві дитини із затримкою психічного розвитку. Ці діти навчалися з першого класу, але проблеми адаптації ще залишалися і на початок другого класу. Ці хлопчики майже не мали дружніх зв’язків з однокласниками, велику частину першого класу провели на домашньому (індивідуальному) навчанні. І це стало однією з причин впровадження визначених умов організації інклюзивного навчання.

Взагалі інклюзивні процеси в школі проходили складно та викликали певні занепокоєння з боку всіх учасників: від вчителів до батьків нормотипових дітей.

Тому, наступним нашим кроком стало власне впровадження визначених умов. Реалізація першої умови знайшла своє відображення у програмі, яку буде представлено нижче. Друга умова – тісний взаємозв’язок освітнього закладу з сім’єю – було реалізовано на початку 2019-2020 навчального року, коли було проведено спеціальні батьківські збори та збори педагогічного колективу початкової школи.

На цих зборах було проведено інтерактивні лекції на тему інклюзії в освіті, з активним обговоренням проблем, що непокоїли батьків та педагогів. Широкому загалу було запропоновано взяти участь в експерименті, який полягав у розбудові інклюзивного середовища, і, в першу чергу, стосувався формування інклюзивної культури.

Батьки дали згоду на роботу з дітьми та деякі з них також погодились взяти участь у програмі. Їм було запропоновано 6 зустрічей у форматі «Батьківського лекторію» з елементами тренінгу. Загальна кількість батьків – 8 осіб. Звичайно, це зовсім невелика кількість, втім, на нашу думку, це краще ніж нічого. Було вирішено проводити роботу один раз на місяць, протягом двох годин. Окрім цих зустрічей батькам пропонувалась література, відео та інші матеріали для самостійного ознайомлення.

Ще одним напрямом нашої роботи була робота з педагогічним колективом. Для зручності та зміцнення зв’язків, ми вирішили поєднати заняття з батьками і педагогами. Серед педагогів було 5 зацікавлених осіб. Тож наша робоча група складалася з 13 осіб плюс ведучий (автор дослідження) та шкільний психолог. Окрім цього, було вирішено проводити роботу з дітьми, - двічі на місяць проводилися спеціальні заняття за програмою.

Отже, першим був діагностичний етап.

Протягом жовтня було проведено дослідження рівнів сформованості основ інклюзивної культури дітей.

Було розроблено анкету, які містили запитання щодо обізнаності, ставлення та взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами (додаток А).

Крім того, були використані інтерв’ю, педагогічне спостереження та метод експертних оцінок.

У якості критеріїв було обрано когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий критерії, які дозволили оцінити рівень сформованості інклюзивної культури.

Показниками когнітивного критерію стали: обізнаність щодо проблем дітей з порушеннями розвитку (відповідно до віку, звичайно); розуміння основних понять та сутності концепції інклюзії (також, відповідно до віку).

Показниками другого – емоційно-ціннісного критерію стали: ставлення до дітей з порушеннями розвитку та проблем інвалідності взагалі; толерантність до відмінностей.

Показниками третього – поведінкового критерію: готовність взаємодіяти з особливими дітьми; стилі взаємин з особливими дітьми.

Перевірка по всім критеріям проводилася серед дітей у кількості 35 осіб. Результати представлено нижче.

Констатувальний етап дослідження здійснювався протягом жовтня 2019 року. Для початку було проведене пілотне дослідження для більш чіткого розуміння проблеми інклюзії серед молодших школярів. Воно мало вигляд інтерв’ю, при якому діти мали можливість вільно відповідати на запитання, стосовно особливих дітей, уточнювати запитання та, в цілому, активізувати думки у цьому напрямі.

У результаті пілотного опитування виявилось, що тема здоров’я та його порушень є складною та неоднозначною для молодших школярів. Так, на запитання «Що для вас означає здоров’я?», діти відповідали, що це відсутність хвороби, фізична сила, гарний настрій. У той же час, запитання стосовно того, чи знають вони, що таке порушення здоров’я та хто такі особливі діти показало, що лише 14,29% дітей приблизно розуміють про кого йдеться. Інші не змогли надати чіткої відповіді або говорили, що не дуже розуміють, що інвалідність. Це говорить, з одного боку про те, що скоріше за все в їхніх сім’ях ця тема не піднімається, а з іншого, навіть провчившись з особливою дитиною протягом року, діти не зовсім розуміють проблеми, пов’язані з особливим темпом розвитку.

Щодо запитання про ставлення у родині до спільного навчання – 82,86% вважають, що в їхніх сім’ях цьому питанню не придають особливого значення. Основним фактором, який негативно впливає на ставлення до особливих дітей більшість (65,71%) вважають поведінку такої дитини, якщо «вона б’ється», «не розмовляє з нами взагалі», 42,86% майже не пам’ятають дитину, не звертають особливої уваги.

Для більш детального оцінювання когнітивного критерію було проведено анкетування дітей. Узагальнення результатів спостереження, опитування та анкетування (враховано середні значення), за першим критерієм дало такі результати: високий рівень сформованості інклюзивної культури виявлено у 17,14% дітей; середній рівень – у 37,14%; низький – у 45,71% молодших школярів.

Дослідження за другим критерієм – емоційно-ціннісним – відбувалось за допомогою спостереження, опитування дітей та їхніх батьків.

Респондентам ставилися запитання по типу: «Як ти ставишся до особливих дітей?», «Чи отримуєш задоволення спілкуючись з ними?», «Чи вдається вам дружити?» та ін. За результатами, добре ставляться до особливої дитини 42,86% респондентів; 11,43% взагалі не спілкуються з ними. 45,71% іноді можуть поспілкуватися.

Вісім дітей (22,86%) вважають важливим проявляти повагу і добре ставлення; 45,71% соромляться говорити, відповідають, що не знають як ставитися до особливої дитини, але у процесі опитування виявляють інтерес. Отже, за другим (емоційно-ціннісним) критерієм відповіді розподілились наступним чином (табл. 2.1.)

Таблиця 2.1

Результати за емоційно-ціннісним критерієм, у %

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні | Результати співбесіди | Результати анкетування | Результати спостереження | Середні значення за критерієм |
| Високий | 34,29 | 37,14 | 28,57 | 33,33 |
| Середній | 48,57 | 51,43 | 54,29 | 51,43 |
| Низький | 17,14 | 11,43 | 17,14 | 15,24 |

Як бачимо з таблиці, високий рівень виявлено у 33,33% респондентів; середній рівень – у 51,43%; низький рівень у 15,24%. Тобто більше половини молодших школярів за цим критерієм опинились на середньому рівні. Низький рівень виявлено у невеликої кількості дітей. В цілому, на емоційному рівні, діти усвідомлюють важливість доброзичливого ставлення, спілкування, бажають вирости добрими людьми. Втім, як показало дослідження за першим критерієм, дітям не вистачає знань щодо проблем інвалідності або особливих освітніх потреб.

Дослідження за третім (поведінковим) критерієм передбачало спостереження, опитування та метод експертних оцінок. Зазначимо, що результати опитування дітей та експертна думка мали деякі розбіжності – 22,86% дітей відповідали, що добре поводять себе з особливою дитиною, спілкуються з нею, втім, експерти так не вважали. Результати зведено до середніх значень.

Виявлено, що лише 17,14% поводять себе доброзичливо з особливою дитиною. 25,71% школярів поводять себе образливо по відношенню до особливої дитини – дозволяють собі образи, насмішки. Утримуються від спілкування – 14,29% дітей; дійсно спілкуються з особливою дитиною – 11,43% респондентів. Таким чином, за поведінковим критерієм отримано наступні результати (табл. 2.2.).

Таблиця 2.2

Результати за поведінковим критерієм, у %

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні | Результати співбесіди | Результати анкетування | Результати спостереження | Середні значення за критерієм |
| Високий | 17,14 | 17,14 | 20,00 | 18,09 |
| Середній | 34,29 | 42,86 | 48,57 | 41,91 |
| Низький | 48,57 | 40,00 | 31,43 | 40,00 |

Як бачимо з таблиці, високий рівень притаманний 18,09% респондентів, середній рівень – 41,91%; низький рівень виявлено у 40% молодших школярів. Отримані дані свідчать про надто низьку інклюзивну культуру серед молодших школярів. Результати додатково доводять необхідність проведення цілеспрямованої роботи з формування інклюзивної культури серед даної дітей.

Узагальнюючи результати констатувального експерименту, визначили середні значення за всіма критеріями для того, щоб представити всі дані разом (табл. 2.3.). Зауважимо, що дослідження виявилося досить складним через низку причин: тема порушень здоров’я, інвалідності іноді лякала дітей; труднощі у взаємодії з деякими сім’ями, не достатньо серйозне ставлення до опитування з боку дітей; наявність неблагополучних сімей.

Таблиця 2.3

Рівні сформованості основ інклюзивної культури, констатувальний експеримент, у %

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні | Когнітивний критерій | Емоційно-ціннісний критерій | Поведінковий критерій | Середні значення  |
| Високий | 17,14 | 33,33 | 18,09 | 22,85 |
| Середній | 37,14 | 51,43 | 41,91 | 43,49 |
| Низький | 45,71 | 15,24 | 40,00 | 33,65 |

Отже, за результатами констатувального експерименту, високий рівень сформованості основ інклюзивної культури виявлено у 22,85% респондентів; середній рівень – у 43,49%; низький – у 33,65% молодших школярів. Такі результати свідчать про необхідність розробки та впровадження у практичну діяльність школи програми з формування основ інклюзивної культури молодших школярів.

Наступний підрозділ присвячений практичному впровадженню визначених педагогічних умов організації інклюзивного навчання.

**2.2. Обґрунтування та впровадження програми формування інклюзивної культури**

Розуміння важливості і необхідності впровадження інклюзивної моделі освіти ставить ряд запитань щодо підготовленості сучасного українського освітнього простору до таких кардинальних змін. Очевидно, що інклюзія потребує серйозного перегляду існуючих освітніх умов. За даними досліджень [83] на сьогодні учасники освітнього процесу не готові до таких змін. Втім, інклюзивні процеси в Україні поступово розпочинаються, відкриваються інклюзивні класи, школи.

А, отже, з’являється необхідність у підготовці вчителів, учнів, а, також, самих дітей з особливими потребами до соціальної взаємодії. Від позитивного ставлення педагога до процесу інклюзії прямо залежить успішність даного процесу. А. Де Боер наводить дані досліджень серед педагогів звичайних шкіл – більшість з них негативно або нейтрально ставляться до інклюзивної освіти. Жодне з двадцяти шести досліджень не показали абсолютно позитивного результату [84]. Отже, без спеціальної підготовки інклюзія у систему загальної освіти унеможливлюється.

Наразі в Україні починає розвиватись система підготовки вчителів –з’являються осередки спеціального навчання (курси, тренінги тощо), організовуються науково-практичні семінари та конференції, залучаються зарубіжні колеги для обміну досвідом. Загалом йдеться про професійно-особистісну готовність вчителів до реалізації інклюзивної освіти. Професійно-особистісна готовність вчителя до роботи з дітьми з особливими потребами включає професійно-гуманістичну спрямованість особистості, у тому числі її професійно-ціннісні орієнтації, професійно-особистісні якості та вміння.

На думку І. Яковлевої [85] та інших науковців, для педагога, який працює з дітьми з особливими потребами, перш за все, важливими є наступні якості: готовність до надання допомоги, милосердя, емпатія, толерантність та педагогічний оптимізм. Інша сторона проблеми – готовність самих дітей з особливими потребами до інклюзивного навчання. На думку спеціалістів, означена готовність прямо залежить від батьків та інших учасників навчального процесу. Серед останніх й однолітки дітей з особливими потребами. На жаль, у науковій літературі цьому питанню присвячено небагато уваги, втім, звичайні школярі, виявляються зовсім не підготовленими до взаємодії з «особливими» однолітками.

Дані доповідей правозахисних організацій доводять, що ставлення до проблем інвалідності у сучасному українському суспільстві залишаються на рівні «соціальної проблеми», а державі бракує підходу, що ґрунтується на проблемах, пов’язаних з дотриманням прав людини. Очевидно, що ставлення суспільства віддзеркалюється і на ставленні школярів до дітей з інвалідністю. За свідченнями самих дітей з особливими потребами та їхніх батьків, у загальноосвітніх навчальних закладах ставлення до них залишає бажати кращого [86]. Здебільшого це байдуже, зневажливе ставлення.

Ситуація погіршується, коли йдеться про вади психічного розвитку. Часто діти з інвалідністю залишаються на «домашньому» навчанні, або обирають спеціалізовані навчальні заклади для того, щоб уникнути глузувань та ігнорування саме з боку однолітків. Втім, процеси інклюзії відбуваються і, на нашу думку, школярів необхідно готувати до взаємодії з дітьми з особливими потребами.

З огляду на те, що окрім програми формування інклюзивної культури, було визначено й інші умови організації інклюзивного навчання, зупинимось на основних моментах впровадження цих умов.

Однією з умов було використання у навчальному процесі форм та методів роботи, що відповідають віковому періоду та реальним можливостям вихованців із затримкою психічного розвитку. Реалізація цієї умови була забезпечена у навчальному процесі. Змістовне наповнення умови викладено нижче.

Форми організації навчання дітей із затримкою психічного розвитку в школі залежать від того, наскільки їхній актуальний розвиток наближається до рівня готовності засвоювати шкільну програму, прийняти позицію учня.

На думку Л. Прядко [36], діти з легкою затримкою психічного розвитку, які виявили позитивну динаміку в подоланні недоліків готовності до навчання, можуть включатися у загальноосвітній клас за умови, що вони в міру потреби отримуватимуть індивідуальну допомогу фахівців, зокрема дефектолога.

Діти з важчими формами затримки психічного розвитку в інклюзивному класі потребують навчання за індивідуальним навчальним планом, який насамперед передбачає заповнення прогалин дошкільного розвитку та підготовку до систематичного засвоєння шкільних знань.

Зазначимо основні завдання корекційного навчання дітей із затримкою психічного розвитку:

1. Потребують розвитку всі види сприймання, особливо зорове та слухове, на базі яких розвиваються вищі психічні функції; з розвитком сприймання збагачуються різноманітні знання про навколишній світ і розуміння зв’язків між предметами та явищами, отже, розвивається мислення й мовлення дітей.

2. Під час корекції розвитку та навчання дитини необхідно дбати про зміцнення її працездатності, уміння зосереджувати увагу й цілеспрямовано працювати: ставити перед собою мету, усвідомлювати способи її досягнення, адекватно оцінювати результати.

3. Потрібно розвивати навчальну мотивацію, бажання вчитися, віру дитини у власні можливості, що можливе завдяки усвідомленню й оцінці реальних досягнень.

Усі ці корекційні завдання розв’язуються безпосередньо на уроці та в позакласній діяльності дитини. Цій меті підпорядковуються зусилля педагога, психолога, батьків.

Педагог загальноосвітнього навчального закладу при роботі з такими дітьми має використовувати такі прийоми:

* оскільки основною характерною рисою дітей із ЗПР є недостатність знань про навколишній світ, то необхідно акцентувати увагу на розвитку у них спостережливості, досвіду практичної діяльності, формуванні навичок і вмінь самостійно оволодівати знаннями та користуватись ними;
* виявити найбільш типові прогалини у знаннях з метою їх поступового заповнення для недопущення посилення відставання цих учнів від інших учнів класу;
* знаючи про недостатню активність і несміливість дітей із ЗПР в оперуванні навіть наявними у них знаннями, максимально стимулювати їхню активність на уроках, підтримувати навіть незначні успіхи і акцентувати на цьому увагу інших школярів з метою створення навколо атмосфери позитивного і дружнього до них ставлення й постійної підтримки;
* у процесі роботи враховувати недостатнє вміння засвоювати абстрактні знання; постійно, особливо на перших етапах навчання, використовувати наочність і докладне пояснення нових, навіть не досить складних алгоритмів;
* враховуючи труднощі запам'ятовування і порушення працездатності у процесі виконання практичних завдань, додатково пояснювати навчальний матеріал, давати можливість виконувати завдання у повільнішому темпі, зменшувати їхню кількість, надавати додаткові запитання з метою глибшого розкриття змісту завдання, наводити вже відомі їм аналогії;
* враховуючи труднощі орієнтування в завданні, використовувати поетапну інструкцію і поетапне узагальнення, поділяти завдання на складові, формувати вміння планувати свою діяльність у процесі його вирішення, словесно звітувати про виконання;
* поступово підвищувати темп роботи і працездатність дитини;
* незважаючи на емоційне вікове відставання цих школярів, ігрові прийоми у процесі їхнього навчання зменшувати поступово, не використовуючи при цьому різких заборон, а поетапно формуючи загальноприйняті прийоми навчальної діяльності;
* підвищувати мотивацію навчальної і пізнавальної діяльності шляхом постійної підтримки і стимулювання, у випадку необхідності зменшувати кількість завдань, які даються на самостійне опрацювання [36; 42; 47].

Таким чином, застосування зазначених прийомів дасть можливість педагогам загальноосвітніх навчальних закладів підвищити ефективність навчання дітей із затримкою психічного розвитку.

Реалізація другої умови – тісний взаємозв’язок освітнього закладу з сім’єю – передбачав налагодження та підтримку постійного зв’язку з сім’єю через регулярні зустрічі, залучення батьків до складання індивідуальних планів навчання дитини, надання емоційної, інформаційної, просвітницької підтримки батькам, які виховують дитину з затримкою психічного розвитку.

Третю умову було реалізовано під час впровадження програми формування інклюзивної культури учасників освітнього процесу.

Отже, метою програми стало підвищення рівня сформованості інклюзивної культури (для дорослих учасників) та підвищення рівня сформованості основ інклюзивної культури (для дітей).

Завдання програми:

* виховання основ толерантності у дитячій, батьківській та педагогічній спільноті;
* залучення батьків до взаємодії зі школою;
* просвітницька робота з учасниками освітнього процесу.

Одним з шляхів підвищення готовності до інклюзії педагогічних працівників є підвищення кваліфікації, стажування та інші форми навчання в активній співпраці з осередками освіти дорослих: інститутами післядипломної педагогічної освіти, закладами вищої освіти, які надають послуги з підвищення кваліфікації; громадськими організаціями тощо.

Головною метою у даному випадку стає всебічна підготовка педагогів та переорієнтація їх на інклюзивні підходи у роботі. Стимулювання та мотивування педагогічних працівників в плані підвищення власної професійної майстерності у галузі інклюзії безумовно підвищить рівень готовності педагогів працювати з дітьми з особливими потребами в умовах масової школи [31].

Робота в громадах та суспільстві в цілому має бути спрямована на змінення ставлення до проблем інвалідності з нейтрального або негативного на адекватно позитивне. Заслуговує уваги ідея залучення громади до проблем школи, зокрема, допомога школі у питаннях, пов’язаних зі створенням необхідних умов для всіх дітей без винятку.

На рівні суспільства необхідно проводити активну роботу просвітницького характеру, з акцентуванням уваги на ідеях рівності, недискримінації та важливості дотримання права кожної дитини на освіту.

Що стосується шкільного дитячого колективу, зокрема, молодших школярів, про яких йшлося у нашому дослідженні, то з цими дітьми необхідно проводити цілеспрямовану роботу з розвитку емпатії, толерантності до дітей, які відрізняються від більшості. Крім того, необхідно залучати до такої роботи і їхніх батьків, через те, що для молодшого школяра сім’я поки що залишається одним з найважливіших осередків виховання, у тому числі морального виховання.

Зупинимось на понятті толерантність, як одному з головних складових адекватного ставлення до людей з інвалідністю. У нашій роботі скористуємося визначенням толерантності, запропонованим І. Звєрєвою: «Толерантність – здатність бачити в іншій людині саме іншу – носія інших цінностей, логіки мислення, інших норм поведінки, усвідомлення її права бути іншою, відмінною…» [73]. З огляду на об’єктивні фізичні та/або психічні відмінності дітей з обмеженими можливостями, розуміння толерантності як здатності усвідомлювати право людини бути «іншою», здається нам ключовим щодо впровадження інклюзії.

Як заначає Н. Заверико [74], першою умовою виховання толерантності у школярів є формування толерантності у педагогів. Відсутність толерантного ставлення вчителя до відмінностей між учнями не дозволить виховати толерантність і у школярів. На жаль, традиційна школа сьогодні орієнтована, в основному, на «середньостатистичну» дитину. Методи й умови навчання, критерії оцінювання успішності вважаються універсальними і застосовуються відповідно. Бальне оцінювання виявляється єдино можливим у сучасних умовах. Звичайно, в такій ситуації, дитина з особливими освітніми потребами потрапляє у заздалегідь невигідні умови: за відсутності задоволення її особливих потреб, отримати високі бали неможливо. Відсутність високих балів, в свою чергу, знижує вірогідність толерантного ставлення до дитини. Отже, формування толерантного ставлення педагогів до дитини з особливими потребами, незалежно від її успішності у навчанні, є однією з найважливіших завдань у процесі розвитку інклюзивної освіти [74].

Наступною умовою виховання толерантності школярів є толерантність батьківської спільноти. За даними сучасних досліджень, батьки дітей «з нормою» часто також негативно ставляться до інклюзивного навчання. У батьків превалює думка, що увага вчителя буде зосереджена на дітях з особливими потребами, тим самим будуть порушені права інших дітей на якісну освіту. Крім того, присутність у класі дитини з порушеннями розвитку буде відволікати і вчителя, і дітей від навчального процесу. Таке ставлення до дітей з особливими потребами з боку батьків зумовлює і відсутність толерантності у дітей.

Необхідно також зазначити і проблеми толерантного ставлення з боку самих дітей з особливими потребами та їхніх батьків до інших учасників навчального процесу. Як свідчать дослідження, для даної категорії часто буває притаманним споживацьке ставлення до життя та позиція «мені всі винні». Це пов’язано з цілою низкою причин, серед яких об’єктивні (попередні роки тотальної сегрегації, традиційне сподівання на соціальну допомогу) та суб’єктивні (індивідуальні особливості, риси характеру, небажання взяти на себе відповідальність). За таких обставин відсутність толерантності у сімей, які виховують дитину з особливими потребами, провокуватиме зниження толерантності і в інших учасників навчального процесу. Таким чином, одночасно з вихованням толерантності у школярів, необхідно виховувати толерантність у їх батьків, педагогів, дітей з особливими освітніми потребами та їх сімей. На нашу думку, тільки такий комплексний підхід забезпечить ефективність виховання толерантності у сучасних школярів.

Внутрішні регулятори толерантності, система ставлення до оточуючих, навички взаємин у молодших школярів лише починають формуватися у цьому віці й тому доцільно розпочинати цей процес з їх ознайомлення з сутністю та значенням самих понять.

За основу ми взяли розвиваючий курс В. Тернопільської «Вчимося жити разом» [75]. Він передбачає оволодіння дітьми системою знань, умінь і навичок про толерантність, механізмами взаємопізнання, взаєморозуміння (ідентифікації, рефлексії, емпатії). Курс складається з декількох розділів: «Я – неповторна людина», «Я і взаємини у моєму житті», «Учуся взаємодіяти» тощо.

Кожне заняття включає теоретичний блок та низку практичних вправ, тестів, ігор, тренінгів, під час виконання яких школярі оволодівають необхідними навичками самоаналізу й саморозуміння, розуміння інших людей. Означені заняття сприяють формуванню у вихованців власної думки; засвоєнню знань і вмінь конструктивного спілкування і взаємодії; оволодінню навичками саморегуляції емоційного стану, настрою.

Педагогічно продуктивними умовами, інноваційними формами та методами, що забезпечують ефективне формування толерантності в молодших школярів визначено [76]:

* виховання здатності бачити та розуміти відмінність іншої людини від себе самого;
* визнавати за іншим право бути іншим; сприймати цю відмінність як цінність; суб’єкт-суб’єктної взаємодії вихованців і педагогів у спілкуванні;
* сприймання, розуміння, визнання себе та інших на рівні емоцій та почуттів;
* звернення дитини до власного «Я», усвідомлення своїх учинків, рефлексія, формування адекватної самооцінки;
* створення атмосфери сприяння самореалізації й саморозвитку кожної дитини, розкриття її інтересів та можливостей.

Технологія виховання в молодших школярів толерантності передбачає обов’язкове дотримання у процесі роботи таких вимог [77]:

1. Залучення всіх учнів до діяльності, пов’язаної з підготовкою та проведенням виховного заходу.

2. Стимулювання активності кожної дитини у спілкуванні та взаємодії з іншими дітьми під час виховного заходу.

3. Детальної підготовки й чіткої організації виховного заходу.

4. Пізнавальної цінності (що було новим, значущим, корисним, цікавим для кожної дитини з точки зору виховання толерантності).

5. Емоційної долученості молодшого школяра до власної діяльності.

6. Високого естетичного рівня виховного заходу.

7. Позитивної самооцінки заходу його учасниками.

8. Впливу заходу на позитивні зміни в поведінці дітей (прояв толерантності у взаємовідносинах, спільній діяльності, власних поведінкових актах).

До основних компонентів виховання толерантності в учнів молодших класів в умовах освітнього середовища можна уналежнити:

* набуття знань про толерантність, знань про існування відмінностей серед людей та національних або культурних приналежностей;
* створення установок на доброзичливе ставлення до іншої особистості, а також на зацікавленість у набутті певного досвіду від спілкування з іншими;
* розвиток умінь культурного спілкування й навичок розв’язання конфліктів.

Толерантність молодших школярів визначається сформованими в особистості установками, звичками, світоглядом; підлягає цілеспрямованому вихованню й самовихованню.

Необхідно зазначити, що одним із джерел отримання молодшими школярами знань про соціальні норми, толерантність, формування у них позитивного ставлення до оточуючих є казка, оскільки саме вона найбільш відповідає сутності дитини, її внутрішнім потребам. Насамперед, алегорична форма багатьох казок дозволяє не просто познайомити учнів з тими чи іншими поняттями, нормами, правилами, а й передати внутрішні почуття персонажів, спонукати до роздумів, які дозволяють перенестися з казки у реальне життя, подивитися на нього по-новому, побачити себе, свої дії ніби зі сторони. Слухання казки, на думку вчених, допомагає дитині навчитися розуміти внутрішній світ героїв, а через них і внутрішній світ інших людей, вчить співчувати їм, повірити у сили добра, набути впевненості у собі.

На основі аналізу поведінки казкових героїв вихованці вчаться виокремлювати позитивні та негативні риси особистості, оцінювати їх. Використання тематичного багатства казок істотно впливає на формування толерантності у молодших школярів, позначається на їх поведінці та вчинках. Аналізуючи вчинки казкових героїв, діти знайомляться з певними соціальними нормами, правилами взаємодії, толерантного ставлення до інших та особливостями їх дотримання. Але при цьому їм повідомляють, що ці правила, норми відображають толерантність людини, що виявляється у доброзичливому, чуйному ставленні до інших, терпимості до чужих думок.

З огляду на вищеозначене, видається доречним звернути увагу дітей на зміст певних моральних якостей, які є важливими у встановленні міжособистісних взаємин, красу і корисність одних особистісних якостей і на потворність та шкідливість інших; сприяти формуванню ставлень вихованця до проблем, що обговорюються; допомагати провести аналогію між учинками казкових персонажів і власними з метою формування умінь адекватно їх оцінювати.

У процесі роботи значна увага приділялася розвитку в молодших школярів умінь поставити себе на місце іншої людини, побачити ситуацію її очима. Це призводить до накопичення у молодших школярів «банку життєвих ситуацій», який в разі необхідності може бути активізований. Під час вибору казок дотримувалися наступних вимог: це повинні бути добрі казки, з хорошою кінцівкою; вони мають спонукати дітей проникнутися чужим болем, замислитися над собою [76].

З метою формування у молодших школярів толерантності, розвитку в них умінь розв’язувати власні проблеми, знаходити оптимальні шляхи взаємодії з оточуючими ми пропонували дітям складати казки на задану тему. При цьому ми стежили, щоб складені вихованцями казки мали щасливу кінцівку, оскільки створюючи казку дитина не тільки розповідає про власні проблеми, а й ніби програмує себе. Тому саме щаслива кінцівка допомагає авторам «підтягнути» сюжет, фактично пропонуючи комплекс дій з досягненням успіху у взаємодії, діяльності.

Результати проведеної роботи переконали, що формування рис толерантності у молодших школярів відбувається внаслідок цілеспрямованого впливу на їхню емоційно почуттєву та діяльнісну сфери. У роботі з дітьми нами також використовувалися елементи казкотерапії. Сутність казкотерапії як психолого-педагогічного методу полягає в утворенні зв’язків між казковими подіями й поведінкою у реальному світі, переносі казкових смислів у реальність.

На думку прихильників цього методу (І. Вачков, М. Дейлі, Т. Зінкевич-Євстигнєєва), причиною багатьох проблем є дисгармонія внутрішнього розвитку дитини. Тому метою виховного процесу є досягнення внутрішньої гармонії, оскільки гармонійна людина виступає у житті як творець, а дисгармонійна – як руйнівник. Руйнівник спричинює біль, дискомфорт іншим людям, усвідомлено гальмуючи власний розвиток. Творець береже те, що його оточує, «очищує» свої думки, дисциплінує почуття, працює над особистісним зростанням. Тому основним критерієм для казкотерапевта є діагностична шкала «руйнування – творчість», а головним завданням – передача знань про життя творця з метою формування творчої особистості [78, 99].

У процесі роботи ми використовували такий методичний прийом: виявивши проблеми окремих дітей, складали казку, де пригоди, вчинки героїв були спрямовані на вирішення цієї проблеми. Ми вигадували фантастичну істоту, яка ззовні і характером була дещо схожа на дитину і в якої, за сюжетом, з’являлося багато можливостей, засобів для подолання перешкод. Тим самим ми надавали можливість вихованцю відчути допомогу і знайти вихід із ситуації, що його турбує.

Ефективним засобом у вихованні толерантності є використання багатства дитячої художньої літератури. Саме дитяча художня література є матеріалом для формування уявлень, знань молодших школярів про риси толерантної особистості, яка розкриває в сюжетно-образній формі взаємини між людьми, подаючи зразки толерантної поведінки. Вихованець, сприймаючи позицію автора твору, як би порівнює її з власною позицією, таким чином йде оцінка власних норм поведінки і переоцінка своїх цінностей. При цьому дитиною переживається почуття обурення, сорому, протесту і, як наслідок, руйнуються раніше прийняті норми, цінності поведінки. А через емоції (які виникають під дією прочитаного) можна вплинути на розвиток емпатійних можливостей молодших школярів.

Художні твори стимулюють розвиток здатності співчувати іншим людям, впливають на емоційно-ціннісну сферу особистості, спонукають співпереживати і радіти героям – чого досить часто не відбувається в реальному житті. Великий виховний потенціал мають також розповіді й казки, зібрані В. Сухомлинським у «Хрестоматії з етики». Ці твори змушують дітей задуматися над вчинками і переживаннями героїв, співвіднести їх із власними.

Окрім того, у процесі читання й обговорення діти знайомляться з такими важливими поняттями, як совість, альтруїзм, егоїзм, розвивають навички мовлення. Аналіз і оцінка автором учинків і характеру героїв дозволяє вихованцям орієнтуватися в оцінці ситуації. Але робота над художніми творами вимагає від педагога творчого підходу, оскільки процес аналізу твору включає етапи:

1) підготовки учнів до сприймання твору, ознайомлення із сюжетною лінією, з’ясування емоційного впливу твору, аналіз особистісних якостей героїв;

2) виявлення причинно-наслідкових зв’язків, з’ясування мотивів поведінки героїв (чому герой так учинив і як цей учинок його характеризує?);

3) узагальнення особистісних рис героїв, оцінка їхніх вчинків, зв’язок з життєвим досвідом вихованця, поглиблення знань і суджень про соціальні норми поведінки, правила взаємодії і спілкування.

Серед різноманітних форм і методів виховання толерантності важливе місце посідає гра. Саме гра є природним для молодших школярів видом діяльності, де вони не тільки відображають реальне життя, а й перебудовують його. На думку психологів (В. Давидов, К. Френч), у процесі ігрової діяльності в дітей формується орієнтація на загальний зміст людських взаємин і дій, відбувається виділення в них моментів підкорення та керівництва, розвиваються узагальнені переживання та орієнтація в них (Додаток Б).

Слід зазначити, що ігри допомагають вихованцям виражати власні почуття, розв’язувати внутрішні конфлікти, опановувати маловідомі способи дій, набувати досвіду конструктивної взаємодії, спілкування, що є важливим у формуванні умінь і навичок толерантної поведінки. По суті, саме гра надає можливість дитині уявити себе на місці інших людей, розширити спектр власних думок і почуттів, сприяє кращому розумінню себе та оточуючих. До того ж програвання ролей дає вихованцю можливість проекспериментувати з різними моделями поведінки і побачити, до яких вони призводять наслідків [7, 396].

Сюжетно-рольова гра активізує уяву молодшого школяра, дозволяє йому виконувати дії не лише за себе, а й за персонажа. При цьому відбувається процес перевтілення дитини на фоні емоційного піднесення, що зумовлює розвиток її емоційної сфери. В ігровій ситуації вихованець наслідує риси, почуття іншої людини. Власні переживання, які заважають дитині у житті, при цьому відходять на другий план і до певного часу не втручаються у поведінку дитини. Також переживання ігрового образу дозволяє молодшим школярам змінити свою позицію у ставленні до емоційних станів ровесників. Завдяки ігровій ситуації змінюється ставлення вихованця до себе і формується толерантне ставлення до однолітків [81, 139].

Так, в особливих ігрових умовах молодший школяр має можливість моделювати систему соціальних взаємин у наочно-діючій формі, розвивати орієнтування в них. В умовах гри відбувається поступове подолання особистісного егоцентризму, завдяки чому розвивається самосвідомість дитини, вона стає соціально компетентною, здобуває досвід взаємодії, вирішення проблемних ситуацій, шліфує комунікативні вміння.

На основі усвідомлення й вербалізації своїх внутрішніх переживань у грі дитина отримує можливість для усвідомлення змісту проблемної ситуації й зміни свого ставлення до неї. Завдяки грі відбувається поетапне засвоєння, відпрацювання, інтеріоризація знань, умінь і навичок толерантної поведінки. Підпорядкування ігровим правилам у контексті ролі стимулює формування елементів довільної регуляції поведінки.

Рольова гра також сприяє розвитку експресивних навичок (уміння передавати настрій, внутрішній стан, переживання за допомогою міміки, жестів, пантоміміки), спричинює зміни особистісного плану. Зокрема, приймаючи на себе різні за змістом і статусом ролі, вихованець опиняється перед необхідністю змінити свої установки, ставлення, адже гра вимагає від нього перевтілення, розуміння, прийняття та вияву почуттів іншої людини. Так створюються умови для формування толерантності, розвитку самосприйняття, самооцінки, самоповаги молодших школярів.

Великий виховний потенціал щодо толерантного зростання молодших школярів містять театралізовані ігри, як різновид сюжетно-рольових ігор [82]. Вони зберігають їх ознаки: зміст, творчий задум, роль, сюжет, рольові й організаційні дії та стосунки. Тематика і зміст театралізованих ігор мають морально спрямованість, яка міститься в кожній казці, літературному творі й повинна знайти місце в імпровізованих постановках. Це дружба, чуйність, доброта, толерантність, чесність, сміливість, комунікабельність. Обраний дитиною улюблений герой стає зразком для наслідування. Дитина починає ототожнювати себе з цікавим для неї образом. Здатність до такої ідентифікації й дозволяє через образи театралізованої гри непомітно впливати на дітей. Із задоволенням перевтілюючись в улюблений образ, вихованець добровільно приймає й привласнює притаманні йому риси. Самостійне розігрування ролі дітьми уможливлює формування досвіду моральної поведінки, вміння діяти згідно з соціальними нормами, сприяє розвитку комунікативних, перцептивних й інтерактивних вмінь. Великий і різнобічний вплив театралізованих ігор на особистість дитини дозволяє використовувати їх як впливовий, але ненав’язливий педагогічний засіб, бо сам вихованець зазнає при цьому задоволення, радості [82].

Отже, можна стверджувати, що виховання толерантності у молодших школярів потребує включення у виховний процес умов, адекватних їх віковим та індивідуальним особливостям, що виражається, в першу чергу, в готовності вчителя до безоцінного прийняття дитини, яке ґрунтується на довірі, емпатії, відкритості у взаєминах з нею. Крім того, взаємини у дитячому колективі мають бути організовані на засадах взаємодопомоги, довіри, доброзичливого й відкритого спілкування.

Особливу увагу слід приділяти практиці гуманних взаємин молодших школярів, наполегливій щоденній роботі, спрямованій на перехід «знаних» мотивів (орієнтація у тому, що таке добре, а що погано) у «реально діючі» мотиви (повсякденне керування у своїй діяльності засвоєними нормами взаємодії, спілкування, поведінки). Як правило, досить часто спостерігається розбіжність між знаннями і реальною поведінкою вихованців, що виявляється у їх невмінні переносити знання та дії, використані в одній ситуації на іншу, знаходити правильний спосіб поведінки, взаємодії, спілкування на основі вже відомих правил. Досить часто ця розбіжність пояснюється недостатністю практичного досвіду молодших школярів щодо втілення наявних знань у власну поведінку. Щоб подолати цей дисбаланс, необхідно систематично привчати вихованців до вияву толерантності у взаєминах, активності в міжособистісній взаємодії, спілкуванні з оточуючими.

**2.3. Перевірка ефективності впровадженої програми**

Для перевірки ефективності проведеної роботи було використано ті самі методи діагностики, що й на констатувальному етапі. Попереднє опитування та спостереження показало наявність певних позитивних змін у ступені сформованості основ інклюзивної культури серед молодших школярів – учасників експерименту.

Загальне сприйняття проблеми інклюзії в освіті було актуалізовано – діти з більшим інтересом ставилась до питань інвалідності, особливих потреб, їм було цікаво знайомитись з новими поглядами. Цікаво, що до початку експерименту багато з дітей не надто замислювались над питаннями порушень здоров’я. Під час реалізації програми було відмічено підвищення інтересу молодших школярів до відмінностей між людьми. Школярі впевнено засуджували тих, хто ображає особливих дітей.

Підвищився інтерес дітей до спілкування з особливими однолітками (11,43% виявили впевнений інтерес). Кардинально змінили своє ставлення 14,29% дітей та їхніх батьків. Надають перевагу інклюзивній освіті на 11,43% більше ніж на попередньому етапі.

Експерти (вчителі, психолог) і батьки багатьох учнів відмітили позитивні зміни щодо усвідомлення дітьми проблем, які виникають при ігноруванні дитини з особливими освітніми потребами. По завершенню програми деякі батьки пропонували продовжити роботу у цьому напрямку.

В цілому, більше всього змінилися показники за першим критерієм – когнітивним. На нашу думку, це можна вважати позитивним початком на шляху до дійсно толерантного суспільства та формування основ інклюзивної культури молодших школярів.

Отже, за першим (когнітивним) критерієм показало наступні результати: високий рівень виявлено вже у 22,86% респондентів, що на 5,72% більше ніж на констатувальному етапі; середній рівень – у 45,71%, що на 8,57% більше, ніж на попередньому етапі; низький рівень – у 31,43%, що на 14,28% менше, ніж на констатувальному етапі. Отримані дані представлено у табл. 2.4.

Таблиця 2.4

Порівняння результатів КЕ та ФЕ за когнітивним критерієм, у %

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Рівні | Констатувальний етап | Формувальний етап | Різниця |
| Високий | 17,14 | 22,86 | +5,72 |
| Середній | 37,14 | 45,71 | +8,57 |
| Низький | 45,71 | 31,43 | -14,28 |

Дослідження за емоційно-ціннісним критерієм відбувалось також за допомогою опитування, спостереження та анкетування як і на констатувальному етапі. Відзначимо, що за цим критерієм зміни відбулись, але недостатньо значні. Втім, показники цього критерію були достатньо позитивними і на констатувальному етапі. Найсуттєвіші зміни відбулися на низькому рівні. Найменші зміни на високому рівні. Такий результат, по суті, і передбачався, через те, що означені показники були непоганими і на констатувальному етапі.

Отже, за другим критерієм відповіді розподілились наступним чином (табл. 2.5.).

Як бачимо з таблиці, високий рівень виявлено у 34,28% респондентів, що на 0,95% більше ніж на констатувальному етапі; середній рівень виявлено у 50,48% молодших школярів, що також на 0,95% більше, ніж на попередньому етапі; низький рівень виявлено у 15,23% молодших школярів (без суттєвих змін).

Таблиця 2.5

Результати за емоційно-ціннісним критерієм, у %

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні | Результати співбесіди | Результати анкетування | Результати спостереження | Середні значення за критерієм |
| Високий | 37,14 | 37,14 | 28,57 | 34,28 |
| Середній | 45,71 | 51,43 | 54,29 | 50,48 |
| Низький | 17,14 | 11,43 | 17,14 | 15,23 |

Дослідження за поведінковим критерієм також передбачало спостереження, опитування дітей та їхніх батьків. Отримані результати відображено у таблиці 2.6.

Як бачимо з неї, високий рівень притаманний вже 20,95% респондентів, що на 2,86% більше, ніж на попередньому етапі; середній рівень – у 46,67%, що на 4,76% більше, ніж констатувальному етапі; низький рівень виявлено у 32,38%, що на 7,62% менше, ніж на констатувальному етапі. Отримані дані свідчать про достатню ефективність проведеної роботи щодо практичної, поведінкової готовності молодших школярів до інклюзивного навчання. Цей результат є значимим, якщо вважати це початком шляху до справжньої інклюзивної культури.

Таблиця 2.6

Результати за поведінковим критерієм, у %

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні | Результати співбесіди | Результати анкетування | Результати спостереження | Середні значення за критерієм |
| Високий | 22,86 | 20,00 | 20,00 | 20,95 |
| Середній | 40,00 | 48,57 | 51,43 | 46,67 |
| Низький | 37,14 | 31,43 | 28,57 | 32,38 |

Узагальнюючи результати формувального експерименту, визначили середні значення за всіма критеріями для того, щоб представити всі дані разом (табл. 2.7.).

Таблиця 2.7

Рівні сформованості основ інклюзивної культури, формувальний експеримент, у %

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні | Когнітивний критерій | Емоційно-ціннісний критерій | Поведінковий критерій | Середні значення  |
| Високий | 22,86 | 34,28 | 20,95 | 26,03 |
| Середній | 45,71 | 50,48 | 46,67 | 47,62 |
| Низький | 31,43 | 15,23 | 32,38 | 26,34 |

Отже, за результатами формувального експерименту, високий рівень сформованості основ інклюзивної культури виявлено вже у 26,03% респондентів, що на 3,18% більше, ніж на констатувальному етапі; середній рівень – 47,62% молодших школярів, що на 4,13% більше, ніж на констатувальному етапі; низький – у 26,34% дітей, що на 7,31% менше, ніж на попередньому етапі. Для наочності результатів дані порівняння констатувального та контрольного експериментів представлено на рисунку 2.2.

Рисунок 2.1. – Порівняння даних КЕ та ФЕ

Отже, за результатами контрольного етапу експерименту простежуються певні позитивні зміни: загальні рівні сформованості основ інклюзивної культури підвищилися. Суттєві зміни відбулися завдяки переходу респондентів з низького на середній та з середнього на високий рівні. Важливим позитивним результатом реалізації програми стало підвищення інтересу батьків до інклюзивного навчання, про що свідчило бажання батьків продовжувати роботу програми. Експертна думка також зазнала позитивних змін. Таким чином, вважаємо мету дослідження частково досягнутою.

**ВИСНОВКИ**

Проведене дослідження педагогічних умов ефективної організації інклюзивного навчання у початковій школі дозволило зробити такі висновки.

Актуальність проблеми організації інклюзивного навчання полягає у тому, що спостерігається збільшення дітей з особливими потребами та осіб з порушеннями розвитку; необхідність розбудови громадянського суспільства на принципах гуманного ставлення до осіб, які потребують особливої допомоги в подоланні труднощів у навчанні та поведінці, а також використання міжнародного досвіду по даному питанню є важливим на сучасному етапі розбудови системи навчання.

1. Теоретично обґрунтовано сутність проблеми організації інклюзивного навчання. З’ясовано, що сутність інклюзивної освіти полягає у вільному доступі кожного члена суспільства до якісних освітніх послуг за місцем проживання. Інклюзивна освіта – це система і процес опанування кожною дитиною, в тому числі й інвалідом, знаннями, уміннями та навичками за місцем проживання. Вона передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Інклюзивне навчання розглядають, перш за все, як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами на основі організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей. Розмежовано поняття інтеграції та інклюзії. Визначено, що інтеграція є наслідком інклюзії, а не навпаки. Зокрема, філософія інклюзії, ґрунтуючись на проблемі прав і свобод людини, здійснює більш глибокий вплив, ніж інтеграція.

2. Досліджено особливості розвитку дитини із затримкою психічного розвитку. Затримка психічного розвитку належить до «пограничної» форми дизонтогенезу (порушення індивідуального розвитку особистості) й виражається в уповільненому темпі дозрівання різних психічних функцій. Ці особливості можуть бути спричинені як біологічними, так і соціальними факторами, а також різними варіантами їх поєднання.

Діти із ЗПР характеризуються деякими загальними особливостями: цій категорії властиві нерівномірні порушення психічних функцій на відміну від тотального порушення за розумової відсталості. Порушення їхньої психіки мають парціальний характер, тобто спостерігається мозаїчність порушень компонентів пізнавальної діяльності. З одного боку, у них зберігається висока здатність до компенсації психічної діяльності за рахунок збереження функцій, а з іншого – наявність «слабких місць» створює серйозні труднощі під час навчання й вимагає спеціальної корекції. За ЗПР порушення розумової діяльності мають вторинний характер, унаслідок незрілості мотиваційної сфери (за різних форм інфантилізму).

3. Розглянуто зарубіжний досвід організації інклюзивного навчання молодших школярів. Становлення інклюзивної освіти в Україні відбувається значною мірою на основі зарубіжного досвіду. Стає очевидним, що розвиток вітчизняної інклюзивної освіти неефективний, якщо діяти лише шляхом формального перенесення вдалих зарубіжних моделей освітньої інтеграції в процес навчання і виховання вітчизняних загальноосвітніх закладів без їх осмислення та адаптації. Досвід показує, що розв’язання проблем розвитку інклюзивної освіти повинні базуватися на урахуванні місцевих особливостей при використанні місцевих ресурсів, в іншому випадку такі рішення будуть необґрунтованими. Науковці вважають гнучкість та здатність реагувати на постійні інновації основним принципом інклюзивної освіти, оскільки саме так створюється сильний, динамічний і живий організм зі здатністю до адаптації і розвитку в місцевому культурному середовищі.

Осмислення реалій вітчизняної інклюзії на основі аналізу основ світової освітньої інтеграції має допомогти коригуванню вітчизняних інтеграційних процесів, подоланню зроблених помилок та їх попередження у перспективі.

4. Висвітлено педагогічні умови ефективної організації інклюзивного навчання, серед яких: формування інклюзивної культури учасників освітнього процесу; тісний взаємозв’язок освітнього закладу з сім’єю; використання у навчальному процесі форм та методів роботи, що відповідають віковому періоду та реальним можливостям вихованців із затримкою психічного розвитку.

Зазначимо, що таких умов набагато більше, але в рамках нашого дослідження, наших можливостей та повноважень було виокремлено саме ці три умови.

5. Обґрунтовано та впроваджено програму формування інклюзивної культури учасників інклюзивного навчання у початковій школі. В експериментальному дослідженні взяли участь 35 учнів других класів Енергодарської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №4. Інші умови експериментально не перевірялись.

Метою програми стало підвищення рівня сформованості основ інклюзивної культури молодших школярів. Серед завдань програми: виховання основ толерантності у дитячій, батьківській та педагогічній спільноті; залучення батьків до взаємодії зі школою; просвітницька робота з учасниками освітнього процесу.

6. Перевірено ефективність впровадженої програми. Зауважимо, що перевірка ефективності програми відбувалася не одразу після її завершення, а через п’ять місяців, що пов’язано з введенням карантинних обмежень. А, отже, контрольний етап відбувся у вересні 2020 року. За результатами контрольного етапу експерименту, високий рівень сформованості основ інклюзивної культури виявлено вже у 26,03% респондентів, що на 3,18% більше, ніж на констатувальному етапі; середній рівень – 47,62% молодших школярів, що на 4,13% більше, ніж на констатувальному етапі; низький – у 26,34% дітей, що на 7,31% менше, ніж на попередньому етапі. Отже, за результатами контрольного етапу експерименту простежуються певні позитивні зміни: загальні рівні сформованості основ інклюзивної культури підвищилися. Суттєві зміни відбулися завдяки переходу респондентів з низького на середній та з середнього на високий рівні. Важливим позитивним результатом реалізації програми стало підвищення інтересу батьків до інклюзивного навчання, про що свідчило бажання батьків продовжувати роботу програми. Таким чином, вважаємо мету дослідження частково досягнутою.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Перхун Л. Досвід французьких реформ на шляху до інклюзії. *Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка*. Серія педагогічна. 2016. Випуск 31. С. 408-414.
2. Перхун Л. Особливості становлення інклюзивної освіти в Італії, Голландії та Німеччині. *Наукові записки* : *збірник наукових статей Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Київ : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. № 79. С. 129-137.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта : реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.
4. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\_g71.
5. Кузава І. Б. Умови організації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : збірник наукових праць. 2013. № 10. URL : http://ap.uu.edu.ua/article/51
6. Данілавічютє Е. А. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навчально-методичний посібник. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 287 с.
7. Гевко І. В. Значення інноваційних технологій при здійсненні інклюзивної освіти. *Педагогічний альманах :* збірник Комунального вищого навчального закладу Херсонська академія неперервної освіти Херсонської обласної ради. Херсон, 2018. Випуск № 37. С. 236-240.
8. Ервін Е., Кугельмас Д. Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. Київ : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000. 203 с.
9. Давиденко Г. В. Теоретико-методичні засади організації інклюзивного навчання у вищих навчальних закладах країн європейського союзу : автореф. дис. … док. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2015. 42 с.
10. Малишевська І. Сутність поняття «інклюзія» в освітньому просторі України. URL : file:///C:/Users/user/Downloads/znpudpu\_2015\_2(2)\_\_33.pdf
11. Калініченко І., Гриньова М. Підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Рідна школа*. 2018. №5-8. С.39-43.
12. Стрельнікова О. О., Єсіна Н. О. Поняття та сутність соціальної інклюзії у соціальній роботі. *Сучасне суспільство : політичні науки, соціологічні науки, культурологічні науки*. URL : http://journals.hnpu.edu.ua/index.php/politology/article/view/2173
13. Кузьмина О. С., Четверикова Т. Ю. Инклюзивное образование лиц с ограниченными возможностями здоров’я : учебное пособие / под ред. Омск : Изд-во ОмГПУ, 2015. 72 с.
14. Зубарева Т. Г. Компетентностно-ориентированное повышение квалификации специалистов по созданию инклюзивной образовательной среды : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Курск, 2009. 280 с.
15. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Колупаєвої А. А. Київ : А. С. К., 2012. 308 с.
16. Ертанова О. Н. Интеграция и инклюзия в аспекте семантики. *Инклюзивное образование*: методология, практика, технологии : материалы международной научно-практической конференции (г. Москва, 20–22 июня 2011 г.) / редкол. : С. В. Алехина и др. Москва : МГППУ, 2011. С. 17-18.
17. Міщик Л. Інклюзивна освіта як умова соціалізації дітей-інвалідів у процесі навчання. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна*». 2012. № 5. С. 139-142. URL : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\_gum/Znpkh/2012\_5/12mliupn.pdf.
18. Інвалідність та суспільство : навч. посіб. / авт. кол. Л. Байда, О. Красюкова-Енс, В. Азін та ін. ; за заг. ред. Л. Байди, О. Красюкової-Енс. Київ : Київський університет, 2011. 188 с.
19. Чепель Т. Л. Инклюзивное образование – от «культуры полезности к культуре достоинства». URL : http://metodist.edu54.ru/node/52073.
20. Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for All. 2014. URL : http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/ 140224e.pdf
21. Методичні рекомендації щодо організації та змісту навчально-виховного процесу з інклюзивного навчання дітей з особливими потребами у 2014/2015 навчальному році. URL : http://ippo.dn.ua/assets/Uploads/AttachedFiles/Files/ metodrecomend-565.doc
22. Зарецкий В. К. Десять конференций по проблемам развития особенных детей – десять шагов от инновации к норме. *Психологическая наука и образование*. 2005. № 1. С. 83-95.
23. Софій Н. З., Кавун Ю. М., Рибачук Ю. А. Як досягти змін. Обстоювання інтересів дітей та громадської діяльності : посібник для батьків. Київ : ВФ «Крок за кроком», 2004. 68 с.
24. Сунцова А. С. Теории и технологии инклюзивного образования : учебное пособие. Ижевск : Изд-во «Удмуртский университет», 2013. 110 с.
25. Назарова Н. Интегрированное (инклюзивное) образование : генезис и проблемы внедрения. *Социальная педагогика*. 2010. № 1. С. 77-87.
26. Инклюзивное образование – путь к толерантному обществу : библиографический указатель / сост. С. В. Чиннова. Мурманск : МГГУ, 2012. 51 с.
27. Иттерстад Г. Инклюзия – что означает это понятие и с какими проблемами сталкивается норвежская школа, претворяя его в жизнь? *Психологическая наука и образование.* 2011. № 3. С. 41-49.
28. Слободчиков В. И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании. Концептуальное основание : монография. Киров : КОГУП «Кировская областная типография», 2003. 132 с.
29. Ковалев Е., Староверова М. «Инклюзия» и «интеграция» : один в поле не воин. *Директор школы*. 2010. № 9. С. 46-52.
30. Бойко В. О. Інклюзивна освіта : до питання визначення поняття та особливостей її запровадження. *Психолого-педагогічні науки*. 2012. №4. URL : file:///C:/Users/user/Downloads/Nzspp\_2012\_4\_3.pdf
31. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. *Соціальний педагог*. 2008. № 3. С. 42-46.
32. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / кол. авторів : А. А. Колупаєва, Ю. М. Найда, Н. З. Софій та ін. ; за заг. ред. Л. І.Даниленко. Київ : А. С. К., 2007. 128 с.
33. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання: наказ МОН № 912 від 01.10.10 року. URL : http://osvita. ua/legislation/Ser\_osv/9189/
34. Індекс інклюзії : загальноосвітній навчальний заклад : навч.-метод. посіб. / кол. авт. О. О. Патрикеєва, Н. З. Софій, І. В. Луценко, І. П. Василашко ; під заг. ред. В. І. Шинкаренко. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 96 с.
35. Малофеев Н. Н. Интегрированное обучение в России : задачи, проблемы и перспективы. *Особый ребенок. Исследования и опыт помощи*: науч.-практ. сб. Москва, 2000. Вып. 3. С. 65-73.
36. Прядко Л. О., Фурман О. О. Методичні рекомендації вчителям загальноосвітніх навчальних закладів щодо організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Суми : РВВ СОІППО, 2013. 64 с.
37. Діти із затримкою психічного розвитку та їх навчання : навчальний посібник для педагогів і шкільних психологів / укл. Т. Д. Ільяшенко, Н. А. Бастун, Т. В. Сак. Київ : ІЗМН, 1997. 128 с.
38. Мамічева О. В. Корекція затримки психічного розвитку засобами фізичного виховання : навч.-метод. посіб. Слов’янськ : Основа, 2008. 168 с.
39. Висковатова Т. П. Дифференциация задержки психического развития от нормы до олигофрении. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 9. С. 13-23.
40. Вайзер Г. А. Опоры для саморегуляции умтсвенной деятельности детьми з задержкой психического развития. *Дефектология*. 1985. № 4. С. 3-10.
41. Власова Т. А., Лебединская К. С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития. *Дефектология*. 1975. № 6. С. 30-36.
42. Решетняк О. В., Банникова Т. А. Особенности организации физического воспитания дошкольников, имеющих задержку психического развития. *Научно-методический журнал*. 2002. № 4. С. 12-14.
43. Синьов В. М. Роль та завдання розумового виховання учнів із ЗПР. *Питання дефектології*. 1980. Випуск 13. С. 10-15.
44. Шевченко С. Г. К вопросу о коррекции умственного и речевого развития детей с задержкой психического развития. *Дефектология*. 1994. № 1. С. 15-19.
45. Рейдибойм М. Г. Задержка психического развития. Клинико-психологическое обоснование дифференцированного отбора и обучения : метод. рекомендации. Москва : Педагогика, 1997. 116 с.
46. Ільяшенко Т. Д. Діти із затримкою психічного розвитку в масовій школі. *Початкова школа*. 1996. №1. С. 12-15.
47. Малина О. Г. Особливості психологічної допомоги дітям із ЗПР. *Проблеми сучасної психології*. 2018. № 1 (13). URL : file:///C:/Users/user/Downloads/pspz\_2018\_1\_16%20(4).pdf
48. Мушкевіч М. І. Психічний розвиток дітей з особливим потребами дошкільного віку. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Випуск 10. URL : file:///C:/Users/user/Downloads/161520-352936-1-SM%20(2).pdf
49. Войтко В. В. Затримка психічного розвитку в контексті наукових досліджень. *Науковий огляд.* 2016. № 9 (30). URL : http://oaji.net/articles/2016/797-1479503420.pdf
50. Лебединский В. В. Задержанное психическое развитие. Нарушение психического развития у детей. Москва : Изд-во МГУ, 1985. 156 с.
51. Выготский Л.С. Основы дефектологии : учеб. пособие. Санкт-Петербург : Лань, 2003. 654 с.
52. Сак Т. В. Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. Київ : Актуальна освіта, 2005. 234 с.
53. Бойчук Ю., Казачінер О. Аналіз зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. *Методологія освіти*. 2018. URL : <https://nure.ua/wp-content/uploads/2018/Scientific_editions/novkol_2018_1_16.pdf>
54. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль : Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка, 2013. 17 c.
55. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров’я : монографія. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. 117 с.
56. Калініченко І. О. Особливості підготовки асистента вчителя інклюзивного класу*. Імідж сучасного педагога.* 2017. № 4/2 (173). С. 44-46.
57. Андрійчук Н. М. Професійна підготовка вчителя до роботи в інклюзивному середовищі : скандинавський досвід. URL : http://eprints.zu.edu.ua/25944
58. П’ятакова Т. Розвиток інклюзивної компетентності вчителя : швейцарський досвід. URL : http://pps.udpu.org.ua/article/ download/18691/16434
59. Альохіна С. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи : резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. URL : http://www.twirpx.com/file/974948
60. Ефремова Т. Новый словарь русского языка толково-образовательный. Москва : Русский язык, 2000. Т. 2. 1088 с.
61. Прохоров А. М. Советский энциклопедический словарь. Москва : Сов. энциклопедия, 1988. 1600 с.
62. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высшая школа, 2004. 512 с.
63. Инклюзивное образование : методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду / сост.: М. М. Прочухаева, Е. В. Самсонова. Москва : Центр «Школьная книга», 2010. 240 с.
64. Артюшенко Н. П. Организационно-педагогические условия обучения детей с ограниченными возможностями здоровья средствами инклюзивного образования : автореф. дисс…. канд. пед. наук: 19.00.08. Томск, 2010. 23 с.
65. Плетнёва Е. Ю. Задачи и приоритетные направления государст- венной политики в области обучения детей-инвалидов и детей с ОВЗ в Новоссибирской области. URL : http://www.edu54.ru.
66. Будяк Л. В. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Черкаси : Вид. ЧНУ. 2009 р. 90 с.
67. Гречко Л. М. Психологічний супровід дітей молодшого шкільного віку з вадами психофізичного розвитку в умовах інтегрованого навчання : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.08 / Ін-т спец. педагогіки АПН України : Київ, 2008. 20 с.
68. Шестакова Е. В., Сорокина Т. В. Возможности инклюзивного образования. От инклюзивного образования к инклюзивному обществу URL : https://lib.vsu.by/web\_resurs/inclusion/index.php?r=2&d=3
69. Егоров П. Р. Теоретические подходы к инклюзивному образованию людей с особыми образовательными потребностями. URL : http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv\_zhurnala/2012/3/pedagogika/egorov.pdf
70. Стабс С. Инклюзивное образование при ограниченных ресурсах : учеб. пособие. URL : https://www.unicef.org/eca/sites/%201%20-%20 Russian%20Version.pdf
71. Назарова Н. М. Теоретические и методологические основы образовательной интеграции URL : http://mosmetod.ru/ files/metod/ nachalnoe/docs/sbornik\_kon\_22\_iyunya.pdf
72. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопільськ. нац. пед. ун-т імені В. Гнатюка. Тернопіль, 2013. 17 с.
73. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. І.Д. Звєрєвої. Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. 536 с.
74. Заверико Н. В., Соловйова Т. Г. Виховання толерантності у школярів як умова розвитку інклюзивної освіти в Україні. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*: зб. наук. пр. До 100-річчя від дня народження В. О Сухомлинського / редкол.: Огнев’юк В.О., ХоружаЛ. Л., Безпалько О. В., та ін. Київ : ун-т ім. Б. Грінченка. 2018. №29. С. 60-67.
75. Тернопільська В. І. Особливості виховання толерантності у дітей молодшого шкільного віку. *Нові технології навчання*: наук.-метод. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2014. Вип. 82. С. 66-71.
76. Казанжи І. В. Виховання толерантної поведінки молодших школярів в освітньому просторі школи i ступеня. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. 2014. Вип. 1.47 (114). С. 100-104.
77. Андрієвська В. В. Виховання толерантності у дітей як шлях до гуманізації суспільства. *Педагогіка толерантності*. 1997. № 1-2. С. 112-113.
78. Немов Р. С. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. Москва : ВЛАДОС, 1998. 632 с.
79. Пудак Р. Л. Вчимося бути толерантними. *Виховна робота в школі*. 2009. № 6(55). С.48-49.
80. Соцька М. Тиждень толерантності у школі. *Психолог*. 2004. № 16(112). С. 3-5.
81. Лапченко І. О. Емоційне ставлення до себе та ровесників як чинник особистісного розвитку дитини дошкільного віку : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2006. 237 с.
82. Артемова Л. В. Театр і гра : монографія. Київ : Томіріс, 2002. 291 с.
83. Інклюзивне навчання : організаційне, змістове та методичне забезпечення : навчально-методичний посібник / кол. авт.; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. 2015. 236 с.
84. Де Боэр А., Пийл С. Отношение к инклюзии учителей начальной общеобразовательной школы : обзор литературы. *Международный журнал инклюзивного образования*. 2011. Вып. 15. № 3. С. 331-353.
85. Яковлева И. М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования. *Инклюзивное образование: методология, практика, технологии.* URL : http://psyjournals.ru/inclusive\_edu/issue/44260\_full.shtml
86. Ратнер Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. Mосква : Владос, 2006. 175 с.
87. Alaluf O. & Rusu A. S. Different disabilities, different attitudes toward parental involvement in school in Israeli teachers : *In 5th Conference on Education, Reflection, Development (ERD)*. 2017. Р. 593-603.
88. Chavarria. R. M. E., Condoy M. B., Gonzalez-Montesino G. & R. H. Universal Design of Learning and and inclusion in Basic Education. *Alteridad-Revista De Educacion*. 2018. № 14. Р. 207-218.

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

Анкета «Моє ставлення до інклюзії та дітей з ООП»

Шановні учні!

Просимо Вас обрати одну відповідь на запропоновані запитання.

Заздалегідь дякуємо за відповіді!

1. Чи відомий Вам термін «дитина з особливими освітніми потребами» (далі ООП)?

А – Так

Б – Ні

2. Які емоції викликає у Вас дитина з ООП?

А – співчуття

Б – на рівних

В – ніяких

3. В якому закладі Ви вважаєте краще буде навчатися дитині з ООП?

А – в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл

Б – спеціалізованих закладах (інтернати)

В – важко відповісти

Г – мені все одно

4. Чи виникає у Вас в процесі спілкування почуття, що вас невірно зрозуміє дитина з ООП?

А – Так

Б – Ні

5. Чи уникаєте Ви контакту з дитиною з ООП так як заздалегідь знаєте, що спілкування буде безуспішним?

А – Так

Б – Ні

6. Як Ви поставитесь до того, якщо у вашому класі навчатиметься дитина з ООП?

А – позитивно

Б – негативно

В – мені байдуже

Г – важко відповісти

Д – твій варіант відповіді \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

7. Що поганого, на Вашу думку, в тому, що дитина з ООП буде вчитися у вашому класі?

А – нічого поганого не трапиться

Б – клас буде недружній

В – вона буде гальмувати навчання всього класу

Г – в твій клас не захочуть приходити інші учні

Д – над нею будуть всі сміятися

Е – у неї не буде друзів

Ж – вона не впорається з навчальною програмою

З – твій варіант відповіді \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

8. Що доброго, на Вашу думку, в тому, що дитина з ООП буде вчитися у Вашому класі?

А – вона буде вчитися поруч з будинком

Б – вона зможе не відриватися від своєї сім’ї

В – вона буде навчатися зі здоровими дітьми

Г – ти і твої однокласники стануть добрішими

Д – ти і твої однокласники стануть допомагати слабким

Е – ти і твої однокласники навчаться спілкуватися з особливими людьми

Ж – ти і твої однокласники навчаться співчувати людям, які потребують допомоги

З – твій варіант відповіді \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

**Додаток Б**

**Ігри на розвиток толерантності**

«Обери собі команду»

Тривалість – 15-20 хвилин

Запропонуйте дітям сісти в коло. Роздайте кожному по одній наклейці. Це можуть бути зірочки, сонечка, квадрати чи кола. Головне, щоб усі вони були різних кольорів, так, щоб двічі не трапилася жовта зірка, наприклад. Наклейку діти ліплять собі на руку чи светр.

Завдання – за дві хвилини без слів згуртуватися в команди. Команди діти формують на свій розсуд.

Зазвичай, маленькі діти згуртовуються за критерієм кольору наклейок (червона зірка з червоним колом) або форми (трикутник з трикутником).

Обговоріть з дітьми кілька питань: «Чому ви обрали саме цих дітей, щоб об’єднатися в команду?», «Чи в світі взагалі бувають «однакові» люди?»

Який ефект?

Ми вчимо дітей критично думати та пізнавати. Розуміти, що на планеті не існує однакових людей, проте всі ми в чомусь схожі.

Наприкінці можете розпитати клас: «Як думаєте, чим ви схожі між собою, а чим відрізняєтеся?». Це допоможе дітям укріпити думку, що попри відмінності в зовнішності, вподобаннях, можна співпрацювати та проводити час разом.

«Три спільні речі»

Тривалість – 7 хвилин

Запропонуйте дітям об’єднатися в пари. Задайте тему для пошуку спільного. Можна взяти тему зі стандартного переліку («Я в школі», «Моя сім`я», «Мої улюблені заняття», «Канікули», «Мої друзі») чи вигадати свою. Спробуйте також варіант, коли тему пропонують самі учні.

Завдання — обговорити з однокласником задану тему та знайти, що є спільним для обох. Таких речей має бути принаймні три. На обговорення виділіть 5 хвилин.

Який ефект?

Пошук спільного є базою для формування толерантного ставлення до інших. Коли ми тренуємо цю навичку з раннього віку, то допомагаємо дітям не ігнорувати і не бути агресивними до тих, хто відрізняється.

«Труднощі»

Тривалість – 10-15 хвилин

Об’єднайте дітей у групи по 4-5 осіб. Кожній дайте аркуш паперу, олівці чи фломастери.

Завдання груп – намалювати дитину на інвалідному візку, подумати, з якими труднощами вона може зіткнутися, та як інші діти можуть їй допомагати.

Щоб допомогти учням розмірковувати над труднощами дітей з інвалідністю, напишіть на дошці такі запитання: «Дитина на візочку гратиме в ігри з класом?», «Чи зможе вона відвідати кінотеатр в нашому місті?», «Як ми допомагаємо такій дитині: у коридорах, на уроках, у їдальні?», «Як ми можемо спілкуватися з дітьми на візочках, щоб вони почувалися комфортно?»

Який ефект?

Вчимо дітей допомагати іншим та помічати тих, хто не може впоратися зі шкільним світом самостійно.

Подрібнення гри на запитання та їх обдумування виховує уважність до деталей. Дитина починає бачити світ ширше та придивлятися, хто в класі може почуватися «за бортом» та кому слід допомогти.