

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІОЛОГІЇ ТА УПРАВЛІННЯ**

**КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ФІЛОСОФІЇ ТА УПРАВЛІННЯ**

**Кваліфікаційна робота  
магістра**

**СОЦІАЛЬНА РОБОТА З ГАРМОНІЗАЦІЇ ВІДНОСИН МІЖ  
УЧНЯМИ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ**

Виконала: магістрантка 2-го курсу,  
групи 8.2319-ср спеціальності 231 «Соціальна  
робота»  
освітньо-професійної програми  
«Соціальна робота»  
Є.В. Русанова

Керівник: доцент кафедри соціальної філософії  
та управління,  
к.філос.н. Цапліна І.С.

Рецензент: доцент кафедри соціології,  
к.філос.н. Широбокова О. А.

Запоріжжя – 2020

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет соціології та управління

Кафедра соціальної філософії та управління

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 231 «Соціальна робота»

Освітньо-професійна програма «Соціальна робота»

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

Завідувач кафедри соціальної філософії та  
управління

Т.І.Бутченко

« \_\_\_\_\_ »

2020 року

**З А В Д А Н Н Я**  
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Русановій Єлизаветі Валентинівні

(прізвище, ім'я, по-батькові)

1. Тема роботи Соціальна робота з гармонізації відносин між учнями інклюзивного класу

керівник роботи Цапліна Ірина Сергіївна, к.філос.н.,

(прізвище, ім'я, по-батькові, науковий ступінь, вчене звання)

затверджені наказом ЗНУ від «25» травня 2020 року № 605-с

2. Строк подання студентом роботи 8 грудня 2020 року

3. Вихідні дані до роботи Коць В. В. Соціальна реабілітація дітей з інвалідністю: навчально-методич. посіб. 2017. 287 с.; Шмидт В. Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании : учебно-методическое пособие. Москва, 2006. 366 с; Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманітаризація загальної середньої освіти. Початкова школа. 1995. № 4. 327 с; Даніелс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів: Т-во „Надія”, 2000. 255 с.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) 1. Стан наукової розробки проблеми п соціальної роботи з гармонізації відносин між учнями інклюзивного класу. 2. Уточнити зміст понять «соціальна робота», «гармонізація відносин», «учні», «інклюзивний клас». 3. Принципи та методи дослідження соціальної роботи з гармонізації відносин між учнями інклюзивного класу. 4. Зробити аналіз соціально психологічних особливостей відносин між учнями інклюзивного класу. 5. Зробити теоретичні основи соціальної роботи з учнями інклюзивного класу. 6. Зробити аналіз зарубіжного досвіду соціальної роботи з учнями інклюзивного класу. 7. Здійснити рекомендації з організації соціальної роботи з гармонізацією відносин між учнями в інклюзивному класі. 8. Розробити детермінанти оптимізації соціальної роботи з інклюзивними класами в Україні.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень)

## 6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв
Розділ 1	Цапліна І. С., доцент кафедри соціальної філософії та управління	25.05.2020	25.05.2020
Розділ 2	Цапліна І. С., доцент кафедри соціальної філософії та управління	24.06.2020	24.06.2020
Розділ 3	Цапліна І. С., доцент кафедри соціальної філософії та управління	26.09.2020	26.09.2020

7. Дата видачі завдання 25 травня 2020 року

## КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Вибір теми кваліфікаційної роботи	Березень – квітень 2020	виконано
2.	Бібліографічний пошук	Травень 2020	виконано
3.	Розробка основних положень роботи	Травень 2020	виконано
4.	I розділ	Червень 2020	виконано
5.	II розділ	Липень – серпень 2020	виконано
6.	III розділ	Вересень – жовтень 2020	виконано
7.	Систематизація висновків	Листопад 2020	виконано
8.	Нормоконтроль	Листопад – грудень 2020	виконано

Студент \_\_\_\_\_ Є.В. Русанова

Керівник роботи \_\_\_\_\_ І. С. Цапліна

**Нормоконтроль пройдено**

Нормоконтролер \_\_\_\_\_ І.С. Цапліна

## РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота складається з 87 сторінок, 70 позицій у списку літератури.

### СОЦІАЛЬНА РОБОТА, ГАРМОНІЗАЦІЯ ВІДНОСИН, УЧНІ, ІНКЛЮЗИВНИЙ КЛАС

*Мета дослідження:* вивчити шляхи гармонізації відносин між учнями в інклюзивному класі методами соціальної роботи.

*Об'єкт дослідження:* учні інклюзивного класу

*Предмет дослідження:* соціальна робота з гармонізації відносин між учнями в інклюзивному класі.

*Методи дослідження:* аксіологічний, антропологічний, синергетичний, особистісно орієнтований, діяльнісний.

*Гіпотеза:* Для гармонійного зростання дітей з психологічними, психічними, та соматичними патологіями необхідно створити таку інклюзивну соціальну модель, аби учні відчували себе комфортно при соціальній взаємодії з оточуючими та мали змогу якісно засвоювати наданий матеріал.

*Висновки:* 1. Здебільшого агресивним дітям притаманно висміювати вади психічного та фізичного розвитку, що для інклюзивних осіб є не тільки психологічно дискомфортним, а також призводить до розладу адаптації, граничних психічних станів, які в подальшому потребують лікування медичного психолога або навіть психіатра.

2. Через обмежену кількість державних коштів, держава не забезпечує дані заклади належним чином. Для дітей з вище описаними вадами бажано виділяти більшу кількість спеціалістів для психологічної та фізичної підтримки учнів, а також обладнати такі заклади спеціальним обладнанням для комфорту при навчанні та перервах інклюзивних дітей.

3. Ми пропонуємо проводити факультативні уроки з яскравими прикладами історії життя інклюзивних дітей для більш доцільного розуміння проблематики інклюзивних дітей.

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ГАРМОНІЗАЦІЇ ВІДНОСИН МІЖ УЧНЯМИ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ.....	9
1.1. Стан наукової розробки проблеми соціальної роботи з гармонізації відносин між учнями інклюзивного класу.....	9
1.2. Уточнення основних понять дослідження: «соціальна робота», «гармонізація відносин», «учні», «інклюзивний клас».....	14
1.3. Принципи та методи дослідження соціальної роботи з гармонізації відносин між учнями інклюзивного класу.....	18
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ГАРМОНІЗАЦІЇ ВІДНОСИН МІЖ УЧНЯМИ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ.....	27
2.1. Аналіз соціально психологічних особливостей відносин між учнями інклюзивного класу.....	27
2.2. Теоретичні основи соціальної роботи з учнями інклюзивного класу.....	31
2.3. Аналіз зарубіжного досвіду соціальної роботи з учнями інклюзивного класу.....	40
РОЗДІЛ 3. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ГАРМОНІЗАЦІЇ ВІДНОСИН МІЖ УЧНЯМИ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ.....	46
3.1. Рекомендації з організації соціальної роботи з гармонізацією відносин між учнями в інклюзивному класі.....	46
3.2. Детермінанти оптимізації соціальної роботи з інклюзивними класами в Україні.....	64
ВИСНОВКИ.....	79
СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ.....	82

## ВСТУП

*Актуальність теми.* У сучасному світі в різних куточках світу і в будь-яких соціальних групах є люди з обмеженими можливостями. Діти з обмеженими фізичними, або розумовими можливостями отримують освіту в спеціальних (корекційних) закладах освіти, вдома, чи в спеціальних інтернат школах. За останні роки з суб'єктивних та об'єктивних причин відбулась суттєва зміна суспільства до людей з обмеженими можливостями і оцінка здібності дітей з особливими освітніми вимогами. Психофізичні порушення не віднімають людську сутність, відчуття, переживання, та набуття соціального досвіду. Стає зрозумілим те, що кожній дитині необхідно створювати сприятливі умови розвитку, беручи в увагу його індивідуальні освітні потреби і здібності.

Інклюзивна освіта - освіта яка включає спільне навчання- це процес навчання дітей з особливими потребами в звичайних загальноосвітніх школах разом з однолітками. Інклюзивна освіта це широкий процес інтеграції; однакова доступність освіти для всіх дітей і розвитку пристосування к різним потребам усіх дітей. На даному етапі наша держава знаходиться на початку шляху в інклюзивну освіту. Враховуючи актуальність інклюзивної освіти було організоване теоретичне дослідження соціальної роботи з гармонізації відносин між учнями.

*Проблемна ситуація* полягає у системі освіти. Освіта повноцінно приймає в себе тільки тих, хто відповідає її певним вимогам, тобто дітей зі стандартними можливостями, здібними навчатися спільної програми для всіх. В результаті діти з обмеженими можливостями не входять в загальноосвітній процес, тому, що для роботи з ними педагогічний склад не володіє необхідними знаннями в області корекційної і спеціальної педагогіки. Що ж тоді можна казати за учнів, які не мають досвіду в спілкуванні з однолітками у яких є особливі потреби. Інклюзивна освіта прагне розвинути методологію, направлену на дітей і визнання, що всі діти-індивиди з різноманітними потребами у навчанні.

Гармонізація між учнями це дуже делікатний процес який є невідомою частиною для включення дитини в соціальне. Головна ціль створити систему освіти, яка буде задовольняти потреби кожного. Всі діти в інклюзивних школах повинні забуспечуватись підтримкою, яка дозволить їм бути успішними, відчувати безпеку і доречність. Багато звичних усім слів, поняття і репліки, по своєму значенні – ярлики, образливі стереотипи. Сучасному суспільству потрібно прикласти немалі зусилля щоб змінити становище, виробити культуру інклюзії, а також привити етично витриманій і грамотній термінології. Для цього необхідна не тільки спеціальна просвітницька робота, але і зміна культури шкільних і соціальних взаємовідносин.

Дослідженням проблеми підготовки педагогів до інклюзивної освіти займався Де Боєр А, Пійл С-Дж., але у своїй роботі мені треба розкрити не педагогічний зміст проблеми, а саме проблему соціалізації дитини в інклюзивному класі, яку частіше за все відображали у матеріалах у США та Європі з 2006-2011 рік. Коць В., Шмід М розглядають соціалізацію дітей в інклюзивному класі, а не сам процес навчання. Адже ми розуміємо, що головною ціллю шкільного навчання є саме соціалізація, школа дає нам базові знання. Роздивимось нові підходи шкільної освіти Вашуленко М., а також гуманітаризацію освіти для дітей з оюмженими можливостями Гончаренку С.

Результати дослідження вивчаються з метою їх застосування для розвитку соціальних інтеракцій у дітей з обмеженими фізичними та психічними можливостями.

*Об'єкт дослідження* – учні інклюзивного класу.

*Предмет дослідження* – соціальна робота з гармонізації відносин між учнями в інклюзивному класі.

*Мета дослідження* - вивчити шляхи гармонізація відносин між учнями в інклюзивному класі методами соціальної роботи.

Згідно з метою маємо такі *завдання*:

- проаналізувати стан проблеми соціальної роботи з гармонізації відносин між учнями в інклюзивному класі;
- здійснити уточнення змісту головних понять дослідження «соціальна робота», «гармонізація відносин», «учні», «інклюзивний клас»;
- обґрунтувати принципи та методи дослідження соціальної роботи з гармонізації відносин між учнями інклюзивного класу;
- зробити аналіз особливості відносин між учнями інклюзивного класу;
- проаналізувати теоретичні основи соціальної роботи з учнями інклюзивного класу;
- розглянути особливості зарубіжного досвіду соціальної роботи з учнями інклюзивного класу;
- дослідити організацію та аналіз результатів емпіричного дослідження відносин в інклюзивному класі;
- розробити рекомендації з організації соціальної роботи з гармонізації відносин між учнями в інклюзивному класі
- визначити детермінанти оптимізації соціальної роботи з інклюзивними класами в Україні.

*Гіпотеза дослідження:* для гармонійного зростання дітей з психологічними, психічними, та соматичними патологіями необхідно створити таку інклюзивну соціальну модель, аби учні відчували себе комфортно при соціальній взаємодії з оточуючими та мали змогу якісно засвоювати наданий матеріал.

*Структура роботи:* кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків і списку літератури.



# РОЗДІЛ 1

## МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ГАРМОНІЗАЦІЇ ВІДНОСИН МІЖ УЧНЯМИ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

### 1.1. Стан наукової розробки проблеми соціальної роботи з гармонізації відносин між учнями в інклюзивному класі

В умовах сучасного суспільства проблеми інтеграції дітей з порушеним розвитком в суспільство, «включення» (інклюзія) їх в сучасні соціальні стосунки набуває особливу важливість. Це пов'язано з тим, що стрімко збільшується чисельність дітей з інвалідністю. На початку 20го сторіччя з статистики ООН, число таких дітей дійшло до 600 мільйонів. В Україні серед причин інвалідності дітей на першому місці – вродженні аномалії, деформації і хромосомні порушення – 30 відсотків; на другому – захворювання центральної нервової системи – це 17,9 відсотків; на третьому місці- розлади психіки і поведінки – 13,9 відсотків. У віковій структурі дітей- інвалідів основну групу складають діти шкільного віку віком від сіми до чотирнадцяти більше 49 відсотків [13, с.4 ].

Державна політика була спрямована на ізоляцію дітей з вадами, переміщення їх на домашнє навчання, або корекційні заклади (школи-інтернати). Оптимальний напрямок зміщення державної соціальної політики є тотальна інтеграція в суспільство таких дітей. Навчальна інклюзія дітей-інвалідів виступає головною ціллю українського суспільства на сучасному етапі її розвитку.

Особливості міжособистісних взаємодій в інклюзивній освіті малодосліджуванні. Головною причиною цього є новизна проблеми інклюзивної освіти, яка знаходиться на перших етапах утворення. Ми слідкуємо та бачимо становлення самої системи інклюзивної освіти з усіма її труднощами. Слід зазначити, що організація досліджень взаємодії в

умовах інклюзії важка і по іншим причинам: мало інклюзивних навчальних закладів; які налаштовані на допомогу, а не на участь в експерименті; важко зрівнювати результати локальні через те, що в данному типі населення проглядаються різні матеріальні умови. Труднощі примножуються, якщо ми маємо сім'ї дітей з психічними розладами. Ментальні порушення не дозволяють легко і швидко проявити «образ партнера по спілкуванню» у дітей з інтелектуальною недостатністю, порушеною комунікативною здібністю та викривленими мозговими процесами. Для точності даних необхідно враховувати не тільки прямі показники, але і цілий ряд непрямих (наприклад специфічні емоційні реакції).

Сучасна система освіти переживає складні, але важливі перетворення. Інклюзія долаючи труднощі та опір, стає реальністю сучасної школи. Практика навчання дітей з обмеженими можливостями та включення їх в соціум потребує психологічної допомоги та супроводу соціальних працівників.

Однією із важливих характеристик цього супроводу є виражений акцент на особливостях і стриманності взаємовідносин усіх учасників інклюзії. Сьогодні треба не тільки вивчати усі параметри цих відносин, розробляти програми допомоги не тільки дітям з обмеженими можливостями, але й іншим учасникам інклюзії, включаючи батьків та педагогів.

«У випадках, коли дитину з обмеженими можливостями впроваджують в навчальне середовище, ми можемо спостерігати в нього в першу чергу різку соціальну дезаптацію, дезорієнтацію, а також депривацію. В психології під депривацією розуміють стан психіки, при котрому людина не може задовольняти свої основні потреби» [28, с 152]. Це виникає також у ситуаціях, коли людину позбавляють благ до яких вона звикла, але цей стан виникає не на усі знехтувані потреби. Важливо задовольнити саме життєво важливі реалії та потреби. Депривація є станом глибокого переживання. Тобто ми розглядаємо депривація не як

позбавлення, а саме як переживання різної етимології. Беремо до уваги те, що до відвідування закладу навчання для дитини з обмеженими можливостями знаходиться в умовах домашньої освіти, тобто був у комфортному для нього середовищі, де все адаптовано до потреб дитини.

Проблемами дітей з обмеженими можливостями, як предмет наукового аналізу має мультидисциплінарний характер. Разом з тим, наукові дослідження в області інклюзивної освіти з особами з обмеженими можливостями в основному займаються представники педагогічних наук. При цьому не враховуються соціальні проблеми інклюзії. Вивчати інклюзію потрібно як соціальне явище, роздивлятися не тільки його головну складову, а саме навчальний процес, але і соціальні процеси, які відбуваються всередині та за дверима начальних закладів, які потребують вивчення в тому числі і соціології, особливо соціальна поведінка і система ціннісних орієнтації дітей інвалідів та їх батьків .

Однією із соціальних проблем в освіті виступає фізичне відторгнення суспільства людей з інвалідністю. Відмітимо проблему на яку не звертають увагу в педагогіці, а також в суспільстві – протиріччя між інклюзивною та соціальною освітою. Данне протиріччя розкриває розповсюджену серед педагогів думку про те, що учні з обмеженими можливостями і їх батькам необхідно обирати між інклюзією і соціальною освітою [31].

Перехід на інклюзивну форму освіти дітей з обмеженими можливостями перетбачає зміну їх соціального становища. Перехід на інклюзивну освіту роздивляється як компанія, але належної уваги до її соціальних проблем не приділяють. Не роздивляються проблеми фактичної невідповідності дітей, які навчаються шляхом інклюзивної освіти з причини їх фізичного стану, а також проблеми адаптації навчального простору шкіл з урахунком специфіки окремих порушень здоров'я.

Інклюзивна освіта роздивляється як соціальний інститут і включає в себе освітній компонент і соціально-комунікативний. З однієї сторони, дитина з обмеженими можливостями отримує освіту, тобто певний набір

знань, навиків, вмінь (складові освіти). З іншого боку, процес її освіти відбувається в соціальному середовищі звичайного навчального закладу, його соціальні контакти складають соціально-комунікативний компонент. На даний момент, в якості досягнення інклюзивної освіти, на перший план ми ставимо його соціально-комунікативний компонент.

Дитина з обмеженими можливостями має бути готова до певних соціально-психологічних проблем, пов'язаних з його фізичними особливостями. Таким чином, соціально-придатні до початку в звичайній школі є ті учні, які мають високий рівень психологічної стійкості до стресових ситуацій, які реально оцінюють свої можливості навчання разом з звичайними дітьми [31].

Немало питань викликає проблема інклюзії в освіті дітей з аутизмом – розлад, який характеризується вираженням і вбудованим дефіцитом соціальної взаємодії і спілкування, а також обмеженими інтересами і повторюваними діями. В запропонованій нами класифікації компонентів і типів інклюзії можна стверджувати, що для людини з високим рівнем аутизму реальна інклюзія не представляється можливою.

Діти з важкими зоровими порушеннями. Для цієї категорії учнів основною проблемою навчальної інклюзії є адаптація навчального процесу. Урок інформатики вивчає операційну систему і відповідні програмні забезпечення на комп'ютері. Її основу складають графічні об'єкти для сприйняття яких потрібен зір, що робить вивчення цієї програми недоступним для сліпої людини [32]. Учні з поганим зором, або сліпі, наприклад, не можуть бути включені в категорію скрінрідерів («читців екрану») : комп'ютер виконує будь-яку програму у звичайному режимі, а скріндер озвучує особі яка погано бачить виведену на дисплей текстову інформацію. Таким чином, діти з поганим зором не може освоїти курс інформатики з програми загальноосвітньої школи в повному обсязі.

Діти з порушенням опорно-рухового апарату. Данна група дітей, які навчаються, частіше за все – діти в візочках. У ступені вирішення

навчальних потреб, а саме цієї категорії судять рівень розвитку інклюзивної освіти в державі. Разом з тим, порушенням опорно-рухового апарату в багатьох випадках представляють собою легке пристосування до інклюзивної освіти. Якщо стан здоров'я і рівень інтелектуального розвитку учня з порушення опорно-рухової системи з інших параметрів відповідає рівню здоров'я звичайного учня, то на перший план виходить наявність в закладі освіти відповідного безпального середовища.

Основною проблемою людей з інвалідністю є діючий в нашому суспільстві стереотип, сутність якого полягає в тому, що людина – інвалід зі свого розумового чи фізичного розвитку – не може бути рівним членом суспільства і тому на «законних правах» вважається соціальним утриманцем. Важлива задача інклюзивної освіти сьогодні – подолати даний стереотип [30].

Основна ціль сучасного соціального працівника полягає в тому, що людина, котрій він допомагає зміг обходитись без цієї допомоги і без соціального працівника, що і є основним критерієм успіху.

## **1.2. Уточнення основних понять дослідження: «соціальна робота», «гармонізація відносин», «учні», «інклюзивний клас»**

Не всі люди можуть самостійно впоратися зі своїми складними життєвими проблемами, у них не вистачає ресурсів для задоволення своїх елементарних потреб. У цьому випадку їм необхідна допомога фахівців-професіоналів. На початку 1990-х рр. соціальна робота вийшла на професійний рівень. «Ця робота передбачає дослідження соціальних процесів, аналіз необхідних зв'язків і явищ, що обумовлюють характер і результативність політичного, економічного, психологічного впливу на поведінку соціальних груп і особистостей» [11, с. 112].

Соціальна робота, що виникла як суспільне явище, як особлива сфера діяльності людей, пройшла певний шлях розвитку і тепер стає об'єктом

спеціального наукового дослідження. У той же час, будучи соціальною наукою, вона вивчає соціальні та соціологічні явища, процеси, відносини.

«Соціальна робота може розглядатися:

1) як вид соціальної діяльності, спрямованої на гармонізацію особистісних і суспільних відносин в процесі надання допомоги окремим індивідам, групам людей і спільнот, які відчувають труднощі в соціальному функціонуванні, за допомогою захисту, підтримки, корекції та реабілітації, а також шляхом зміни або реформування окремих елементів соціальної системи. У соціальній роботі в рішенні соціальних і гуманітарних проблем використовуються принципи, методи і підходи ряду наукових дисциплін;

2) як теорія, що вивчає способи і методи сприяння соціальній адаптації та реалізації суб'єктності індивіда і групи індивідів відповідно до соціальними нормами і цінностями суспільства в різних просторово-часових ситуаціях;

3) як навчальна дисципліна багатоуровневого характеру. Її цілі та завдання полягають у формуванні особистісно-професійних якостей майбутнього соціального працівника з установкою на самовиховання; в отриманні теоретичних знань та необхідних навичок і вмінь, а також в освоєнні системи існуючих в соціальній роботі технологій» [6, с. 306].

Соціальна робота як наукова дисципліна пов'язана з іншими науками - соціологією, інформатикою, фізіологією, медициною, психологією, психіатрією, екологією, культурною антропологією, етикою, політичними і економічними науками.

В теорії соціальної роботи в якості основного проголошується принцип рівності позицій сторін - тих, хто допомагає, і тих, кому допомагають, тобто, домінують суб'єкт-суб'єктні відносини довірчого характеру. При цьому клієнт зберігає за собою право або перевага в прийнятті рішень. В інших професіях соціальної спрямованості (наприклад, лікаря, педагога, психолога, юриста та ін.) В процесі прийняття рішень можуть проявлятися також і суб'єкт-об'єктні відносини.

Аналізуючи наукові дослідження в області психології можна константувати факт, що розуміння та спосіб гармонізації відносин в інклюзивному класі приділяється на даний момент не мало уваги.

Відповідно до сучасного словника української мови Перун К., гармонізація - це приведення чогось - явищ, якостей і.т.п. в стан гармонії, узгодженості, взаємної відповідності [16].

У свою чергу гармонія зі словника - це відповідність, співзвуччя, відповідність, рівновагу, рівномірність, равнозвучіє, взаємність співвідношення, згода, згідність, соглас, стрункість, благостройность; відповідне ставлення частин цілого; правильне відношення [16].

Підходячи до особистості з точки зору Я-концепції, багато авторів вважають, що узгодженість або, іншими словами, збіг (але неповне) Актуального і Ідеального Я висловлює собою істотний показник психологічного здоров'я або, як ми будемо говорити далі, гармонії особистості. Зокрема, чим вище узгодженість між Актуального і Ідеального Я, тим нижче рівень тривоги, нестабільності, соціальної незрілості і емоційних розладів [1]; люди, у кого велике відповідність Актуального і Ідеального Я, мають високий ступінь самоактуалізації [1].

Також досягнення певної міри неузгодженості Актуального і Ідеального Я оцінюється як основний фактор соціально-психологічної дезадаптації (В. Семигіна), або як першопричина особистісних порушень (І. Грига), або як один з параметрів слабкою самоактуалізації особистості (О Шевчук) [17].

Відповідно до теорії К. Рождерс про структуру особистості Актуальне Я - це уявлення людини про самого себе в теперішньому часі; Ідеальне Я - це Я-концепція, якої індивід хотів би мати [17].

Таким чином, ми виділили критерій гармонізації – узгодженість Актуального і Ідеального Я.

Інклюзивна освіта - це міжнародно-визнаний інструмент реалізації права кожної людини на освіту, а так же основний напрямок в трансформації системи спеціальної освіти в багатьох країнах світу.

«Термін «інклюзія» введений в 1994 р Саламанкской декларацією про принципи, політику та практичної діяльності в сфері освіти осіб з особливими потребами.

Інклюзія - залучення в освітній процес кожної дитини за допомогою освітньої програми, яка відповідає його здібностям; задоволення індивідуальних освітніх потреб особистості, забезпечення умов її супроводу» [13, с. 4].

Інклюзивна освіта - це така організація процесу навчання, при якій всі діти, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурно-етнічних, мовних та інших особливостей, включені в загальну систему освіти і навчаються за місцем проживання разом зі своїми однолітками без інвалідності в одних і тих же загальноосвітніх школах, - в таких школах загального типу, які враховують їх особливі освітні потреби і надають своїм учням необхідну спеціальну підтримку [16].

Головне в інклюзивну освіту дитини з обмеженими можливостями здоров'я - отримання освітнього і соціального досвіду разом з однолітками.

«Інклюзивна освіта – це міжнародно-визнаний інструмент реалізації права кожної людини на освіту. Інклюзивна освіта – це така організація процесу навчання, при якій всі діти, незалежно від їх фізичних, психічних, інтелектуальних, культурно-етнічних, мовних та інших особливостей, включені в загальну систему освіти і навчаються разом зі своїми однолітками без інвалідності в одних і тих же загальноосвітніх школах» [58].

**1.3. Принципи та методи дослідження соціальної роботи з гармонізації відносин між учнями інклюзивного класу**



Більшість сучасних досліджень в галузі педагогіки будуються на ємних і в той же час взаимообогащаючих один одного наукових підходах: системному, аксіологічному, антропологічному, синергетичному, особистісно орієнтованому, діяльнісному, компетентнісний. Оцінюючи інклюзивна освіта як сучасну інноваційну освітню систему, дослідники (Галигузова Л., Гері Банч) «наголошують на необхідності значного коректування світоглядних інваріантів її наукового аналізу, оскільки мова йде не просто про черговий реформуванні освітньої системи, а перехід до побудови принципово інший цивілізаційної парадигми - постмодернізму, що співвідноситься зі вступом в постнекласичний етап наукової картини світу» [19, с 110].

Автори оцінюють інклюзивна освіта як сучасну інноваційну систему, що передбачає застосування сучасних методологічних уявлень при її моделюванні, а саме, синергетичної концепції. «Пропонується ввести в категоріальний матрицю системного аналізу такі додаткові категорії як триадності аналізу, синхронія (синтонність) структурних змін, фрактальність (самоподоба) модельованих систем. У методології моделювання інклюзивної освіти передбачається використання таких синергетичних концептів як «керуючі параметри», «параметри порядку», «принцип підпорядкування», «точки біфуркації» та ін.» [19, с. 103].

«Системний підхід дозволяє розкрити системні властивості педагогічного процесу, дає можливість багатопланового розуміння процесів, що відбуваються в умовах інклюзії, зрозуміти зв'язку та механізми взаємовідносин субсистему, що знаходяться в розвитку, а також осмислити можливості педагогічної компенсації виникаючих ризиків і протиріч, безумовно виникають при впровадженні інноваційних процесів». Системність - одна з ключових характеристик педагогічних явищ і процесів (Беспалько В.П.) [3, с.75].

«Системний підхід дозволяє моделювати педагогічний процес з урахуванням таких властивостей як цілісність, структурність, ієрархічність,

взаємозалежність системи і середовища» [3, с. 77]. Освіта є складною, одночасно і стійкою, і динамічною системою, яка характеризується великою кількістю параметрів і зв'язків. В останні десятиліття воно функціонує в режимі постійних глобальних змін, обумовлених як зовнішніми, так і внутрішніми вимогами.

«Нововведення - закономірність розвитку будь-якої системи, що викликають неузгодженість, розбіжність вже сформованих її підструктур. Згідно з положеннями системного аналізу, при впровадженні інновації необхідно забезпечити, щоб нова модель була узгоджена з культурним середовищем, в якій їй належить функціонувати, входила б в цю середу не як чужорідний елемент, а як природна складова частина» (Колурпаєва А., Таранченко О.) [46, с. 308].

Також ймовірно, що і в самому середовищі повинні бути створені передумови, що забезпечують функціонування майбутньої моделі. Таким чином, не тільки модель повинна пристосовуватися до середовища, але і середовище необхідно пристосовувати до моделі майбутньої системи (Софій Н.З., 2007).

«Модель повинна містити механізми адаптації до умов освітнього середовища масового освітнього закладу. Останнє може бути забезпечено такими умовами, як: готовність і здатність батьків дитини з обмеженими можливостями включатися в освітній процес, забезпечення різнорівневої супроводу розвитку дитини в масовій освітній установі, надання спеціальної підтримки педагогів масового установи в процесі взаємодії з особливою дитиною» [50, с. 128].

Застосування системного підходу дає можливість багатопланового розуміння процесів, що відбуваються в умовах впровадження інклюзії, виявлення і обґрунтування зв'язків, механізмів діяльності субсистему, що знаходяться в розвитку, а також осмислення умов педагогічної компенсації ризиків і протиріч, безумовно виникають при впровадженні інноваційних процесів в освітню систему.

Цікавим є соціально-педагогічна парадигма, що припускає реалізацію особистісно-соціально діяльнісного підходу (Софій Н. З, 2007 ). «Відповідно до даної парадигми визнається триєдність соціальних процесів, що протікають в різноманітних соціально-педагогічних інститутах соціуму під впливом спеціально-організованої діяльності» [50, с. 128].

До цих процесів належать: процеси включення людини в соціум, процеси соціального розвитку особистості, процеси педагогічного перетворення соціуму. Визначення нової соціально-педагогічної парадигми, на думку Н. Б. Шумакова, покликане подолати деяку вузькість лічностноорієнтованого підходу, згідно з яким акцент робиться на дослідженні соціального виховання, використання виховного потенціалу соціальних інститутів, тобто організації впливу на особистість з метою адаптації, включення в соціум.

«При цьому в стороні залишаються питання про якість самого соціуму, про наявність його виховного потенціалу, про ступінь ефективності соціально-виховного потенціалу і ряд інших. З іншого боку, нову парадигму вдається подолати і обмеженість середовищного підходу (чисто соціологічного), в рамках якого активно розробляються положення педагогіки соціальної роботи, покликаної використовувати виховний потенціал інститутів соціалізації для надання допомоги в задоволенні соціальних потреб людини» [55]

Особистісно-діяльнісний підхід є основою організації освітнього простору. І все принципи, прийоми та методи особистісно-орієнтованого підходу успішно працюють при організації інклюзивного навчання. Діяльнісний підхід (Фірсова М. В., Ярощук І.). Провідна діяльність дошкільного віку - це гра.

Саме в грі на даному віковому етапі народжуються нові види діяльності, розвиваються вищі психічні функції і в результаті якої виникають особистісні новоутворення. У самій загальній формі діяльнісного підходу означає організацію і управління цілеспрямованої

освітньою діяльністю дитини в загальному контексті його життєдіяльності спрямованості інтересів, розуміння Сенсу навчання і виховання, особистісного досвіду в інтересах становлення суб'єктності дитини. Суть освіти з точки зору діяльнісного підходу полягає в тому, що в центрі уваги стоїть не просто діяльність, а сучасна діяльність дітей і дорослих по реалізації разом вирабовтаних цілей і завдань.

Під особистісним підходом (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, В. В. Давидов, А. Н. Леонтьєв, А. М. Ковальова та ін.) «Прийнято розуміти методологічну орієнтацію в педагогічній діяльності, що дозволяє забезпечувати і підтримувати процеси самопізнання і самореалізації особистості дитини, розвитку його неповторної індивідуальності. Особистісний підхід означає визнання пріоритету особистості перед колективом, створення гуманістичних взаємин, завдяки яким дитина усвідомлює себе особистістю і вчиться бачити особистість в інших людях: дорослих і однолітків» [40, с. 35].

Особистісний підхід як напрямок діяльності педагога-це базова ціннісна орієнтація, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною в колективі. Особистісний підхід індивідуальним підходом, але відрізняється тим, що переслідує головну мету-розвиток особистості, «прийняття її такою, яка вона є», а не її «перероблення» під заданий стандарт і придушення її індивідуальності. Особистісний підхід передбачає не формування особистості із заданими властивостями, а створення умов для повноцінного прояву і відповідно розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу.

«Для соціальної педагогіки інклюзії пропонована інтеграційна соціально-педагогічна парадигма виявляється цінною, перш за все, з точки зору вивчення і пояснення способів і механізмів побудови соціального простору відносин як фактора виховання і соціалізації дітей з урахуванням їх особливостей і можливостей» [3, с. 78].

У рамках підходу можливо охарактеризувати нову якість

різномірних відносин, що формується в середовищі, учасниками якої стають діти з обмеженими можливостями здоров'я. Даний підхід дає можливість досліджувати проблеми включення дитини в освітнє середовище, об'єднавши кілька напрямків: соціальний розвиток особистості, педагогізація соціального середовища, забезпечення взаємодії особистості і середовища.

Можливо, застосування такого інтеграційного підходу дозволить виділити сукупність параметрів інклюзивної освіти, найбільш значущих для вирішення однієї з його головних завдань - соціалізації дитини з обмеженими можливостями здоров'я, що обумовлює досягнення їм автономії і самостійного способу життя [1].

«В контексті дослідження і моделювання педагогічного процесу на інноваційній основі необхідно враховувати зазначене властивість інгерентно: і в рамках інклюзивної педагогічного процесу будуть повноцінно вирішуватися поставлені завдання за умови підготовки освітньої системи до реалізації інновації, якщо освітнє середовище буде гармонійно включати дітей з особливими освітніми потребами, а не відторгати їх. Для цього необхідно, щоб педагоги навчилися будувати власну діяльність в умовах інноваційних вимог педагогічного процесу» [3, с. 79].

З іншого боку, модель повинна містити механізми адаптації до умов освітнього середовища масового освітнього закладу. Останнє може бути забезпечено такими умовами, як: готовність і здатність батьків дитини з обмеженими можливостями включатися в освітній процес, забезпечення різномірневої супроводу розвитку дитини в масовій освітній установі, надання спеціальної підтримки педагогів масового установи в процесі взаємодії з особливою дитиною.

Застосування системного підходу дає можливість багатопланового розуміння процесів, що відбуваються в умовах впровадження інклюзії, виявлення і обґрунтування зв'язків, механізмів діяльності субсистему, що

знаходяться в розвитку, а також осмислення умов педагогічної компенсації ризиків і протиріч, безумовно виникають при впровадженні інноваційних процесів в освітню систему.

Цікавим є соціально-педагогічна парадигма, що припускає реалізацію особистісно-соціально діяльнісного підходу (Н. М. Бібіка, 1998). «Відповідно до даної парадигми визнається триєдність соціальних процесів, що протікають в різноманітних соціально-педагогічних інститутах соціуму під впливом спеціально-організованої діяльності.

До цих процесів належать: процеси включення людини в соціум, процеси соціального розвитку особистості, процеси педагогічного перетворення соціуму. Визначення нової соціально-педагогічної парадигми, на думку Н. М. Бібіка, покликане подолати деяку вузькість лічностноорієнтованого підходу, згідно з яким акцент робиться на дослідженні соціального виховання, використання виховного потенціалу соціальних інститутів, тобто організації впливу на особистість з метою адаптації, включення в соціум» [5, с. 199].

При цьому в стороні залишаються питання про якість самого соціуму, про наявність його виховного потенціалу, про ступінь ефективності соціально-виховного потенціалу і ряд інших. З іншого боку, нову парадигму вдається подолати і обмеженість середовищного підходу (чисто соціологічного), в рамках якого активно розробляються положення педагогіки соціальної роботи, покликаної використовувати виховний потенціал інститутів соціалізації для надання допомоги в задоволенні соціальних потреб людини.

Компетентнісний підхід - відносно новий ракурс дослідження проблем освіти. Поняття «компетентність», «компетенція», «компетентнісний підхід» як системнообразовательние і педагогічні категорії увійшли інтенсивно в понятійний апарат наук про освіту в зв'язку з входженням російської системи освіти в «Болонська рух» як свого роду інструмент посилення соціального діалогу вищої школи зі світом праці.

«Виникла необхідність осмислення місця і ролі компетентнісного підходу з позицій вже розроблених у вітчизняній освітній практиці системологічного, системодеятельностного і знанієцентрического підходів (Василенко О.М. ).

Різноманітність смислів і змістовних характеристик зазначених понять сходяться в спробі уявити освіту людини не тільки в контексті засвоєння суми знань і умінь, а й в контексті його соціалізації в суспільстві, з позиції оволодіння їм традицій професійної культури, що дозволяє взаємодіяти з навколишнім світом, розвивати свої здібності, реалізовувати себе і бути успішним» [10].

Компетентність є міра актуалізації компетенцій в процесі їх розвитку, пов'язаної з самоактуалізації особистості випускника в відповідних видах діяльності .

Численні дослідження професійної педагогічної діяльності в ракурсі компетентнісного підходу, переконують в тому, що він став невід'ємною частиною загальної стратегії розвитку і осмислення проблем сучасної освіти, дозволяє представити результати професійної підготовки педагога як системно-інтеграційних властивостей, що забезпечують успішне вирішення професійних завдань.

Компетентнісний підхід імпонує і в тому, що його розглядають як фундамент змін, що відбуваються в освітній системі, як ресурс якісного розвитку професіоналізму, якості освіти в цілому.

Здійснення інклюзивної практики пов'язано з виділенням і змістовним описом компетентності педагога як сукупності особистісних і професійних якостей, актуалізуються саме в інноваційних умовах інклюзивної середовища, що дозволяють йому успішно вирішувати завдання, пов'язані з організацією навчання та виховання всіх без винятку дітей з урахуванням специфіки їх освітніх потреб.

«Сучасній інклюзивної школі потрібен учитель - професіонал з розвиненою гуманної позицією, що володіє варіативними, індивідуальними

стратегіями навчання, вміє працювати в команді, здатний до освоєння нового. Взаємозумовленість рівня професійної діяльності педагога як суб'єкта освітньої практики і дитини як суб'єкта саморозвитку давно доведено в акмеології. Компетенції педагога виступають засобом і умовою розвитку компетенцій учнів художника. Для осмислення практики інклюзії, це значимо в зв'язку з проблемами особистісного і професійного становлення людей з обмеженими можливостями здоров'я, питаннями якості їх життя, працевлаштування, запобігання маргінальності» [11, с. 119].

Системний, синергетичний, компетентнісний підходи цінніші в їх інструментальному значенні, спрямованості до процесуальним характеристикам, проникненні в структуру, функції систем, підсистем, їх взаємозв'язків, до їх внутрішньої природи. У пошуку та обґрунтуванні інструментів і механізмів цілеспрямованої побудови інклюзивної теорії і практики, дані підходи набувають принципове значення.

Унікальність і самодостатність кожного з підходів дозволяє через їх призму і з їх позицій одночасно досліджувати і будувати інклюзивну практику як цілісну систему, і як сукупність підсистем і функцій. Вивчення окремих компонентів і сторін інклюзивної освіти звертає нас до певної парадигми. Так синергетичний підхід дозволяє дати пояснення зародженню і розвитку в сучасній соціальній системі інклюзивних процесів, позначити параметри самозміни освітньої практики, виділити ризики неузгодженості і структурних перебудов компонентів сучасної освіти .

Компетентнісний підхід дозволяє представити взаємозумовленість професійної діяльності педагога як суб'єкта інклюзивної практики і дитини як суб'єкта саморозвитку. Системний підхід виступає для сучасних досліджень фундаментом і універсальною технологією аналізу досліджуваних об'єктів і процесів, дозволяє позначити їх як цілісні, що розвиваються системи, що включають різноманіття взаємозв'язків як всередині системи, так і за її межами, що зумовлюють її цілеспрямоване функціонування [10].



Інклюзивні процеси в освіті стають об'єктом міждисциплінарних досліджень. Загострення інтересу до нового терміну, його змістом, практиці, яка реалізується за кордоном з 40-х років ХХ століття, для вітчизняної науки не випадково і означає спробу осмислення того, що відбувається руху в країні, що проводяться державою соціальних та освітніх реформ, зміни менталітету людей і інше [2].

Наслідком багатоаспектною рефлексії суспільством самого себе виступає народження і розробка численних категорій, в яких позначаються моменти змін. Наприклад, актуальними для сучасної педагогічної теорії поряд з інклюзією, є поняття полікультурна освіта, інтегративне утворення, інноваційна освіта, постнекласична освіта і ін.

Кожна з категорій, безсумнівно, пройде «перевірку часом», а їх розробка внесе істотний внесок в побудову стратегії і вектора системних перетворень в суспільстві. Загальний сенс пошуку укладений, на наш погляд, в русі до людини, до дитини як самодостатнього суб'єкта і кінцевої мети будь-яких реформ і змін. Об'єднуючою тенденцією пошуку виступає бажання піти від колишньої парадигми, орієнтованої на психологічний підхід, на «середні» здатності і можливості дитини, на пріоритет розвитку пізнавальних процесів на шкоду моральним, гуманним орієнтирів [12].

Це також спроба розставити акценти в питанні про те, куди і до яких результатів рухається сучасна система освіти, яке в ній відводиться місце дитині, педагогу, їх взаємовідносинам і позиціям в освітньому процесі.

## РОЗДІЛ 2

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ГАМОНІЗАЦІЇ ВІДНОСИН МІЖ УЧНЯМИ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

#### **2.1. Аналіз соціально-психологічних особливостей відносин між учнями інклюзивного класу**

Критеріями соціального дорослішання учнів є комплекс компетенцій у навичках суспільної поведінки і продуктивних форм спілкування з дорослими та однолітками. «Фактори, які ускладнюють адаптацію дітей з обмеженими можливостями здоров'я привожуть їх до розвитку в них соціальної недостатності. Поняття соціальної недостатності включає в себе: обмежені здібності до самообслуговування, обмеження фізичної незалежності; обмеження мобільності; обмеження здібності адекватно поводити себе у суспільстві; обмеження здібності займатися діяльністю, яка відповідає віку; обмеження економічної самостійності; обмеження здібності до професійної діяльності; обмеження здібності до інтеграції в суспільство» [4, с. 10]. Навчальне середовище, має певне соціальне наповнення, може забезпечити включення молоді з обмеженими можливостями у доступні види діяльності та соціальні стосунки, тим самим сприяючи їх успішній соціалізації.

При інклюзивній освіті акцент зміщується з адаптації дітей-інвалідів та дітей з обмеженими можливостями здоров'я до нормального суспільного життя на зміну саме соціуму. «Будь яке відхилення слід роздивлятись у зіставленні з індивідуальним напрямом розвитку особистості дитини. В такій ситуації достатньо складно організувати фронтальне навчання дітей з стандартів, а також визначити індивідуальну тенденцію, сбалансування взаємовідносин, гармонізацію між особистістю і соціумом» [4, с.11].

У результаті реалізації будуть виходити молоді люди, пристосовані до життя в нових соціально-економічних умовах, які здатні знайти своє місце і орієнтуватись в умовах реальності, яка змінюється.

«Соціальний захист – система мір, яка захищає будь-яку людину від економічної і соціальної деградації внаслідок різноманітних причин.

Соціальна захищеність відображає реальний стан справ з захисту особистості учня, і будь-якої людини, а також суб'єктивний аспект, який дозволяє фіксувати психологічний стан особистості (почуття соціальності захищеності, і т. д.)» [15].

Для того, щоб дитина почувала себе комфортно в оточуючій соціальній діяльності, йому необхідно володіти почуттям соціальної захищеності. Слід роздивлятись реалізацію даної функції не просто як опосередковану допомогу дітям (матеріальну, фізичну, і т. д.), яка вадлива і необхідна, але і формувати у дитини готовність до самозахисту.

Ми роздивляємось реалізацію функцію соціального захисту у діяльності соціального робітника як комплекс мір, які забезпечують оптимальний соціальний розвиток дитини і формування його індивідуальності, адаптацію до існуючих соціально-економічних умов. Тільки тоді учень буде почувати себе комфортно у соціальному середовищі, коли він захищен ззовні (система роботи соціального захисту і допомоги дитини) та внутрішньо, тобто володіти здатністю до самозахисту.

Соціальний захист учнів у вузькому розумінні – це діяльність, яка направлена на захист дітей які опинились у особливо важкому стані (діти із багатодіних сімей, діти інваліди, діти сироти, діти біженці, ті, хто більш за все потребує екстримальної допомоги). Соціальний захист у широкому розумінні слова – це соціально захищенна робота зі всіма дітьми та їх батьками в різних напрямках [8].

Тобто об'єктами соціального захисту, соціальних гарантій є всі діти, незалежно від їх походження, благополуччя батьків і умов життєдіяльності. Звісно при цьому залишається незаперечним принцип диференційованого

підходу до різноманітних категорій дітей та більший акцент віддається найбільш незахищеним категоріям учнів.

Критерієм ефективної діяльності з соціального захисту учнів повинна служити реальна соціальна захищеність кожної конкретної дитини, котра оцінюється показниками об'єктивними і суб'єктивними. «Об'єктивні – це показники відповідності соціальних, матеріальних, духовно-культурних умов життя дитини основним, прийнятим в соціальному суспільстві нормами харчування, побудути, відпочинку, навчання, розвитку здібностей, правозахисту і т. д. У якості суб'єктивних можна прийняти показники, які характеризують ступінь задоволення, або невдоволення в оцінках дітей, а також спеціалістів роботи соціального працівника з реалізації функцій соціального захисту» [4, с 12].

«Соціальний захист - процес формування і розвитку особистості дитини та його індивідуальності. Важливо при цьому не втратити індивідуальність та безпосередність кожної дитини, допомоги у самореалізації та знаходженні своєї соціальної ніші у житті» [11, с 121].

Людина, як відомо, розвивається і формується відповідно з об'єктивними законами, які виробляються в ході довготривалої еволюції проходячи різні періоди, цикли та фази.

При навчанні в загальноосвітньому закладі дитині з обмеженими можливостями здоров'я необхідна допомога фахівців. Допомогати вирішувати дитині його проблеми покликана організація психолого педагогічного супроводу учнів. Робота психолого педагогічного супроводу полягає в тому, що воно надає індивідуально-орієнтовану психологічну та соціальну допомогу які навчаються з порушеннями в розвитку, які проходять навчання в загальноосвітніх школах. Це досить складний процес, що вимагає ефективної взаємодії фахівців школи і батьків (законних представників) учня [22].

Принцип інклюзивної освіти складається з: адміністрації і педагогів звичайних шкіл, що приймають дітей з особливими навчальними потребами незалежно від їх соціального положення, фізичного, емоційного та

інтелектуального розвитку і створюють їм умови які орієнтовані на потреби дітей [36]. Навчальний процес при інклюзивній освіті дозволяє учням набути необхідної компетенції, згідно з навчальних стандартів. Основним суб'єктом, на котрий спрямовані інклюзивні технології, є дитина з обмеженими можливостями.

Для успішного розвитку інклюзивної освіти необхідно створити модель соціально-психологічного супроводу, де на кожному навчальному ступені буде надана необхідна допомога спеціалістами [34].

Діти з особливостями розвитку демонструють більш високий рівень соціальної взаємодії зі своїми здоровими однолітками в інклюзивному середовищі порівнянно з дітьми, які знаходяться у спеціальних школах. У дітей з обмеженими можливостями з'являється більше можливостей для соціальної взаємодії з своїми здоровими однолітками, які виступають у якості носіїв моделі соціальної і комунікативної компетенції, які властиві цьому віку. В інклюзивному середовищі діти з особливостями розвитку мають більш насичені навчальні програми. У кінцевому результаті покращуються навички та академічні досягнення. Соціальне прийняття дітей з особливостями розвитку покращується за рахунок характерного для інклюзивних класів навчання у малих групах. Діти перетинають межу інвалідності іншого учня, працюючи з ним над завданням у малій групі. З часом, звичайні діти починають розуміти що в них з дітьми з обмеженими можливостями багато спільного [27, с. 144].

В інклюзивних класах дружба між дітьми з особливостями та без особливостей стає звичаним явищем. Особливо у тих ситуаціях, коли діти з обмеженими можливостями відвідують школу неподалік від свого місця проживання, та мають більш можливостей зустрічатись зі своїми однокласниками за стінами школи [48].

Для звичайних та дітей знаходження в класі з дітьми з обмеженими можливостями не фактором який несе загрозу, чи представляє небезпеку для успішної освіти. Уява про те, що діти з обмеженими можливостями

порушують процес навчання у класі – не є релевантними [54]. Час, котрий виділяється дітям на заняття дітям з особливостями розвитку, абсолютно можна порівняти з часом, котрий вчитель витрачає на звичайних учнів.

## **2.2. Теоретичні основи соціальної роботи з учнями інклюзивного класу**

Сьогодні в сучасному світі йде активний розвиток інклюзивної освіти, в тому числі і в Україні. Одним з найважливіших придбань від введення інклюзивної освіти є те, що воно дає можливість якісно і ефективно соціалізуватися в суспільстві навчається з обмеженими можливостями здоров'я [14].

Гармонізація соціального середовища навчального закладу пов'язана з створенням виховного середовища данної споруди і поля сомореалізації вихованців, спрямована на корекцію впливу різних суб'єктів соціальних відносин на дитину.

Задачі які вирішує соціальна гармонізація:

- Створення умов ефективної взаємодії педагогічного та учнівського колективів на основі суб'єктності включення як педагогів, а також учнів у даний процес;
- Формування позитивної емоціональної атмосфери у процесі взаємодії всіх соціальних суб'єктів навчального закладу;
- Сумісне включення педагогів, учнів та їх батьків в різноманітні види соціальної діяльності;
- Створення умов для розвитку дитячого самоврядування в початковому закладі;
- Соціальна допомога викладачам, учням, та їх батькам;
- Нейтралізація негативних впливів соціуму на суб'єктів навчального закладу;

- Організація взаємодії з різними соціальними інститутами, які забезпечують гармонізацію внутрішнього соціального середовища навчального закладу зі зовнішнім соціальним оточенням [23 с. 48-49].

Умовно виділимо два напрямки соціальної гармонізації навчального середовища.

Створення виховного середовища навчального закладу. Результатом реалізації у навчальному закладі даного напрямку буде адаптованість учасників педагогічного процесу до шкільного життя, їх самоствердження і формування активної життєвої позиції.

Виховне середовище передбачає створення в закладі навчання таких відносин, котрі будуть сприяти формуванню активної життєвої позиції [49].

Насамперед важлива роль ідей з єдності колективу школи, педагогів та учнів, згуртуванні цього колективу. В кожному класі, в кожному об'єднанні повинно формуватись організаційне і психологічне єднання [51]. Створення виховного середовища передбачає взаємну відповідальність учасників педагогічного процесу, співпереживання, взаємодопомогу, здібність разом долати труднощі. Створення виховного середовища значить, що в навчальному закладі домінують творчий початок, при організації навчальної та позанавчальної діяльності, при цьому творчість розвивається учнями, викладачами та соціальним робітником як універсальний критерій оцінки особистості та відносин в колективі [56].

Гармонізація соціального середовища навчального закладу передбачає активізацію процесу самовиховання зі сторони самої дитини, забезпечення умов для реалізації осіб своїх потенційних можливостей, створення поля саморозвитку дитини [59].

Головна ціль навчального закладу - підготувати дитину до життя в суспільстві. Тобто основна ціль школи - підготування дитини до входження в соціум, а інклюзивна освіта робить це значно швидко і краще, вона виховує в дітях такі якості співпереживання, толерантне відношення, і відштовхує стереотипи про інвалідність [60]. В нашій державі інклюзивна освіта та

інклюзивний дизайн трошки нове, багато місць не облаштовані пристоями для людей з обмеженими можливостями і ми це спостерігаємо, але головна задача підтримувати і допомогати в таких ситуація, а не проходити повз. Саме інклюзивна освіта буде виховувати ці навички з дитинства.

Основні механізми реалізації данного нахилу:

- Включення дітей в вирішення різноманітних соціальних проблем в реальних імітуючих ситуаціях (соціальні проби);
- Діагностика вольової готовності до системи соціальних відносин;
- Стимулювання самопізнання дітей, виявлення власної позиції і способу адекватної поведінки в складних життєвих ситуаціях;
- Надання допомоги дітям в аналізі проблем соціальних відносин та варіативному проектуванні своєї поведінки в складних життєвих ситуаціях;
- Створення розвиненого інформаційного поля для кожного учня;
- Педагогічне стимулювання дитячих ініціатив в процесі розвитку навчального управління в початковому закладі [65, с. 669].

Існування інклюзивних шкіл позитивно відображається не тільки на дітях з типовим розвитком, а не тільки на учнях з обмеженими можливостями. Надаючи допомогу одноліткам з обмеженими можливостями активно брати участь у навчальній та соціальній діяльності, звичайні діти, не помічаючи себе, отримують важливі життєві уроки [35]. Цей позитивний досвід є в рості соціальної свідомості, в усвідомленні відсутності відмінностей між людьми, у розвитку самопізнання і самооцінки, в становленні власних принципів, та останнє, не менш важливе – сприяє щирій заботі та підтримці.

«Завдання, що ставляться перед соціально-психологічним супроводом учасників інклюзивної освіти щодо учнів з обмеженими можливостями здоров'я, є:

- регулярне спостереження за психолого-педагогічним станом учня з порушенням в розвитку в динаміці його психічного розвитку;
- організація соціально-психологічних і педагогічних умов для якісного пристосування учня до нових умов і ефективного навчання;



- надання навчаються з обмеженими можливостями здоров'я допомоги в адаптації до нового життєвого стану;
- надання систематизованої допомоги учням з обмеженими можливостями здоров'я протягом освітнього процесу;
- ведення життєвого процесу навчається в суспільстві з урахуванням його особистісних засобів і можливостей щодо нейротипових навчаються;
- профілактика можливих ускладнень в психічному і фізичному стані того, хто навчається з обмеженими можливостями здоров'я;
- надання навчається допомоги для вирішення його проблем і труднощів, пов'язаних з освітнім процесом, з соціалізацією, із взаємовідносинами з батьками, однолітками і шкільними вчителями;
- організація і надання психологічної допомоги сім'ям, які виховують учнів з обмеженими можливостями здоров'я;
- підвищення психолого-педагогічної грамотності батьків (законних представників) учнів з обмеженими можливостями здоров'я;
- освіта батьків (законних представників) учнів з обмеженими можливостями здоров'я в області абілітації і реабілітації дітей з порушеннями розвитку;
- надання консультативної допомоги у вірному виборі освітнього маршруту і освітньої програми учня з обмеженими можливостями здоров'я;
- зростання професійної компетентності співробітників, що беруть участь в інклюзивну освіту;
- формування навичок, що сприяють підвищенню якості та ефективності командної роботи;
- формування психологічної культури.

Досить важливим є створити координовану структуру психолого-педагогічного супроводу:

- навчаються з обмеженими можливостями здоров'я та їх батьків (законних представників);
- нейротіпічних навчаються і їх батьків (законних представників);

– педагогів масових шкіл, що беруть участь в інклюзивну освіту.

Ефективність психолого-соціального супроводу можна досягти завдяки реалізації наступних напрямків діяльності:

- діагностичного;
- профілактичного;
- консультативного;
- корекційно-розвиваючого;
- просвітницького;
- освітнього.

Найголовнішими принципами психолого-соціального супроводу навчаються з обмеженими можливостями здоров'я в умовах загальноосвітньої школи є:

- ставляться на перше місце інтереси того, хто навчається;
- цілісність психолого-педагогічного супроводу;
- визначення конкретних і чітких цілей психолого-педагогічного супроводу;
- послідовність супроводу;
- гнучкість психолого-педагогічного супроводу;
- комплексний підхід до психолого-педагогічному супроводу;
- спадкоємність супроводу на різних рівнях освіти;
- принцип мережевого взаємодії;
- рекомендаційний характер рад фахівців супроводу» [43, с. 43-61].

Психолого-соціальний супровід учнів з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітній школах повинно звертати свою увагу на психологічну підтримку освітнього процесу. Психологічною підтримкою освітнього процесу можна назвати певну систему роботи психологічних працівників, яка першочергово несе мета надати спеціалізовану допомогу тим, хто бере участь в освітньому процесі [7].

У школі має бути визначено конкретний зміст освітньої діяльності, такий крок дозволить максимально якісно проводити психолого-педагогічний супровід.

Робота психолого-соціального супроводу в масовій школі може йти за двома напрямками.

До першого напрямку психолого-педагогічного супроводу відноситься профілактика складнощів і труднощів, які можуть зустрічатися в навчанні осіб з обмеженими можливостями здоров'я.

До другого напрямку психолого-педагогічного супроводу належить вирішення актуальних проблем і труднощів, які стоять в даний момент перед навчальними з обмеженими можливостями здоров'я, їх батьками та педагогами, які беруть участь в інклюзивну освіту.

При необхідності вирішення проблем, які пов'язані з соціально-особистісним розвитком дитини з порушеннями в розвитку, необхідно підключати до роботи батьків дитини і його однолітків.

Проводити психологічно-соціальний супровід можна на різних рівнях. Так, супровід може проходити в стінах школи, а також поза школою (мережева взаємодія).

В індивідуальному супроводі учня з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітній школі виділять кілька основних етапів роботи.

Для реалізації супроводу учня педагогу необхідно знати специфічні особливості своїх учнів, а також педагог повинен бути здатний застосовувати до учнів диференційований підхід.

Індивідуальний супровід учня з обмеженими можливостями здоров'я забезпечує вибір індивідуального освітнього маршруту і дає можливість найбільш ефективного його проходження для вирішення завдання найкращою соціалізацією.

«Етапи соціально-психологічного супроводу.

Перший етап психолого-педагогічного супроводу - організаційний.

Метою даного етапу є створення процесу психолого педагогічного супроводу.

Завдання першого етапу наступні:

- визначити тих фахівців, які братимуть участь в супроводі учнів з обмеженими можливостями здоров'я;
- визначити характер психолого-педагогічного супроводу навчаються з порушенням розвитку;
- конкретизувати порядок процесу психолого-педагогічного супроводу;
- підготувати всі необхідні документи, визначитися з планом педагогічної роботи.

Другий етап психолого-педагогічного супроводу - змістовний.

Метою даного етапу є розробка змісту психолого-педагогічного супроводу.

До завдань другого етапу відносяться:

- конкретизувати діяльність кожного фахівця в супроводі учня з обмеженими можливостями здоров'я;
- залучення батьків (законних представників) до діяльності психолого-педагогічного супроводу, мотивувати батьків на якісну роботу.

Третій етап психолого-педагогічного супроводу – супровідний документ.

Метою даного етапу є психолого-педагогічний супровід учня.

До завдань третього етапу відносяться:

- створення нормального ставлення до позитивних і негативних результатів діяльності того, хто навчається з обмеженими можливостями здоров'я;
- визначення критеріїв оцінювання ефективності корекційної роботи для конкретного учня, визначення способів взаємодії з які навчаються, визначення поведінки по відношенню до навчається під час навчального процесу;

- індивідуальне визначення послідовності роботи, вибір індивідуальних завдань для того, хто навчається;
- з'ясування потрібного обсягу роботи для ефективної допомоги навчається з обмеженими можливостями здоров'я;
- проведення консультацій для батьків учнів з обмеженими можливостями здоров'я;
- визначення психокорекційних форм роботи з навчаються» [26, с. 27-64].

Варто зауважити, що є ще більш детальний варіант визначення маршруту психолого-педагогічного супроводу, в цьому варіанті більше уваги приділено діагностиці вищих психічних функцій дитини, станом його емоційно-вольової сфери, її фізичному і психічному розвитку. Цей більш детальний варіант слід застосовувати в тих випадках, коли під час навчального процесу у того, хто навчається були виявлені які-небудь проблеми, а не в тих випадках, коли того, хто навчається з обмеженими можливостями здоров'я спеціально включили в інклюзію.

У зв'язку з цим, першим етапом діяльності по психолого педагогічному супроводу учня є збір інформації про дитину.

«До першого етапу належить проведення діагностичних процедур, що дозволяють виявити рівень сформованості і розвиненості психічного, фізичного, соматичного і соціального здоров'я того, хто навчається. На першому етапі фахівці застосовують весь спектр діагностичних методів, застосовуються спостереження, експеримент, бесіда з дитиною, з його батьками (законними представниками), проведення різних рисувальних методик, аналіз продуктів ігрової та навчальної діяльності того, хто навчається, аналіз отриманої документації.

Другий етап супроводу - це аналіз отриманих даних.

Фахівцями проводиться аналіз даних діагностики, на основі отриманих даних складається план дій по психолого педагогічному супроводу. При

роботі по психолого-педагогічному супроводу прийнято виділяти чотири умовні групи навчаються на

основі прояви у них тих чи інших проблем:

- навчаються, у яких не виявлено умов для появи проблем в майбутньому і не мають проблем у розвитку зараз;
- навчаються, у яких спостерігаються чинники, які можуть сприяти появі проблем у розвитку;
- навчаються, у яких спостерігаються порушення на поточний момент;
- навчаються, у яких присутні тривалі і стійкі порушення в розвитку» [25, с. 255].

Незважаючи на те, що такий поділ і носить умовний характер, але воно дає можливість виявити основні види і основну спрямованість допомоги учням, їх батькам (законним представникам) і педагогам освітніх установ.

На третьому етапі відбувається спільне вироблення рекомендацій для того, хто навчається, його батьків, його вчителів, також на даному етапі визначається план комплексної психолого-педагогічної допомоги для кожного учня з обмеженими можливостями здоров'я.

На четвертому етапі відбувається консультування всіх тих, хто бере участь в роботі по психолого-педагогічному супроводу. Ці консультації спрямовані в першу чергу на те, щоб довести до відома всіх учасників про варіанти і способи вирішення труднощів і проблем учня.

П'ятий етап називається діяльнісний. На цьому етапі відбувається реалізація рекомендацій кожним учасником психолого-педагогічного супроводу.

Шостий етап виконує функцію аналізу вже реалізованих рекомендацій всіма учасниками психолого-педагогічного супроводу. На цьому етапі з'ясовується, що вийшло реалізувати, які виникали проблеми, як вирішувати з'явилися проблеми і так далі.

На цьому етапі відбувається побудова плану подальшої роботи по супроводу учня. На цьому етапі вирішується, який маршрут використовувати і чи варто його змінити.

Варто зауважити, що представлені етапи носять умовний характер, так як до кожного студента необхідний індивідуальний підхід, і ці етапи в залежності від ситуації можуть змінюватися. Для максимально якісного психолого-педагогічного супроводу необхідна мотивація і зацікавленість всіх членів психолого-педагогічного супроводу: фахівців, педагогів, батьків і, звичайно, самих учнів [29].

### **2.3. Аналіз зарубіжного досвіду соціальної роботи з учнями інклюзивного класу**

Розробка і впровадження за кордоном проектів з інклюзивної освіти почалось у 70тих роках двадцятого століття. Недивлячись на нещодавню практику у цій сфері досвіду набулось достатньо. У країнах Європи та США було сформовано чотири основні напрями роботи з інвалідами .

1. Розширення участі, тобто розширення доступу до освіти. Данна практика застосовується у країнах Європи переважно у Великобританії. Головною ціллю є розширення навчальних можливостей для людей з інвалідністю, етнічних меншинств, а також людей з неблагополучних верств суспільства. Данна політика реалізується шляхом різноманітних угод та фінансового стимулювання навчальних закладів, які приймають участь у подібних проектах .

2. Актуалізація. У цьому контексті роздивляється не опосередковану взаємодію інвалідів та звичайних людей в основному у рамках дозвільної діяльності.

3. Інтеграція пропонує не опосередковане включення усіх дітей у навчальний процес з урахуванням їх особистих, фізичних та психологічних особливостей.

4. Інклюзія є таким видом навчальної діяльності, коли люди з різними обмеженнями та потребами можуть навчатись на одному рівні з людьми які не мають ніяких відхилень [68].

Тобто інклюзивна освіта виключає будь-яку дискримінацію та робить процес доступним для всіх.

Міжнародний досвід впровадження інклюзивної освіти у загальноосвітні школи відкриває нові можливості для людей з обмеженими можливостями. Сьогодні більше ніж у 40 каїн світу використовують подібні навчальні методики. У Германії, Норвегії, Франції, Іспанії, США, Канаді та ряду інших розвинених країн питання навчання інвалідів вирішуються за допомогою інклюзивних методів освіти. Система соціально-психологічної допомоги у Норвегії закріплена як право учня на індивідуальний план освіти, враховуючи його особливості [67]. У законодавстві закріплені право дитини з будь-яким порушенням розвитку на загально освітню школу. Для реалізації розроблено та ефективно діє цілий спектр мір. Охарактеризуємо кожен з них:

1. Технологія розповсюдження знань серед батьків та спеціалістів. Ця технологія пропонує розповсюдження інформації в усі організації, де можуть знаходитись батьки з дітьми інвалідами. Інформація розповсюджується у вигляді листівок, брошур, періодичних видань популярної та наукової літератури.

2. Технологія інклюзивної освіти дітей з різноманітними відхиленнями у розвитку (синдром Тоурету, синдром Аспергера, розумова відсталість) у системі загальної освіти.

Індивідуальна робота з дітьми, які мають вираженні проблеми розвитку, реалізується завдяки:

1.варіативному плану освіти (законодавством закріплено право дітей на освіту з програми різного рівня та змісту в одній віковій групі);



2. скорочення фронтальної роботи з класом, переважно різноманітних видів індивідуальних робіт;

3. активному застосуванню бланкових методик які дають:

-враховувати різноманітний темп роботи учнів (наприклад діти які швидко закінчили самостійну роботу з англійської, можуть обрати книгу на стелажі у класі для читання на англійській мові)

-давати різноманітні по рівню складності завдання у залежності від можливостей учня;

-надавати індивідуальну допомогу дітям, які потребують в ній, не відволікаючи інших учнів у класі, що особливо можливо при наявності на уроці не тільки вчителя, а також помічника - соціального робітника, або психолога;

-індивідуально обговорювати з проблемною дитиною план виконання завдань;

-проводити поточний контроль .

4. Урахування емоційних особливостей дитини, котрі реалізуються через:

- можливість отримати індивідуальну допомогу у психолога, або соціального робітника;

- підписання дитиною кожного тижня договору, в котрому дитина сумісно з вчителем визначає конкретні досягаємі цілі [64].

В рамках програми «Інклюжен» в 80-е Роки минулого століття в США почався процес побудови нових будівель і перебудови старих з урахуванням потреб різних категорій інвалідів. Для цих цілей урядом виділялися додаткові фінансові кошти і в той же час застосовувалися жорсткі санкції за порушення при- зайнятих стандартів [62].

Важливим державної політики щодо інвалідів є здатність інваліда користуватися послугами організації або сервісу з тією ж простотою, як і звичайний человек. В разі потреби студентам надаються:

- перекладачі, які володіють мовою жестів, -індивідуальні помічники, облегчаючі процес запису лекційного матеріалу; соціальні педагоги та психологи для індивідуального консультування. Сліпим студентам надається можливість використання собаки поводиря [66]. При цьому дані методики і технології здійснюються в межах всієї країни і забезпечують рівний доступ не тільки до освітніх благ, а й дають можливість подальшого працевлаштування. Звертаючись до питань впровадження інклюзивної освіти, слід розглядати комплекс заходів сприяє успішній інклюзії [ 61 ].

На думку більшості зарубіжних фахівців в даній області в цей комплекс входять: проблеми професійної підготовки педагогів до інклюзивної освіти; проблеми взаємодії дітей з особливими потребами зі здоров'я однолітками в інклюзивних класах; проблеми організації навчального процесу в інклюзивну класі [70].

Фінляндія: менторство і командна робота в школах

Інклюзивна освіта в Фінляндії розвивається протягом 20 років і супроводжується науковими дослідженнями. У 2008 році прийнята політика застосування принципів інклюзії в освітніх організаціях країни. Наведемо лише деякі з її положень [69]:

Всі діти навчаються в основній школі відповідно до своїх можливостей. Фахівці консультують батьків перед зарахуванням до школи, щоб ті могли вирішити, в якому класі навчатиметься дитина - спеціалізованому або загальному. [ 63] Учням з обмеженою мобільністю надається помічник, а з порушенням слуху - сурдоперекладач. У штаті кожної загальноосвітньої основної школи є спеціальні педагоги, помічники вчителя, соціальні працівники, медичні сестри. Проблеми в навчанні дитини вирішує не тільки соціальний педагог, але і весь педагогічний склад школи, застосовується командний підхід і соучительство [61]. У вузівську підготовку вчителів включені: навчання методам роботи з дітьми з ОВЗ, навчання командній роботі з іншими фахівцями школи, навчання складанню індивідуальних програм для учнів. Трирівнева система підтримки дітей

Будь-яка дитина в основній загальноосвітній школі Фінляндії має право на один з трьох видів (рівнів) підтримки, положення яких закріплені нормативно в 2010 році.

Її здійснює вчитель класу. Він допомагає впоратися з різними труднощами в навчанні, з якими може зіткнутися будь-яка дитина, наприклад після хвороби. Педагог обговорює проблеми з батьками і фахівцями школи, після чого працює з учнем додатково, намагаючись ліквідувати його прогалини в засвоєнні шкільної програми. Якщо загальної підтримки недостатньо, вдаються до підтримки другого рівня.

Рішення про її необхідності приймає мультидисциплінарна команда. Інтенсивна підтримка здійснюється із застосуванням соучительства, коли робота ведеться спільно зі спеціальним педагогом, соціальним працівником, помічником учителя. Для учня складається індивідуальний план навчання.

Мета підтримки другого рівня - допомогти впоратися з програмою, попередити і подолати неуспішність. Якщо проблеми дитини вирішуються за шість місяців, то він може бути переведений на перший рівень підтримки, якщо немає - переходять до третього рівня - спеціальної підтримки.

Рішення про переведення дитини на цей рівень приймається за результатами медико-психологічного обстеження, яке проводиться комісією Комітету за освітою. На третьому рівні дитина навчається в спеціальному класі чисельністю 8-10 чоловік, де з ним займається спеціальний педагог. Базове 9-річна освіта учні отримують за 11 років [70].

Шкільне навчання дітей з ОВЗ організовується також і вдома, а навантаження вчителя додатково фінансується муніципалітетом.

Відзначимо, що в віці п'яти років, ще до школи, всі діти проходять психолого-педагогічне обстеження, що виявляє їх освітні потреби. За його результатами визначається, який з рівнів підтримки буде забезпечений дитині в школі. При цьому адміністрація школи заздалегідь знає, які діти прийдуть у перший клас: електронна система досьє вихованців дитячих садків містить всю необхідну інформацію про майбутні школярів.

За останні 30 років в Ізраїлі діє закон, згідно з яким діти з ОВЗ вчать у звичайних школах. До спеціального корекційний центр дитини направляють у виняткових випадках.

Вся система інклюзивної освіти в цій країні вибудована так, що про дитину з ОВЗ піклується не тільки держава та її батьки, а й однокласники, друзі, співробітники освітніх організацій, волонтери [66].

Декларованою метою ізраїльських шкіл стають досягнення учня в навчанні в порівнянні не з нормативами і успіхами однокласників, а з його власними показниками.

До школи - регулярний скринінг і ретельна підготовка до навчання

Відмінні риси ізраїльської інклюзії - рання діагностика і особливу увагу при підготовці до школи дітей з ОВЗ за програмою «From prevention to inclusion» («Від попередження до інклюзії»). Її головна мета - надати дитині з обмеженими можливостями здоров'я максимальну підтримку в ранньому віці, щоб з шести років він зміг навчатися в загальноосвітній школі.

З самого народження діти проходять регулярний скринінг стану здоров'я, за їх розвитком стежать педіатри, психіатри та клінічні психологи, а також фахівці з розвитку мовлення. З малюками з ДЦП та синдромом Дауна починають працювати через кілька місяців після їх народження, з дітьми з аутизмом - з 1 - 2 років.

За рік до школи всі діти відвідують дитячий сад, де проходять обов'язкову психологічну діагностику.

В ізраїльських школах для дітей з ОВЗ працює так званий «транзитний перший клас» або клас інтенсивної корекції, після закінчення якого дитина або переходить до другого класу, або ще рік вчиться в транзитному класі, або направляється в спеціальну школу. В транзитному класі навчаються не більше 12 чоловік, кожен вчиться в своєму темпі, отримує допомогу психолога, дефектолога та спеціаліста з розвитку мовлення.

Дитині з ОВЗ, яке перейшло в загальноосвітню школу, підбирають індивідуальний вид інклюзії. Він може відвідувати змішані заняття в

спеціальному класі (половина уроків проходить з асистентом, половина - з іншими учнями), а може вчитися в звичайному класі в супроводі тьютора або з додатковими перервами на відпочинок. Діти можуть проходити програму в полегшеній формі, а деякі занадто складні предмети і зовсім не відвідувати.

Також в школах передбачені альтернативні способи навчання для дітей за типами ОВЗ - неговорячі діти використовують для спілкування з учителем картинки або зображення, завдання для слабочуючих готуються в роздрукованому вигляді, а якщо дитина не може писати, йому дають можливість диктувати свої відповіді на гаджет [58].

Особливі умови інклюзії передбачені в ізраїльських школах і для навчання дітей з аутизмом - вони вчаться в спеціальних класах по 6-8 чоловік в супроводі двох вчителів і декількох тьюторів. Підтримку учням надають логопед, фахівці з розвитку емоційного інтелекту і сенсорної інтеграції. Для кращого розуміння і засвоєння матеріалу з дітьми займаються додатково. Незважаючи на те, що такі діти навчаються в спеціальних класах, вони не ізольовані від решти учнів і разом з ними беруть участь у святах і загальношкільних заходах, відвідують екскурсії. До старших класів спільне проведення часу дітей збільшується.

Не існує єдиної стратегії, яка однаково підійшла б школам всіх країн. Але, переймаючи досвід один одного, продовжуючи шукати нове і, головне, прислухаючись до потреб дітей, можна сподіватися на те, що і в нашій країні буде створено ідеальне інклюзивна освітній простір.

## РОЗДІЛ 3

### ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З ГАРМОНІЗАЦІЇ ВІДНОСИН МІЖ УЧНЯМИ ІНКЛЮЗИВНОГО КЛАСУ

#### **3.1. Рекомендації з організації соціальної роботи з гармонізації відносин між учнями в інклюзивному класі**

В інклюзивних класах державної школи вчитель повинен мати асистента. Останній допомагає з навчанням саме дітям з особливими освітніми потребами. Втім, він не зобов'язаний підтримувати малюка поза уроком. Тому, якщо дитина потребує сторонньої допомоги, то батькам варто про це подбати. Держава не завжди може забезпечити асистента, проте, головна ціль інклюзивної освіти включення дитини у соціум. Тобто мова йде не про освіту у цілому, а про те, що дитині треба набувати соціальні навички, краще за все починати роботу з сімей учнів [37].

Велике значення в роботі з розвитку толерантного ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я віділяється соціальним працівникам, психологам, які працюють спільно з педагогами загальноосвітніх шкіл.

Працюючи спільно, соціальні працівники, психологи і педагоги першочерговим завданням ставлять недопущення дисбалансу між процесами навчання і розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їх особистісними засобами і можливостями. Також така спільна робота ставить завдання організувати умови, які б сприяли соціально психологічній адаптації учнів. Ще така спільна діяльність ставить перед собою завдання допомогти учням в їх професійному самовизначенні.

Для того щоб створити для того, хто навчається з обмеженими можливостями здоров'я атмосферу, яка б сприяла розвитку його потенціалу необхідно організувати сприятливий психологічний клімат для дитини.

Необхідно знижувати тривожний стан учнів, покращувати шкільну адаптацію, формувати довірчі відносини [18].

Для того щоб вести роботу по формуванню толерантного ставлення до осіб, які мають обмежені можливості здоров'я, соціальному працівнику потрібно проводити наступні етапи:

1. Етап діагностики: на даному етапі педагогом-психологом проводиться оцінка навколишнього простору для створення найкращого клімату для освітнього процесу, хто навчається. Проводиться дослідження вищих психічних функцій, емоційно-вольової сфери.

2. Етап консультування: на даному етапі педагогом-психологом проводиться консультативна діяльність, спрямована на просвітництво педагогів. Психолог допомагає вчителям в роботі по реалізації індивідуальних програм, організовує взаємну діяльність між учнями у навчальній діяльності. Так само на цьому етапі психолог створює відповідний педагогічний підхід до навчається, проводить роботу щодо поліпшення емоційного контакту з які навчаються.

3. Етап корекції: на цьому етапі педагогом-психологом проводиться робота спрямована на корекцію проблем, виявлених в вищі психічні функції і емоційно-вольової сфери, робота по корекції поведінки та комунікативної сфери. На цьому етапі розробляються методичні рекомендації, які спрямовані на розвиток виявлених в ході діагностичного етапу порушень в учнів. Після цього розроблені методичні рекомендації надаються педагогам з аналізом отриманих результатів [33, с. 542].

У своїй діяльності педагог-психолог безпосередньо тісним чином працює з усіма групами інклюзивного процесу: навчаються, вчителями та батьками (законними представниками).

Взаємодія педагога-психолога з педагогами.

Педагог-психолог безпосереднім чином контактує з багатьма шкільними фахівцями [34]. Наприклад, контактує з учителем логопедом. З

ним психолог виконує роботу по впровадженню індивідуальних розвиваючих програм.

Разом з іншими шкільними фахівцями психолог проводить засідання ПМПК, на якому уважно виявляється динаміка розвитку учнів і виносяться рекомендації щодо подальшого ведення корекційного процесу [20].

Логопед також як педагог-психолог здатний проводити роботу з підвищення толерантного ставлення до навчаються з обмеженими можливостями здоров'я. До цієї роботи можна віднести:

- надання інформації для педагогів і батьків про рівень мовного розвитку учнів з обмеженими можливостями здоров'я, а також надання інформації про способи і методи логопедичного впливу з такими учнями;
- організація заходів, які сприяють зростанню терпимості до навчаються з обмеженими можливостями здоров'я, таких як: семінари, «круглі столи» і так далі;
- проведення корекційної роботи, спрямованої на розвиток мовних, моторних і соціальних функцій і здібностей.

При роботі логопеда в змішаних групах особливу увагу виділяється для виконання таких завдань:

- розвиток і формування в учнів загальноосвітньої школи емпатії (почуття співпереживання);
- розвивати здатність логічно вибудовувати спілкування з учнями, які мають виражені мовні патології;
- розвивати здатність відповідати за свої вчинки;
- навчати дітей з обмеженими можливостями здоров'я навичку приймати себе і свої фізичні і поведінкові особливості;
- зменшити прояв інтолерантності ставлення до себе з боку оточуючих [41, с. 19].

Внести свій вклад в розвиток толерантного ставлення до навчаються з обмеженими можливостями здоров'я здатний соціальний педагог. Домогтися цієї мети соціальний педагог здатний проведенням



інтерактивних і інтеграційних уроків в інклюзивних та звичайних класах [39]. Також на подібних уроках має сенс застосовувати методи арт-терапії, казкотерапії, психогимнастики і так далі.

Для підвищення рівня толерантності до осіб з інвалідністю загальноосвітні школи повинні проводити заходи, які присвячені дню інваліда. До заходів, приурочених до цього заходу, можна віднести конкурси малюнків, віршів, спортивні змагання за участю осіб з обмеженими можливостями здоров'я, а також проведення класних годин, на яких би розкривалися суть і принципи толерантного ставлення до осіб з обмеженими можливостями здоров'я [52].

Говорячи про фактори, що сприяють підвищенню толерантного ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я, варто сказати і про чинники, які, навпаки, не сприяють підвищенню толерантності.

До факторів, які сприяють розвитку толерантності, варто віднести:

- відсутність сформованої доступного середовища, а також коштів, що сприяють абилітації і реабілітації учнів з обмеженими можливостями здоров'я;

- недостатня підготовленість педагогів до роботи з учнями з обмеженими можливостями здоров'я;

- небажання певної частини суспільства прийняти факт, що діти з обмеженими можливостями здоров'я мають право навчатися спільно зі своїми нейротіпічними однолітками;

- відсутність бажання у батьків навчати своїх нейротіпічних школярів з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я;

- необ'єктивне та упереджене ставлення нормально розвиваються школярів до своїх однолітків з обмеженими можливостями здоров'я;

- проблеми, які пов'язані з труднощами в соціально-психологічній адаптації учнів з обмеженими можливостями здоров'я [38, с. 284].

Проблема розвинення толерантного ставлення до дітей з обмеженими можливостями потребує окремої уваги фахівців і ставить перед освітнім

середовищем складне завдання зміни способів і оцінок в освіті та вихованні. Спільна освітня діяльність дає велику кількість плюсів як для дітей з обмеженими можливостями здоров'я, так і для нейротіпічних учнів.

Дослідниками доведено, що соціальна адаптованість прямим чином впливає на успішність і якість освоєння освітньої програми учнями. Велике значення в психологічній адаптації приділяється формуванню і розвитку навичок і умінь комунікації того, хто навчається. Коли учень знаходиться в колективі і спілкується з однолітками, то він відчуває психологічний комфорт і спокій. Якщо у того, хто навчається є проблеми у стосунках з однолітками, то це може відбиватися в негативних реакціях, в зниженні шкільної успішності і асоціальної поведінці [24].

Особливості розвитку осіб з обмеженими можливостями здоров'я роблять негативний відбиток на формування навичок взаємодії з соціальним середовищем. У таких учнів може спостерігатися зниження здатності адекватно реагувати на різні зміни, що відбуваються. Ці труднощі зумовлюють проблеми, з якими є ймовірність зустрітися навчається при контактах з однокласниками і однолітками. Часто, особливо в молодшій школі, навчаються можуть бурхливо реагувати на різні зовнішні особливості і особливості поведінки однокласника з обмеженими можливостями здоров'я. У деяких випадках можливий так само конфлікт між нейротіпічними однолітками і їх однокласниками з обмеженими можливостями здоров'я.

У загальноосвітніх школах, які реалізують інклюзію, першочерговим завданням є включення учнів з обмеженими можливостями здоров'я в соціум. Дане завдання виконується під безпосереднім контролем педагогічних працівників та координаторами інклюзивної освіти. Реалізація даного процесу повинна звести до мінімуму дискомфорт і тривогу в учнів з обмеженими можливостями здоров'я та їх нейротіпічних однолітків.

Як правило, спроби змінити поведінку, наприклад, дитини з розладом аутистичного спектру або дитини з гіперактивністю за допомогою репресивних дій, не приводять до успіху.

З такими учнями проводити роботу в даному напрямку рекомендується впершу чергу медичним працівникам, педагогам і педагогам психологам (наприклад, включаючи того, хто навчається в спільні ігри з нейротіпічними однокласниками). Для формування комфортних умов для включення дітей з обмеженими можливостями здоров'я в соціум необхідна, впершу чергу, робота з оточуючими, з якими контактує навчається.

Формування таких комфортних умов реалізується за допомогою проведення інтерактивних уроків в інклюзивних класах [42]. При проведенні цих уроків застосовуються різні методи, такі як казкотерапія, психогімнастика, арт-терапія і так далі, дані методи сприяють розвитку толерантності, а також допомагають формувати і розвивати соціально-комунікативні навички.

Для наочності вважаємо необхідно навести кілька подібних занять.

Гра-тренінг «Перетворення гидкого каченяти в прекрасного лебедя» проводилася в інклюзивну класі. За основу був узятий сюжет казки дитячого письменника Г. Х. Андерсена «Гидке каченя».

Учням була надана інструкція зображати жителів пташиного двору. Кожній дитині випала нагода приміряти на себе роль «гидкого каченяти» і спробувати відчувати і зрозуміти почуття головного героя цієї казки, якого не приймали інші тільки лише з цієї причини, що він був не схожий на всіх інших. Після цього учням було запропоновано поділитися емоціями.

Крім цього учні були в ролях тих, хто ображав і сміявся над гидким каченям. Хлопцям ставилося завдання постаратися пояснити, з якої причини вони не приймали до себе «гидке каченя». У більшості випадків учні називали причини зовнішнього характеру – він не схожий на нас, він не такий гарний. Після цього дітям ставилося завдання представити інший

варіант розвитку цього казкового твору, в якому мешканці пташиного двору брали до себе «гідкого каченяти». Після цього учням пропонувалося знову описати свій емоційний стан і свої почуття.

Цього разу діти, що грали роль «гідких каченят», відчували підтримку оточуючих, говорили, що відчували себе більш сильними і впевненими. Ті школярі, які грали «жителів пташиного двору» відзначали, що відчували легкість своєї ролі. Так само діти наголошували на тому, що набагато краще перебувати в дружніх відносинах з усіма оточуючими, ніж у ворожих. При питанні дітям, з якої причини ви вирішили завести приятельські стосунки з «каченям» діти відповіли, що не так важлива його зовнішність, більш важливим є те, що він веселий, чуйний і добрий [42].

Завдяки даній грі учні зрозуміли, що зовнішність не є причиною, для припинення спілкування та контактів з людиною, а також діти зрозуміли, що краще дружити, ніж ворогувати.

Для закріплення проведеного заняття учням було запропоновано створити колаж, на якому б були зображені думки дітей з приводу хороших взаємин між навколишніми людьми. Підсумком проведеного заняття можна назвати поліпшення психологічного клімату в класі, зниження випадків конфліктних ситуацій, а також більш толерантне ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Ще одним способом підвищити толерантне ставлення до осіб з обмеженими можливостями здоров'я було проведення проекту «Це прекрасний, прекрасний світ».

Що беруть участь в даному проекті знайомили з особливостями життєдіяльності сліпих і осіб з порушеннями зору. Учасникам була розказана історія створення абетки Брайля, було розказано про її призначення, також було повідомлено про специфіку навчання сліпих і осіб з порушеннями зору.

Були проведені різні заходи, в ході яких в ігровій діяльності школярі виконували різноманітні вправи з зав'язаними очима. У запропонованих іграх учні використовували тільки тактильну і слухову чутливість.

Таким чином, вони змогли відчути те, що відчувають сліпі люди. Ті, учні змогли відчути як це важко і складно адаптуватися до навколишніх умов, коли ти позбавлений зору. Крім цього з учнями була проведена бесіда, в ході якої зачіпалася тема профілактики захворювань органів зору. Підсумком роботи стало те, що школярі стали більш акуратно і чуйно ставитися до дітей з патологіями зору. З лексики учнів пропали такі слова як «очкарик» і «сліпий».

Часто в суспільстві можна почути думку, що навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітніх класах негативно впливає на їхніх нейротіпічних однолітків. Проведений ряд заходів показує, що створення в школі спеціальних умов для соціалізації та спільна робота педагогічного колективу допомагає розвитку необхідних особистісних якостей не тільки у дітей з обмеженими можливостями здоров'я, а й у однолітків, які нормально розвиваються [24].

Завдяки інклюзивної освіти у школярів формується: толерантне ставлення до навколишніх, навички та вміння вирішувати поставлені проблем, адекватна самооцінка, самоповага. Інклюзивна освіта сприяє тому, що діти вчаться чути і приймати думку інших людей, навчаються цивілізовано відстоювати свою точку зору, вчаться вирішувати конфліктні ситуації мирним шляхом. Як підсумок, у дітей розвивається навик визнавати право будь-якого індивідуума бути «іншим».

Консультація для педагогів. Участь сім'ї у вихованні та навчанні дитини шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Позитивний результат в навчанні осіб з обмеженими можливостями здоров'я багато в чому обумовлюється активністю батьків. Для найбільш ефективного і якісного освітнього результату батькам необхідно налагоджувати тісну співпрацю з педагогічними працівниками.

Батькам важливо дати інформації про те, що їх робота безпосередньо позначається на розвитку їхньої дитини. З батьками потрібно проводити просвітницьку роботу. Проведення просвітницької роботи в загальноосвітній школі можливо через організацію батьківських зборів, консультацій, як групових, так і індивідуальних. Просвітницька робота може проходити через інформування батьків через різні методички, пам'ятки та інформаційні стенди, які б розкривали необхідність роботи з дітьми та принципи інклюзивної освіти.

Аналіз соціальної взаємодії здійснюється на основі деяких результатів соціологічного дослідження «Оцінка ефективності впровадження інклюзивної освіти у м. Одесі у 2018 році». Було опитано три групи: зроблене анкетне опитування вчителів, батьків та було проведено інтерв'ю з учнями. Перші етапи проходили у трьох школах: загальноосвітня, інклюзивна та корекційна. Усього було опитано 611 респондентів з них 178 педагогів, 386 батьків та 47 учнів старших класів. Для вивчення усіх аспектів впровадження інклюзивної освіти необхідно було вирішити ряд методологічних труднощів.

По-перше, потрібно було визначити, що таке інклюзивна школа. Згідно з новим законом про освіту, кожна дитина може навчатися у школі, територіально зручної для неї. Виходячі з цього, загальноосвітня школа повинна прийняти дитину з обмеженими можливостями та стати інклюзивною. Таким чином, розподіл на загальноосвітні та інклюзивні школи є скоріше умовним.

По-друге, потрібно було розмежувати поняття «інклюзія» та «інтеграція». Процес включення дитини з обмеженими можливостями в окремих випадках можна назвати скоріше інтеграцією, ніж інклюзією. «Інтеграція передбачає, що дитина повинна адаптуватися до освітньої системи, інклюзія – адаптація системи до потреб дитини. Термін «інтеграція» несе у собі відтінок примусу до адаптації. Потреби дітей з особливими психічними і фізичними порушеннями ігноруються та

зводяться до необхідності відповідності існування системи масової освіти.

«Інклюзія – це найбільш сучасний термін, котрий тлумачиться наступним чином: це реформування шкіл та перепланування навчальних приміщень таким чином, щоб вони відповідали потребам усіх без виключення дітей.

По-третє, повинно було визначити критерії готовність школи з матеріально технічних характеристик та професійної кваліфікації педагогічного складу.

Так О. І. Акімова вказує на матеріально-технічну невідповідність закладів системи загальної освіти в них дітей з відхиленнями у розвитку, для котрих необхідні менші з наповнюваності класи (від 6 до 12 людей), адаптовані до їх особливих психофізичних можливостей навчальної програми, спеціальне дитяче корекційне-розвиваюче обладнання, інколи наставник котрий був закріплений за дитиною та надавав йому поміч на заняттях.

Крім того, штат навчальних закладів повинен бути достатньо укомплектований висококваліфіційними кадрами, що сприяло більш повному задоволенню потреб в освіті та соціальної інтеграції дітей та підлітків з відхиленнями у розвитку, оптимальної реалізації програм соціально-психологічного та медичного супроводу.

По четверте, слід було подолати несформованість понятійного апарату, який використовують при описі явищ української інклюзивної освіти. Основні поняття з'явилися зовсім нещодавно і поки знаходяться на стадії визначення, уточнення. Розуміння, поняття «інклюзивна школа» є досить невизначеним.

Для того щоб дослідницький аналіз став можливим допустимо деякі спрощення: до загальноосвітніх шкіл мали відношення ті, де вчать діти без обмежених можливостей, до інклюзивної загальноосвітньої школи діти котрі з обмеженими можливостями. Слід відмітити, інклюзивна форма освіти не так давно почала впроваджуватись у школи, цьому багато аспектів даного процесу ще мало вивчені, особливо соціальна взаємодія. Якщо

проаналізувати окремі сторони данного явища на основі деяких критеріїв, котрі зіставляють модель дослідження соціальної взаємодії:

1. Відношення учнів до своєї школи;
2. Взаємовідносини між учнями, наявність дружніх відносин між дітьми з обмеженими можливостями та без;
3. Задоволеність учнів у відношенні до себе зі сторони вчителів та однокласників;
4. Соціальна взаємодія учнів у позанавчальній діяльності.

Ставлення учнів до своєї школи. Школа займає одно з провідних місць в житті кожної дитини, тому що саме тут проходить більша частина її часу, відточуються соціальні навички спілкування, починається становлення особистості. Згідно з результатами дослідження, учням подобається навчатися в інклюзивної школі. Так, в ході анкетного опитування майже всі батьки відзначили, що їх дитині подобається клас і школа, в якій він вчиться, - сумарний показник «так, дуже» +, «скоріше так» склав у батьків дітей з ОВЗ 94%, а у батьків дітей без ОВЗ 99%. Результати якісного дослідження підтверджують дані опитування. Всім дітям (як з ОВЗ, так і без), які брали участь в інтерв'юванні, дуже подобається школа і клас: «так, мені дуже подобається, я тут з першого класу, тут виросла»; «Мені шалено все подобається».

Тільки одні беруть інтерв'ю з особливими освітніми потребами, яку дали таку оцінку - «посередньо, якщо ні з ким не сварюся, то в принципі нормально». Найбільше, за одностайною думкою батьків, дітям в школі подобається спілкування зі шкільними друзями (батьки дітей з ОВЗ - 73%, батьки дітей без ОВЗ- 67%) і вчителями (61% і 66% відповідно). На третьому місці у дітей з особливими освітніми потребами - навчальні заняття (58%) і позакласні заходи (51%), на четвертому - додаткові заняття (36%). В ході аналізу інтерв'ю учнів з'ясувалося, що всі вони цінують вчителів і доброзичливу атмосферу в школі, яка створюється багато в чому завдяки їм: «дуже багато хороших вчителів, саме не в плані як вони вчать, а



в плані людському»; «на уроці - це вчитель, а поза школою - це дуже хороший друг»; «Мені подобається атмосфера в школі». Роль вчителів величезна, завдяки їхній праці і доброзичливості можливо існування нинішньої інклюзивної освітньої моделі (докладніше аналіз даної теми см., наприклад).

Звичайно, дітям подобається і спілкування з друзями. Найбільш значимо це для дітей з особливими освітніми потребами. Вони наголошували на тому, що саме в школі у них є друзі: «можна поговорити з друзями і вчителі хороші»; «У нас дуже дружний клас, тому що ми всі один одному намагаємося допомогти, починаючи від контрольних, були різні ситуації, намагалися один одного прикрити».

На питання: «Чи хотіли б ви перейти в іншу школу?» відповіді хлопців розділилися. якщо всі діти з особливими освітніми потребами хочуть залишитися, то інші планують міняти школу або їх батьки неодноразово робили спроби перевести дітей в іншу школу через недостатність знань.

Діти з ОВЗ, аргументуючи свою позицію, найчастіше говорила про те, що в даній школі існують всі необхідні умови і не хочеться адаптуватися до нових умовами в іншому місці: «тут є все, що мені треба ... я не хочу залишати цю школу, для мене це - найкращий варіант, я не знаю, як я буду в іншій школі вчитися»; «Там знову заново звикати до всього, до всіх людей, змін не люблю».

Діти без ОВЗ заздалегідь планують своє майбутнє. Вони орієнтовані на вступ до вузи, отримання профільних знань, освоєння більшого обсягу інформації: «просто так вийшло, що переходжу на майбутній рік в іншу школу, але це буде екстернат, просто з надходженням пов'язано »; «Так, я як раз це і роблю, у мене тут останній тиждень, мені цікаво, як в іншій школі навчатимуть»; «Немає, не хотілося б, але я в цьому році все-таки йду зі школи, але це для того, щоб саморозвиватися »; «І батьки мене

вмовляють, і я сам бачу, що в цій школі мені вже нічого робити, вже всьому тут навчився».

Соціально-психологічний клімат в інклюзивній школі, згідно з отриманими результатами дослідження, є сприятливим, так як у більшій частині учнів хороші взаємини, висока задоволеність від ставлення до себе з боку вчителів і однокласників. Але, мабуть, головне, що між дітьми незалежно від стану здоров'я формуються досить міцні дружні зв'язки. Так, більша частина опитаних батьків і педагогів оцінила ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в школі як «позитивне», але батьки цих дітей дещо менш оптимістичні. Частка вибрали варіант «позитивно» серед них становить 54%, тоді як серед інших батьків і педагогів - 69% і 67%. «Насторожене» і «негативний» ставлення до хлопців з ОВЗ практично не зустрічається в школі (розкид значень від 2% до 4%).

Важлива відмінність проявляється в оцінці допомоги, яку діти без ОВЗ надають тим, у кого є особливі освітні потреби. Всі діти без ОВЗ говорять про те, що вони проявляють терпіння на уроках: чекають поки дитина з особливими освітніми потребами допише текст, отримає додаткові роз'яснення; працюють при шумі, виробленому деякими дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; допомагають пересуватися або облаштовувати місце у парти, наприклад, для дитини в інвалідному кріслі. Діти ж з ОВЗ бачать цю допомогу тільки в підготовці до уроків – дають списувати домашнє завдання або пояснюють недопонятости навчальний матеріал. Таким чином, вони підкреслюють свою потребу взаємодії в більш широких областях соціального життя.

У житті дитини величезне значення відіграє присутність друзів. Розглянемо взаємини між однокласниками в інклюзивних класах з точки зору наявності тісних дружніх зв'язків. Обом групам батьків ставилося

запитання про те, чи є у їх дитини друзі (батькам дітей з особливими освітніми потребами - чи є друзі без ОВЗ, а батькам дітей без ОВЗ - друзі з ОВЗ). В результаті з'ясувалося, що більш ніж дві третини дітей обох груп дружать один з одним (Батьки дітей з ОВЗ - 73%, батьки дітей без ОВЗ - 70%). У однієї п'ятої частини дітей з особливими освітніми потребами немає друзів - 22%. Якісний аналіз інтерв'ю підтвердив дані анкетного опитування - приблизно дві третини дітей без ОВЗ дружать з дітьми з ОВЗ. Крім того, близько половини з них продовжують спілкування і поза стінами школи: «ми з ним постійно ходимо, то на сноубордах кататися, на скейтбордах, ніякої різниці не відчувається»; «З хлопчиком з ОВЗ спілкуємося після школи, в кіно там ходимо»; «Так, звичайно, поза школою завжди зустрічаємося, майже кожен день»; «з хлопчиком з ОВЗ дружу я, потім три однокласника, ми ходимо, гуляємо». В оцінках батьків практично не зустрічається «абсолютно не задоволений + скоріше не задоволені». Серед батьків дітей з особливими освітніми потребами лише 2% поставили цю оцінку по «задоволеності ставленням з боку педагогів» і 4% - «з боку однокласників». Слід зазначити, що майже таке ж розподіл зустрічається серед оцінок батьків дітей без ОВЗ.

Результати якісного дослідження підтверджують дані анкетного опитування. Основна частина дітей (з ОВЗ і без ОВЗ) в інклюзивних школах задоволена відносинами як з педагогами, так і з однокласниками: «в мене хороші стосунки з усіма викладачами, з однокласниками теж»; «Все чудово і з тими, і з тими». У дітей з особливими освітніми потребами дуже висока задоволеність від спілкування з педагогами, вони відзначають доброзичливість, підтримку: «до нас добре ставляться, не як до учнів, а як до рідних людей, допомагають у всім розібратися»; «У нас з багатьма вчителями можна поговорити не тільки по навчанню, по предмету, але можна ще поговорити про свої проблеми, і вони тебе зрозуміють, підтримають».

Інклюзія дітей з ОВЗ в систему соціальних взаємодій реалізується в інклюзивних школах за допомогою не тільки присутності на шкільних заняттях, але також і відвідування гуртків, секцій, різних заходів і участі в спільній позанавчальній діяльності.

У більшості шкіл організуються заходи, спрямовані на підвищення толерантності до дітей з особливими освітніми потребами, і основна частина опитаних знає про них (55% - батьки дітей без ОВЗ, 53% - батьки дітей з ОВЗ). Найчастіше – це «класні години, уроки доброти», «загальношкільні свята», «Спільні заходи (святкування днів народжень, прогулянки та ін.), «екскурсії» і «психологічні консультації» (відповідь на відкрите запитання, тому немає точних цифр).

Школярі в ході інтерв'ю позначили три основні групи заходів: «свята, концерти, спектаклі», «спортивні змагання», «конкурси, виставки». Основна частина опитаних батьків і педагогів заявили про активну участь дітей з особливими освітніми потребами в організованих заходах (90% -педагоги, 81% - батьки дітей без ОВЗ, 61% - батьки дітей з ОВЗ). близько чверті батьків дітей з особливими потребами (22%) вказали, що їх дитина «є тільки глядачем». Школярі в ході інтерв'ю також здебільшого відзначали активну участь дітей з особливими освітніми потребами або, принаймні, можливість такої участі, так як остаточне рішення приймається ними самостійно. При цьому деякі діти вказали на існування примусу до участі в організованих заходах і втома від їх великої кількості (в основному діти з ОВЗ): «Зараз цього стало менше. А раніше наша школа була як розважальний центр. Тому що концерти у нас влаштовувалися по всіх свят. Постійно, нескінченно»; «мене змушували, тобто в обов'язковому порядку. Мене змушували читати вірші, а я не люблю цього робити»; «В основному я не знаю, що там відбувається. Один раз було (брала участь) за всі п'ять років поки я тут. В мене свої справи є. Мені головне – добре іспити здати. Усе інше потім». Основним напрямком подібної діяльності є проведення

«Індивідуальних консультацій батьків (законних представників) дітей з ОВЗ з метою коректного включення їх дітей в систему загальної освіти» - 89%. менш популярні такі напрямки роботи, як «проведення спільних занять - дитина, педагог, батько» (32%), «демонстрація фото - відеофрагментів занять, свят, дозвілля, режимних моментів в освітній установі з метою детального розбору визначених етапів виховання і навчання дітей з ОВЗ» (21%), «групові консультації батьків (законних представників) дітей з ОВЗ з метою коректного включення їх дітей в систему загальної освіти» (21%). Найрідше використовується «обмін досвідом сімейного виховання і навчання дітей з ОВЗ» - 11%. Результати проведеного дослідження демонструють, що інклюзія в сучасній школі формує досить продуктивні форми соціальної взаємодії: учням подобається вчитися в інклюзивної школи, вони позитивно оцінюють якість соціальної взаємодії, і у них високий ступінь задоволеності від ставлення до себе з боку педагогів і однокласників. Діти з особливими освітніми потребами в інклюзивних класах активно спілкуються і формують міцні соціальні зв'язки у вигляді дружби. Діти без ОВЗ також прагнуть до спілкування з ними.

Фактором який перешкоджає успішну адаптацію учнів з обмеженими можливостями у навчальне середовище, виступає загальний рівень їх психічного розвитку. При цьому їх знижені психодіагностичні показники не можуть роздивлятися як протипоказання до успішної інтеграції, а лише свідчить про необхідність створення умов, які забезпечують їм мінімальний рівень розвитку соціальної компетенції.

Проведена робота здатна формувати толерантне ставлення до осіб з порушеннями розвитку та батьків нормально розвиваються школярів. Так само необхідно проводити просвітницьку роботу з батьками дітей з обмеженими можливостями здоров'я, так робота з ними може реалізовуватися через проведення зборів, семінарів, а також індивідуальних і групових консультацій.

Варто відзначити, що саме консультативна діяльність є однією з основоположних видів роботи сприяє інформуванню з інклюзивної освіти. Проведення консультацій також дозволяють підтримувати тісний зв'язок між класним керівником і батьками дітей. Особливо батьки потребують консультацій тоді, коли тільки віддають дитину в інклюзивний клас. У цьому випадку на плечі педагога лягає завдання знизити тривогу і побоювання батьків [53].

На консультаціях педагог відповідає на всі питання, що цікавлять батьків. Так само на таких заходах педагог з'ясовує рівень фізичного і психічного розвитку дитини, особливості поведінки дитини, сформованість його навчальної діяльності і так далі.

Одна з головних цілей, що ставляться на консультаціях з батьками учнів з обмеженими можливостями здоров'я - це зростання педагогічних і освітніх компетенцій батьків, а також надання допомоги таким батькам в адаптації їх дитини в суспільство.

Щоб досягти цієї мети, ставляться такі завдання:

- просвіщати батьків про особливості розвитку учня з обмеженими можливостями здоров'я;
- розширити знання батьків в області дефектології, педагогіки та психології;
- розвивати у батьків прагнення на позитивні результати і навчати вмінню знімати свою підвищену тривожність.

При роботі з батьками необхідно зміцнювати співробітництво між батьками учнів і школою. У роботі необхідно довіру всіх сторін корекційно-розвиваючого процесу [22].

Створення інклюзивної освіти спирається на ряд принципів:

1) принцип індивідуального підходу. Цей принцип має на увазі те, що необхідно брати до уваги індивідуальні потреби кожного учня при виборі методів, форм і засобів навчання і виховання учнів. Керуючись цим принципом необхідно вибудовувати індивідуальні плани та стратегії

корекційного розвитку дитини. Реалізація цього принципу передбачає і те, що навчається зможе самостійно розвивати свої особистісні якості і свою індивідуальність;

2) принцип підтримки самостійної активності дитини. Для того щоб інклюзивна освіта приносило максимальну ефективність, потрібно створити спеціальні умови для самостійної активності студента. Виконання даного принципу дозволяє розвивати соціально активного учня, який би був частиною суспільства. Дуже часто в учнів з обмеженими можливості здоров'я немає ніякої активності, так як вся активність знаходиться в руках батьків дитини, що призводить до пасивності, хто навчається. Реалізація даного принципу дозволяє долати подібну проблему;

3) принцип активного включення учня в освіту. Даний принцип передбачає те, що повинні створюватися такі умови, які б сприяли прийняттю в освітній процес усіх боків. Керуючись цим принципом необхідно активно включати в освіту учнів з обмеженими можливостями здоров'я та їх батьків (законних представників). Для реалізації цього принципу потрібно також організація різноманітних семінарів, святкових заходів для формування інклюзивного спільноти;

4) принцип міждисциплінарного підходу. Грамотно організоване інклюзивна освіта має бути орієнтовано на міждисциплінарний підхід, так як корекційний процес вимагає спільної роботи фахівців з різних сфер: освітньої, медичної, психологічної. У інклюзивну освіту фахівці проводять спільні заходи спрямовані на вирішення діагностичних і корекційних завдань, обговорюють спільний план і стратегію дій з побудови корекційної роботи з учнями мають обмежені можливості здоров'я;

5) принцип варіативності. Даний принцип включається в процеси навчання і виховання. Для реалізації інклюзивної освіти потрібне створення варіативної розвиваючого середовища. Ця варіативна розвиваюче середовище має на увазі наявність необхідних розвиваючих і дидактичних посібників та методик, засобів навчання і безбар'єрного середовища. Крім

цього дані принцип має на увазі наявність варіативної методичної бази навчання і виховання;

б) принцип партнерської взаємодії з сім'єю. Найбільша ефективність буде тоді, коли батьки допомагають навчається в його розвиток і навчання. Завдання педагога полягає в тому, щоб зуміти побудувати довірчі і партнерські відносини з батьками» [19, с. 101-109]. Крім цього педагогам необхідно уважно ставитися до запиту батьків і координувати з ними роботу з розвитку учнів.

Перераховані заходи дозволяють підвищувати рівень інформованості педагогів і батьків учнів з обмеженими можливостями здоров'я з інклюзивної освіти. Дані консультації дозволяють поліпшити внутрішньошкільний клімат в цілому [19, с 101-109].

### **3.2. Детермінанти оптимізації соціальної роботи з інклюзивними класами в Україні**

Період адаптації до шкільного життя переживає кожна дитина. Помічено, що в перший час відвідування школи стан дітей зазвичай погіршується. Вони стають неспокійними, тривожними, дратівливими, гіперактивними або гіперпасивними. Може погіршуватися і їх фізичне здоров'я. Такі проблеми не минуть і інклюзивні класи. Більшість виникаючих труднощів рано чи пізно проходять, і стан дітей нормалізується. Якщо ж проблеми поглиблюються, то необхідно терміново вживати заходів [44].

Уміння дитини увійти в дитяче суспільство, діяти спільно з іншими, поступатися, підкорятися при необхідності, почуття товарищескості - якості, що дозволяють дитині безболісно адаптуватися до нових соціальних умов, що сприяють створенню сприятливих умов для його подальшого розвитку. Ці якості формуються в дошкільному віці в родині, дитячому садку.



«Технологія навчання в першому класі передбачає послідовне проходження основних етапів навчальної діяльності:

- діагностика особливостей учнів;
- фіксування фундаментальних освітніх об'єктів (шкільна програма);
- вибудовування особистої освітньої траєкторії учня з урахуванням його особливостей;
- реалізація індивідуальних освітніх програм учнів;
- демонстрація їх освітніх продуктів;
- рефлексія і оцінка діяльності.

Це означає, що кожен учень має право на індивідуальний сенс і цілі навчання, відбір досліджуваних матеріалів, вибір темпу, форм і методів навчання. У своїй роботі для кожного першокласника можна було створити індивідуальну освітню траєкторію, що приводить до створення особистісних освітніх продуктів, що відрізняються не тільки обсягом, але й змістом. Ця відмінність обумовлена індивідуальними особливостями і відповідними їм видами діяльності, застосовуваними учнями при вивченні одного і того ж фундаментального освітнього об'єкта. Це може бути образне або логічне пізнання, ознайомлювальне, вибіркоче або розширене засвоєння теми і т.п» [45, с 297].

У першому класі особливо важливим вважаю створення умов для сприятливого адаптації дитини до школи, тобто забезпечення благополучного розвитку і навчання з урахуванням його індивідуальних можливостей.

Такими умовами, впершу чергу, будуть наступні:

відповідність процесу навчання функціональним і психологічним особливостям дітей;

особистісно-орієнтоване взаємодія дорослих і дітей;

надання дитині свободи вибору діяльності, партнера, засобів та ін .;

орієнтування педагогічної оцінки на відносні показники дитячої успішності (порівняння сьогоденних досягнень дитини з його вчорашніми досягненнями);

підвищення пізнавальної і навчальної мотивації;

реалізація продуктивної діяльності дітей в зоні їх найближчого розвитку.

Всі перераховані вище умови припускають індивідуалізацію навчання і виховання в колективі. Клас – це місце, де дитині доводиться працювати разом з іншими дітьми: доповнювати, допомагати, співпереживати, сприяти і т.п. У 6-7 років така взаємодія ускладнене тим, що дитина даного віку егоцентричний. Йому здається, що весь світ, сім'я, суспільство існують для нього. Першокласнику важко змиритися з тим, що він один з багатьох учнів класу.

У цей момент принципово важливо задовольнити бажання дитини виділитися серед інших своєю успішністю, продемонструвати свої вміння та знання. Коли це відбувається, у дитини підвищується самооцінка, формується адекватне уявлення про себе. Але самоствердження неможливо за рахунок інших дітей. Саме в цьому віці у дітей починає формуватися уявлення про те, як здійснювати спільну діяльність в колективі, залишаючись при цьому самим собою [54].

Говорячи про дітей з особливими потребами роздивимось дітей з синдромом Дауна. Результати дослідження свідчать про те, що профіль психомоторного розвитку, властивий синдрому Дауна, включає в себе як «добрі» показники з деяких ліній розвитку (наприклад, деякі здібності, пов'язані з переробкою візуально-просторової інформації, соціально емоційний розвиток), так і проблемні області, такі, як рухова сфера, здібність з переробки слухової інформації, мовна сфера. Крім цього, у дітей з синдромом дауна виявленні деякі особливості особової мотивації. З досвіду одного з дитячих садків дівчинка, яка перебувала там два роки (з синдромом Дауна), мала значні успіхи. Зі слів викладачів, у дівчинки був

великий об'єм слівника. Запас слів, котрими вона оперує, відповідає віковим нормам, також як сприйняття і розуміння мови у цілому, та зокрема, розуміння граматичного строю мови людини, що звертається до неї, що нерідко відноситься проблемних областей розвитку дітей з синдромом. Зі слів викладача, дитина живо реагує на мову оточуючих за допомогою міміки. Вона достатньо легко, охотно і з задоволенням розповідає про те, як проводила свої канукули, про відвідування театру, та прогулянки в парку. Як і у більшості таких дітей, основні труднощі усного мовлення пов'язані з порушенням артикуляції та поганим мовленням.

Вважається, що діти з синдромом Дауна демонструють порівнянно добрий рівень соціальної адаптації. Дівчинка ввійшла у колектив не одразу, на це потрібен був час. З початку потрібна була присутність матері, хоча б небачне (в приміщенні неподалік). По трохи дитина звикла знаходитись без матері, а також установила дружні відносини з однолітками. Але не варто забувати про допомогу педагога, або соціального працівника. Дитина чуттєво сприймає відношення до неї оточуючих та їх настроїв. Дівчинка швидко пішла на контакт з людиною, яка була налаштована до неї емоціонально позитивно. Вона дуже привітна, посміхається, у неї багато позитивних емоцій. В деяких іграх дівчинка не відрізняється від інших дітей. Вона запрошує інших дітей до суспільних дій.

Що стосується рухового розвитку, то труднощів при виконанні задач, які потребують застосування навички крупної моторики, у дівчинки не виникає, хоча такі труднощі спостерігаються у дітей з синдромом Дауна. Однак їй нелегко дається тонкі диференційовані рухи пальцями та кінцівками. Викладачі характеризують дівчинку як чарівну дитину, котрій притаманний добрий настрої і котра перетбачування у поведінці, при цьому вони відмічають, що дівчинка менш активна, менш наполеглива та легко відволікається, ніж звичайні діти, у неї можна відмітити упертість. Дівчинка демонструє добрі навички самообслуговування, добре пишить, та рахує.

Головна ціль нашої роботи соціальна і трудова адаптація учнів, а також успішна інтеграція учнів у сучасне суспільство.

Працюючи в інклюзивну класі, виділяю наступні правила:

Надаю кожній дитині можливість працювати в притаманному йому темпі. Вважаю, що краще запропонувати пропустити чергову запис, запропонувати завдання, для виконання якого потрібно менше часу. Обсяг роботи збільшую поступово і погоджую з індивідуальним темпом. Виконання меншого обсягу роботи дозволяє менш підготовленому дитині успішно впоратися з нею, що, в свою чергу, допомагає відчувати себе беруть участь в загальній роботі.

Індивідуалізація темпу – необхідна умова психологічного комфорту дитини в школі. Діти виконують завдання, але робота зупиняється незалежно від ступеня її завершеності. Так відпрацьовую вміння починати і закінчувати роботу з усіма.

Частково індивідуалізації може сприяти організація групової роботи.

На початок навчання використовую її не в повній мірі, але поступово вводжу її елементи. Враховую необхідність зміни складу групи для формування у дітей адекватної самооцінки. І практично повністю виключаю змагання між групами, щоб уникнути взаємних докорів і порушення атмосфери співпраці і спільності класу.

На уроках намагаюся часто змінювати види діяльності і форми роботи, що дозволяє всім дітям без винятку зняти напругу, підвищити увагу.

У своїй роботі використовую наступні педагогічні «секрети»: наприклад, дітям дозволяю на уроці зайняти на якийсь час зручне положення: працювати стоячи, при бажанні поміняти робоче місце (було б непогано мати в класі кілька конторок); походити на носках, зробити стійку на одній нозі, напружити стопи, гомілки, стегна, живіт і т.д.; можна «постояти за спиною дитини», покласти руку на плече, дозволити посмоктати льодяник, нашептатися [18].

Прищеплюю дітям вміння промовляти послідовність своїх дій вголос. Вчу дітей говорити тихо, упівголоса, шепотіти «губами», щоб не заважати іншим. Але не забороняю дітям говорити вголос - через зовнішню мову відбувається осмислене освоєння нового і складного матеріалу.

Важливо дотримуватися за природною потребою дитини у пізнавальній діяльності, а не нав'язувати її. Пропоную дітям завдання, які б вони виконували із задоволенням [47]. Вважаю, що вимагати від дитини виконання нецікавих або більш складних завдань слід обережно і дозовано, так як постійна напруга призводить до соматичних або психологічних проблем.

У своїй роботі вважаю основним правилом наступне: створення таких умов для адаптації дитини до школи щоб дитина був успішний не тільки в навчанні, скільки в сфері спілкування та взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу: вчителями, дітьми, батьками. Крім обліку цих правил полегшення адаптації всіх дітей класу, для полегшення адаптації дітей з обмеженими можливостями використовую такі прийоми:

Попереднє знайомство дитини зі школою і класним приміщенням - при зустрічі в серпні, разом з батьками. Вся сім'я може пройтися під школі, подивитися, де знаходиться їдальня, спортивний зал, кабінети фахівців, кімната для релаксації, туалет.

Під час відвідування класу пропоную майбутньому учневі заздалегідь вибрати місце, яке йому подобається, посидіти за партою. В цьому випадку, вже з перших днів навчання, знизиться його тривожність, обумовлена невідомістю, великою кількістю нових незнайомих людей навколо.

Намагаюся так організувати простір усередині класної кімнати і поза нею, щоб діти могли на деякий час усамітнитися, відпочити від шуму. У класі це може бути ширма, «намет» і ін. Як правило, побувши на самоті на перерві або навіть на уроці, дитина готова знову включитися в роботу і взаємодію.

На перших порах відвідування школи дітям з порушеннями розвитку, а особливо з порушеннями інтелектуального розвитку, розладами аутистичного спектру складно засвоїти режим життя в школі, розклад, тривалість уроку і зміни. Для полегшення адаптації пропоную дитині план дня в картинках. Розглядаю разом з дитиною можливі зміни - в розкладі, кабінетах і т.д. крім цього, проводжу роботу по формуванню у дітей алгоритму діяльності в різних ситуаціях - що робити:

коли захотів в туалет;

коли необхідно йти в їдальню;

коли наступний урок - фізкультура;

коли клас йде на прогулянку;

коли необхідно підготуватися до наступного уроку;

коли дзвенить дзвінок і т.д.

Безумовно, на перших порах, дитині може знадобитися масована допомога в організації його життя в школі, але при цьому намагаюся створити умови для меншої опіки, збільшення його самостійності і соціальної активності.

Якщо дитина не може витримати в стаціонарному положенні все 35-40 хвилин уроку - встає, розмовляє, переміщається по класу, дозволяю йому відпочити - вийти в ігрову зону з-за парти, посидіти в «будиночку», але при цьому регламентують час відпочинку - наприклад, за допомогою пісочного годинника, схвалюю ситуацію, коли дитина повертається до роботи з класом після обмеженого тимчасового періоду [20]. Результатом такої діяльності буде ситуація, коли учень з обмеженими можливостями починає і закінчує на уроці разом з усіма дітьми.

Коли дитина з обмеженими можливостями приходить в школу, його оточує велика кількість нових людей - дітей та дорослих. Добре, якщо в класі вже є знайомі діти – наприклад ті, з якими дитина ходив в дитячий сад. Якщо таких дітей немає, головним своїм завданням ставлю включення дитини у взаємодію з однокласниками. Найчастіше, діти самі підходять

один до одного, знайомляться, пропонують разом пограти. У випадку з «особливим» дитиною, роль ініціатора спілкування дітей беру на себе. Пояснюю всім дітям класу, чому N так відрізняється від них - погано говорить, незвично виглядає, дивно поводить. Розповідаю, що N важко і пояснюю, чому йому можна допомогти. Як правило, діти з готовністю відгукуються на мої прохання, якщо мають достатню інформацію. І - крім того - ми знаємо, що ставлення до того чи іншого учня класу у його однокласників в першому класі формується в залежності від ставлення, яке демонструють дорослим. Якщо вчитель показує позитивне ставлення до «особливого» дитині, що не намагаючись виділити його з усіх дітей, включає в урок, організовує взаємодію на уроці і зміні, в класі формується ставлення довіри, співпраці та взаємодопомоги, а це найголовніша умова успішної адаптації всіх дітей [60].

Всі використовувані види діяльності надають позитивний результат до адаптації дітей з обмеженими можливостями на початкових ступенях навчання.

Рекомендації для вирішення завдань щодо оптимізації освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання:

1. Необхідно постійно підтримувати впевненість учнів у своїх силах, забезпечити їм суб'єктивне переживання успіху при певних зусиллях.
2. Труднощі завдань повинна зростати поступово, пропорційно можливостям того, хто навчається.
3. Неприпустимо вимагати негайного включення в роботу. На кожному уроці обов'язково вводити організаційний момент, так як школярі з обмеженими можливостями здоров'я ніяк не переключаються з попередньої діяльності.
4. Неприпустимо ставити учня в ситуацію несподіваного питання і швидкої відповіді, обов'язково дати деякий час для обмірковування.

5. Не рекомендується давати для засвоєння в обмежений проміжок часу великий і складний матеріал, необхідно розділяти його на окремі частини і давати їх поступово.

6. Темп подачі навчального матеріалу повинен бути спокійним, рівним, з багаторазовим повтором основних моментів.

7. У момент виконання завдання неприпустимо відволікати учнів на будь-які доповнення, уточнення, інструкції, так як процес перемикання уваги у них знижений.

8. Намагатися полегшити навчальну діяльність використанням зорових опор на уроці (картин, схем, таблиць), але не захоплюватися занадто, так як обсяг сприйняття знижений.

9. Активізувати роботу всіх аналізаторів (рухового, зорового, слухового, кінестетичного). Обчашуючіся повинні слухати, дивитися, промовляти.

10. У роботі намагатися активізувати не тільки механічну, скільки смислове пам'ять.

11. Необхідно розвивати самоконтроль, давати можливість самостійно знаходити помилки у себе і у товаришів, але робити це тактовно.

12. Учитель не повинен забувати про особливості розвитку школярів з обмеженими можливостями здоров'я, давати короткочасну можливість для відпочинку з метою попередження перевтоми, проводити рівномірні включення в урок динамічних пауз (через 10 хвилин).

13. Для концентрації розсіяної уваги необхідно робити паузи перед завданнями, змінюючи інтонацію і використовуючи прийоми залучення уваги

14. Чи можна використовувати на заняттях ігрову ситуацію, вдаватися до додаткової мотивації (похвала, змагання).

15. Створювати максимально спокійну обстановку на уроці або занятті, підтримувати атмосферу доброзичливості.



16. Необхідно здійснювати індивідуальний підхід до кожного учня, як на уроках загальноосвітнього циклу, так і під час спеціальних занять.

17. Стежити за успішністю учнів: після кожної частини нового навчального матеріалу перевіряти, чи зрозумів його дитина;

18. Посадити дитину на перші парти, як можна ближче до вчителя, так як контакт очей підсилює увагу;

19. Підтримувати дітей, розвивати в них позитивну самооцінку, коректно роблячи зауваження, якщо щось роблять неправильно;

20. Вирішувати які навчаються при виконанні вправ записувати різні кроки. Це є для них опорою, а для вчителя це допоміжний засіб, щоб зрозуміти, де саме сталася помилка в процесі мислення;

21. Вимагати структурування дій при виконанні завдань [31].

З 2016 роки діти з обмеженими можливостями мають можливість навчатися в стінах школи, в колективі однокласників, в прямому взаємодії з педагогом. Для колективу педагогів, які працюють з дітьми з обмеженими можливостями, має бути рішення професійних завдань, що відображають компетентність педагогів в області інклюзивної освіти:

1. Бачити, розуміти і знати психологічні закономірності та особливості вікового і особистісного розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я, що знаходяться в умовах інклюзивної освітньої середовища.

2. Вміти відбирати оптимальні способи організації інклюзивної освіти, проектувати навчальний процес для спільного навчання дітей з порушеним і нормальним розвитком.

3. Реалізувати різні способи педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами корекційно-освітнього процесу.

4. Створити корекційно-розвиваюче середовище в умовах інклюзивного освітнього простору і використовувати ресурси і можливості загальноосвітнього закладу для розвитку дітей обмеженими можливостями і нормально розвиваються однолітків.

5. Проектувати і здійснювати професійне самоосвіта з питань навчання, виховання і розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзивної освітньої середовища.

Перераховані групи завдань проектується і реалізуються в процесі професійної перепідготовки педагогів у системі загальної освіти.

В рамках реалізується програми інноваційної діяльності освітньої організації, спрямованої на розробку і впровадження технологій психолого-педагогічного супроводу інклюзивної практики освіти в умовах загальноосвітньої школи, було проведено вивчення готовності педагогічних працівників до даного напрямку діяльності.

1. В процесі проведення психодіагностики оцінки стилю педагогічного спілкування були отримані наступні результати: у 11 педагогів - 24%, які взяли участь в дослідженні, переважає авторитарний стиль педагогічного спілкування. Ліберального, або «попустительського» стилю дотримуються 26% - 12 педагогів. 50% - 23 педагога в своїх відносинах з учнями дотримуються демократичного стилю.

2. На другому етапі дослідження виявлено рівень готовності педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Рівень готовності педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я показав: що високий рівень готовності - наголошується у 17 педагогів, що становить 37% від усієї кількості випробовуваних, середній рівень готовності - наголошується у 61% педагогів - 28 респондентів, і 2% з низьким рівнем готовності - 1 педагог не готовий до роботи з учнями з обмеженими можливостями ні огічно, ні професійно.

3. Результати дослідження готовності педагогів з різним стилем педагогічного спілкування до роботи з дітьми з обмеженими можливостями показали, що формування готовності педагогів більш успішно протікає у вчителів з демократичним стилем педагогічного спілкування (50%). Нижче рівень готовності педагогів до роботи з дітьми з ОВЗ у вчителів з авторитарним стилем педагогічного спілкування - 26%. У

вчителя з ліберально-попустильським стилем педагогічного спілкування готовність педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями сформована у 24% піддослідних. Якісний аналіз показує, що у колективі педагогів виявлено середній рівень готовності педагогічного колективу до роботи в нових умовах інклюзивної освіти.

4. Оцінка зв'язку між показниками стилю педагогічного спілкування і показниками готовності до роботи з дітьми з обмеженими можливостями показала, що статистично значущі взаємозв'язки показників ліберальності педагогічного спілкування і показників готовності педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями не встановлені, але звертає на себе увагу негативний взаємозв'язок даних показників [42].

Отже, чим вище показники ліберального стилю спілкування, тим нижче готовність педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями.

Також не виявлено статистично достовірної взаємозв'язку між показателями демократичності педагогічного спілкування і показниками готовності педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями, але отримана позитивна кореляція.

Отже, чим вище показники демократичного стилю спілкування, тим вище готовність педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями.

Між якісними ознаками показників авторитарності педагогічного спілкування і показників готовності педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями існує значуща рангова кореляційний зв'язок, але звертає на себе увагу негативний взаємозв'язок даних показників.

Отже, чим сильніше виражений у педагогів авторитарний стиль спілкування, тим нижче готовність педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями.

5. Для виявлення особливостей готовності педагогів з різним стилем спілкування до роботи з дітьми з обмеженими можливостями ми оцінили

рівень сформованості окремих компонентів готовності в групах з різним стилем педагогічного спілкування [9]. Результати дослідження дозволяють зробити висновок, що показники демократичного стилю педагогічного спілкування виступають фактором готовності педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та створюють кращі умови для формування готовності педагогів, ніж у педагогів з авторитарним і ліберально-поступовими стилями педагогічного спілкування.

6. Виходячи з результатів проведеного дослідження, можна дати наступні рекомендації педагогам і адміністрації загальноосвітніх організацій щодо оптимізації педагогічного стилю з метою підвищення рівня компетентності педагогів у роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я:

1) підвищити інформаційну готовність педагогічних працівників до якісного виконання своїх основних і додаткових обов'язків;

2) підвищити рівень професіоналізму і задоволеність професійної діяльності педагогів при роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Отже, гіпотеза дослідження підтвердилася, що одні із головних звань є гармонізація відносин між учнями та викладачами, але у педагогів з різним стилем педагогічного спілкування існують відмінності в показниках готовності до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Проведений теоретичний аналіз психологічних досліджень і проведене нами емпіричне дослідження дозволяють зробити наступні висновки.

1. Наше дослідження підтвердило теоретичне припущення, що найбільш поширеною класифікацією стилів педагогічного спілкування є класифікація, що виділяє авторитарний, демократичний і поступовий стилі.

2. Інклюзивна освіта - це спеціально організована робота соціальних працівників щодо забезпечення взаємодії звичайних дітей і дітей з

обмеженими можливостями здоров'я в просторі загальноосвітнього закладу. Така взаємодія передбачає створення соціальних педагогічних умов навчання: адаптивної освітнього середовища, організацію психолого-медико-педагогічного супроводу, формування інклюзивної культури дітей, педагогів, батьків.

3. Ефективність інклюзивних процесів в освіті і успішність їх здійснення детермінується низкою чинників, найважливішим з яких виступає готовність соціального працівника до роботи в нових професійних умовах. Така інклюзивна готовність педагога, будучи інтегративним якістю особистості, структурно представлена когнітивним, емоційним, комунікативним і рефлексивними компонентами, зміст яких детермінується комплексом академічних, професійних і соціально-особистісних компетенцій [7].

В результаті емпіричного дослідження було встановлено:

1. В процесі проведення психодіагностики оцінки стилю педагогічного спілкування були отримані наступні результати: у 11 соціальних робітників - 24%, які взяли участь в дослідженні, переважає авторитарний стиль соціально-педагогічного спілкування. Ліберального, або «попустительського» стилю дотримуються 26% - 12 працівників. 50% - 23 педагога в своїх відносинах з учнями дотримуються демократичного стилю.

2. На другому етапі дослідження виявлено рівень готовності педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Рівень готовності педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я показав: що високий рівень готовності - наголошується у 17 педагогів, що становить 37% від усієї кількості випробовуваних, середній рівень готовності - наголошується у 61% педагогів - 28 респондентів, і 2% з низьким рівнем готовності - 1 педагог не готовий до роботи з учнями з ОВЗ ні психологічно, ні професійно, саме тому потрібна допомога соціального працівника..

3. Оцінка зв'язку між показниками стилю соціального працівника спілкування і показниками готовності до роботи з дітьми з обмеженими можливостями показала, що статистично значущі взаємозв'язки показників ліберального стилю педагогічного спілкування і показників готовності педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями не встановлені, але звертає на себе увагу негативний взаємозв'язок даних показників [12].

Отже, чим вище показники ліберального стилю спілкування, тим нижче готовність педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями. Тобто для повного включення дітей потрібен спеціаліст, котрий буде допомогати і учням, і педагогам у соціалізації, адже головна ціль шкільного навчання є вміння дитини пристосуватись до навколишнього світу, виявляти свої інтереси, шукати хоббі, та вчитись спілкуватись з людьми.

Також не виявлено статистично достовірної взаємозв'язку між показниками демократичного стилю соціального спілкування і показниками готовності педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями, але отримана позитивна кореляція.

Отже, чим вище показники демократичного стилю спілкування, тим вище готовність педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями.

Між якісними ознаками показників авторитарного стилю спілкування і показників готовності педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями існує значуща рангова кореляційний зв'язок, але звертає на себе увагу негативний взаємозв'язок даних показників.

Отже, чим сильніше виражений у соціальних робітників авторитарний стиль спілкування, тим нижче готовність педагогів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями.

4. Для виявлення особливостей готовності соціального робітника з різним стилем спілкування до роботи з дітьми з обмеженими можливостями ми оцінили рівень сформованості окремих компонентів готовності в групах з різним стилем педагогічного спілкування [34]. Результати дослідження

дозволяє зробити висновок, що показники демократичного стилю педагогічного спілкування виступають фактором готовності соціальних робітників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я та створюють кращі умови для формування готовності соціальних працівників, ніж у педагогів з авторитарним і ліберально-поступовими стилями педагогічного спілкування.

5. Виходячи з результатів проведеного дослідження, можна дати наступні рекомендації соціальним працівникам і адміністрації загальноосвітніх організацій щодо оптимізації навчального стилю з метою підвищення рівня компетентності у роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я:

1) підвищити інформаційну готовність працівників до якісного виконання своїх основних і додаткових обов'язків;

2) підвищити рівень професіоналізму і задоволеність професійної діяльності педагогів за допомогою соціальних працівників при роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Отже, гіпотеза дослідження підтвердилася, що одним із головних завдань є дослідження теоритко-методологічних основ гармонізації і введення в соціум маломобільних учнів з обмеженими можливостями. Для гармонійного зростання дітей з психічними, та соматичними патологіями необхідно створити таку інклюзивну соціальну модель, аби учні відчували себе комфортно при соціальній взаємодії з оточуючими..

Таким чином, мета, поставлена в роботі, досягнута, гіпотеза, висунута в даному дослідженні, отримала своє підтвердження.

## ВИСНОВКИ

Наразі інклюзивна система освіти в Україні сформована недостатньо, адже вона не дозволяє дитині з обмеженими фізичними, розумовими та психічними розладами здоров'я гармонійно співіснувати з навколишнім середовищем.

Першочергово це стосується шкіл загального навчання на спеціалізованих шкіл-інтернатів. Через обмежену кількість державних коштів, держава не забезпечує данні заклади належним чином. Для дітей з вище описаними вадами бажано виділяти більшу кількість спеціалістів для психолгічної та фізичної підтримки учнів, а також оснастити данні заклади спеціальним обладнанням для комфорту інклюзивних дітей під час навчання та перерв.

Також ми не можемо виключити компонент буллінгу та інших видів «травлі» інклюзивних учнів. Через нерозуміння сучасних дітей проблематики інших членів суспільства з вродженими та набутими вадами, ми стикаємося з їх неадекватною, байдужою реакцією до інклюзивних суб'єктів. Здебільшого агресивним дітям притаманно висміювати вади психічного та фізичного розвитку, що для інклюзивних осіб є не тільки психологічно дискомфортним, а також призводить до розладу адаптації, граничних психічних станів, які в подальшому потребують лікування медичного психолога або навіть психіатра.

Ми пропонуємо проводити факультативні уроки з яскравими прикладами історії життя інклюзивних дітей для більш доцільного розуміння проблематики інклюзивних дітей.

Опріч того, коли в сім'ї з'являється інклюзивна дитина, така родина не завжди може адекватно оцінювати її психологічний та фізичний стан, що також є бар'єром для спілкування дитини з її ближнім оточенням з самого раннього віку. Така родина потребує спеціальних курсів або програм для більш ширшого розуміння стану інклюзивної дитини, її подальшого розвитку та можливих стресових станів через неадекватну реакцію з боку



зовнішнього середовища на таку дитину. Завдяки даним спеціальним курсам, батьки дитини можуть психологічно невелиювати стресовий стан дитини та підібрати наймеш «травмуючі» слова для спілкування з нею.

Таким чином, в кінцевому результаті ми отримаємо не тільки максимально соціалізовних інклюзивних громадян, а більш толератно сформоване до таких людей суспільство в цілому.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Акопов Г. В. Социальная психология образования. Москва : Флинта, 2000. 295 с.
2. Байлук В. В. Социальный детерминизм : категориальный анализ. Томск, 1983. 125 с.
3. Безпалько О. В. Зміст та напрями професійної діяльності соціального педагога в загальноосвітніх закладах. *Проблеми педагогічних технологій*. Луцьк. 2002. С. 74–79.
4. Беленька Г. О. Стратифікація суспільства та діти в ньому. *Дошкільне виховання*. Київ. 2005. №6. С. 10-12.
5. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Київ : Монографія, 1998. 199 с.
6. Бодалев А. А. Общая психодиагностика. Москва, 1987. 304 с.
7. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Москва : Просвещение, 1968. 165 с.
8. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. Москва : ИП РАН, 1994. 21 с.
9. Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука. Москва, 2001. 143 с.
10. Василенко О. М. Соціально-педагогічна робота з учнями з особливими потребами в загальноосвітній школі інклюзивної орієнтації. 2020. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist\\_2012\\_5\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_5_8)
11. Варенова Т.В. Система социально-педагогической реабилитации в Великобритании. *Дефектология*. 1996. Вып. 3. С. 112-121.
12. Василюк А., Пахоцінський Р., Яковець Н. Сучасні освітні системи. Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ. 2002. 139 с.
13. Вашуленко М.С. Нові підходи до шкільної освіти : Педагогічна газета. 2000. №10 (76). С.4.

14. Вашуленко М. С. Реалізація ідей випереджувального навчання молодших школярів в умовах класу – комплекту. *Сільська школа України*. 2003. № 1. 23 с.
15. Вебер М. Соціологія. Загально історичні аналізи. Пер. з нім., післямова та коментарі О. Погорілого. Київ : Основи, 1998. 233 с.
16. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ: Перун, 2001. 123 с.
17. Введення у соціальну роботу : навчальний посібник. Т.В.Семигіна. методологічний посібник. Київ, 2007. 145 с.
18. Выготский Л.С. Дефект и сверхкомпенсация. Основы дефектологии. Москва.: Изд-во «Лань», 2003. 345 с.
19. Галигузова Л. Н. Проблема социальной изоляции детей. *Вопросы психологии*. 1996. № 3. С. 101-116.
20. Гэри Банч. Включающее образование. Как добиться успеха? Москва : «Издательство МБА», 2008. 457 с.
21. Гэри Банч. Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса Москва: «Издательство МБА», 2008. 367 с.
22. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманітаризація загальної середньої освіти. *Початкова школа*. Київ, 1995. 327 с.
23. Грецов А. Г. Тренинг общения для подростков. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 160 с.
24. Гриценко Л. І. Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України. Київ : «Ніка–Центр». 2005. 213 с.
25. Даниелс Е., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів : Т-во «Надія». 2000. 255 с.
26. Дименштейн Р. П., Ларикова И. В. Интеграция «особого» ребенка в России: практика и перспективы. *Особый ребенок: исследования и опыт помощи*. Москва, 2000. Вып. 3. С. 27-64.

27. Дети социального риска и их воспитание / под научной ред. Л. М. Шипициной. Санкт-Петербург : Издательство «Речь». 2003. 144 с.
28. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. / сост. Н. Д. Соколова, Л. В. Калининкова. Москва : ООО «Аспект». 2005. 289 с.
29. Дэвид Митчел «Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования». Пер. с англ. яз. Москва: РООИ «Перспектива». 2011. 534 с.
30. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі : початкова ланка / за ред. В.І.Бондаря, В.В. Засенка. Київ, 2004. 152 с.
31. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка : навчально-методичний посібник. Київ : Міленіум, 2008. 134 с.
32. Доступная среда для инвалидов / ред. О. Дроздова. Москва: РООИ «Перспектива». 2003. 256 с.
33. Драйден Г., Вос Д. Революція в навчанні. Львів : Літопис, 2005. 542 с.
34. Зайцев Д. В. Интегрированное образование детей с ограниченными возможностями. Социальная политика и образование. Москва, 2005. 237 с.
35. Захарчук М. Діти-інваліди – кара чи дар Божий? (Про нерозуміння суспільством проблем інвалідів). *День*. 2001. №158. 563 с.
36. Заярнюк О. В. Соціальний захист уразливих верств населення вітчизняний та зарубіжний досвід. Кіровоград : КНТУ. 2004. С. 131–134.
37. Івашина Ю. Л., Сіроштан В. М. Соціальна адаптація дітей з особливими потребами. *Шкільний світ*. 2004. 354 с.
38. Интегративные тенденции современного специального образования. Москва : Полиграф сервис. 2003. 284 с.
39. Интернет-проект о детях с особенностями развития  
URL:<http://www.specialneeds.ru>

40. Ковалев А. М. Человек продукт природы и основа социума. Москва, 2000. 129 с.
41. Колупаєва А. А. Вступ до інклюзивної освіти : навчальний курс. Київ. 2010. 19 с
42. Куць В. В. Інклюзивна освіта — освіта для дітей з особливими освітніми потребами. *Інформаційно-методичний вісник «Освітні горизонти»*. Луцьк. 2012. С 41-65.
43. Куць В. В. Соціальна реабілітація дітей з інвалідністю: навчально-методич. посіб. 2017. 287 с.
44. Кравченко Р .І., Бастун М. А., Майорова Н. В. Гуртом проти бід. Киев: Благод. тов. «Джерела». 2003. 196 с.
45. Кремень В.Г. Поступ до нової філософії освіти в Україні. Розвиток педагогічної і психологічної наук. Харків, 2002. 389 с.
46. Культура общения – язык и этикет. Москва : РООИ «Перспектива», 2012. 297 с. URL: <http://www.perspektiva-inva.ru/>
47. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко, І. О. Білозерська. Київ, 2012. 308 с.
48. Развитие инклюзивного образования: сборник материалов. Составители: С. Прушинский, Ю. Симонова. Москва : РООИ «Перспектива», 2007. 498 с.
49. Разные возможности, равные права. Москва: ООО «БЭСТ-принт», 2011. 362 с.
50. Собчик Л. Н. Диагностика индивидуально-типологических свойств и межличностных отношений. Санкт-Петербург, 2002. 298с.
51. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. Київ : навч.-метод. посіб. 2007. 128 с.
52. Статистичний бюлетень «Соціальний захист населення України». Київ : Державна служба статистики України. 2015. 124 с.
53. Специальная педагогика. 2020. URL: <http://academy.crosskpk.ru/bank/4/011/pract/samost.htm>

54. Философия : учебник для вузов, под общ. ред проф. В. В. Миронова. Москва , 2005. 371 с.
55. Фирсов М. В., Студенова Е. Г. Теория социальной работы. Москва, 2001. 278 с.
56. Шмидт В. Р. «Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании. Учебно-методическое пособие. Москва, 2006. 366 с.
57. Шумакова Н. Б. Обучение и развитие одаренных детей. Москва-Воронеж, 2004. 49 с.
58. Ярмощук І. Інклюзивне навчання в системі освіти. *Шлях освіти*. Київ, 2009. № 2. С. 24–28.
59. Ярская-Смирнова Е. Р. Социальная работа с инвалидами Санкт-Петербург. 2004. 316 с.
60. Inclusive Education for Children with Intellectual Disability (ID) in Ghana. 2020. URL:<http://journals.iupui.edu/index.php/advancesinsocialwork/article/view/22539>
61. Inclusive Solutions. 2020. URL: <https://www.inclusive-solutions.com>
62. Practical Information for Pennsylvania’s Teacher. 2020. URL: <http://www.charterarts.org/wp-content/uploads/2014/09/Inclusive-Practices.pdf>
63. The Arc of the United States advocates for the rights and full participation of all children and adults with intellectual and developmental disabilities. 2020. URL: <https://www.thearc.org>
64. 12 Things you need to know about inclusion in schools. 2020 URL: <https://www.open.edu/openlearn/education-development/education/12-things-you-need-know-about-inclusion-schools>
65. Role and challenges of school social workers in facilitating and supporting the inclusiveness of children with special needs in regular schools. 2020. URL :

<http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.bwmeta1.element.xslt-issn-2309-1088-2016-14-10>

66. Redesigning Social Work in Inclusive Schools Carolyn B. Pryor, Carol Kent, Charlene McGunn and Barbara LeRoy. 2020. URL:<https://www.jstor.org/stable/23718470> P 237

67. Redesigning Social Work in Inclusive Schools. 2020. URL:<https://academic.oup.com/sw/articleabstract/41/6/668/1934513?redirectedFrom=PDF> P 669

68. Social work and inclusive education for children. URL: [https://www.academia.edu/30944587/SOCIAL\\_WORK\\_AND\\_INCLUSIVE\\_EDUCATION\\_FOR\\_CHILDREN\\_WITH\\_SPECIAL\\_NEEDS](https://www.academia.edu/30944587/SOCIAL_WORK_AND_INCLUSIVE_EDUCATION_FOR_CHILDREN_WITH_SPECIAL_NEEDS)

69. Social Work Initiatives for the Inclusion of Students with Special Educational Needs. 2020. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09503153.2016.1211260>

70. Ministry of Education, supported by United Nations Children's Fund (UNICEF). 2020. URL: <https://www.unesco.org/education/edurights/media/docs/a4f4742655b4c9e084cc0cf353902c3c40d23107.pdf>

71. What is Inclusion? 2020 .URL: <http://kidstogether.org/inc-what.htm>

**Декларація  
академічної доброчесності  
здобувача ступеня вищої освіти ЗНУ**

Я, Русанова Єлизавета Валентинівна, студентка 2 курсу магістратури , форми навчання денної, факультету соціології та управління, спеціальність «соціальна робота», адреса електронної пошти prostorusanova@gmail.com,

– підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему «Соціальна робота з гармонізації відносин між учнями інклюзивного класу» відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлений;

– заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

– згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

Дата \_\_\_\_\_ Підпис \_\_\_\_\_ ПІБ (студент) Русанова Є.В.

Дата \_\_\_\_\_ Підпис \_\_\_\_\_ ПІБ (науковий керівник) Цапліна І. С.