**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ**

**КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

магістра

на тему: «**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 6.0130-2з

спеціальності 013 «Початкова освіта»

освітньо-професійної програми «Початкова освіта»

В. О. Тур

Керівник: доцент кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти, к. пед. н., доцент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Т. Г. Соловйова

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н., доцент \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

О. М. Байєр

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**Факультет** соціальної педагогіки та психології

**Кафедра** дошкільної та початкової освіти

**Рівень вищої освіти** магістерський

**Спеціальність** 013 «Початкова освіта»

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

**ЗАТВЕРДЖУЮ**

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

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

**ЗАВДАННЯ**

**НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ**

**Тур Вікторії Олеговні**

**1. Тема роботи:** «Педагогічні умови формування готовності молодших школярів до інклюзивного навчання»

керівник роботи Соловйова Тетяна Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, доцент затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 р. № 1137-с

**2. Строк подання студентом роботи:** \_\_\_\_\_\_\_\_\_

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

**4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити**): визначення сутності понять «готовність до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами» та «інклюзивне навчання»; висвітлення особливостей психолого-педагогічної підготовки молодших школярів до інклюзії у початковій школі; ознайомлення із зарубіжним досвідом підготовки молодших школярів до інклюзивного навчання; розроблення програми підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами; перевірка ефективність розробленої програми.

**5. Перелік графічного матеріалу:** 1 рисунок «Порівняння даних констатувального та контрольного етапів».

**6. Консультанти розділів роботи**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Розділ | Консультант | Дата, підпис |
| Завдання видав | Завдання прийняв |
| Вступ | Соловйова Т.Г. | 16.10.2020 | 16.10.2020 |
| Розділ 1 | Соловйова Т.Г. | 02.12.2020 | 02.12.2020 |
| Розділ 2 | Соловйова Т.Г. | 10.02.2021 | 10.02.2021 |
| Висновки | Соловйова Т.Г. | 14.04.2021 | 14.04.2021 |
| Додатки | Соловйова Т.Г. | 16.09.2021 | 16.09.2021 |

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

**КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН**

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

Студент **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

 ( підпис ) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи **\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_**

 ( підпис ) (прізвище та ініціали)

**Нормоконтроль пройдено**

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

 ( підпис ) (прізвище та ініціали)

**РЕФЕРАТ**

Кваліфікаційна робота: 82 с., 8 таблиць, 1 рисунок, 84 джерел.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами.

Об’єкт дослідження: процес підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження: педагогічні умови підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз та синтез наукової психолого-педагогічної літератури, інтернет-джерел з метою вивчення теоретичного підґрунтя процесу підготовки молодших школярів до взаємодії із однолітками з особливими освітніми потребами; аналіз нормативно-правових документів, що регулюють процес інклюзивного освітнього процесу; порівняльний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду з питань реалізації ідей інклюзії в освіті; емпіричні – тестування, анкетування, дистанційне інтернет-опитування, інтернет-анкетування, інтерв’ювання, бесіди, пряме й непряме педагогічне спостереження, педагогічний експеримент.

Теоретичне значення роботи полягає у комплексному підході до процесу формування готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами.

Практичне значення роботи полягає у розробці педагогічної програми з підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками з особливими оптребами.

Галузь використання: заклади загальної середньої освіти; заклади інклюзивної освіти

ВЗАЄМОДІЯ, ІНКЛЮЗІЯ, ПІДГОТОВКА, МОЛОДШІ ШКОЛЯРІ, ПОЧАТКОВА ШКОЛА, ІНКЛЮЗИВНА ШКОЛА

**SUMMARY**

**Tur V.O. Pedagogical conditions of formation of preparation Younger Students for inclusive education**

The qualifying work consistsof introduction, 2 parts, findings, list of literature (84 items). The qualifying work volume is 91 pages long, 82 of them – main text. There are 10 tables and 1 illustration.

The qualifying work gives theoretical survey and describes the experimental research of social pedagogical, theoretical and practical aspects of preparation of younger students for inclusive education. It defines the conditions and means of preparing younger students to interact with peers with special educational needs.

The research object: the process of preparing younger students to interact with peers with special educational needs.

The research subject: pedagogical conditions of preparation of younger students for interaction with peers with special educational needs.

The research purpose: theoretical background and practical test of psychological conditions of preparation of younger students for interaction with peers with special educational needs.

The research tasks are:

1) to define the essence of the concepts , «readiness to interact with peers with special educational needs» and «inclusive education»;

2) to analyze the features of psychological and pedagogical preparation of primary school students for inclusion in primary school;

3) to get acquainted with foreign experience of preparation of younger students for inclusive education;

4) to formulate usage recommendations for program of preparation of younger students for interaction with peers with special educational needs;

5) check the effectiveness of the developed program.

The part 1 “Theoretical backgrounds psychological and pedagogical preparation of younger students for interaction with peers with special educational needs” describes the inclusive educational environment as a basis for interaction of younger students with peers with special educational needs; features of psychological and pedagogical preparation of younger students for inclusion; foreign experience in preparing junior schoolchildren to interact with peers with special educational needs

The part 2 “Experimental work in preparation of younger students for interaction with peers with special educational needs” shows the results of ascertaining, forming and control stages of the experimental work of preparation of younger students for interaction with peers with special educational needs the program of prepаration.

The analysis of results has proved the effectiveness of formulated and implemented program preparation of younger students for interaction with peers with special educational needs.

**Keywords:** interaction, inclusion, preparation, younger students, primary school, inclusive class.

**ЗМІСТ**

|  |  |
| --- | --- |
| Вступ……………………………………………………………………………... |  8 |
| Розділ 1. Теоретичні основи психолого-педагогічної підготовки молодших школярів до умов інклюзивного освітнього середовища …………………. |  11 |
| 1.1. Інклюзивне освітнє середовище як підґрунтя для взаємодії молодших школярів з однолітками із особливими освітніми потребами ………………. | 11 |
| 1.2. Особливості психолого-педагогічної підготовки молодших школярів до інклюзії ………………………………………………………………………….. | 24 |
| 1.3. Зарубіжний досвід підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами ………………………….… | 33 |
| Розділ 2. Дослідно-експериментальна робота з підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами … | 43 |
| 2.1. Реальний стан готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами ………………………….. | 43 |
| 2.2 Програма підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами …………………………………………….. | 55 |
| 2.3 Аналіз результатів впровадженої програми …………………….………… | 75 |
| Висновки …………………………………………………………………...……. | 80 |
| Список використаних джерел ………………………………………………….. | 83 |
| Додатки ………………………………………………………………………….. | 92 |

**ВСТУП**

Питання реалізації ідей інклюзії у сучасному освітньому середовищі набуває все більшої актуальності через кардинальні зміни в політиці нашої країни та поступові зміни у свідомості громадянського суспільства. Питання рівності та доступності можливостей, дотримання прав та інтересів всіх людей без виключення, стає наріжним при розбудові сучасної демократичної держави. Орієнтація української національної політики на інтеграцію у європейський освітній простір передбачає і прийняття європейських цінностей, зокрема, й у галузі освіти, доступної для кожного.

Інклюзія – це процес збільшення ступеня участі всіх громадян в суспільстві, в тому числі людей з інвалідністю та інших маломобільніх груп населення (літні люди, вагітні жінки тощо). З метою реалізації принципів інклюзивності та захисту прав осіб з інвалідністю 13 грудня 2006 Генеральною Асамблеєю ООН було прийняття Конвенції про права осіб з інвалідністю, які підписали и ратифікували майже всі країни світу, в тому числі й Україна. Координацію заходів, здійснюваних центральними та місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами и організаціями, з імплементації та реалізації Конвенції забезпечує Міністерство соціальної політики України [1].

Отже, останнє десятиріччя стає серйозним етапом переосмислення системи освіти в Україні. Починаючи з 2016 року Україна активно долучається до практичної реалізації ідей інклюзії в освіті: проводиться розробка та запровадження низки законодавчих актів, починається реалізація проєкту із створення інклюзивного освітнього середовища, започатковано Всеукраїнський науково-педагогічний експеримент «Розвиток інклюзивного освітнього середовища у Запорізькій області», який поступово розповсюджується на інші регіони України.

Згідно офіційної статистики МОН України, станом на 1 січня 2020 року в інклюзивних класах навчається 19345 учнів із особливими освітніми потребами. Ця кількість у 7 разів перевищує дані п’ятирічної давнини. На початок 2020 року в Україні створено 13782 інклюзивні класи. Так, у 2019/2020 навчальному році 35% від загальної кількості закладів загальної середньої освіти організували інклюзивне навчання [3]. Таким чином, активна розбудова інклюзивного освітнього середовища є пріоритетним напрямком розвитку системи освіти України, а підготовка всіх учасників освітнього процесу до інклюзії стає важливим завданням науковців та практиків.

Взагалі питання спільного навчання та забезпечення реалізації права кожної дитини отримувати гідну освіту має історичні коріння. Ідеї якісного навчання всіх дітей, незалежно від їхніх особливостей, знаходимо у працях видатних педагогів та психологів: Л. Виготського, В. Сухомлинського, І. Сікорського, В. Кащенка та ін. Серед сучасних науковців особливої уваги заслуговують праці В. Бондаря, Л. Байди, І. Білозерської, Л. Даниленко, Е. Данілавічюте, К. Кольченко, А. Колупаєвої, І. Луценко, М. Сварника, Н. Софій, О. Патрикеєвої, П. Таланчука, О. Таранченко, Є. Холостової, А. Шевцова, В. Шинкаренко та ін.

Питанням підготовки учасників освітнього процесу до інклюзії приділяли увагу М. Берегова, Н. Макаренко, Л. Никонова, І. Єрмакова, І. Малишевська, С. Литовченко та багато інших. Більша частина дослідників, серед яких Т. Джаман, А. Педорич, А. Колупаєва, І. Садова, І. Юхимець, В. Шевченко – приділяли увагу підготовці саме педагогів, які працюватимуть в умовах інклюзії. Набагато менше досліджень проводиться щодо психолого-педагогічної підготовки школярів до інклюзивного навчання. Отже, означена тема залишається невичерпаною і такою, яка може мати багато вірних рішень. Тому темою нашого дослідження обрано «Підготовку молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами».

Мета – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження:

- визначити сутність понять «готовність до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами» та «інклюзивне навчання»;

- висвітлити особливості психолого-педагогічної підготовки молодших школярів до інклюзії у початковій школі;

- ознайомитись із зарубіжним досвідом підготовки молодших школярів до інклюзивного навчання;

- розробити програму підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами;

- перевірити ефективність розробленої програми.

Об’єкт дослідження – процес підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами.

Предмет – педагогічні умови підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами.

Методи дослідження:

* теоретичні – аналіз та синтез наукової психолого-педагогічної літератури з метою вивчення теоретичного підґрунтя процесу підготовки молодших школярів до взаємодії із однолітками з особливими освітніми потребами; аналіз нормативно-правових документів, що регулюють процес інклюзивного освітнього процесу; порівняльний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду з питань реалізації ідей інклюзії в освіті;
* емпіричні – тестування, анкетування, дистанційне інтернет-опитування, інтернет-анкетування, інтерв’ювання, бесіди, пряме й непряме педагогічне спостереження, педагогічний експеримент.

Теоретичне значення роботи полягає у комплексному підході до процесу формування готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами.

Практичне значення роботи полягає у розробці педагогічної програми з підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками з особливими потребами.

**РОЗДІЛ 1**

**ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО УМОВ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

**1.1. Інклюзивне освітнє середовище як підґрунтя для взаємодії молодших школярів з однолітками із особливими освітніми потребами**

Поняття «інклюзія», «інклюзивне освітнє середовище» наразі активно вживаються у системі освіти України. Говорячи про інклюзію, зазвичай, мають на увазі нову систему навчання – спільну для нормотипових дітей та дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Активно проводяться дослідження у цій сфері – вивчаються особливості створення, розвитку та удосконалення різних аспектів інклюзивного навчання. Для нашого дослідження важливо дослідити сутність основних понять: інклюзія, інклюзивне навчання, інклюзивна освіта, інклюзивний освітній простір.

У Концепції розвитку інклюзивного навчання відзначається: «Інклюзивне навчання – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей («Концепція розвитку», 2010). Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними і активними членами суспільства [5, с. 51].

Інклюзивна освіта, за визначенням В. Бондаря, це спільне перебування і навчання осіб, які потребують корекції фізичного та / або розумового розвитку, з їх здоровими однолітками. Досліджуючи проблеми модернізації спеціальної освіти в контексті впровадження інклюзивного навчання в Україні, В. Бондар також зазначає, що «негативною тенденцією сучасності є стихійність, поспішність, а часом і волюнтаризм в збільшенні числа учнів, охоплених інклюзивним навчанням, без одночасного створення і впровадження спеціальних програм, спеціальних методик викладання, розширення діапазону спеціальних освітніх послуг процедур переходу до інклюзії» [6, c. 26].

Інклюзія (від англ. іnclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі, і перш за все, мають труднощі у фізичному розвитку. Він передбачає розробку і застосування таких конкретних рішень, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті. Термін «інклюзія» має відмінності від термінів «інтеграція» і «сегрегація». При інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь для отримання бажаного результату.

За визначенням, яке дають Н. Софій та Ю. Найда, «інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами, зокрема, дитини з особливостями психофізичного розвитку, в умовах загальноосвітнього закладу»[7].

На наш погляд, це визначення в повній мірі стосується і процесу навчання таких дітей в дошкільних, професійно-технічних навчальних закладах, а також закладах позашкільної освіти.

Міжнародні стандарти в галузі прав людини ґрунтуються на ідеях участі кожної особи в суспільному житті на засадах рівності й без дискримінації. Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей с обмеженими можливостями фізичного та (або) психічного здоров’я є не лише відображенням часу, а й являє собою ще один крок до забезпечення повної реалізації прав дітей з особливими потребами на якісну освіту [8].

Узагальнення розвитку поглядів на проблему інклюзивної освіти свідчіть про те, що в різні часи вона поставала перед суспільством з різною гостротою і в тій чи іншій мірі вирішувалася різними методами, залежно від політичного устрою, економічного стану та ідеології держави.

Так, у перші роки після другої світової війни, коли чисельність населення в Україні різко знизилась, а частка інвалідів була досить великою, їх сприймали як абсолютно повноцінних членів суспільства, діти-інваліди малі змогу навчатися разом із нормотиповими дітьми. Водночас особливих інструментів державного впливу на створення умов для здобуття освіти саме осіб с обмеженимии можливостями в досліджуваному періоді не застосовувалися [8].

Подальша державна політика стосовно навчання дітей з інвалідністю окремо від нормотипових дітей, створення будинків-інтернатів, ізольованих від суспільства, спеціалізованих виробництв для організації праці людей з інвалідністю сформувала в середині 60-х років ставлення до інвалідів як до вигнанців. Не маючі змоги брати участь в суспільному виробництві, утримувати себе і свою сім’ю, здобути достатній рівень освіти, соціальний прошарок громадян, «засуджених» до інвалідності, ставали тягарем для суспільства, а самі інваліди опинилися в складних медичних, соціальних та економічних умовах [9].

Ніні в Україні відбувається зміщення акцентів соціальної політики держави стосовно людей з інвалідністю у сторону формування суспільної свідомості щодо сприйняття їх як рівних членів суспільства та необхідності створення для цих громадян умів для повноцінного життя, в тому числі здобуття освіти.

Реальністю є те, що діти, які закінчують інтернати чи навчаються вдома, мають дуже серйозні проблеми із соціалізацією. Нерідко вони не впевнені в собі, несамостійні, у них відсутні соціальні компетенції, їм складно реалізувати себе, отримати вищу чи спеціальну освіту, працевлаштуватися тощо.

Натомість інклюзія передбачає, що дитина з раннього віку знаходиться в соціумі, вчиться жити та взаємодіяти з іншими членами суспільства. У дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі у громадському житті. З іншого боку, нормотипові діти, які навчаються з першого класу з дітьми з особливими потребами, в дорослому віці по-іншому ставляться до людей с обмеженими можливостями: вже не з жалістю чи презирством, а нарівні, - вони вчаться природно сприймати и толерантно ставитися до людських відмінностей, налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них [8].

Гуманізація освіти – «центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворної функції, означає повагу школи й педагогів до особистості дитини, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів і інтересів; створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей і обдарувань дитини…»[10, с. 76].

У цьому плані інклюзивна освіта є одним із виявів гуманізації школи і демократизації суспільства в цілому, вона залежить від рівня реалізації в суспільстві двох останніх понять. Автори посібника «Інклюзивна освіта» справедливо вважають, що інклюзія не може впроваджуватись у суспільстві з низькими демократичними нормами, оскільки там на дитину з особливими потребами дивляться суто через призму медичних означень.

Сьогодні в науковому обігу перебувають два споріднені поняття – інтеграція та інклюзія, інколи на практиці першим підміняють друге. У документі «Міжнародні консультації з питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами» зазначено: «Інтеграція – це зусилля, спрямовані на введення дітей у регулярний освітній простір. Інклюзія – це політика і процес, які дають змогу всім дітям брати участь у всіх освітніх програмах». Відмінність полягає «у визнанні того факту, що ми змінюємо суспільство, щоб воно враховувало і пристосовувалося до індивідуальних потреб людей з особливими потребами, а не навпаки»[11, с. 19].

Як зазначають автори посібника «Інклюзивна освіта», «легше описати те, що інклюзією не є, ніж те, чим вона є насправді. Коли учні навчаються у спеціальному, переважно сегрегованому середовищі в межах масової школи – це не інклюзія. Коли учні перебувають у звичайних класах, але при цьому вони повинні навчатися за іншою програмою…це теж не інклюзія… В ідеальному варіанті інклюзія передбачає повне залучення всіх учнів в усі аспекти навчання і шкільного життя» [12, с. 15].

На сьогодні вітчизняними науковцями активно розробляється концепція ефективної інклюзивної школи. «Концепція розвитку інклюзивної освіти» [13], що діє в Україні, містить мету, завдання, принципи державної політики, шляхи впровадження, очікувані результати інклюзивної шкільної освіти. Вона, зокрема, передбачає забезпечення спеціальної підготовки і перепідготовки педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання, введення у «Класифікатор професій» нової освітньої спеціальності – асистент учителя, запровадження системної організаційно-методичної, консультативно-роз’яснювальної роботи серед керівників навчальних закладів, громадськості, батьків для забезпечення права дітей з особливими потребами на освіту, розробку ряду методичних матеріалів щодо використання інноваційних технологій, розробку критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами.

Тут зазначено і залежність інклюзивної освіти від архітектурної доступності загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з особливими потребами, забезпечення навчальних закладів транспортними засобами, належними науково-методичними, навчально-методичними матеріалами, необхідними засобами індивідуальної та колективної корекції тощо.

Як вже зазначалось, Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними та активними членами суспільства. Вона – заявка освіти України на демократизм і гуманізм. Проте проекція інклюзії на процес гуманізації освіти, як і саме втілення цієї ідеї в економічних умовах нашої держави, викликає цілий ряд питань, пов’язаних з проблемами гуманізму.

Ці питання як матеріального, так і духовного вираження. До перших відносимо проблему відповідності існуючих шкільних приміщень особливим вимогам, співвідношення індивідуального робочого та дозвіллєвого простору учня (на цей час відсутні єдині стандарти чи вимоги, які б урахували особливі потреби дитини в школі). Багато шкільних приміщень у області застаріли або пристосовані раніше до потреб освіти, тому не придатні до використання в інклюзивній освіті. У нових приміщеннях, як правило, на кілька поверхів, не передбачені пандуси чи ліфти, якими б могли переміщатись діти з особливими потребами на інший поверх. Нема й поручнів у коридорах, звукових чи світлових сигналів на дорогах для переміщення дітей із слабким зором чи слухом, відсутні відповідні джерела інформації в бібліотеках ( наприклад, книги надруковані шрифтом Брайля тощо).

До проблем духовного плану відносимо особливості менталітету громадськості та вчителів, їх стереотипне ставлення до людей з особливими потребами. Крім усього іншого, виникають проблеми суто гуманізму в рамках практики інклюзії, які вирішуються в конкретній ситуації без директив згори.

Яскраві приклади наводить Л. Ходанич [10], – завдання педагога – зробити так, щоб дитина відчувала себе рівною зі здоровими однолітками; що краще для дитини з особливими потребами – щоб учитель звертав на неї в класі особливу увагу чи лиш таку, яку призначено кожному учневі? А якщо вчитель приділяє такій дитині особливу увагу, то чи не потерпають при цьому інші учні в класі? І як бути з системою оцінювання – очевидно, що загальні критерії щодо дитини з особливими потребами не відповідають логіці. А чи вдасться уникнути суб’єктивізму в оцінюванні дітей, у ставленні до кожного з них, коли відомо, що й у класі, де всі діти рівні з боку свого фізіологічного розвитку, в оцінюванні має місце суб’єктивізм? Коли вчитель навчає розмаїту аудиторію, йому без диференційованого та індивідуального підходу не обійтись; але чи відшкодуються вчителеві затрати в його власному часі (такий механізм на сьогодні, як відомо, відсутній, проте уже добре описано явище професійного вигоряння і відомі його небезпечні наслідки)? Чи кожен з педагогів здатен на таку самовіддачу та ентузіазм, коли інтереси чужої дитини й сім’ї стають в рівень з твоїми власними? [10]. Ці та інші питання постають в освітян та громадянського суспільства постійно, протягом часу впровадження та реалізації ідей інклюзії на практиці.

Ще одним важливим для нашого дослідження поняттям є поняття «діти з особливими освітніми потребами». Спробуємо розібрати його сутність. А. Колупаєва надає таке визначення – діти з особливими освітніми потребами – поняття, яке широко охоплює всіх учнів, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп (наприклад, вихованців дитячих будинків) [7, с. 9].

В основних законах України про освіту зустрічаються такі терміни: «діти, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку »та« особи, які мають вади у фізичному чи розумовому розвитку і не можуть навчатися в масових навчальних закладах».

Всі вони відображають медичну модель ставлення до людей з особливими потребами, яка розглядає недолік здоров’я як характеристику особистості, яка може бути викликана хворобою, травмою або станом здоров’я і, відповідно, вимагає медичного чи іншого втручання з метою «корекції» проблеми. Природно, що реакцією суспільства в контексті медичної моделі є забезпечення лікування, реабілітації та соціальної допомоги (на зразок спеціальної освіти і пенсії).

Іншими словами – ставиться мета зробити життя людини з особливими потребами в деякому роді «нормальним» шляхом забезпечення їй, зокрема, економічних і освітніх можливостей.

З часу ратифікації Україною Конвенції ООН про права дитини все більше визнання і поширення набуває соціальна модель ставлення до людей з особливими потребами, яка більше пов’язана з дотриманням прав людини. На противагу медичній моделі, соціальна модель розглядає розлади здоров’я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості, оскільки ця проблема обумовлена непристосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами, виробничі норми, архітектурну безбар’єрність і транспорт.

Один з останніх нормативних документів – наказ Міністерства освіти і науки України «Про створення умов для забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» – використовує такі поняття:«молодь з інвалідністю»,«діти з важкими порушеннями розвитку», а також «діти з особливими освітніми потребами». Як зазначає А. Колупаєва, термін «особливі освітні потреби» тісно пов’язаний з поняттям «інклюзивна освіта».

Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що базується на принціпі забезпечення основного права дітей на освіту та права отримувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу [7].

Розвиток і функціонування окремої, спеціальної системи освіти, завжди бралося за прояву турботи про дітей з особливими потребами. Однак, таке бачення системи спеціальної освіти почало поступово змінюватися в більшості країн світу. Знання, досвід, обладнані приміщення досі мають велике значення, проте, сегрегація учнів зараз розглядається як неприйнятна і порушує право дитини на освіту.

Спільне бачення цього питання полягає в тому, що переважна більшість дітей з особливими освітніми потребами мають навчатися разом зі своїми однолітками у звичайних умовах. Одним з результатів такого підходу вважається створення єдиної освітньої системи, яка буде охоплювати учнів різних категорій.

Як проміжний етап розвитку інклюзивної системи освіти можна вважати процес інтеграції. Інтеграцію визначають як зусилля, спрямовані на введення дітей з особливими освітніми потребами в загальний освітній простір [7].

Дослідники вирізняють кілька типів інтеграції:

* соціальна – діти з особливими потребами можуть брати участь у позакласній діяльності разом з іншими дітьми (харчування, ігри, екскурсії тощо) як у до шкільних, так і в загальноосвітніх навчальних закладах, однак, вони не навчаються разом;
* функціональна – діти з особливими потребами та їхні однолітки навчаються в одному класі (при частковій інтеграції діти з особливими потребами навчаються в окремому спецкласі або відділенні школи та відвідують лише окремі загальноосвітні заходи; при повній інтеграції такі діти проводять весь час у загальноосвітніх класах);
* зворотна – «здорові» діти відвідують спецшколу;
* спонтанна або неконтрольована – діти з особливими потребами відвідують загальноосвітні класи без отримання додаткової спеціальної підтримки (існують підстави вважати, що у багатьох країнах чимало таких дітей залишаються навчатися на повторний рік) [7, с. 12].

Останнім часом поняття «інтеграція» замінюється терміном «інклюзія», який має дещо ширший контекст: інтеграція відображає спробу залучити учнів з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а інклюзія передбачає пристосування шкіл, їх загальної освітньої філософії до потреб усіх учнів.

Інклюзія потребує змін на всіх рівнях освіти, оскільки це особлива система навчання, яка охоплює весь різноманітний контингент учнів і диференціює освітній процес, зважаючи на потреби дітей усіх груп та категорій. Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб в шкільному середовищі та поза його межами.

Інклюзивна освіта є підходом, який допомагає адаптувати освітню програму та навчальне середовище до потреб учнів, які відрізняються своїми навчальними можливостями.

При визначенні сутності інклюзії, А. Колупаєва, Н. Софій та Ю. Найда [7] звертають увагу на чотири елементи, які ілюструють її характерні особливості.

Інклюзія – це процес. Важливо зазначити, що інклюзія має розглядатись як постійний пошук ефективніших шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. У цьому випадку відмінності розглядаються як позитивне явище, яке стимулює навчання дітей та дорослих.

Інклюзія пов’язана з визначенням перешкод та їх подолання. Відповідно, вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку та реалізації його на практиці.

Інклюзія передбачає присутність, участь та досягнення. «Присутність» в цьому контексті розглядається як надання можливості навчатися в загально освітньому навчальному закладі та пристосування, необхідні для цього; «участь» розглядається як позитивний досвід, який набуває учень у процесі навчання та врахування ставлення учня до самого себе в цьому процесі; «досягнення» розглядається як комплексний результат навчання упродовж навчального року, а не лише результати тестів та екзаменів.

Інклюзія передбачає певний наголос на ті групи учнів, які підлягають «ризику» виключення або обмеження в навчанні. Це визначає моральну відповідальність перед такими «групи ризику» та гарантування їм можливості участі в освітньому процесі. [7, с. 13].

Наведемо переваги інклюзивної освіти [14]

Для дітей з особливими потребами:

* завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та емоційний розвиток дітей;
* ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами;
* оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально;
* навчання проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності та інтереси дітей;
* у дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі у громадському житті.

Для інших дітей:

* діти вчаться природно сприймати і толерантно ставитися до людських відмінностей;
* діти вчаться налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них;
* діти вчаться співробітництву;
* діти вчаться поводитися нестандартно, бути винахідливими, а також співчувати іншим.

Для педагогів та фахівців:

* вчителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів;
* вчителі оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що дає їм змогу ефективно сприяти розвиткові дітей з урахуванням їхньої індивідуальності;
* спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші фахівці) починають сприймати дітей більш цілісно, а також вчаться дивитися на життєві ситуації очима дітей [14].

Інклюзивне освітнє середовище – це середовище, в якому відбувається інклюзивний освітній процес. І саме якість цього середовища забезпечує загальну успішність освітнього процесу.

На сучасному етапі розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами пріоритетного значення набуває створення інклюзивного освітнього середовища. В такому середовищі всі діти навчаються разом в системі масової освіти по загальноосвітнім навчальним програмам, пристосовані до потреб такої дитини [15].

Серед першочергових кроків у напрямку створення інклюзивного середовища вбачаються наступні: відмовитися від стереотипних поглядів на вчителів, учнів та навчальний процес; формувати в школі атмосферу, засновану на ідеях інклюзії; побудувати школу як суспільство; зосереджуватися на співпраці, а не на конкуренції; прищеплювати віру в свої сили кожному члену шкільного колективу [16, с. 19].

Необхідними умовами формування інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах є [15]:

* визнання педагогом необхідності використання різних навчальних підходів з урахуванням різних стилів навчання, темпераменту і особистості окремих дітей;
* адаптація навчальних матеріалів для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір дитини в процесі навчання в класі;
* використання різних варіантів об’єднання дітей в групи;
* налагодження співпраці та підтримки серед учнів класу;
* використання широкого спектру занять, практичних вправ і матеріалів, що відповідають рівню розвитку дитини.

Мета цього середовища – орієнтуватися на розвиток особистості і відповідати запитам соціального оточення і сподіванням людини. Освітнє середовище тільки тоді буде інклюзивним, коли матиме ряд ознак [15]:

* спланований і організований фізичний простір, в якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять;
* наявність сприятливого соціального і емоційного клімату;
* створені умови для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату.

У інклюзивну освітньому середовищі всі діти здатні добиватися успіху. На основі всебічного аналізу літератури з цього питання Д. МакГрегор і Фогельсберг наводять такі переваги для дітей з особливими освітніми потребами:

* в інклюзивну середовищі діти з обмеженими можливостями демонструють високий рівень соціальної взаємодії з іншими дітьми, які таких обмежень не мають;
* в інклюзивну освітньому середовищі підвищується соціальна компетентність і удосконалюються комунікативні навички дітей з різними здібностями;
* діти з особливими потребами навчаються за більш складною і глибокою навчальною програмою, завдяки чому процес набуття вмінь і навичок протікає ефективніше, а академічні досягнення поліпшуються;
* посилюється соціальне сприйняття дітей з різними здібностями завдяки методиці навчання в інклюзивних школах, яке часто відбувається у формі групової роботи. Працюючи в малих групах, діти вчаться бачити людину, а не її недолік, і починають усвідомлювати, що між ними і дітьми з обмеженими можливостями є багато спільного;
* дружні відносини між дітьми з обмеженими можливостями та іншими, які таких обмежень не мають, як правило частіше розвиваються в інклюзивному середовищі.

Дослідження довели, що діти в інклюзивному закладі мають надійні і тривалі зв’язки з друзями, ніж діти в сегрегованих школах. Це особливо справедливо в ситуації, коли діти відвідують місцеву школу в своєму районі і мають більше можливостей бачитися з друзями після уроків.

Аргументи на користь перебування учнів в інклюзивну освітньому середовищі незаперечні. Тому протилежне твердження про те, що інші діти отримують менше якісну освіту в інклюзивну середовищі або виявляються в менш сприятливих соціальних умовах, важко назвати аргументованим. Багато в чому інші діти від перебування в інклюзивному середовищі отримують стільки ж користі, стільки й діти з особливими освітніми потребами. Присутність дітей з відмінними здібностями в класі ніяк не заважає успішності інших учнів, які не мають обмежень.

Діти без обмежених можливостей можуть підвищувати самооцінку і закріплювати знання навчального змісту, виступаючи наставниками для інших. Також вони мають можливість опанувати додаткові вміння, наприклад, навчитися читати шрифт Брайля або спілкуватися на мові жестів. Навчання цих умінь може відбуватися в ситуації, коли всі учасники процесу усвідомлюють їх важливість і можуть застосовувати на практиці. Крім того, володіння ними сприяє особистісному зростанню, якої часто позбавлені діти, що не мали можливості вчитися поруч з тими, хто має особливості.

Всі діти, перебуваючи в інклюзивну середовищі, можуть навчитися цінувати і поважати дітей з особливими потребами. Вони вчаться бачити людину, а не її недолік або обдарованість, і не помічати пов’язаних з ними соціальних ярликів.

Таким чином, інклюзивне освітнє середовище – це середовище, де всі учні незалежно від своєї освітніх потреб здатні вчитися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, вдосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною спільноти. Компонентами інклюзивного освітнього середовища є безбар’єрне фізичне і психічне середовище, нормативно-правове, фінансове та програмно-методичне забезпечення освітнього процесу; спеціальні умови навчання і виховання, які необхідні для повноцінного фізичного, психічного, естетичного та соціального розвитку та відповідні організаційні умови. Однією з важливих умов якісного інклюзивного освітнього середовища є готовність всіх учасників освітнього процесу до гармонійної взаємодії. Тому, наступний підрозділ присвячений особливостям психолого-педагогічної підготовки молодших школярів до інклюзивного навчання.

**1.2. Особливості психолого-педагогічної підготовки молодших школярів до інклюзії**

Серед здобутків світової та вітчизняної науки найбільша увага у галузі інклюзивної освіти приділяється питанням підготовки саме педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Звичайно, це важливе питання, яке має розглядатися першочергово. Втім, на нашу думку, не менш важливим є і підготовка нормотипових дітей до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами. Так склалося, що сучасні молодші школярі у закладах дошкільної освіти майже не зустрічалися з особливими дітьми. Тому, зустріч с такими дітьми у початковій школі призводить до певних проблем щодо розуміння, прийняття цих дітей.

Цілком зрозуміло, що не маючи досвіду спілкування з особливими дітьми, нормотипові молодші школярі відчувають невпевненість, ніяковість, відсутність бажання спілкуватись, дружити. Тим самим головна мета інклюзії – збільшення ступеня участі всіх учасників освітнього процесу у всіх справах автоматично не може бути досягненою. Дітей з порушенням психофізичного розвитку нормотипові діти мимовільно виключатимуть зі своїх співтовариств.

У той же час, цілеспрямована підготовка нормотипових дітей до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами безумовно сприятиме розбудові інклюзивного освітнього простору.

Перш за все, необхідно створити оптимально комфортну атмосферу у колективі. Створення комфортної атмосфери, яка сприяє розвитку всіх учасників навчального процесу, ефективне залучення та включення до освітнього процесу всіх учнів є засадничими принципами інклюзивної освіти та індикаторами рівня інклюзивності середовища, в якому навчається дитина з особливими освітніми потребами [17].

На важливості та пріоритетності створення сприятливої атмосфери у колективі, де навчається дитина з особливими освітніми потребами, наголосили представники недержавних організацій, які працюють із дітьми з порушенням психофізичного розвитку та їхніми сім’ями.

За даними дослідження у межах проєкту проєкту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe), що виконується Alinea International Ltd за підтримки Уряду Канади для керівників закладів загальної середньої освіти, в яких ще не створені інклюзивні класи, дане питання викликає застереження, відповідно, є перешкодою до розвитку інклюзивної освіти [17].

Слід відмітити про досить невисокий рівень відсотків відповідей щодо висловлених застережень. Зокрема, 13% від опитаних керівників даної групи, відповіли, що інші діти в інклюзивному класі можуть отримати недостатньо уваги; 12% мають застереження щодо виникнення ситуацій цькування (булінгу) дітей з особливими освітніми потребами. Водночас, на такі застереження важливо зважати, і планувати відповідну інформаційно-просвітницьку роботу, тим більше, що дані застереження підкріплювалися відповідями батьків. До цього слід додати, що хвилювання батьків щодо адаптації дитини з особливими освітніми потребами в шкільному колективі, можуть стати фактором вибору спеціальної форми навчання.

Наведемо декілька прикладів висловлювань (цитат) батьків дітей з особливими потребами, які брали участь у зазначеному дослідженні [17, с. 52-56].

«Просто він би виглядав на фоні тих дітей, ну таким, ну я навіть не знаю. Ну, таким просто би сміялися б з нього, так скажем, знущалися. Не готові до того. (нерозбірливо) Я вам кажу так от просто як є дома. Коли він виходить на подвір’я, на дорогу бавитися з дітьми, то ніхто не хоче. Напевно, і тому я вважаю, що інклюзивний клас, ну, на мою думку, це…Можливо, знаєте, можливо тут потрібний такий підхід, щоб оцінити чи ця дитина може перебувати в інклюзивному класі чи не може. Можливо є такі діти, які, в них такі незначні порушення і вони можуть перебувати. Ну, якщо говорити про мою дитину, то це, то це було би неможливо» (респондентка з числа батьків, діти яких навчаються у закладах спеціальної освіти) [17, с. 52].

«Просто чудові (стосунки). Мені здається, що і в тих дітей виховується якась доброта. Вони не виокремлюють його, допомагають. Відносини дуже добрі» (респондентка, з числа вчителів інклюзивних класів) [17, с. 53].

Респонденти з різних цільових груп зазначають, що успішна адаптація дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі є набагато легшою, коли дитина відвідує заклад дошкільної освіти.

«[…] насправді, якщо інклюзія в садочку є, то дітям які закінчують садочок, ідуть в загальноосвітній клас, їм набагато простіше, бо дитячий колектив сприймає всіх дітей як звичайних, це вже батьківський вплив, що дитина не така. А якщо в нас є інклюзія в садочку і діти переходять в школу, то дуже гарні є випадки, коли дитину сприймають так, як всіх. Бо діти не бачать тої різниці, вони ніколи не побачать, поки дорослий їм не покаже.» (респондентка, з числа фахівців ІРЦ) [17, с. 54].

Тим не менше, існують випадки несприйняття дитини з особливими освітніми потребами, глузування з неї, що провокує дезадаптацію дитини у інклюзивному класі і може призвести аж до потреби зміни навчального закладу, а то й форми навчання. В деяких випадках такі ситуації зумовлені саме поведінкою батьків інших учнів класу, які не мають особливих потреб. «Ми мали такий гіркий досвід з Н.К., до нас минулого року звернулася одна мама, де клас просто, батьки стали перед школою і не пускали дитину в клас і наша організація вмішувалася, бо мама звернулася, щоб ми захистили права дитини. Хоч там і адміністрація була на стороні мами, але в чому була сама суть. Ми пішли на розмову, батьки цього класу не готові були сприйняти дитину, не готові що, можливо необізнаність, можливо клас не був підготовлений. Зрештою, це вже 2-й рік, така сама ситуація з тією ж мамою була. Вона дала дитину на інклюзію, клас категорично був проти, вона забрала на індивідуальне дитину десь через пів року. З вересня зробила нову спробу, в новий клас. Але по відгукам попереднього класу… Дитина-аутист, звичайно ж, що це поведінка непередбачувана, і це треба індивідуальний підхід, і це треба супровід і на перервах, і в їдальню, і так далі» (респондентка, з числа представників недержавних організацій) [17, с. 55].

Із виявлених випадків дослідники роблять висновки, що факторами, які впливають на цей процес є як комплексність порушень дитини, так і соціальне становище сім’ї дитини з особливими освітніми потребами. Так, наприклад, діти, що походять з сімей у складних життєвих обставинах, де участь батьків у вихованні дитини є низькою, мають більше ризику бути несприйнятими шкільним колективом.

Як було зазначено респонденткою, з числа управлінців та методистів у сфері інклюзивної освіти, факти переходу із інклюзивної на спеціальну форму навчання через неуспішний досвід інклюзії є радше винятком і трапляються у менше 1% випадків всіх «особливих» дітей, які починають навчання в інклюзивних класах. Кілька батьків, діти яких навчаються в інклюзивних класах розповіли, що незважаючи на позитивну атмосферу, їхні діти не мають друзів у класі, а це є серйозною проблемою у будь якому віці.

Наведемо дані дослідження цього питання Т. Соловйової [18]. Авторка розглядає поняття «діти з особливими потребами» у широкому розумінні, яке охоплює всіх дітей, чиї потреби у вихованні, навчанні, побуті та ін. відрізняються від потреб більшості однолітків; це діти, для яких звичайні умови, що пропонує сучасність, виявляються недостатніми або непідходящими для повноцінного розвитку та нормального життя. У такому сенсі, до означеної категорії авторка відносить дітей з інвалідністю, обдарованих дітей, а, також, будь-яку дитину, що у певний час опинилась у складних життєвих обставинах. У більш вузькому розумінні, дітьми з особливими потребами найчастіше називають дітей з особливостями/порушеннями психофізичного розвитку. І, хоча, з цього приводу наукові дискусії продовжуються, головним залишається те, що це в першу чергу – дитина, а потім вже слідують доповнення, які мають її характеризувати [18, с. 175].

Звичайно всі діти мають рівні права, і діти з особливими потребами не є виключенням. Теперішній час в Україні характеризується поступовим зверненням уваги держави і суспільства на реалізацію одного з основних прав дитини – права на освіту, а, отже, необхідність включення у загальну систему освіти всіх дітей, незалежно від будь-яких характеристик. Це передбачає створення такої системи, при якій «особливі» діти не відділяються від інших [19], тобто виховуються та навчаються за місцем проживання або за бажанням, отримують рівні можливості у навчанні та соціальному житті.

Означені зміни є, по суті, інклюзивними процесами в освіті. Початковий український та більш багатий зарубіжний досвід свідчить, що інклюзивна модель освіти є найоптимальнішою на сьогоднішній день. У межах такої моделі «…всі учні навчаються разом у звичайних школах, класах, та інших контекстах, які, своєю чергою, активно адаптуються та змінюються, щоб ураховувати й задовольняти потреби кожного.» [20, с. 16].

Розуміння важливості і необхідності впровадження інклюзивної моделі освіти ставить ряд запитань щодо підготовленості сучасного українського освітнього простору до таких кардинальних змін. Очевидно, що інклюзія потребує серйозного перегляду існуючих освітніх умов. За даними досліджень на сьогодні учасники освітнього процесу не готові до таких змін. Втім, інклюзивні процеси в Україні поступово розпочинаються, відкриваються інклюзивні класи, школи. А, отже, з’являється необхідність у підготовці вчителів, учнів, а, також, самих дітей з особливими потребами до соціальної взаємодії.

Від позитивного ставлення педагога до процесу інклюзії прямо залежить успішність даного процесу. А. Де Боер наводить дані досліджень серед педагогів звичайних шкіл – більшість з них негативно або нейтрально ставляться до інклюзивної освіти. Жодне з двадцяти шести досліджень не показали абсолютно позитивного результату [21]. Отже, без спеціальної підготовки інклюзія у систему загальної освіти унеможливлюється.

Наразі в Україні починає розвиватись система підготовки вчителів – з’являються осередки спеціального навчання (курси, тренінги тощо), організовуються науково-практичні семінари та конференції, залучаються зарубіжні колеги для обміну досвідом [19]. Загалом йдеться про професійно-особистісну готовність вчителів до реалізації інклюзивної освіти. Професійно-особистісна готовність вчителя до роботи з дітьми з особливими потребами включає професійно-гуманістичну спрямованість особистості, у тому числі її професійно-ціннісні орієнтації, професійно-особистісні якості та вміння. На думку І. Яковлевої [22] та інших науковців, для педагога, який працює з дітьми з особливими потребами, перш за все, важливими є наступні якості: готовність до надання допомоги, милосердя, емпатія, толерантність та педагогічний оптимізм.

Інша сторона проблеми – готовність самих дітей з особливими потребами до інклюзивного навчання. На думку спеціалістів, означена готовність прямо залежить від батьків та інших учасників навчального процесу. Серед останніх й однолітки дітей з особливими потребами. На жаль, у науковій літературі цьому питанню присвячено небагато уваги, втім, звичайні школярі, виявляються зовсім не підготовленими до взаємодії з «особливими» однолітками. Дані доповідей правозахисних організацій доводять, що ставлення до проблем інвалідності у сучасному українському суспільстві залишаються на рівні «соціальної проблеми», а державі бракує підходу, що ґрунтується на проблемах, пов’язаних з дотриманням прав людини. Очевидно, що ставлення суспільства віддзеркалюється і на ставленні школярів до дітей з інвалідністю.

За свідченнями самих дітей з особливими потребами та їхніх батьків, у загальноосвітніх навчальних закладах ставлення до них залишає бажати кращого [23]. Здебільшого це байдуже, зневажливе ставлення. Ситуація погіршується, коли йдеться про вади психічного розвитку. Часто діти з інвалідністю залишаються на «домашньому» навчанні, або обирають спеціалізовані навчальні заклади для того, щоб уникнути глузувань та ігнорування саме з боку однолітків. Втім, процеси інклюзії відбуваються і, на нашу думку, школярів необхідно готувати до взаємодії з дітьми з особливими потребами.

За даними досліджень зарубіжних вчених [21; 23], у випадках, коли інклюзивна освіта впроваджується в осередку дітей раннього віку, проблема неадекватного ставлення до «особливих» дітей має менш виражений характер, а іноді і зовсім відсутня. Діти звикають до оточення і сприймають його як належне. Певні відмінності у зовнішньому вигляді, мовленні, здібностях сприймаються саме як відмінності, а не як проблема. Зовсім по іншому обстоїть справа, коли йдеться про школярів, які раніше не зустрічалися з дітьми з особливими потребами. Учні загальноосвітньої школи часто не мають уявлення про проблему інвалідності, побоюються дітей з вираженими вадами розвитку або навпаки сприймають їх несерйозно, глузують. Так, за свідченнями дітей з особливими потребами, підлітки виявляються найбільш жорстокими по відношенню до них. На їх думку, глузування, знущання або повне ігнорування і байдужість, за рідким виключенням, притаманні більшості підлітків [24].

Означена проблема зумовлюється багатьма факторами, серед яких соціально-психологічна неготовність дітей обох категорій до взаємодії, загальне ставлення суспільства і держави до людей з інвалідністю, відсутність зрозумілої інформації про особливості деяких людей тощо.

Таким чином, особливої уваги потребує підготовка дітей до взаємодії з однолітками з особливими потребами. З одного боку, це є обов’язковою передумовою інклюзивної освіти, а з іншого – матиме позитивний вплив на розвиток гуманності, толерантності у суспільстві в цілому. На думку науковців означена підготовка має складатися з наступних компонентів.

Ціннісний компонент передбачає виховання у підростаючого покоління морально-духовних якостей, серед яких гуманність, толерантність, емпатія, здатність до співчуття, милосердя та ін.

Теоретичний компонент характеризується наданням інформації щодо проблеми інвалідності; придбанням специфічних знань щодо особливостей характеру, спілкування, поведінки, зовнішнього вигляду, певних обмежень, а також певних можливостей дітей з особливими потребами; знання про рівність прав, зокрема, права на освіту, про моральну відповідальність за дискримінацію тощо. Практичний (поведінковий) компонент передбачає оволодіння навичками спілкування, надання певної допомоги, організацію досвіду взаємодії. На стику всіх компонентів мають сформуватись не тільки знання та навички, а й як найважливіше утворення – бажання взаємодіяти та позитивна соціальна установка щодо людей з інвалідністю [18].

Деякі автори вважають підготовку дітей до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами однією зі складових особистісно-професійної готовності педагога. Тобто, якщо сам педагог, який працює в інклюзивному класі повинен бути компетентним у питаннях створення доброзичливого, сприятливого мікроклімату для всіх дітей. Так, Н. Агаркова, у своєму дослідженні зазначає, що по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами це важливо для задоволення їх особливих освітніх потреб, а по відношенню до звичайних дітей – для подолання негативізму у ставленні до однолітків з проблемами у здоров’ї [25].

Відповідно, майбутній педагог повинен вміти створювати середовище, яке сприятиме розвитку і дітей з особливими освітніми потребами, і дітей з нормальним розвитком. Крім того, як зазначалося в рамках компетентнісного підходу, формування у педагога вмінь вирішувати професійні завдання нерозривно пов’язане із здійсненням власного професійного розвитку. З урахуванням викладеного вище, підготовку педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами потрібно розглядати як процес формування у них здатності вирішувати професійні завдання, що стосуються організації спільного навчання дітей з нормальним та порушеним розвитком.

Формування взаємин дітей із особливими освітніми потребами із своїми здоровими однолітками висвітлено О. Чопік, яка стверджує, що такі стосунки залежать від багатьох факторів, серед яких: індивідуальні особливості психофізичного розвитку кожного учня – учасника інклюзивного колективу, ставлення до проблеми інклюзивного навчання здорових дітей та їхніх батьків, робота класного керівника та вчителів-предметників, рівень співпраці фахівців [27].

Однією з умов, яка забезпечує ефективність інклюзивної освіти, є формування міжособистісних стосунків дітей з вадами психофізичного розвитку зі здоровими однолітками в інклюзивному закладі. Суттєвим аспектом цієї проблеми є пошук шляхів та засобів подолання перешкод у процесі взаємодії учня з класом. Індивідуальні особливості психофізичного розвитку дітей з особливими потребами, стереотипи і неготовність педагогів, здорових школярів і учнів з вадами психофізичного розвитку, батьків обох категорій дітей зумовлюють значні труднощі у процесі формування системи соціальних взаємин учнів інклюзивного класу [26, с. 3].

Наразі проблема формування колективу в інклюзивному класі є актуальною через недостатню компетентність педагогів. Варто звернути особливу увагу вчителів і класних керівників на формування позитивних взаємин дітей, створення сприятливої атмосфери в колективі шляхом залучення дітей до спільної позашкільної діяльності, ретельну розробку індивідуального навчального плану для дітей із особливими освітніми потребами, включення дітей із психофізичними порушеннями до колективу під час проведення виховних заходів тощо [27].

З огляду на це, розуміємо, що підготовка молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами має ґрунтуватись на підготовці вчителя. Але, на практиці, часто цьому питанню не приділяється достатньо уваги. Вчителя інклюзивної школи готують до взаємодії з особливою дитиною, її батьками, озброюють спеціальними методиками навчання, забуваючи про основне підґрунтя для розвитку гармонійного інклюзивного середовища – нормальне спілкування дітей, незалежно від їхніх відмінностей. У наступному підрозділі розглянемо зарубіжний досвід підготовки дітей до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами.

**1.3. Зарубіжний досвід підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами**

Західноєвропейські системи загальної середньої освіти, незважаючи на різноманітність типів і рівнів навчальних закладів, які опікуються освітою, в тому числі й школярів з особливими освітніми потребами, є ключовими елементами сучасної європейської моделі соціального устрою, яка виявляється привабливою для країн, що позбулися тоталітарних режимів, наразі й для України, з огляду на завдання та перспективи розв’язання назрілих педагогічних і соціальних проблем [33].

В передових країнах Західної Європи, починаючи з 70-х років ХХ ст. відбувалася перебудова спеціальної освіти. Зокрема, інтегроване та інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визначено як основну форму здобуття освіти неповносправними.

Серед європейський країн Італія посідає чільне місце у впровадженні ідей інтегрованого та інклюзивного навчання, оскільки однією з перших визнала інтегративне та інклюзивне навчання найприйнятнішою для неповносправних дітей формою здобуття освіти. За визначенням директора Департаменту Національних досліджень у галузі освітніх інновацій в Італії P. Tortora, «Італія у цьому відношенні стала лабораторією для всього світу, оскільки саме латинська культура зорієнтована на визнання автономності та гідності кожної людини». Освітню реформу в країні, яку було проведено у 1972 р., ініціював громадський рух «Демократична психіатрія». Метою цього громадського об’єднання було досягнення прогресивних змін у психіатричних лікувальних установах, усунення відособлення та ізоляції соціально не небезпечних осіб з порушеною психікою, які стали в’язнями ізольованих закладів. Учасники цього руху вважали, що виникнення психічних відхилень у багатьох випадках провокується суспільством і школою, в тому числі і спеціальними навчальними закладами. Тому варто ініціювати зміни і, насамперед, запровадити шкільну реформу, яка б надала можливість людям з психофізичними особливостями почуватися повноцінними членами суспільства. Під тиском громадськості у 1971 р. в Італії був ухвалений новий «Закон про освіту», який законодавчо закріпив право батьків на вибір навчального закладу, визначив статус масових шкіл, де навчаються всі діти з проблемами в розвитку, забезпечив державну підтримку щодо здобуття освіти дітям з особливостями психофізичного розвитку. Як зазначає Banathy Bela, «…закон затвердив зміни, що наступили у житті, оскільки цього вимагав час» [33].

У 1977 р. були розроблені додатки до «Закону про освіту», які визначали, що діти з особливостями розвитку мають ходити до школи поблизу домівки та навчатися у класах разом зі своїми однолітками; наповнюваність класів не може перевищувати 20 учнів; у такому класі можуть навчатися не більше 2 дітей з порушеннями; спеціальні класи в масових школах анулюються; школярі з особливими освітніми потребами мають бути забезпечені кваліфікованою підтримкою з боку педагогів і різнопрофільних фахівців, які працюють з ними за узгодженими програмами; у класах із сумісним навчанням мають працювати спеціальні педагоги разом з учителями [31].

Дані, які наводить відомий італійський дослідник B. Banathy, свідчать, що нині в країні понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку здобувають освіту в закладах загального типу. В освітніх департаментах провінцій країни функціонують консультативні служби, до складу яких входять різнопрофільні фахівці, адміністратори шкіл, працівники управлінь освіти, представники громадських організацій, за необхідності долучаються спеціалісти служб охорони здоров’я. Співробітники цих служб організовують інклюзивне навчання, діагностуючи дітей і визначаючи їхні потреби, надають консультативну та навчально-методичну допомогу педагогам і шкільній адміністрації. У масових муніципальних закладах (і в дошкільних, і в шкільних) працюють асистенти вчителів, які надають допомогу школярам з обмеженими можливостями здоров’я та разом з педагогом класу відповідають за успішність учнів з особливими потребами. Асистенти вчителів спільно з педагогом складають індивідуальні навчальні плани для кожного учня з особливостями психофізичного розвитку з урахуванням його навчальних потреб, в т. ч. з корекційно-реабілітаційної допомоги, яка в окремих випадках надається поза межами школи – в центрах медико-соціальної реабілітації [31; 33].

В освітній системі Австрії функціонують центри спеціальної освіти, які несуть відповідальність за навчання дітей з особливими потребами в масових загальноосвітніх закладах і координують роботу всіх фахівців, залучених до цього процесу. Спеціалісти цих центрів діагностують дітей, консультують вчителів, надають навчально-методичну допомогу спеціальним педагогам і батькам учнів із порушеннями розвитку, проводять семінари та тренінги з підвищення кваліфікації, співпрацюють з адміністративними місцевими службами, медичними центрами тощо.

Психолого-педагогічну підтримку, у тому числі й певні корекційно-реабілітаційні послуги, учням з особливими потребами у школах надають спеціальні педагоги, які переважно є штатними працівниками цих закладів. Тимчасову підтримку учням з особливими потребами можуть надавати профільні фахівці із медичних і медико-соціальних закладів.

Законодавчо закріплено «Законом про освіту», що батьки мають право на вибір навчального закладу для своєї дитини, регламентовано функціонування спеціальних та інклюзивних закладів. Сьогодні у спеціальних закладах країни навчаються лише діти зі значними порушеннями слуху, зору та інтелекту [34].

Модель інклюзивної освіти – паралельно із системою спеціальних освітніх установ, де перебувають діти, переважно зі складними порушеннями, функціонують заклади інклюзивного навчання. У вишах Німеччини навчаються 19% студентів з обмеженими можливостями здоров’я і 4-8% студентів з інвалідністю. Студент з інвалідністю за законом забезпечується спеціальними технічними і допоміжними засобами, необхідними для побутового життя, йому надається соціальна і медична підтримка і послуги від державних соціальних служб. Батьки зобов’язані оплачувати частину витрат лише в тому разі, якщо їхні доходи набагато перевищують розмір середнього заробітку.

Кожна дитина з обмеженими можливостями має право на вибір навчального закладу, має бути забезпечена психолого-педагогічним супроводом, залучена до педагогічного процесу незалежно від ступеня складності захворювання. У вирішенні питань психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання Німеччину з-поміж інших європейських країн вирізняє варіативність його організації, що зумовлена відмінностями у законодавстві Земель.

В окремих землях освітні нормативно-правові акти передбачають, що школи можуть мати у своєму штаті спеціальних педагогів і фахівців, які надають допомогу дітям з особливими потребами. Психолого-педагогічний супровід забезпечується педагогічними центрами, які функціонують у кожному регіоні, хоча форми організації роботи можуть бути різними. Центри надають різнопланову допомогу школярам з особливими освітніми потребами, проводять із ними профорієнтаційну роботу, координують діяльність різнопрофільних фахівців, консультують батьків і вчителів масових та спеціальних шкіл тощо. Окрім центрів, підтримку учням з особливими потребами надають служби, що функціонують поза межами шкіл і фінансуються органами місцевого самоврядування [34].

У Фінляндії інклюзивна освіта закріплена на законодавчому рівні, що передбачає створення диференційованого середовища навчання залежно від характеру порушення. Внесено спеціальні зміни в національний навчальний план, що забезпечують інтегроване навчання осіб з обмеженими можливостями здоров’я у масових школах. Окрім того, існує система державних освітньо-консультативних центрів, які організовують супровід і підтримку дітей, їх батьків та педагогів. Співробітниками центру проводяться довгострокові курси, що організовуються в самому центрі, короткострокові курси на базі звичайних шкіл, а також майстер-класи з навчання дітей з обмеженими можливостями здоров’я [32].

У країні організовується підготовка кадрів для реалізації інклюзивного навчання. На муніципальному рівні інклюзія може бути реалізована у формі роботи в одному класі, створеному з двох груп учнів, двох педагогів, іноді до них приєднується спеціальний педагог. Кількість дітей у такому об’єднаному класі може досягати 25 учнів. Також інклюзивне навчання реалізується у вигляді існування спеціальних класів у звичайних масових школах. У таких спеціальних класах навчаються, як правило, діти з більш важкими або зі складними, поєднаними порушеннями. З ними працюють 2-3 спеціальних педагога і асистент. Кількість дітей – до 10 осіб. Кожна дитина з обмеженими можливостями здоров’я має свій індивідуальний план навчання [34].

Заслуговує на увагу і досвід інклюзивного навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в Швеції. Так, Міністерством освіти в 1980 було затверджений нормативно-правовий документ під назвою «Навчальний план», який позначив новий стратегічний напрям освітньої політики держави. учням з особливостями психофізичного розвитку надали можливість вчитися в масових закладах, створивши для цього відповідні умови. У 1989 було прийнятий новий «Закон про повну загальну середню освіту», в якому інклюзивне навчання визначено основною формою отримання освіти інвалідами. Сучасні тенденції у шведській освіті визначають курс на повне розформування спеціальних шкіл і створення на їх базі ресурсних центрів. У всіх територіальних округах країни функціонують центри дитячої реабілітації, співробітники яких надають необхідну допомогу дітям з обмеженими можливостями. Саме ці фахівці входять до основного складу групи фахівців, які визначають освітній маршрут дитини з особливими потребами, розробляючи індивідуальні навчальні програми з наданням відповідних реабілітаційно-корекційних послуг [31].

Англія пройшла і продовжує проходити довгий і важкий шлях щодо теорії і практики інклюзивної освіти. У країні діє розроблений Міністерством освіти в 2004 р. документ «Кожна дитина важлива». Ця програма націлена на профілактику і ранню допомогу, здатну покінчити з бідністю серед дітей і дати змогу кожній дитині повністю розкрити свій потенціал. У центрі її уваги – боротьба проти «соціальної ексклюзії».

П’ятьма найважливішими для всіх дітей результатами цієї програми повинні стати здоров’я, безпека, самоактуалізація і реалізація свого особистісного потенціалу, вміння бути корисним членом суспільства й економічне благополуччя. Головним принципом інклюзивної освіти є надання всім учням повноцінного рівня знань, створення умов для отримання освіти всіма учнями незалежно від нозології [32; 33].

Високий попит на такого роду освіту стимулює педагогів і психологів на розроблення нових модулів, програм і видів навчання таких дітей. Так само основною метою інклюзивної освіти є створення спеціального толерантного середовища, яке торкалося б усіх учасників освітнього процесу. Такий підхід підкреслює, що всі учні є індивідуумами з різними нюансами, що потребують уваги і розуміння незалежно від своїх фізичних можливостей. Навчання здійснюється на бюджетній і на комерційній основі. У приватних школах можлива наявність окремо обладнаних кабінетів або спеціального обладнання в класах. Інклюзивне навчання так само можна отримати безкоштовно в державних школах. У загальноосвітній школі дітям надається асистент, який допомагає в спілкуванні з учителем і дітьми.

У Данії інклюзивна освіта не тільки закріплена законодавчо, а й створена національна стратегія реалізації інклюзивної освіти, яка полягає у тому, що національний ресурсний центр керує процесом упровадження інклюзивного навчання [34]. Існує оперативна група з представників різних університетів країни, які проводять дослідження у сфері інклюзивної освіти, стежать за роботою муніципалітетів у сфері впровадження інклюзивного навчання. Підготовка педагогів для реалізації інклюзивної освіти здійснюється в системі бакалаврату та магістратури. У Данії батьки мають право навчати дитину там, де вони проживають. Реалізується це право конкретним освітнім закладом, який має створити всі умови для такої дитини. У муніципальних органах освіти є фахівці, які направляються в конкретну школу для підтримки конкретних учнів. У школах створюються педагогічні консиліуми, які обговорюють проблеми реалізації інклюзивного навчання конкретної дитини.

У 1994 році в Норвегії пройшла велика реформа системи освіти, у результаті якої на державному рівні були закриті всі корекційні школи. Одночасно із цим усі загальноосвітні школи стали інклюзивними. Так, кожен батько дитини з обмеженими можливостями здоров’я може віддати його в будь-яку школу. При цьому для дітей з обмеженими можливостями здоров’я існують державні центри, які спеціалізуються на наданні допомоги окремим категоріям.

Підготовка педагогів для реалізації інклюзивної освіти здійснюється в університетах. Майбутні педагоги мають можливість вивчати курс спеціальної педагогіки, який містить розділ, присвячений інклюзивному навчанню, при цьому вони мають можливість на практиці ознайомитися з досвідом реалізації інклюзивної освіти в країнах Євросоюзу. На муніципальному рівні інклюзивне навчання реалізується в загальноосвітній школі шляхом включення дитини з обмеженими можливостями здоров’я у класний колектив. Як правило, таких дітей у школах небагато: кілька людей, кожна дитина в окремому класі. Дитина з обмеженими можливостями здоров’я, яка навчається в загальноосвітній школі, отримує підтримку і супровід. Школа визначає, які фахівці й у якій кількості повинні здійснювати такий супровід. Курирують систему інклюзивного навчання муніципалітети, від яких школи отримують соціальну та фінансову підтримку [34].

Політика в галузі освіти осіб з особливими потребами Франції базується на керівних принципах основних міжнародних документів про освіту, прийнятих ООН та ЮНЕСКО і спирається на три основні напрями:

- забезпечити успіх усіх у школі для всіх, спочатку дати більше тим, хто має менше, щоб кожна дитина могла проявити себе;

- створити умови для відмінної професійної підготовки фахівців, зосередити увагу на якості та привабливості навчально-виховного процесу;

- сприяти доступу школи до нових інформаційних технологій, заохочувати участь у численних проектах та ініціативах, що дасть можливість школярам проявити себе та пізнати багато нового й цікавого [35, с. 245].

У Португалії прийнятий закон про обов’язкову інклюзивну освіту, що здійснюється як у загальноосвітніх, так і у спеціальних закладах. Зокрема, інклюзія розглядається у трьох аспектах: як нова педагогічна модель; як соціальне замовлення суспільства; як наявність та розробка законодавства у ставленні до осіб із відхиленнями в розвитку.

Діти, які навчаються у спеціальних закладах кілька разів на тиждень відвідують загальноосвітні заклади за індивідуальним планом. У цей час різноманітні фахівці, а саме психологи, фізіотерапевти, логопеди, соціальні працівники, надають необхідну допомогу дітям із порушеннями у вирішенні питань спілкування з однолітками та педагогами [36, с. 118].

Кожна із згаданих вище країн, відповідно до можливостей і розвитку в плані інклюзивного навчання, обирає найбільш сприятливі методи та способи навчання дітей з особливими потребами. Тобто, немає однієї, твердо усталеної методики, за якою потрібно навчати означену категорію школярів. Чи це Італія, чи це Німеччина, або ще інша країна – організація навчання відбувається залежно від тих чи інших індивідуальних особливостей дитини.

Спільним показником у запровадженні інклюзивної освіти є те, що першочерговим рушієм її необхідності виступали батьки, а також громадські організації. Через те, що їх дітей обмежували у праві навчатися у звичайних навчальних закладах, вони були змушені звертатися до влади, аби ті порушили питання освіти дітей з особливими потребами разом із здоровими однолітками та за місцем проживання. Влада не те, щоб ішла на поступки, дана проблема набирала все нових обертів, адже кількість дітей з обмеженими можливостями, з порушеннями, зростала [37].

В Україні кількість дітей з особливими потребами щороку збільшується, ось чому використання нових підходів, а саме впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах є актуальним. Переваги інклюзивного навчання, його користь виявляється в низці показників, що дозволяють:

- розвивати індивідуальні сильні сторони й таланти дітей з особливими потребами;

- приймати всіх, без виключення, дітей у загальноосвітню шкільну систему й суспільство;

- працювати над досягненням індивідуальної мети, беручи участь у житті громади та їхнього класу;

- залучати батьків у процес навчання й життя школи;

- розвивати культуру поваги й належності до школи, мати можливість навчатись і поважати різні здібності інших;

- створювати дружні стосунки з іншими дітьми;

- позитивно впливати на школу, громаду та поважати різноманіття та включення на більш широкому рівні [37].

Не дивлячись на те, що, можливо, Україна й поступається щодо якості інклюзивного навчання дітей з особливими потребами чи швидкості його використання в різних регіонах країни, проте дану проблему неможливо остаточно вирішити або знайти таке вирішення, що б влаштовувало всіх, як дітей, так і батьків. В інших країнах пошук нового, модернізація вже наявного не зупиняється. Пройдені роками, давно прийнятні форми навчання і одержання знань з часом стають не зовсім актуальними, особливо по відношенню до дітей з різноманітними порушеннями.

Дана категорія дітей є такими самими членами суспільства, як і їхні однолітки, проте не всі це розуміють. Україна може похизуватися наявністю кваліфікованих фахівців і спеціалістів у галузі педагогічних наук. Становленню інклюзивної освіти передує низка причин, що й гальмують увесь процес. Проте найголовнішим є той факт, що Україна зробила і продовжує робити перші й наступні кроки щодо інклюзивного навчання, тим самим турбуючись про дітей та їхніх батьків, які цього потребують найбільше [38].

Діти з особливими потребами – це не окрема категорія населення, вони особливим нічим не відрізняються від інших. Проблема в тому, що спільнота сама визначає їх окремими, іншими або не такими. Саме тому інклюзивна освіта покликана не лише забезпечити освітніми послугами таких дітей, але й змінити та перевернути погляд людства на них, дати зрозуміти, що потрібно відповідати й допомагати ближньому, а не навпаки.

Розвитку інклюзивної освіти в Україні заважає низка причин, основними з яких є відсутність фінансів, непідготовленість або нестача відповідних кадрів, відсутність необхідних матеріалів для навчання дітей, погано облаштовані будівлі навчальних закладів згідно потреб дитини. Кожна із зарубіжних країн може похизуватися досвідом власних, перевірених роками методик інклюзивного навчання учнів із порушеннями, розвиненою матеріально-технічною базою, проте наявність цього остаточно не вирішує проблему. В Україні, незважаючи на зростання кількості дітей означеної категорії, також стоїть питання у сприйнятті їх суспільством, ставлення суспільства до дітей та людей з особливими потребами зокрема. А останнє, в свою чергу, починається зі шкільних років. Саме тому, наступний розділ нашої роботи присвячений експериментальній роботі щодо підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами.

**РОЗДІЛ 2**

**ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ З ОДНОЛІТКАМИ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

**2.1. Реальний стан готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами**

Для подальшого дослідження стає необхідним визначення критеріїв та показників готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами. Ми скористувалися традиційними науковими напрацюваннями та визначили три критерії готовності: когнітивний, емоційний та поведінковий.

Змістове наповнення критеріїв, а саме показники, за якими передбачалося проведення дослідження наведено нижче у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № | Критерій | Показники |
| 1 | Когнітивний | знання про відмінності між людьми;обізнаність щодо рівності прав всіх людей;знання про певні особливості дітей з різними нозологіями |
| 2 | Емоційний | рівень толерантності;здатність до співчуття;готовність до спілкування |
| 3 | Поведінковий | видиме ставлення до дитини з особливими освітніми потребами;спілкування;наявність дружніх взаємин |

З таблиці видно, що по кожному критерію можна оцінити ступінь готовності молодшого школяра до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами. Для діагностичного дослідження передбачалось використання таких методів:

* пряме й непряме педагогічне спостереження;
* опитування, у тому числі, й дистанційне інтернет-опитування (дітей разом з батьками);
* інтерв’ювання;
* бесіди.

Залежно від отриманих результатів передбачалось умовне розділення дітей на три рівні (готовності до взаємодії): високий, середній та низький.

До високого рівня відносимо дітей, які виявляють обізнаність щодо відмінностей між людьми, знають про рівність прав та знайомі з деякими особливостями дітей з різними порушеннями розвитку. Виявляють толерантне ставлення до відмінностей, здатні до співчуття та готові спілкуватися з «особливою» дитиною. Виявляють доброзичливість до оточуючих, зокрема, й дітей з особливими освітніми потребами, спілкуються з ними на рівних, намагаються встановити дружні стосунки.

До середнього рівня відносимо дітей, які виявляють середню обізнаність щодо відмінностей між людьми, знання про рівність прав не чіткі, знайомі лише з очевидними особливостями дітей з різними порушеннями розвитку (наприклад, «дитина погано бачить»). Виявляють різне ставлення до відмінностей, залежно від ситуації, іноді здатні до співчуття та готові спілкуватися з «особливою» дитиною за певних умов. Не завжди виявляють доброзичливість до оточуючих, зокрема, й дітей з особливими освітніми потребами, іноді спілкуються з ними, але не виявляють інтересу, не намагаються встановити дружні стосунки.

До низького рівня готовності до взаємодії відносимо дітей, які не виявляють обізнаність щодо відмінностей між людьми, зовсім мало знають про рівність прав та не знайомі з особливостями дітей з різними порушеннями розвитку. Виявляють інтолерантне ставлення до відмінностей, мало здатні до співчуття та не готові спілкуватися з «особливою» дитиною. Виявляють ворожість або байдужість до дітей з особливими освітніми потребами, не спілкуються з ними, та не намагаються встановити дружні стосунки. Можуть виявляти ознаки агресії по відношенню до «особливих» дітей.

Таким чином, визначивши критерії та показники готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими потребами, ми провели пілотне дослідження за допомогою інтернет-опитування (гугл-форми) серед молодших школярів. Обов’язковою умовою була допомога батьків у наданні відповідей на запитання. Метою цього дослідження було визначення загальної обізнаності, особливостей ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та взагалі до інклюзії в освіті.

Було опитано 54 дитини, які навчаються у початковій школі. Серед респондентів було 6 дітей першого року навчання, 22 дитини другого року навчання, 14 дітей – третього та 12 дітей четвертого року навчання. Діти з різних шкіл м. Запоріжжя, серед яких традиційні школи та інклюзивні.

Важливо, що 71,1% респондентів знають, хто такі діти з особливими освітніми потребами; 11,1% не знайомі з цим поняттям та ще 14,8% дітей обрали варіант відповіді «важко відповісти». Тобто близько2/3 всіх опитаних мають уявлення про особливості розвитку.

На запитання щодо того, чи навчаються з вами у класі такі діти 79,6% дітей відповіли, що не навчаються. Це може свідчити про те, що все ж таки інклюзія ще не є звичайним явищем в українській освіті. 14,8% зазначили, що разом з ними навчаються особливі дітки, а 5,6% відповіли, що не знають.

На запитання «Чи є серед ваших знайомих або близьких діти з особливими освітніми потребами?» більшість (63%) відповіли негативно, а 37% підтвердили, що такі люди в їх оточенні є. Тобто більше третини дітей стикалися з питаннями ставлення, спілкування, взаємодії з особливими людьми.

Наступне запитання було досить прямим: Чи хотіли б ви, щоб разом з вами навчалися діти з особливими освітніми потребами? Відповіді розподілились наступним чином: лише 11,1% відповіли «так», 33,3% відповіли категорично «ні», 53,7% не визначились та обрали варіант «важко відповісти». На нашу думку, оці 11,1% яскраво свідчать про низьку інклюзивну культуру сучасного українського суспільства.

У той же час, на запитання «Чи могли б ви подружитися з дитиною, яка дуже відрізняється від більшості дітей (зовнішнім виглядом, поведінкою, тощо)?» 42,6% дітей відповіли «так, звісно»; 20,4% відповіли «ні, я не знаю як з ними поводитися»; 22,2% зазначили, що так, але якщо в дитини легкі порушення (на нашу думку, у відповідях на це запитання брали участь й батьки); 13% відповіли, що не думають, що їм буде цікаво разом.

На запитання «Якщо у вашому класі з’явиться дитина з порушенням розумового розвитку, як ви відреагуєте на це?» відповіді розподілилися так:

* «Мені це не сподобається» – 13%;
* «Спробую подружитися та допомогти такій дитині» – 48,1%;
* «Важко відповісти» – 37%;
* «Мені байдуже» – 1,8%.

Такі «нерівнозначні» відповіді на схожі питання, на нашу думку, можуть свідчити про певний страх і дітей, і їхніх батьків щодо впровадження або розвитку інклюзії в освіті. Начебто все розуміють, а фактично відкидається сама думка про особливих дітей.

Дещо по-іншому розподілилися відповіді на запитання «Якщо у вашому класі з’явиться дитина з порушенням фізичного розвитку, як ви відреагуєте на це?». Вже 61,1% дітей обрали варіант відповіді «Спробую подружитися та допомогти такій дитині»; 20,4% – «важко відповісти»; 13% – «мені це не сподобається» (можна припустити, що так відповіли ті ж самі діти та їхні батьки, що і в попередньому питанні); 3,7% відповіли, що їм буде цікаво.

Пряме запитання «Як ви вважаєте, де мають навчатись особливі діти?» дістало такі відповіді:

* у спеціальних закладах освіти – 37%;
* з огляду на важкість порушення – 46,3%;
* у звичайних школах – 7,4%;
* важко відповісти – 9,3%.

Отже, більше третини виключають інклюзію як неможливу. І лише 7,4% погоджуються, що особливі діти можуть відвідувати звичайну школу.

Наступне запитання стосувалося почуттів, які викликає у дітей дитина з порушеннями психофізичного розвитку. Відповіді розподілилися таким чином:

* мені жаль таку дитину – 37%;
* я співчуваю такій дитині – 50%;
* мені байдуже – 1,9%;
* відчуваю роздратованість – 1,9%;
* мені ніяково та дискомфортно – 16,7%;
* важко відповісти, я ніколи не зустрічався з такими дітьми – 14,8%.

В цілому, почуття дітей зрозумілі, та, на наш погляд, передбачувані. Добре ставлення до особливих дітей може стати підґрунтям для розвитку в молодших школярах толерантного ставлення до особливих дітей та розбудови інклюзивного освітнього середовища взагалі.

Наступне питання «Як, на вашу думку, ставляться до "особливих" дітей у нашому суспільстві?» показало такі результати:

* можуть насміхатися – 50%;
* можуть ображати – 48,1%;
* жаліють – 27,8%;
* співчувають – 24,1%;
* не помічають – 33,3%;
* ставляться як до рівних – 3,7%;
* важко відповісти – 22,2%

Тож, діти цілком справедливо оцінюють ставлення до особливих людей в нашому суспільстві – більше половини респондентів обирають негативні варіанти відповідей.

Наступні два запитання ставилися виключно батькам. Перше з них «Скажіть, будь ласка, чи хотіли би ви, щоб у класі разом з вашою дитиною навчалися «особливі» діти?» показало такі результати:

* так – 11,1%;
* з огляду на тип порушення – 46,3%;
* важко відповісти – 24,1%;
* ні – 16,7% батьків.

Також не дуже «втішні» результати. По суті, лише 11,1% опитаних позитивно ставляться до інклюзії в освіті.

Останнє запитання пропонувало батькам написати свої власні думки з приводу інклюзивного навчання. Наведемо деякі з відповідей зі збереженням мови, стилистики та орфографії:

* «На мій погляд, повинні бути спеціалізовані навчальні заклади для «особливих» дітей, об’єднуючи дітей нормальних і особливих, ми забуваємо про комфорт звичайних дітей, про їх психоемоційний стан, про те що діти будуть відчувати необхідність і обов’язок дружити і пристосовуватися до спілкування з «особливими »дітьми !!»;
* «Якщо дитина поводить себе не агресивно, то я не проти, щоб вона навчалась серед звичайних дітей»;
* «Мені здається, що потрібно спеціальне навчання для таких дітей»;
* «Це навчить повноцінних дітей ставитися до «особливих» з повагою, дружити, та соціум у майбутньому дасть змогу вийти Україні на новий рівень. Згодом ніхто не буде ділити людей на категорії, і робочі вакансії будуть відкриті для всіх. Я вважаю, що нічого страшного в спільному навчанні немає, кожен має право на краще життя»;
* «Если это никому не навредит, то почему нет!»;
* «Если отклонения незначительны , ребёнок не представляет опасности -да. В других случаях таким детям требуется особое повышенное внимание , помощь и т.д. Считаю нужны специальные заведения с учителем на 2-3 детей , чтобы дети могли получит максимально качественное образование . С персоналом реабилитации»;
* «Смотря какое нарушение! Главное что бы особенный ребенок не был агрессивныи»;
* «Ми вважаємо, що діти з особливими потребами повинні мати змогу навчатися в звичайних школах, але за умови допомоги вчителю та особливої дитині додатковим вихователем»;
* «Я не проти, але треба підготувати звичайних дітей до правильного прийняття дітей з «особливих» для того, щоб ненашкодити їм, що б їх сприймали як звичайних людей»;
* «это дети другого уровня, они координатно отличаются от обычных детей, особенно в интеллектуальном развитии»;
* «Я вважаю що для таких дітей є спеціальні заклади освіти, де знають як з ними займатися і де їм приділяють увагу належним чином і є для них відповідні умови. Мені здається такі діти не зможуть вчитися на одному рівні із звичайними, їм буде важко»;
* «Це є не доцільним, відсталі діти не зможуть засвоювати матеріал, а інші діти будуть так чи інакше цькувати їх, плюс відсталі діти це ймовірне джерело інфекційних захворювань через відсутність належних навичок самообслуговування. Це стосується лише розумово відсталих, діти з фізичними вадами, але з нормальним розумовим розвитком можуть навчатись, але кращим рішенням було б все ж таки навчання таких дітей (для них самих) в спеціалізованих інтернатах»;
* «Эти дети должны учится в других школах»;
* «Дуже складно організувати роботу вчителя»;
* «Якщо у дитини фізичні вади - вони повинні навчатися разом з іншими, якщо інтелектуальні - треба зважати на важливість порушення, категорично проти навчання дітей з психологічними порушеннями разом з іншими дітьми»;
* «С даунами, умственно отсталыми, агрессивными аутистами категорически против, 5 аутистов росли на моих глазах , и я знаю что они творили и как сложно было с ними воспитателям, учителям, родителям и детям, они не просто замыкались в себе, а били детей, ножницами порезали тюль, одежду, толкают и бьют младших братиков, можно очень много и долго перечислять. В общем в той или иной мере проявляют агрессию, что может быть опасным для нормальных детей . Если ребёнок физически инвалид, то конечно он может учиться с обычными детьми. Аутисты бывают разные , бывают не агрессивные, и над ними издеваются обычные дети, но в большинстве случаев у них происходят выпады агрессии, так как они не умеют выражать своих эмоций, поэтому они проявляют её физически»;
* «Для більшості особливих дітей дуже важлива соціалізація, яку можна отримати в повній мірі тільки в звичайному навчальному закладі, тому наша родина підтримує спільне навчання та інклюзію»;
* «Вважаю, що саме «особливій» дитині важче прийняти себе в класі, де більшість дітей не мають відхилення. Не впевнена, що освітній процес стандартного шкільного класу (25 дітей) можливо адаптувати з урахуванням 1-2 дітей з особливостями. Особливій дитині потрібно більше уваги, можливо інший спосіб надання матеріалу, часу (якого і так не вистачає у педагога під час уроку). Таким чином, така форма освіти не буде якісною для дитини з особливими потребами, але потрібно зважати на те, яке порушення має дитина»;
* «Я за те щоб такi дiти навчалися разом зi звичайними»;
* «На мою думку, діти з особливими потребами все ж таки мають навчатися у спеціалізованих навчальних закладах лише тому, що їм там вчителі зможуть більше приділити уваги і такі діти зможуть отримати кваліфікований нагляд, бо вони все ж таки мають особливості розвитку. Але все залежить від важкості порушення здоров’я дитини. Інколи нажаль у дітей бувають психічні розлади і вони можуть буди занадто агресивні. Але їх присутність із звичайними дітьми можлива, треба наше суспільство привчати і показувати, що є й інші сторони медалі».

Таке розмаїття думок з приводу інклюзивного навчання дозволяє зробити висновок про те, що тема інклюзії наразі є дуже актуальною. Одні батьки з острахом та агресією зустрічають такі реформи, інші погоджуються з певними перевагами спільного навчання, деякі ще не визначилися. І, на нашу думку, всі з зазначених висловлювань відображають інклюзивну культуру суспільства. На жаль, рівень такої культури низький, а робота з дітьми щодо підвищення рівня готовності до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами безумовно буде складна та зустріне певний опір з боку батьків. Тож, перш за все, вважаємо за необхідне включити у програму батьків нормотипових дітей.

Після пілотного ознайомлювального дослідження було визначено експериментальну групу дітей молодшого шкільного віку та проведено діагностику рівня готовності до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами. Дослідження проводилось на базі Запорізької гімназії «Контакт» серед учнів других класів початкової школи. Карантинні обмеження минулого навчального року не дозволили виокремити і контрольну групу, тож експеримент проводився лише в експериментальній групі.

Отже, в експерименті взяла участь 31 дитина, учні другого класу гімназії. Констатувальний етап експерименту проводився у лютому 2021 року. Відповідно до обраних критеріїв та показників, окремо по кожному критерію було проведено діагностичне дослідження рівня готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами.

Для оцінювання рівнів за першим критерієм – когнітивним (показники – знання про відмінності між людьми; обізнаність щодо рівності прав всіх людей; знання про певні особливості дітей з різними нозологіями), було використано інтеренет-анкетування, бесіду, інтерв’ювання, спостереження. Інтернет-анкетування (Дод. А) (через гугл-форму) проводилось разом з батьками (тобто діти відповідали на запитання анкети за допомогою батьків або близьких дорослих). Бесіди проводилась у мікрогрупах та індивідуально. Головним завданням було визначити рівень обізнаності дитини про проблему інвалідності. Під час інтерв’ю також оцінювався такий рівень. Спостереження було допоміжним методом для оцінювання за даним критерієм. Ми спостерігали, чи дійсно дитина розуміє значення тих чи інших понять, термінів, тощо.

Підрахунки проводились наступним чином: відповіді дітей на запитання якісно та кількісно оброблялись – залежно від типу відповіді, дитину умовно заносили до одного з трьох рівнів (високого, середнього або низького). Потім, за допомогою середнього арифметичного підраховувався рівень за кожним з показників. На останок було підраховано середній відсоток кожного рівня по критерію. Результати дослідження за першим критерієм представлено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2.

Результати дослідження за першим критерієм, у %

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні /показники | Знання про відмінності між людьми | Обізнаність щодо рівності прав | Знання про особливості дітей | Середнє за критерієм |
| Високий | 16,13 | 19,35 | 12,90 | 16,13 |
| Середній | 45,16 | 45,16 | 41,94 | 44,09 |
| Низький | 38,71 | 35,48 | 45,16 | 39,78 |

Як бачимо з таблиці, високий рівень готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами спостерігався лише у 16,93% респондентів; середній рівень – у 44,36% учнів; низький рівень – у 38,71% дітей. Тобто майже 40 відсотків дітей не обізнані в питаннях особливостей та відмінностей між людьми. Це ще раз підкреслює актуальність нашої роботи.

Дослідження за другим критерієм – емоційним (показники – рівень толерантності; здатність до співчуття; готовність до спілкування) проводилось також за допомогою інтернет-анкетування, бесіди, спостереження. Отримані дані дозволяли віднести дитину за кожним показником до певного рівня готовності до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами. Кожна відповідь на запитання або коментар дитини дозволяв якісно оцінити його та визначити рівень. Потім знову підраховувалось середнє арифметичне – спочатку за кожним показником кожної дитини, а потім вираховувалося середнє за критерієм. Результати відображено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Результати дослідження за другим критерієм, у %

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні / показники | Рівень толерантності | Здатність до співчуття | Готовність до спілкування | Середнє за критерієм |
| Високий | 12,90 | 19,35 | 22,58 | 18,28 |
| Середній | 48,39 | 45,16 | 41,94 | 45,16 |
| Низький | 38,71 | 35,48 | 35,48 | 36,56 |

Як видно з таблиці 2.3., в цілому, за другим критерієм результати трохи кращі. Так, високий рівень виявлено у 18,28% дітей; середній рівень – у 45,16%; низький рівень – у 36,56% респондентів. І дійсно, в емоційному плані, діти достатньо добре ставляться до «особливих» дітей, але під час бесід було виявлено певний страх перед тим, чого вони не знають. Подібний страх спостерігався і в батьків дітей. Взагалі, острах, що інклюзія в освіті завдасть шкоди їхній дитині був притаманний багатьом батькам. Тому, вже на цьому етапі було вирішено обов’язково включити у програму і батьків.

Дослідження за третім критерієм – поведінковим (показники – видиме ставлення до дитини з особливими освітніми потребами; спілкування; наявність дружніх взаємин) проводилось за допомогою спостереження, інтерв’ю та бесіди. Знову було зроблено якісне оцінювання вчинків, загальної поведінки, відповідей на запитання. Через відсутність в класі дітей з особливими освітніми потребами, певні ситуації пропонувались дітям гіпотетично або у вигляді карток із зображенням певних ситуацій. Обговорювались особливості поведінки та дій дітей в різних умовних ситуаціях взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами (або в ситуаціях, які можна умовно прирівняти до таких).

Отримані результати представлено у таблиці 2.4. Як бачимо з таблиці, за третім критерієм результати ще кращі – низький рівень виявлено лише у 32,26% дітей; середній рівень – у 46,24% респондентів; високий рівень – у 21,5% молодших школярів.

Таблиця 2.4.

Результати дослідження за третім критерієм, у%

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні / показники | Ставлення | Спілкування | Дружність | Середнє за критерієм |
| Високий | 19,35 | 22,58 | 22,58 | 21,50 |
| Середній | 45,16 | 51,61 | 41,94 | 46,24 |
| Низький | 35,48 | 25,81 | 35,48 | 32,26 |

На нашу думку, це може бути пов’язане з тим, що в дійсності учасники експерименту не взаємодіяли з дітьми з особливими освітніми потребами під час діагностичного етапу. Ситуації були уявними (на картках, у розповідях, тощо). І, тим не менш, результати невтішні – в цілому молодші школярі не готові до активної гармонійної взаємодії з однолітками з особливими потребами. Це наглядно демонструє зведена таблиця 2.5.

Таблиця 2.5.

Результати констатувального етапу експерименту, у %

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні / критерії | 1 критерій – когнітивний | 2 критерій – емоційний | 3 критерій – поведінковий | Середнє |
| Високий | 16,13 | 18,28 | 21,50 | 18,64 |
| Середній | 44,09 | 45,16 | 46,24 | 45,16 |
| Низький | 39,78 | 36,56 | 32,26 | 36,20 |

Наведені в таблиці дані було підраховано за допомогою середнього арифметичного по всім критеріям. Таким чином отримано усереднені дані по констатувальному етапу експерименту. Тобто середні дані, які відобразили реальний стан сформованості готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами. Як бачимо, більше третини дітей знаходяться на низькому рівні, і менше половини – на середньому. Тож, наступним кроком стало розроблення спеціальної програми, спрямованої на підвищення рівня готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами.

**2.2. Програма підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами**

Теоретичний аналіз наукових джерел та проведений констатувальний етап експерименту зумовив розробку програми підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами.

Окремою причиною для розробки та впровадження даної програми стала звістка про зарахування до експериментальної групи (класу) дитини з особливими освітніми потребами з нового навчального року.

Отже, метою програми визначено підвищення рівня готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами.

Завданнями програми визначено:

* підвищення рівня обізнаності дітей щодо особливостей/обмежень інших людей;
* сприяння розвитку толерантності та емпатії;
* формування просоціальних моделей поведінки, зокрема й з дітьми, які мають відмінності.

Програма була розрахована на три місяці (з лютого по квітень 2021 року) та містила такі складові:

* безпосередня робота з дітьми, у тому числі і з використанням дистанційних технологій (заняття через ZOOM);
* робота з батьками (окремо та разом з дітьми). Також із використанням дистанційних технологій;
* самоосвіта педагога.

Відповідно до завдань, програму умовно було поділено на змістові блоки:

* виховання (формування) толерантності всіх учасників освітнього процесу;
* ознайомлення дітей та дорослих із особливостями/обмеженнями здоров’я різних людей;
* відпрацювання просоціальних моделей поведінки.

Принципи, на яких будувалась робота.

Окрім загальних (традиційних) принципів педагогічної роботи, окремо підкреслимо важливі саме у даній роботі.

1. Узгоджена взаємодія між всіма учасниками програми та принцип добровільності.

2. Диференційованість завдань, методів та форм роботи з урахуванням віку дітей та об’єктивних умов.

3. Систематичність – усі заходи зведені у систему, яка не протирічить, а органічно вписується у загальну роботу конкретного класу.

Зміст програми передбачав створення умов для ознайомлення дітей з явищем інвалідності на глобальному та місцевому рівнях; вироблення стратегій конструктивної поведінки, психологічної гнучкості, емпатії; набуття навичок доброзичливого спілкування, розуміння важливості дотримання прав всіх людей. Заняття, передбачені програмою, спрямовані на формування знань, розвиток навичок взаємодії з різними дітьми, незалежно від їхніх особливостей.

Великого значення мала також моральна складова виховання за програмою – формування почуття відповідальності, доброти, чуйності, обов’язку, терпеливості, турботливості тощо, а також усвідомлення правил поведінки в суспільстві та сім’ї.

Методи роботи за програмою включали ігрові заняття з елементами тренінгу, театралізації, етичні бесіди, казкотерапію, арттерапію, групові обговорення, аналіз ситуацій тощо.

Зупинимось детальніше на зазначених методах роботи.

Заняття з елементами тренінгу – групові заняття, які проводились один раз на тиждень. Всього було проведено 8 занять (скорочено через карантинні обмеження). Звичайно, з дітьми 7-8-річного віку неможливо проводити тренінгові заняття, але цілком можливо використовувати його елементи. Особливо структурні, серед яких традиційне привітання, розминка, прощання. В якості основної вправи дітям пропонувалася гра або театралізація.

Метод театралізації передбачає, що повсякденне життя має нескінченну безліч сюжетів і соціальних ролей. Цей мето реалізується через особливий словник спілкування, обряди, ритуали. Театралізація знайомить дітей з різноманітними сюжетами життя.

Використання театральних методів розвиває емоційно-образне сприйняття подій, фактів, тим самим сприяючи їх глибшому переживанню та кращому осмисленню і, відповідно, виробленню до них адекватного ставлення. Театральні елементи у процесі виховної діяльності надають будням святковості, розкутості, свободи, піднімають настрій, сприяють виявленню ініціативи, самостійності. Досить важливим є розвиток за допомогою театральних засобів навичок соціальної комунікації – розширення їх лексичного запасу, оволодіння культурою, красою мовлення (інтонація, вимова, підтекст), становлення емоційного та соціального інтелекту, формування навичок самопрезентації, вироблення вміння працювати в групі, виховання почуття взаємодопомоги тощо. Вагомою є роль театралізації у засвоєнні сценаріїв основних соціальних ролей (чому особливо сприятиме театральна гра), як конвенційних, так і особистісних.

Між дітьми у процесі театрально-творчої діяльності виробляється демократичний стиль взаємин, а сам педагог розкривається перед учасниками як особистість, яка передає їм не тільки знання, а й життєвий досвід, забезпечуючи справжнє, а не ритуальне спілкування.

Методи програвання життєвих ситуацій. Взагалі, методи ситуацій, що виховують, тобто покликаних до життя процедур самореалізації, довіри, уявної довіри, недовіри, організованого успіху та ін. Ситуація, яка виховує, – це ситуація, що спеціально створюється педагогом. У нашому випадку, під час занять, дітям пропонувались звичайні життєві ситуації (наприклад, «загубив ключа», «не виконав домашнє завдання», «знайти необхідну адресу», «придбати необхідні продукти» тощо).

Етичні бесіди (Дод. Б). Бесіда – діалог, розмова вчителя й учня, учителя й колективу учнів. Етична бесіда розглядається в практиці роботи школи як специфічна форма організації морального виховання учнів [42]. Мета етичної бесіди – озброєння учнів знаннями етичних норм, правил культури поведінки; формування вмінь і навичок морального поведінки, дотримання норм моралі; виховання поваги людини до себе й інших; формування потреби в дотриманні моральних норм і пропаганді норм моральності у взаємостосунках людей.

Методика проведення бесіди, етичної бесіди, передбачає урахування індивідуальних і вікових особливостей учнів, рівня їхньої вихованості, особистісних потреб учнів та колективу школярів.

Щоб відверта розмова не підмінилась монологом або не перетворилася на безкорисну балаканину необхідно дотримуватися наступних вимог. Під час обговорення необхідно:

* використовувати морально-етичні ситуації, відповідний зміст;
* дотримуватися принципів наукової обґрунтованості, доступності моральних понять, що вводять у бесіду;
* гуманізації й демократизації відносин у системі «вчитель-учень»;
* відбирати такі питання для обговорення, які викличуть дітей на відверту розмову;
* здійснювати особистісно-орієнтований підхід до учнів (ураховувати особистісні якості, індивідуальні і вікові особливості учня, на цій основі зробити зміст бесіди особистісно значущим для кожного вихованця), реалізовувати діалогічний і імітаційно-ігровий підхід;
* пов’язувати матеріал з реальним життям класу, з проблемами життя дітей.

Арт-терапія в роботі з молодшими школярами також має величезне значення. Головним призначенням арт-терапії є гармонізація розвитку особистості через розвиток здатності самовираження й самопізнання. З погляду представника класичного психоаналізу, основним механізмом коректувальної дії в арт-терапії є механізм сублімації. На думку К. Юнга, мистецтво, в значній мірі полегшує процес індивідуалізації саморозвитку особи на основі встановлення зрілого балансу між несвідомим і свідомим «Я». Найважливішою технікою арт-терапевтичної взаємодії є техніка активної уяви, направлена на те, щоб зіштовхнути віч на віч свідоме і несвідоме та примирити їх між собою за допомогою ефективної взаємодії.

Виділяють два основні механізми психологічної коректувальної дії, характерні для методу арт-терапии. Перший механізм полягає в тому, що мистецтво дозволяє в особливій символічній формі реконструювати ту конфліктну ситуацію що травмує і знайти її дозвіл через переструктурування цієї ситуації на основі креативних здібностей суб’єкта.

Другий механізм пов’язаний з природою естетичної реакції, що дозволяє змінити дію «афекту від болісного до того, що приносить насолоду».

У психотерапевтичному контексті можна сказати, що заняття образотворчим мистецтвом носять спонтанний характер – на відміну від ретельно організованої діяльності з навчання пацієнтів рукоділлю або малюванню. Під час проведення арт-терапії важливий творчий акт як такий, а також особливості внутрішнього світу творця, які виявляються в результаті здійснення цього акту [43].

Педагоги заохочують учнів виражати свої внутрішні переживання якомога більш довільно і спонтанно й абсолютно не турбуватися про художні достоїнства своїх робіт. Огляд літератури з арт-терапії свідчить про те, що це збірне поняття, що включає безліч різноманітних форм і методів.

У зарубіжній психотерапії виділяють чотири основних напрями застосування арт-терапії:

1) використання вже існуючого витвору мистецтва шляхом їх аналізу й інтерпретації особистістю (пасивна арт-терапія);

2) спонукання до самостійної творчості, при цьому творчий акт розглядається як основний лікувальний чинник (активна арт-терапія);

3) одночасне використання першого і другого принципів;

4) налагодження взаємовідносин самого педагога з дитиною у процесі навчання його творчості.

Наші вітчизняні науковці Т. Семигіна та І. Грига визначають арт-терапію як використання творів мистецтва (музики, скульптури, живопису та ін.) для корекції поведінки людей з емоційними проблемами, стимулювання їх активності [44].

Педагогічний напрям арт-терапії має неклінічну спрямованість, тобто розрахований на потенційно здорову особистість, а також пов’язаний зі зміцненням психічного здоров’я дитини й виконує здебільшого профілактичні та корекційні функції [6, с. 28].

Особливість використання арт-терапевтичних методик у педагогічній практиці сучасної школи як інноваційної технології особистісно орієнтованого навчання і виховання полягає у розв’язанні низки діагностичних, психотерапевтичних, виховних, розвивальних, корекційних завдань:

Діагностика. У процесі арт-терапевтичної роботи вчитель має можливість отримати інформацію про розвиток та індивідуальні особливості кожного учня. У ході спостереження за дітьми під час навчальної та позакласної діяльності педагог може більше дізнатися про їх інтереси, цінності, побачити внутрішній світ, відчути неповторність кожного вихованця, а також виявити проблеми, що підлягають спеціальній корекції. Саме в процесі арт-терапевтичних занять легко виявляється характер міжособистісних стосунків, визначаються внутрішні, глибинні проблеми особистості.

Психотерапія. «Лікувального» ефекту можна досягти завдяки тому, що у процесі творчої діяльності створюється атмосфера емоційної теплоти, доброзичливості, емпатійного спілкування, визнання цінностей особистості іншої людини, її почуттів, переживань, піклування про неї. У процесі роботи в учнів виникає відчуття психологічного комфорту, захищеності, радості, успіху, в результаті чого мобілізується цілющий потенціал емоційної сфери дитини.

Виховання. При виконанні завдань з елементами арт-терапії у груповій, колективній формі роботи учні вчаться працювати й взаємодіяти в колективі, набувають навичок коректного спілкування, співчуття, взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги, що позитивно впливає на формування міцного, дружного колективу, морально-етичних загальнолюдських цінностей. У процесі спільної арт-терапевтичної роботи створюються відкриті, довірливі стосунки як з однолітками, так і з учителем.

Розвиток. Завдяки використанню різноманітних форм художньої експресії створюються умови, за яких кожен учень переживає успіх у тій чи іншій діяльності, самостійно справляється з поставленими завданнями. При цьому виникає «ситуація успіху», внаслідок чого в дітей формується почуття задоволеності, віри у власні сили, гідності та самоповаги. Молодші школярі вчаться вербалізації емоційних переживань, відкритості у спілкуванні.

Корекція. Достатньо успішно відбувається корекція образу «Я», який раніше міг бути деформованим, покращується самооцінка, зникають неадекватні форми поведінки, налагоджуються способи взаємодії з іншими людьми. Особливо позитивні результати можуть бути отримані в роботі з молодшими школярами, в яких спостерігаються відхилення у розвитку емоційної та вольової сфер, оскільки арт-терапевтична діяльність сприяє зниженню рівня тривожності, агресивності, страхів, сором’язливості та гіперактивності учнів [46, с. 29-30].

Арт-терапія синтезує знання з мистецтва, психології, психотерапії і педагогіки, необхідні для теоретичного осмислення процесу особистісного, культурного, художньо-естетичного розвитку, формування всебічно розвиненої особистості через мистецтво й художньо-творчу діяльність, забезпечує формуючий вплив на процеси розвитку, виховання, навчання, корекцію засобами мистецтва [47, с. 116].

Аналізуючи потенціал використання арт-терапії у навчально-виховному процесі закладів освіти, особливу увагу варто відвести різноманіттю форм його організації.

Казкотерапія розвиває творчі можливості, розширює світогляд, допомагає розвитку самопізнання й самовдосконалення, покращує взаємодію з оточуючим світом, формує здатність до протистояння негативного емоційного впливу соціального середовища.

Лялькотерапія надає можливість визначити мотиви, підсвідомі бажання, риси характеру та моделі поведінки; позитивно впливає на саморозвиток особистості, підвищує самооцінку, корегує емоційну сферу, спонукає до розвитку внутрішньої мотивації та гнучкості у прийнятті рішень.

Ізотерапія – спонтанний творчий малюнок, який допомагає відчути, зрозуміти себе і вільно виражати свої думки й почуття, відображає теперішнє та допомагає моделювати майбутнє; позитивно впливає на активізацію взаємодії абстрактно-логічного і конкретно-образного мислення, розвиває психічні процеси (зір, увагу, пам’ять, уяву, рухову координацію, мову).

Фототерапія – процес творчого самовираження, який сприяє розвитку, зціленню й адаптації, покращує взаємодію з соціумом, призводить до досягнення тих або інших позитивних психосоціальних ефектів, особистісного саморозкриття та самовиявлення.

Тілесно-рухова терапія (активні рухові вправи, вербальні способи вивільнення емоцій, різні техніки тілесної дії) відкриває розуміння свого тілесного стану та неусвідомлюваних тенденцій, потреб і конфліктів, розвиває взаємодію та груповий контакт, сприяє розвитку самосвідомості й самодослідження, покращує самопочуття і зміцнює психічне здоров’я.

Музикотерапія використовується для стимуляції психічного розвитку (підвищення соціальної активності, набуття нових форм емоційної експресії, полегшення засвоєння позитивних установок), регулювання психовегетативних процесів, корекції темпу діяльності.

Драматерапія надає можливість самовизначитись та відтворити нові ролі, альтернативні поведінкові стилі через драматичну дію-гру.

Під час впровадження програми було складено план основних заходів за програмою, який представлено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

План основних заходів програми

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| № | Вид заходу | Термін виконання | Виконавці |
|  | Групові заняття з дітьми (з елементами тренінгу) | 1 раз на тиждень. Всього 8 занять | автор дослідження, психолог |
|  | Інтерактивна лекція для батьків «Інклюзія – «за» і «проти» | лютий 2021 р. | автор дослідження |
|  | Інтерактивна лекція для педагогів «Інклюзія в школі – інтеграція в суспільстві» | березень 2021 р. | автор дослідження, соціальний педагог |
|  | «Подарунок незнайомому другові» - благодійна акція зі створення листівки для нового друга – дитини з особливими потребами | лютий 2021 р. | автор дослідження, вихователь групи продовженого дня |
|  | Спільне заняття для дітей та батьків «Мої права та права іншого» | квітень 2021 р. | автор дослідження |
|  | Ігри на розвиток толерантності | протягом всього періоду | автор дослідження |

Наведемо приклади ігор, які були використані під час реалізації програми.

Гра «Біла ворона». Тривалість – 10-15 хвилин.

Вчитель пропонує одному з учасників на деякий час стати не таким, як усі. Для цього йому треба робити усе протилежно тому, що робить група. Група повторює всі рухи ведучого. Наприклад, група підводить руки, а «біла ворона» - ні, всі посміхаються, а «біла ворона» - насуплюється тощо.

Через деякий час ведучий каже: «Це важко – бути не таким, як усі. Хто буде йому допомагати?»

Так з’являються дві білі ворони. Потім їх стає більше. Коли до «білої ворони» приєднується половина учасників, вправа закінчується.

Гра «Труднощі». Тривалість – 10-15 хвилин.

Об’єднайте дітей у групи по 4-5 осіб. Кожній дайте аркуш паперу, олівці чи фломастери. Завдання груп – намалювати дитину на інвалідному візку, подумати, з якими труднощами вона може зіткнутися, та як інші діти можуть їй допомагати.

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

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

Гра «Три спільні речі». Тривалість – 7 хвилин.

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

Завдання – обговорити з однокласником задану тему та знайти, що є спільним для обох. Таких речей має бути принаймні три. На обговорення виділіть 5 хвилин. Пошук спільного є базою для формування толерантного ставлення до інших. Коли ми тренуємо цю навичку з раннього віку, то допомагаємо дітям не ігнорувати і не бути агресивними до тих, хто відрізняється.

Ігри в парах допомагають дітям краще пізнати один одного, а в молодшій школі – знайти перших шкільних друзів. Для дітей часом достатньо кількох хвилин гри, щоб потім на перервах ще довго розповідати один одному про канікули чи улюблені заняття. Окрім цього гра розвиває комунікативні навички. Сором’язливі діти не завжди хочуть розмовляти, проте, коли тема чітко задана, можуть почуватися впевненіше.

Гра «Обери собі команду». Тривалість – 15-20 хвилин.

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

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

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

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

Ми вчимо дітей критично думати та пізнавати. Розуміти, що на планеті не існує однакових людей, проте всі ми в чомусь схожі. Наприкінці можете розпитати клас: «Як думаєте, чим ви схожі між собою, а чим відрізняєтеся?». Це допоможе дітям укріпити думку, що попри відмінності в зовнішності, вподобаннях, можна співпрацювати та проводити час разом.

Діти вчитимуться шукати подібності та більше розпитувати однокласників про хобі, домашніх тварин та уроки, що може суттєво їх зблизити. Навчивши шукати спільне, а не те, що розділяє, ми допомагаємо дітям робити перші кроки до мирного співіснування в класі [48].

Наведемо приклад заняття з елементами тренінгу на виховання толерантності.

Тема: Ми – різні, але ми – рівні [49].

Очікувані результати:

- сформувати в учасників поняття «толерантність»;

- розвивати соціальну інтуїцію, чутливість;

- формувати толерантне ставлення до оточуючих, до суспільства, до певних ситуацій;

- відпрацьовувати навички безконфліктного спілкування;

- розвивати фантазію, творчі здібності.

Обладнання: ілюстрації, різнокольорові пелюстки, мішечок, казка Г. Х. Андерсена «Гидке каченя», білі аркуші паперу, аудиозапис.

Хід уроку-тренінгу

Вступ 1. Знайомство. Ведучий пропонує учасникам назвати своє ім’я та продовжити речення: «Привіт! Мене звуть … Я радий тебе бачити, тому що …».

Учасники заняття по черзі звертаються один до одного, передають м’яча та говорять щось гарне, приємне, обов’язково від усього серця.

2. Розминка «Ми різні» Вчителю обов’язково необхідно створити нестандартну атмосферу на занятті. 3 метою зацікавлення учнів вчитель на початку тренінгу пропонує учням:

- складіть мимоволі руки та подивіться один на одного. Чи схожі ви?

Сядьте так, щоб вам було зручно та ще раз подивіться один на одного. Навіть в таких простих рухах та діях ми різні. Кожен або кожна з вас це зробили по-своєму, по-іншому, індивідуально.

Основна частина. 1.Повторення правил роботи в групах:

 - не перебивати;

- уміти слухати;

- відстоювати свою думку;

- проявляти доброзичливість;

- виявляти повагу один до одного;

- точно виражати свої думки;

- бути активним у роботі.

Якщо в ході проведення тренінгу в учасників виникають будь-які побажання відносно правил, то вони можуть вносити свої зміни.

2. Інформаційне повідомлення «Толерантність».

Після вступу, коли учні заінтригувалися, вчитель оголошує тему заняття. Що означає поняття «толерантність»? Чи завжди ми в житті толерантні до інших людей? Хто така толерантна людина і як виховати в собі ці якості? На ці та багато інших запитань нам доведеться сьогодні відповісти.

Кожна людина неповторна. Світ тому і цікавий, що ми всі різні.

3. Робота в великій групі. Дискусія Методом «мозкового штурму» з’ясовуються основні відмінності людей. (Можливі ознаки – раса, національність, вік, стать, темперамент, характер, зовнішність, знак зодіаку, хобі, інтелект, місце проживання, соціальний та матеріальний стан, фізичні вади, звичаї тощо).

У кожної людині особливий характер, інтелект, звички, спосіб життя. Людей потрібно сприймати такими, якими вони є – повні та худі, високі та маленькі, геніальні та звичайні.

4. Міні-лекція вчителя. Останнім часом стало модним говорити про толерантність. Для нашої свідомості поняття «толерантність» незвичне. Нам ближче наше слово – «терпимість». Толерантність (від лат. tolerantia) – терпіння, прийняття іншої людини такою, якою вона є, зі всіма її достоїнствами і недоліками. Розвитку толерантності сприяє справжній інтерес до людини, збагнення його емоційного стану, життєвий досвід. 16 листопада світ святкує Міжнародний день толерантності. Цей День був проголошений Декларацією принципів толерантності, затвердженою у 1995 році на 28 Генеральній конференції ЮНЕСКО.

Цього дня за традицією у різних країнах світу проводяться акції, спрямовані проти екстремізму, різноманітних форм дискримінації та проявів нетерпимості. Провідною ідеєю заняття буде положення про те, що «Усі люди різні – усі люди рівні». Отже, поняття «толерантність» є синонімом слова «терпимість», саме так воно звучить латиною. Толерантність людей є найважливішою умовою миру і злагоди в сім’ї, колективі та суспільстві. Адже соціальні взаємовідносини постійно змінюються, породжуючи то гармонію, то однобічну перевагу, а то й зіткнення безпосередніх інтересів. У різних людей – різні погляди на життя, працю, кохання тощо.

Чи завжди ми поважаємо думки, погляди інших? Як треба поважати інших? Чи треба прагнути, щоб інша людина сприйняла ваші погляди? Проявляти нетерпимість чи бути толерантним?

Ми всі такі різні, неповторні, але жити нам усім в одному суспільстві. У кожного з нас існують свої плани, бажання, уявлення. Найкраще, коло ми діємо, керуючись власними міркуваннями. Але, я думаю, ви зі мною погодитесь, не завжди наші вчинки продиктовані власними бажаннями та інтересами.

Я пропоную кожному з вас пригадати такі ситуації, коли доводилося хоч у чомусь поступатись іншим. Пригадайте, коли вам доводилось поступатись у відносинах з батьками, друзями, учителями, із незнайомими людьми.

Вчитель: Чи важко було такі випадки пригадати?

Учні: Ні. Досить часто приходиться діяти, поступаючись іншим.

Вчитель: Заслухаємо по одному учню з кожної групи (учні описують та аналізують ситуації)

Вчитель: Чи є хоч один учень, у житті якого не було жодного прикладу, щоб йому не доводилося поступатись? Як ви думаєте, чому кожному досить часто доводиться поступатись, входити в ситуацію інших?

Учні: - Бо це близькі нам люди. - Тому що так прийнято серед людей. - Потрібно бути терпимим до інших. - Сьогодні поступаємось ми, а завтра - нам.

Вчитель: Саме на це я хочу звернути особливу увагу. Впевнена, що кожен з вас зможе пригадати протилежні випадки – коли оточуючі поступались чимось на вашу користь. Тому пропоную зараз пригадати випадки, коли люди поступалися вам.

Вчитель: Думаю, що ми зможемо згадати десятки подібних випадків. Чому ж оточуючі нам поступаються?

Учні: - Бо вони наші родичі, друзі. - Тому що нас поважають і люблять, входять в наше становище. - А чому б нам не поступатись? - Ми ж йдемо на зустріч іншим.

Вчитель: Ви праві. Повинна бути взаємна повага і терпимість до інших. Але давайте подумаємо, чи толерантність передбачає терпимість до всього?

Учні: Мабуть, ні. Хіба можна терпіти, якщо хтось затіває бійку, ображає інших? Бувають випадки, коли потрібно викликати міліцію. Не можна бути толерантними до злочинців.

Вчитель: Де ж можна провести межу толерантності? Чи є допустимі обмеження?

Учні: Мабуть, обмеження необхідні. Користуючись свободами, не можна порушувати права тих, хто поруч. Вчитель: Саме тут і існує межа. Ми маємо багато прав, але не маємо права порушувати права інших.

5. Створення «Квітки толерантності».

Учитель. Діти, у мене є квітка, але допоможіть мені зробити її красивою, їй потрібні пелюстки, і не прості, а з рисами толерантності, адже це – квітка толерантності. (Діти роблять надписи і прикріплюють пелюстки.)

6. Створення «Мішечка порад»:

- будьте готові до того, що всі люди різні – не кращі й не гірші, а просто різні;

- навчіться сприймати людей такими, якими вони є, не намагайтесь змінити в них те, що нам не подобається;

- цінуйте в кожній людині особистість і поважайте її думки, почуття, переконання, незалежно від того, чи збігаються вони з вашими;

- зберігайте «своє обличчя», знайдіть себе і за будь-яких обставин залишайтеся самим собою.

Гра «Світлофор». Учням пропонуються твердження. Якщо вони згодні з висловлювання, то сигналізують зеленим кольором, якщо ні – червоним.

7. Обговорення уривків казки Г. Х. Андерсена «Гидке каченя» (Учитель читає декілька уривків твору) Дайте відповіді на наступні питання:

- Всі герої казки «Гидке каченя» ставилися один до іншого як брати?

- Хто з мешканців пташиного двору користувався найбільшим авторитетом і чому?

- Чи повинні герої казки мати одинакові права незалежно від свого походження?

Вибери правильну відповідь на запитання: «Чому мешканці пташиного двору ображали гидке каченя?»

- Він був найрозумніший?

- Він був не такий, як інші?

- Він був найввічливіший?

- Він був найгарніший?

Чи змогли би діти нашого класу зробити так, як зробили мешканці пташиного двору?

8. Легенда «Основа життя».

Жила-була на світі сім’я. Вона була не проста. Більше 100 чоловік налічувалося в цій родині й усі були такі різні. Сім’я займала ціле село, так і жили всією ріднею і всім селом. Ви скажете: «Ну і що, хіба мало великих сімейств на світі?». Але річ у тому, що сім’я була особлива – мир і злагода панували в ній. Отже, на селі ні сварок, ні лайки, ні бійок і розбратів не було. Дійшов поговір про цю родину до самого владики країни, і вирішив він перевірити, чи правду говорять люди. Прибув він до села, і душа його зраділа: довкола чистота, краса, достаток і мир. Добре дітям, спокійно людям похилого віку. Здивувався владика. Вирішив дізнатися, як селяни досягли такого ладу. Прийшов до голови родини і сказав: «Розкажи, як ти досягаєш такої згоди і миру в твоїй сім’ї». Той узяв аркуш паперу й почав щось писати. Писав довго, видно, не дуже сильний був у грамоті. Потім передав аркуш владиці. Той узяв аркуш і почав розбирати карлючки старого. Розібрав насилу і здивувався. Три слова були написані на папері: «любов», «прощення», «терпіння». І в кінці аркушу: «Сто разів любов», «Сто разів прощення», «сто разів терпіння». Прочитав владика, почухав, як велося, за вухом і запитав: - І все? - Так,- відповів старий, - це і є основа життя будь-якої гарної сім’ї. І подумавши додав: - І світу теж.

Заключне слово вчителя. На планеті – мільярди людей. Всі вони рівні між собою, мають однакові права і свободи. Але всі вони різні зі своїми характерами, ідеями, ідеалами. Тому потрібно проявляти терпимість до оточуючих, до своїх товаришів. Школярі повинні поважати права та гідність інших людей, у тому числі і своїх однолітків, а також повинні відповідати за свою поведінку, щоб не шкодити іншим членам суспільства.

Домашнє завдання: З допомогою батьків підібрати матеріали газет, журналів про категорії людей, які потребують толерантного ставлення суспільства до них. Наприклад, бездомні, люди похилого віку, хворі люди, люди з особливостями тощо.

Ще одним важливим аспектом нашої роботи були бесіди з дітьми щодо різних відмінностей між людьми, зокрема, й про інвалідність. Поданий нижче матеріал було запозичено з матеріалів вчителя О. Жупанової [50] та використано під час реалізації нашої програми.

1. Правильні слова.

Не бійтеся слова «інвалідність». Запам’ятайте правило прийменника «з». Дитина з інвалідністю, а не інвалід. Хлопчик з аутизмом, а не аутист. Дитина з синдромом Дауна, а не даун.

- Що це таке з хлопчиком? Чому він такий великий, а на візочку?

- Це хлопчик з інвалідністю.

- Що таке інвалідність?

- Інвалідність – це коли людина не може робити певні речі, які можемо робити ми з тобою. Наприклад, людина з дитячим церебральним паралічем не може ходити (або їй дуже важко) чи бігати. Тому їй потрібен візок, щоб пересуватись. Людина зі слабким слухом дуже погано чує всі звуки, мову, музику. Людині з аутизмом важко спілкуватися з іншими людьми і знаходити друзів.

Краще уникати слова «хвороба», «хворий». В дитячій уяві хвороба – це коли ти в ліжку, з термометром і чаєм. Вона має початок та кінець. Крім того, майже всі ці стани не вважаються хворобою з медичної точки зору. Люди з інвалідністю дещо відрізняються генетично або морфологічно. Наприклад, синдром Дауна – не хвороба, а хромосомна аномалія. А ще люди з інвалідністю так само можуть хворіти різними хворобами, як і люди без неї.

Інвалідність може бути різною. Буває явна – коли її видно. Наприклад, якщо в дитини дитячий церебральний параліч. Або неявна – коли інвалідність не видно одразу. Наприклад, це аутизм. Діти з аутизмом виглядають так само, як і діти без. Але вони мають свою особливу поведінку. Можуть сильно засмутитись і голосно це проявляти. Або їх дратує, коли навколо багато шуму. Це не означає, що вони невиховані. Просто їм буває важче себе контролювати.

Пам’ятайте, що не варто вживати слова «даун», «дебіл», «олігофрен» та інші подібні їм для негативної характеристики людини. Тому що це назви медичних діагнозів.

2. Чому?

Чому виникає інвалідність? – це буде наступне очікуване питання від дитини. Чому в хлопчика аутизм? Чому в дівчинки з’явилась інвалідність?

Психологи радять не заглиблюватись в пояснення причин інвалідності. Часто вона виникає як випадок, який неможливо передбачити. Тому найкраща відповідь буде простою: «Тому що так є».

3. Бачити насамперед дитину, а не інвалідність.

Є чудовий французький мультфільм про Анатоля та його каструльку. Анатоль постійно носить з собою каструльку. Ніхто не знає, чому вона з’явилась. Вона була з ним завжди. Це виглядає дивно, і тому діти не прагнуть гратися з Анатолем. Анатоль був би щасливий позбутися каструльки, але не може. Йому сумно. Але одного разу він знайомиться з дівчиною, яка навчає його жити з каструлькою. Виявляється, що хоча й каструлька створює певні незручності, Анатоль може гратися та радіти, як будь-хто інший.

В які ігри грають діти з інвалідністю, як гадаєте? Чи потрібні дітям з інвалідністю спеціальні іграшки?

Діти задумались, і дехто невпевнено сказав, що напевно так, потрібні…

- А насправді ні. Діти з інвалідністю граються в ті ж самі ігри, що й діти без інвалідності. Так само люблять Лего, ляльки, футбол або ігри на планшеті. Через інвалідність їм може бути складно робити деякі речі. Або це може займати більше часу. Але їм не потрібні спеціальні ігри та спеціальні іграшки.

Бачити перш за все дитину, а не інвалідність – це не означає, що ми маємо ігнорувати її особливості. Мами таких дітей кажуть, що засмучує як надмірна увага до особливостей дитини, так і намагання зробити вигляд, що особливості не помічають (якщо вони дуже явні).

Каструлька Анатоля завжди на видноті й часом створює йому незручності.

Діти одразу звертають увагу на те, що хтось відрізняється від інших. Це нормально. Вони помітять рожеве волосся, інший колір шкіри, незвичне вбрання. Але при цьому діти налаштовані не негативно, а зацікавлено. Переляк, негатив і осуд вони можуть «зчитати» з реакції дорослих.

Деякі прояви інвалідності можуть збентежити – сильні емоції, дивні звуки. Тоді варто заспокоїти дитину і без драматизації пояснити, що відбувається. Своїм спокоєм і готовністю допомогти ви продемонструєте дитині найкращу модель поведінки.

Дівчинка плаче, тому що втомилась. Їй важко заспокоїтись. Давай відійдемо і не будемо заважати мамі заспокоїти її.

Дуже важливо акцентувати увагу на тому, що нас об’єднує. Що ми маємо спільного.

Всі люди різні і всі чимось несхожі на інших. Кожна людина має свої особливості. Дивися, в тебе хвилясте волосся, а в мене – пряме. Ти бігаєш, а Тимко пересувається на візочку. Це нормально – бути різними. Це навіть класно! Адже тоді нам цікаво дружити і щось дізнаватись про інших людей.

Ми різні, але ми всі любимо дивитися мультики. Давай дізнаємось, які мультики любить дівчинка?

Тимко має інвалідність і їздить на візочку. Він любить грати в баскетбол, так само, як ти. Йому важче це робити, ніж тобі. Тому що він не може (так швидко) бігати. Але він може так само влучно закидати м’яч у сітку.

4. Підтримувати, а не жаліти

Жити з інвалідністю – складно. Багато речей, на які ми навіть не звертаємо уваги, таким людям даються нелегко.

Але ми маємо відрізняти жалість від підтримки. Жалість робить людину, яку ми жаліємо, маленькою і беззахисною в наших очах, і в очах оточуючих. Підтримка ж – це розмова на рівних.

Я знаю, що тобі важко. Я поруч, щоб допомогти, якщо тобі буде потрібно.

Це нормально – співчувати батькам, які виховують дитину з інвалідністю. Бо їм справді треба докладати дуже багато зусиль. Бачити та цінувати ці зусилля, допомагати, якщо потрібно, відзначати перемоги, разом сумувати через невдачі – це все теж розмова на рівних.

Не потрібно винаходити якусь особливу поведінку. Достатньо звичайного спілкування «як завжди». З друзями – дружити, з приятелями – перекидатись привітами, незнайомцям – посміхатись.

5. Дізнаватись більше

Речі, про які ми мало знаємо, можуть нас бентежити або лякати. Тому важливо дізнаватись більше про людей з інвалідністю.

- Чи можна заразитись інвалідністю? Чи буде в мене інвалідність, якщо я пограюся з такою дитиною?

- Ні. Інвалідність не може передатись іншій людині. Можеш через це не хвилюватись.

Розказуємо дітям про те, що полегшує життя людям з інвалідністю: про інвалідні візки, шрифт Брайля, слухові апарати, собак-поводирів, мову жестів тощо. Ми навіть вивчили кілька слів мовою жестів. Показуємо написи шрифтом Брайля на упаковках ліків. На прогулянці звертаємо увагу на пандуси.

Таким чином, протягом трьох місяців проводилася робота за програмою підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами. Наступний підрозділ присвячений результатам (контрольне діагностичне дослідження) експерименту.

**2.3 Аналіз результатів впровадженої програми**

Отже, після формувального етапу експерименту було проведено контрольне дослідження нових рівнів сформованості готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами.

Для оцінювання рівнів за першим когнітивним критерієм було використано ті ж методики, що і на констатувальному етапі: інтеренет-анкетування, бесіду, інтерв’ювання, спостереження. Інтернет-анкетування знову проводилось разом з батьками (тобто діти відповідали на запитання анкети за допомогою батьків або близьких дорослих). Бесіди проводилась у мікрогрупах та індивідуально. Завданням було визначити новий рівень обізнаності дитини про проблему інвалідності. Під час інтерв’ю також оцінювався такий рівень. Спостереження було допоміжним методом для оцінювання за даним критерієм. Ми спостерігали, чи дійсно дитина розуміє значення тих чи інших понять, термінів, тощо.

Підрахунки проводились наступним чином: відповіді дітей на запитання якісно та кількісно оброблялись – залежно від типу відповіді, дитину умовно заносили до одного з трьох рівнів (високого, середнього або низького). Потім, за допомогою середнього арифметичного підраховувався рівень за кожним з показників. На останок було підраховано середній відсоток кожного рівня по критерію. Результати дослідження за першим критерієм представлено у таблиці 2.7.

Як бачимо з таблиці, високий рівень готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами зріс та становить 32,26%, що на 15,33% вище, ніж на констатувальному етапі; середній рівень – у 54,84% дітей, що на 10,48 більше, ніж на попередньому етапі; низький рівень – у вже лише у 12,9% учнів, що на 25,81% краще ніж до формувального експерименту. Тобто спостерігаємо суттєві покращення результатів в межах когнітивного критерію та вважаємо, що робота у даному напрямку була достатньо ефективною.

Таблиця 2.7.

Результати дослідження за першим критерієм, у %

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні /показники | Знання про відмінності між людьми | Обізнаність щодо рівності прав | Знання про особливості дітей | Середнє за критерієм |
| Високий | 35,48 | 32,26 | 29,03 | 32,26 |
| Середній | 54,84 | 51,61 | 58,06 | 54,84 |
| Низький |  9,68 | 16,13 | 12,90 | 12,90 |

Дослідження за другим критерієм – емоційним (показники – рівень толерантності; здатність до співчуття; готовність до спілкування) проводилось також за допомогою інтернет-анкетування, бесіди, спостереження. Отримані дані дозволили віднести дитину за кожним показником до певного рівня готовності до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами. Кожна відповідь на запитання або коментар дитини дозволяв якісно оцінити його та визначити рівень. Потім знову підраховувалось середнє арифметичне – спочатку за кожним показником кожної дитини, а потім вираховувалося середнє за критерієм. Результати відображено у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Результати дослідження за другим критерієм, у %

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні / показники | Рівень толерантності | Здатність до співчуття | Готовність до спілкування | Середнє за критерієм |
| Високий | 22,58 | 25,81 | 22,58 | 23,66 |
| Середній | 51,61 | 61,29 | 64,52 | 59,14 |
| Низький | 25,81 | 12,90 | 12,90 | 17,20 |

Як видно з таблиці 2.8, в цілому, за другим критерієм результати також покращилися. Так, високий рівень виявлено вже у 23,66% учнів, що на 5,38% краще, ніж на етапі констатувального експерименту; середній рівень – у 59,14% дітей, що на 13,98% краще, ніж було до експерименту; низький рівень – лише у 17,2% респондентів, що на 19,36% краще ніж на констатувальному етапі. Виявилося, що в емоційному плані, діти набагато краще ставляться до «особливих» дітей та перестають відчувати страх спілкування з ними.

Дослідження за третім критерієм – поведінковим (показники – видиме ставлення до дитини з особливими освітніми потребами; спілкування; наявність дружніх взаємин) як і на констатувальному етапі, проводилось за допомогою спостереження, інтерв’ю та бесіди. Знову було зроблено якісне оцінювання вчинків, загальної поведінки, відповідей на запитання. Через відсутність в класі дітей з особливими освітніми потребами, певні ситуації пропонувались дітям гіпотетично або у вигляді карток із зображенням певних ситуацій. Обговорювались особливості поведінки дітей в різних умовних ситуаціях взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами (або в ситуаціях, які можна умовно прирівняти до таких).

Результати представлено у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Результати дослідження за третім критерієм, у%

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні / показники | Ставлення | Спілкування | Дружність | Середнє за критерієм |
| Високий | 22,58 | 22,58 | 25,81 | 23,66 |
| Середній | 61,29 | 51,61 | 45,16 | 52,69 |
| Низький | 16,13 | 25,81 | 29,03 | 23,66 |

Як бачимо з таблиці, за третім критерієм результати також покращилися – високий рівень виявлено вже у 23,66% дітей, що на 8,6% краще ніж на попередньому етапі; середній рівень – у 52,69% молодших школярів, що на 6,45% краще, ніж на констатувальному етапі; низький рівень – у 23,66% респондентів. В цілому, найменші зміни виявлено саме у межах поведінкового критерію. Це може бути пов’язано з невеликим (або зовсім відсутнім) досвідом спілкування та взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами. Втім, загальні результати досить суттєві, що наглядно відображено у таблиці 2.10.

Таблиця 2.10.

Результати контрольного етапу експерименту, у %

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Рівні / критерії | 1 критерій – когнітивний | 2 критерій – емоційний | 3 критерій – поведінковий | Середнє |
| Високий | 32,26 | 23,66 | 23,66 | 26,53 |
| Середній | 54,84 | 59,14 | 52,69 | 55,56 |
| Низький | 12,90 | 17,20 | 23,66 | 17,92 |

Наведені в таблиці дані було підраховано за допомогою середнього арифметичного по всім критеріям. Таким чином отримано усереднені дані по контрольному етапу експерименту. Тобто середні дані, які відобразили новий стан сформованості готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами.

Як бачимо, результати суттєво змінилися. Для наочності представимо порівняння даних констатувального та контрольного етапів експерименту на рисунку 2.1.



Рисунок 2.1. Порівняння даних констатувального та контрольного етапів

Як бачимо з рисунку, високий рівень готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами піднявся на 7,89%; середній рівень покращився на 10,4%; низький рівень знизився на 18,28%. Такі дані свідчать про достатню ефективність програми, причому значна частина програми прийшлася на період карантинних обмежень. Звичайно, деякі речі потребують і подальшої уваги та зустріч цих дітей з «особливими» дітьми може внести корективи. Втім, вважаємо мету нашої програми досягнутою та експериментально підтвердженою.

**ВИСНОВКИ**

Таким чином, проведене дослідження проблеми підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами дозволило зробити такі висновки.

Актуальність теми дослідження підтверджується даними наукових досліджень в галузі інклюзивної освіти. Крім того, загальне реформування системи освіти України, її орієнтування на прогресивні світові ідеї та цінності, привертає увагу до всіх учасників інклюзивного освітнього процесу, в тому числі, й до нормотипових дітей, які виявляються неготовими до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами.

1. Визначено сутність поняття «готовність до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами», що складається з когнітивною, емоційною та поведінковою готовністю. Під когнітивною готовністю розуміємо наявність певних знань щодо «відмінностей» між людьми, розуміння сутності поняття «інвалідність», обізнаність щодо рівності прав всіх людей. Емоційна складова передбачає наявність у дитини толерантності, емпатійного ставлення, співчуття до «особливої» людини. Поведінковий компонент характеризується вмінням будувати гармонійні відносини, наявність навичок просоціальної поведінки.

Під інклюзивним навчанням розуміємо спільне навчання нормотипових дітей та дітей з особливостями розвитку шляхом залучення останніх до загального освітнього середовища за місцем їхнього проживання. Інклюзивне навчання розглядається як альтернатива інтернатній системі (коли дітей з особливими потребами утримують та навчають окремо від інших дітей) та навчанню вдома.

2. Висвітлено особливості психолого-педагогічної підготовки молодших школярів до інклюзії у початковій школі. До таких особливостей відносимо створення комфортної психологічної атмосфери у колективі ровесників. Визначено, що цілеспрямована підготовка нормотипових дітей до взаємодії з однолітками з особливими освітніми потребами безумовно сприятиме розбудові інклюзивного освітнього простору. Особливої уваги заслуговує робота з батьками, які часто виявляють занепокоєння щодо впровадження інклюзії. Вчитель, його власна особистісно-професійна готовність до роботи в інклюзивному середовищі є головним фактором, який впливає на формування ставлення дітей до однолітків з особливими освітніми потребами.

3. Проаналізовано зарубіжний досвід підготовки молодших школярів до інклюзивного навчання. Проведено порівняння систем інклюзивної, спеціальної та традиційної освіти у різних країнах Європи. Визначено, що системи освіти є різними, вони вибудовувалися роками, з урахуванням національних особливостей та ін. Ознайомлення із зарубіжним досвідом впровадження та реалізації ідей інклюзії сприятиме розбудові інклюзивного освітнього простору і в Україні.

4. Розроблено програму підготовки молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами. Метою програми стало підвищення рівня готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами. Завдання програми: підвищення рівня обізнаності дітей щодо особливостей/обмежень інших людей; сприяння розвитку толерантності та емпатії; формування просоціальних моделей поведінки, зокрема й з дітьми, які мають відмінності. Термін реалізації програми – три місяці. Зміст програми передбачав створення умов для ознайомлення дітей з явищем інвалідності на глобальному та місцевому рівнях; вироблення стратегій конструктивної поведінки, психологічної гнучкості, емпатії; набуття навичок доброзичливого спілкування, розуміння важливості дотримання прав всіх людей.

5. Перевірено та доведено ефективність розробленої програми. За допомогою визначених на констатувальному етапі критеріїв та показників готовності молодших школярів до взаємодії з однолітками із особливими освітніми потребами визначено суттєве підвищення рівнів такої готовності в учнів експериментальної групи. Високий рівень піднявся на 7,89%; середній рівень покращився на 10,4%; низький рівень знизився на 18,28%. Такі дані свідчать про достатню ефективність програми, незважаючи на те, що значна частина програми прийшлася на період карантинних обмежень. Тож, вважаємо мету нашої роботи досягнутою, а програму достатньо ефективною та експериментально підтвердженою.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Інклюзивна політика. Урядовий портал. Єдиний веб-портал органів виконавчої влади України. URL : https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/inklyuzivna-politika (дата звернення 10.03.2021 р.)
2. Здрагат С. Г. Інклюзивна освіта в Україні : рівень готовності керівників масових шкіл. *Український соціум*. 2016. № 1(56). С. 8-18.
3. Статистичні дані. Міністерство освіти і науки України. Офіційний сайт. URL : https://mon.gov.ua/ua/statistichni-dani (дата звернення 10.03.2021 р.).
4. Теорія і практика інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник / Упорядник Бондар К. М. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с. URL : http://dano.dp.ua/attachments/article/pdf (дата звернення 11.03.2021 р.).
5. Борохвіна Т. Проблема інклюзивної освіти у педагогічній теорії та практиці. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка».* 2018. № 7(39). С. 50-61.
6. Бондар В., Петришина Р. Освіта дітей з особливими потребами : пошуки та перспективи. *Сучасні тенденції розвитку спеціальної освіти (Українсько-Канадський досвід):* матеріали Міжнародної конференції. (м. Київ, 25-26 травня 2004 р.). Київ, 2004. С. 25-29.
7. Інклюзивна школа : особливості організації та управління : навчально методичний посібник / кол. авторів : Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. ; за заг. ред. Даниленко Л. І. Київ. 2007. 128 с. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3026/1/Sofiy\_N\_2.pdf (дата звернення 15.03.2021 р.).
8. Заярнюк О. В. Інклюзивна освіта в Україні : проблеми та шляхи їх вирішення. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. URL : http://uondmr.at.ua/00/inkljuzivna\_osvita\_v\_ukrajini.pdf (дата звернення 15.03.2021 р.).
9. Ярская-Смирнова Е. Р., Наберушкина  Э. К. Социальная работа с инвалидами : монография. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 316 с.
10. Ходанич Л. П. Інклюзивна освіта у світлі проблем гуманізму. *Освіта Закарпаття*. URL : http://zakinppo.org.ua/index.php/kabineti/kabinet-vihovnoi-roboti/inkljuzivna-osvita/1181-inkljuzivna-osvita-u-svitli-problem-gumanizmu43 (дата звернення 25.03. 2021 р.)
11. Артемова Ю. Інклюзивний підхід до навчання дітей із важкими вадами зору. *Дефектолог*. 2009. № 9. С. 18-22.
12. Лорман Т., Деппелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта : практичний посібник. Київ : СПДФО Парашин І. С., 2010. 296 с.
13. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ МОН України від 01.10.2010 р. URL : https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya (дата звернення 26.03.2021 р.).
14. Інклюзивна освіта : основні положення. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». URL : http://ussf.kiev.ua/ie\_inclusive\_education/ (дата звернення 26.03.2021 р.).
15. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : збірник наукових праць. 2015. № 12(14). URL : http://ap.uu.edu.ua/article/80 (дата звернення 27.03.2021 р.).
16. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти : роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія*. *Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 19.
17. Звіт за результатами дослідження щодо доступу дітей з особливими освітніми потребами до інклюзивної освіти у Львівській області. Проєкт «Супровід урядових реформ в Україні». URL : https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya\_dostupu\_do\_inklyuzyvnoyi\_osvity\_2\_02\_04.pdf (дата звернення 27.03.2021 р.).
18. Соловйова Т. Г. Підготовка школярів до взаємодії з однолітками з особливими потребами. *Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи :* зб. наук. праць Кам’янець-Подільського національного університету. 2016. № 26. С. 174-184.
19. Інклюзивне навчання : організаційне, змістове та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник / кол. авт.; за заг. ред. С. П. Миронової. Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
20. Лорман Т. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практ. посіб. / пер. з англ. Київ : Видавничий дім Плеяди, 2011. 296 с.
21. Де Боэр А., Пийл С. Дж., Миннаэрт А. Отношение к инклюзии учителей начальной общеобразовательной школы : обзор литературы. *Международный журнал инклюзивного образования*. 2011. Вып. 15. № 3. С. 331-353.
22. Яковлева И. М. Подготовка педагогов к реализации инклюзивного образования. *Инклюзивное образование : методология, практика, технологии*. URL : http://psyjournals.ru/inclusive\_edu/issue/44260\_full.shtml (дата звернення 27.03.2021 р.).
23. Ратнер Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей : монография. Mосква : Владос, 2006. 175 с.
24. Ливенцева Н. А. Обзор современных зарубежных исследований по проблемам инклюзивного образования. *Психологическая наука и образование*, 2011. № 3. С. 114-121.
25. Агаркова Н. Підготовка майбутніхвихователів та вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Social Work and Education.* 2019. Vol. 6. № 1. Р. 70-79.
26. Чопік О. Формування взаємин дітей з вадами опорно-рухового апарату із здоровими ровесниками в умовах інклюзивного навчання : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2013, 18 с.
27. Чопік О. В. Дослідження міжособистісних взаємин учнів інклюзивних класів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія* : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 23. С. 273-277.
28. Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу / кол. авт. В. І. Кириченко, О. О. Єжова, В. Б. Нечерда та ін. Тернопіль : ТзОВ «Терно-граф», 2016. 244 с.
29. Lindenberg S. Prosocial Behavior, Solidarity, and Framing Processe*. Solidarity and Prosocial Behavior*. *An Integration of Sociological and Psychological Perspectives.* 2006. № 2. Р. 23-45.
30. Середовище, що належить дітям : порадник для педагогів закладів дошкільної освіти / авт. упоряд. Н. Софій, Ю. Найда ; за ред. В. В. Засенка. 2019. URL : https://www.unicef.org/ukraine/ media/4726/file.pdf. (дата звернення 30.03.2021 р.).
31. Вербенець В. В. Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2016. Вип. 51 (104). С. 90-97.
32. Данілавічюте Е. А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні. *Дефектологія*. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2013. № 1. С. 2-8.
33. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». URL : http://www.ussf.kiev.ua/ ie\_experience\_implementing/ (дата звернення 30.03.2021 р.).
34. Продіус О. І. Особливості моделей інклюзивної освіти в країнах Європи відповідно до вимог сучасного суспільства. *Проблеми системного підходу в економіці.* 2019. Вип. 4 (72). С. 86-93.
35. Перхун Л. В. Освітня політика Франції щодо осіб з особливими потребами. *Управління в освіті* : збірник матеріалів V Міжнародної науковопрактичної конференції (м. Львів, 14-16 квітня 2011 року). Інститут інноваційних технологій і змісту освіти та ін. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2011. С. 244-245.
36. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, що потребують корекції психофізичного розвитку : теорія і методика : монографія. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2013. 292 с.
37. Що таке інклюзивне навчання? Рекомендації учасникам інклюзивного навчання. URL : http://www.education-inclusive.com/shho-take-inklyuziya/ (дата звернення 03.04.2021 р.)
38. Ферт О., Баранович Ю. Особливості інклюзивного освітнього процесу в Україні та Іспанії. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2019. Вип. 34. С. 229-242.
39. Смеречак Л. Навчальний тренінг у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів в умовах педагогічного університету. *Перспективы развития науки.* URL : http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf%2011/doklad\_11\_3\_2\_17.pdf (дата звернення 05.04.2021 р.).
40. Петровская Л. А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга : учеб. пособие. Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1982. 122 с.
41. Емельянов Ю. Н., Кузьмин Е. С. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга : учеб. пособ. Ленинград : ЛГУ, 1983. 103 с.
42. Кондрашова Л. В., Лаврентьєва О. О., Зеленкова Н. І. Методика організації виховної роботи в сучасній школі : навчальний посібник. Кривий Ріг : КДПУ, 2008 187 с.
43. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособие. Москва : Сфера, 2002. 510 с.
44. Семигіна Т. В., Грига І. М. Введення у соціальну роботу : навч. посібн. Київ : Фенікс, 2001. 288 с.
45. Петращук О. О. Арт-терапія як засіб формування психологічної стійкості у дітей молодшого шкільного віку. URL : https://naukam.triada.in.ua/index.php/konferentsiji/56-dvadtsyat-shosta-vseukrajinska-praktichno-piznavalna-internet-konferentsiya/676-art-terapiya-yak-zasib-formuvannya-psikhologichnoji-stijkosti-u-ditej-molodshogo-shkilnogo-viku (дата звернення 14.04.2021 р.).
46. Лебедєва Л. Арт-терапія в педагогіці. *Педагогіка*. 2000. № 9. С. 27-34.
47. Ілійчук Л. Педагогічні умови використання арт-терапії в освітньо-виховному просторі початкової школи. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2016. № 2. С. 114-118.
48. Урок – тренінг. Про знайомство і дружбу. Дружні стосунки. *Освітній портал Супер урок UA*. URL : https://super.urok-ua.com/ (дата звернення 14.04.2021 р.).
49. Бугай Л. І. Впровадження тренінгових технологій як засіб формування навчально-пізнавальної компетентності молодших школярів. З досвіду роботи вчителя. URL : http://12.izyum.su/dosvid/Bugaj.pdf (дата звернення 14.04.2021 р.)
50. Як говорити з дітьми про інвалідність. Освіта нова. URL : https://osvitanova.com.ua/posts/2225-yak-hovoryty-z-ditmy-pro-invalidnist (дата звернення 15.04.2021 р.).
51. Казакова Е. И. Толерантность – путь к развитию : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Изд-во Ютас, 2007. 146 с.
52. Капська А., Пєша І. Соціальний супровід різних категорій сімей та дітей : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 232 с.
53. Коврігіна Л. М. Організація інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітніх навчальних закладах. URL : http://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/08
54. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник. Київ : Центр учбової літератури, 2016. 248 с.
55. Урядницкая Н. А. Инклюзивное образование в дошкольных образовательных учреждениях : региональная практика. *Синдром Дауна XXI век.* 2012. № 1. С. 23-27.
56. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навчально-наочний посібник / укл. Т. Скрипник. Харків: Факт, 2015. 40 с.
57. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі / ред. Данілавічютє Є. А., Литовченко С. В. Київ : ТОВ «Фірма «ЕСЕ», 2017. 164 с.
58. Семаго Н. Я. Семаго М. М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 384 с.
59. Овчарова Р. В. Практическая психология в начальной школе : учеб. посб. Москва : Академия, 1999. 284 с.
60. Нова українська школа : порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 78 с.
61. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995\_g71.
62. Індекс інклюзії : загальноосвітній навчальний заклад : навчально-методичний посібник / кол. упорядників : Патрикеєва О. О., Софій Н. З., Луценко І. В. / під заг. ред. Шинкаренко В. І. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 96 с.
63. Зайченко І. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Освіта України, КНТ, 2008. 528 с.
64. Газман О. С. Неклассическое воспитание : от авторитарной педагогики к педагогике свободы. Москва : Академия, 2003. 320 с.
65. Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / укл. Н. М. Дятленко , Н. З. Софій, О. В. Мартинчук, Ю. М. Найда, під заг. ред. М. Ф. Войцехівського. Київ : ТОВ. «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 146 с.
66. Авраменко Н. К. Подготовка ребенка к школе. Москва : Знание, 1992. 48 с.
67. Доронова Т. Н. Основні напрямки роботи ДНЗ з підвищення психолого-педагогічної культури батьків. *Дошкільне виховання*. 2004. № 1. С. 63-65.
68. Сухомлинський  В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5-ти т. Київ : Рад. Школа, 1977. Т.3. С. 7-27.
69. Якименко Л. М. Дитина в колективі однолітків. *Дошкільне виховання*. 2012. №2. С. 8-10.
70. Алексєєнко Т. Ф. Умови позитивної соціалізації дитини у сім’ї. *Діти – батьки – сім’я.* 2005. Вип. 3. С. 5-12.
71. Бондаревская Е. В. Введение в педагогическую культуру : учеб. пособ. Ростов-на-Дону : РГПУ, 1995. 98 с.
72. Врочинська Л. І. Народна казка як засіб виховання гуманної поведінки у старших дошкільників. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 29. Рівне: РДГУ, 2004. С. 142-144.
73. Карнаухова М. В. Психолого-педагогічна просвіта як фактор розвитку педагогічної культури батьків. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку.* 2010. Вип. № 2. URL : http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog\_editions\_e-magazine\_pedagogical\_science\_ vypuski\_n2\_ 2010\_st\_6/
74. Недвицкая М. Н. Теория и практика организации педагогического взаимодействия школы и семьи. Москва : УЦ Перспектива, 2011. 152 с.
75. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : наук.-метод. посіб. Київ : Наука, 2003. 141 с.
76. Організація вільного часу школярів : навчальний посібник / укл. Харченко С. Я, Бєлецька І. В., Гаміна Т. С. Луганськ : Альма-матер, 2006. 230 с. URL : http://softacademy.lnpu.edu.ua/Programs/Organizacia vilnogo chasu/index.html (дата звернення 05.05.2021 р.)
77. Панфилова М. А. Игротерапия общения : учеб. пособ. Москва : Академия, 2000. 160 с.
78. Поніманська Т. М. Виховання людяності. *Дошкільне виховання*. 2008. № 2. С. 6-9.
79. Шуть М. Майстерність проведення гри : метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Шкільний світ», 2007. 128 с.
80. Ервін Е., Кугельмас Д. Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. Київ : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2000. 203 с.
81. Калініченко І., Гриньова М. Підготовка педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Рідна школа*. 2018. № 5-8. С. 39-43.
82. Ковалев Е., Староверова М. «Инклюзия» и «интеграция» : один в поле не воин. *Директор школы.* 2010. № 9. С. 46-52.
83. Ільяшенко Т. Д. Діти із затримкою психічного розвитку в масовій школі. Початкова школа. 1996. №1. С. 12-15.
84. Guidelines for Inclusion : Ensuring Access to Education for All. 2014. URL : http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/ 140224e.pdf (дата звернення 05.05.2021 р.)

**ДОДАТКИ**

**Додаток А**

Орієнтовний план-конспект проведення етичної бесіди

1. Вступ – опис яскравого факту або події (розповідь педагога), читання розповіді, вірша, казки; розповіді дітей з життя. Особливий інтерес викликає в учнів програвання конкретних ситуацій, уривків з розповідей, сценок, де розкривається емоційне ставлення до того, що відбувається.

2. Основна частина.

Проводиться у вигляді бесіди, спрямованої на з’ясування дітьми морально-етичних понять. Серед них: питання, спрямовані на аналіз і оцінку поведінки героїв, знайомих дітей; роз'яснення виховних норм і правил поведінки, розповіді-загадки (альтернативні завдання), вирішення моральних завдань учнями, створення життєвих ситуацій для переконання дітей у необхідності моральних учинків, вікторини.

3. Заключне слово ведучого. Висновки.

Тематика бесід залежить від віку та розвитку школярів. Наприклад, для учнів 4-5 класів: «Про доброту й увагу до людей», «Про дружбу». «Бути дисциплінованим – що це значить?», «Про точність і охайність», «Про скромність і зазнайство», «Яку вона – людини праці?», «Чарівний світ природи рідного краю».

Тематика бесід для учнів 6-9 класів: «Громадянин чи обиватель», «Чого в іншому не любиш, того не роби сам», «Про борг і честь», «Як слово наше відгукнеться», «Якщо друг виявився раптом...», «Як дарувати подарунки», «З посмішкою день світліший!»

Тематика бесід для учнів 10-12 класів: «Золоте правило моральності, що воно значить для тебе», «Моральні основи взаємин юнаків і дівчат», «Самотність удвох», «Вміти дарувати радість людям», «Кохати або бути коханим?», «Пізнай себе й зроби себе кращим», «За гроші не все купується. За гроші не все продається».

Основні прийоми, застосовувані під час проведення етичної бесіди [7]:

1. Говоріть спокійним голосом. Діти краще реагують на нормальний звуковий рівень голосу, ніж на лемент.

2. Використовуйте мовні різновиди: повні речення, короткі речення, використовуйте мовні повтори, усталені мовні конструкції, наголоси, акцентування.

3. Повторюйте те, що говорять учні, виправляйте їх, заохочуйте до висловлення власних ідей і почуттів.

4. Використайте навідні запитання, такі як: Як ви це розумієте? Що Ви думаєте у зв'язку з обговорюваною проблемою? Чому Ви так думаєте? Коли Вас це хвилює. Як Ви вчините? і ін.

5. Уникайте питань, які вимагають лише відповідей «так» або «ні».

6. Знайдіть час для особистої бесіди з кожною дитиною, підберіть слова, які описують почуття.

7. Розширюйте запас слів, уникайте абстрактних понять.

8. Уживайте слова у властивому їм значенні, пояснюйте дітям значення слів і опорних понять.

**Додаток Б**

Ігри у роботі з молодшими школярами

Світ навколо нас – багатогранний. І навіть наймолодші учні мають це розуміти. Адже в школі можуть навчатися діти з інвалідністю, з інших країн чи національних меншин. І створити приязне навчальне середовище в класі дуже важливо, бо кожна дитина хоче почуватися прийнятою, включеною в групу. Отож, як навчити толерантності найменших? Пропонуємо три гри, що допоможуть у роботі з учнями молодших класів.

«Обери собі команду»

Тривалість – 15-20 хвилин

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

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

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

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

Який ефект?

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

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

Діти вчитимуться шукати подібності та більше розпитувати однокласників про хобі, домашніх тварин та уроки, що може суттєво їх зблизити. Навчивши шукати спільне, а не те, що розділяє, ми допомагаємо дітям робити перші кроки до мирного співіснування в класі.

«Три спільні речі»

Тривалість – 7 хвилин

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

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

Який ефект?

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

Ігри в парах допомагають дітям краще пізнати один одного, а в молодшій школі – знайти перших шкільних друзів. Для дітей часом достатньо кількох хвилин гри, щоб потім на перервах ще довго розповідати один одному про канікули чи улюблені заняття.

Окрім цього гра розвиває комунікативні навички. Сором’язливі діти не завжди хочуть розмовляти, проте, коли тема чітко задана, можуть почуватися впевненіше.

«Труднощі»

Тривалість – 10-15 хвилин

Цю гру найкраще проводити в 3-4-х класах. Об’єднайте дітей у групи по 4-5 осіб. Кожній дайте аркуш паперу, олівці чи фломастери.

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

П’ять завдань з теорії ігор для інтегрованих уроків

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

Який ефект?

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

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