

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.2311-сп
спеціальності 231 «Соціальна робота»
освітньо-професійної програми «Соціальна
педагогіка»

Копильова Анастасія Сергіївна

Керівник: доцент кафедри соціальної
педагогіки та спеціальної освіти, к. пед. н.

_____ О.Г. Лещенко

Рецензент: _____

Запорізький національний університет
(повне найменування вищого навчального закладу)

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра соціальної педагогіки

Рівень _____ вищої _____ освіти
магістерський

Спеціальність 231 – соціальна робота
(шифр і назва)

Освітня програма: соціальна педагогіка

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

« _____ » _____ 2022 року

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

Копильовій Анастасії Сергіївні

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи: Соціально-педагогічні умови соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти

затверджена наказом ЗНУ від «20» липня 2022 р. № 884-с

2. Строк подання студентом роботи 1 грудня 2022.

3. Вихідні дані до роботи матеріали соціально-педагогічної практики, наукової роботи _____ з _____ соціальної _____ педагогіки

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що їх належить розробити)

Визначити сутність та зміст соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти; проаналізувати нормативно-правову базу щодо соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти; визначити особливості функціонування дітей з особливими освітніми потребами; розглянути вітчизняний та закордонний досвід успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти; розкрити соціально-педагогічні умови соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти; розробити соціально-педагогічну програму успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.

5. Перелік графічного матеріалу (із точним зазначенням обов'язкових креслень) 1 таблиця

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Лещенко О.Г.	15.11.2021 р.	
Розділ 1	Лещенко О.Г.	20.12.2021 р.	
Розділ 2	Лещенко О.Г.	25.03.2022 р.	
Висновки	Лещенко О.Г.	12.09.2022 р.	
Додатки	Лещенко О.Г.	10.11.2022 р.	

7. Дата видачі завдання 15.11.2021 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	листопад	Виконано
2	Написання вступу	листопад	Виконано
3	Написання першого розділу	грудень-квітень	Виконано
4	Написання другого розділу	травень-вересень	Виконано
5	Написання висновків	жовтень	Виконано
6	Оформлення додатків	жовтень	Виконано
7	Оформлення роботи, рецензування	листопад-грудень	Виконано
8	Захист	грудень 2022	

Студент _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Керівник роботи _____
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____  _____ Апухтіна В.В.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 71 с., 72 джерела, 5 додатків.

Об'єкт дослідження: процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: соціально-педагогічні умови успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати соціально-педагогічну програму успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

Для досягнення даної мети, нами були поставлені такі завдання:

1) визначити сутність та зміст соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти;

2) проаналізувати нормативно-правову базу щодо соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти;

3) визначити особливості функціонування дітей з особливими освітніми потребами

4) розглянути вітчизняний та закордонний досвід успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти;

5) розкрити соціально-педагогічні умови соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти;

6) розробити соціально-педагогічну програму успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.

Методи дослідження: теоретичний аналіз джерел, систематизація, узагальнення, порівняння, синтез, моделювання.

Теоретичне значення роботи полягає в обґрунтуванні та систематизації сутності та змісту соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Практичне значення роботи полягає у розробці соціально-педагогічної програми успішної соціалізації дітей з ООП.

Галузь використання: заклади загальної середньої освіти, інклюзивно-ресурсні центри, відділення соціальної реабілітації дітей з інвалідністю.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ, СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ,
САМОРЕАЛІЗАЦІЯ, ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
ІНКЛЮЗИВНОГО ТИПУ, ОСОБЛИВІ ОСВІТНІ ПОТРЕБИ, ІНКЛЮЗИЯ,
ЖЕРТВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ, УСПІШНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ.

SUMMARY

Kopylova A.S. Socio-pedagogical Conditions for Socialization of Special Educational Needs Children in a General Secondary Education Institution.

The qualifying work consists of the introduction, 2 parts, findings, a list of literature (73 items), 5 addenda on 10 pages. The qualifying work volume is 89 pages long, 61 of them – main text. There are 1 table.

The qualifying work gives a theoretical survey of the successful socialization of children with special educational needs in the inclusive school system.

The research object: the process of socialization of children with special educational needs in a general secondary education institution.

The research subject is socio-pedagogical conditions for the successful socialization of children with special educational needs in an institution of general secondary education.

The research purpose: the effectiveness of the socialization of children with special educational needs in institutions of general secondary education largely depends on the coordinated influence of children of all team members (head of the institution, teachers, doctors, psychologist, special educators, rehabilitator, parents).

The research tasks are:

- 1) determine the essence and content of the socialization of children with special educational needs in a general secondary education institution;
- 2) to analyze the normative and legal framework regarding the socialization of children with special educational needs in the institution of general secondary education;
- 3) determine the peculiarities of the functioning of children with special educational needs;
- 4) consider Ukrainian and foreign experiences of successful socialization of children with special educational needs in general secondary education institutions;
- 5) to reveal the socio-pedagogical conditions of socialization of children with

special educational needs in the institution of general secondary education;

6) to develop a socio-pedagogical program for the successful socialization of children with special educational needs in a general secondary education institution.

The research methods: theoretical analysis of sources, systematization, generalization, comparison, synthesis, modeling

Part 1 “Socialization of children with special educational needs in an institution of general secondary education”. While working on the first chapter, we worked with the theoretical justification of our program. We determined: the essence and content of the socialization of children with special educational needs in an institution of general second education; the regulatory and legal framework for the socialization of children with special educational needs in the institution of general secondary education; peculiarities of functioning of children with special educational needs; domestic and foreign experience of successful socialization of children with special educational needs in a general secondary education institution.

Part 2 “Social and pedagogical conditions of socialization of children with special educational needs in a general secondary education institution”. In the second chapter, we analyzed the socio-pedagogical conditions for the socialization of children with special educational needs in a general secondary education institution and developed a social-pedagogical program for the successful socialization of children with special educational needs in a general secondary education institution

Key words: socialization, social competence, self-realization, comprehensive school of inclusive type, special educational needs, inclusion, victim of socialization, successful socialization.

ЗМІСТ

Вступ.....	9
Розділ 1. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.....	14
1.1. Сутність та зміст соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.....	14
1.2. Нормативно-правова база щодо соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.....	24
1.3. Особливості функціонування дітей з особливими освітніми потребами	29
1.4. Вітчизняний та закордонний досвід успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти...	37
Розділ 2. Соціально-педагогічні умови соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.....	53
2.1. Соціально-педагогічні умови соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.....	53
2.2. Соціально-педагогічна програма успішної соціалізації дітей особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти....	60
Висновки.....	70
Список використаних джерел.....	72
Додатки.....	80

ВСТУП

В останні роки в Україні значно зріс інтерес до спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в єдиному освітньому середовищі, що пов'язано з реалізацією концепції розвитку інклюзивної освіти в Україні [45].

На державному рівні приймаються положення та законодавчі акти, що забезпечують і та дають гарантії на отримання якісної освіти учнями з особливостями психофізичного розвитку в масових школах у кроковій доступності (за місцем проживання), створення умов для реалізації їх творчого потенціалу та розвитку індивідуальних здібностей: Закон України «Про освіту», Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 року № 957 «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 року № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр», Постанова Кабінету Міністрів України від 09 грудня 2020 року № 1289 «Про затвердження Порядку забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з ООП у закладах освіти», Наказ Міністерства освіти і науки України від 09 грудня 2010 року № 1224 «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах», Наказ Міністерства освіти і науки України від 12 січня 2016 року № 8 «Про затвердження Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти», Наказ Міністерства освіти і науки України від 25 червня 2018 року № 677 «Про затвердження Порядку створення груп подовженого дня у державних і комунальних закладах загальної середньої освіти».

Особи з інвалідністю пройшли складний шлях від принизливого для всіх осіб із порушеннями психофізичного розвитку стану «непотрібних» для суспільства людей і сегрегацію до інтеграції і ідеї інклюзивного навчання, що

полягає в доступності освіти для всіх без винятку дітей з різними потребами [29].

Інклюзивна освіта, під керівництвом інклюзивно-ресурсних центрів, поступово впроваджується в багатьох масових школах, міст і районів нашої країни. Ми визначаємо цей напрямок, як найбільш прогресивний в освітній політиці держави.

У Наказі Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912 «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» [45] зазначено, що «успішне запровадження інклюзивного навчання дітей з особливими потребами, потребує вирішення завдань на державному рівні, а саме: формування нової філософії державної політики щодо дітей з особливими освітніми потребами, удосконалення нормативно-правової бази у відповідності до міжнародних договорів у сфері прав людини, реалізації та поширення моделі інклюзивного навчання дітей у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах».

Завдяки створенню інклюзивного освітнього простору, діти, чий психофізичний розвиток відмінний від норми через певну нозологію, мають можливість не тільки отримати гідну освіту, а й відчутти себе повноцінними членами шкільного колективу, а згодом стати повноправними громадянами своєї країни, що мають рівні права з людьми з нормотиповим розвитком [3].

Інклюзивна освіта досліджувалася різними науковими галузями: філософією, політологією, економікою, психологією, педагогікою, соціальною роботою. Для сучасної України цінними є наукові та практичні надбання тих країн, де інклюзивні практики застосовують вже десятиліттями. Докладно зарубіжний досвід організації інклюзивного навчання в країнах Європейського Союзу описано в роботах Г. Давиденко [17]. Однак, незважаючи на достатню кількість інформації з питань включення дітей з ООП в єдиний освітній простір, ставлення до спільного навчання учнів з різними потребами у батьків та педагогів неоднозначне. Дослідження показують що великий відсоток педагогічних кадрів в закладах освіти не розуміють різниці між поняттями

інклюзія та інтеграція, та вважають їх абсолютно синонімічними, деякі вчителі не приймають основних положень та принципів інклюзивної освіти, негативно реагують на необхідність навчання дитини з ООП спільно з усіма учнями в класі.

Об'єктом дослідження даної роботи є: процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

Предметом дослідження є соціально-педагогічні умови успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

Метою магістерської роботи є теоретично обґрунтувати соціально-педагогічну програму успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

Завдання магістерської роботи є:

- визначити сутність та зміст соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти;
- проаналізувати нормативно-правову базу щодо соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти;
- визначити особливості функціонування дітей з особливими освітніми потребами
- розглянути вітчизняний та закордонний досвід успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти;
- розкрити соціально-педагогічні умови соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти;
- розробити соціально-педагогічну програму успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.

Кваліфікаційна робота: 63 с., 73 джерела, 5 додатків.

Об'єкт дослідження: процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: соціально-педагогічні умови успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати соціально-педагогічну програму успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

Для досягнення даної мети, нами були поставлені такі завдання:

- 1) визначити сутність та зміст соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти;
- 2) проаналізувати нормативно-правову базу щодо соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти;
- 3) визначити особливості функціонування дітей з особливими освітніми потребами
- 4) розглянути вітчизняний та закордонний досвід успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти;
- 5) розкрити соціально-педагогічні умови соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти;
- 6) розробити соціально-педагогічну програму успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.

Методи дослідження: загальні та теоретичні.

Загальні методи наукового пізнання: діалектичний, логічний, історичний; систематизація, узагальнення, порівняння.

Теоретичні: аналіз літературних джерел з метою визначення науково-теоретичного підґрунтя дослідження, аналіз і синтез передового науково-практичного досвіду з проблеми соціалізації; аналіз нормативних документів для визначення нормативно-правового підґрунтя дослідження, синтез, моделювання.

Наукове значення одержаних результатів роботи полягає в обґрунтуванні та систематизації сутності та змісту соціалізації дітей з особливими освітніми потребами.

Практичне значення результатів магістерської роботи полягає у розробці соціально-педагогічної програми успішної соціалізації дітей з ООП.

Галузь використання: заклади загальної середньої освіти, інклюзивно-

ресурсні центри, відділення соціальної реабілітації дітей з інвалідністю.

Структура роботи. Робота складається із вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ 1

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Сутність та зміст соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти.

Одним із важливих завдань інклюзивної освіти є не лише засвоєння освітньої програми, але й формування практичних умінь і навичок у дитини з ООП, необхідних для її подальшої соціалізації.

Соціалізація – це один із важливих чинників повноцінного розвитку особистості та її ефективного функціонування в соціумі. Відповідно до найпоширенішого визначення, соціалізація (від лат. *socialis* – суспільний) розглядається як процес входження індивіда в суспільство, активного засвоєння ним соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності в даному суспільстві [34]. Вона передбачає проходження дитиною певних етапів (стадій): адаптації, на якому відбувається пристосування дитини до існування в соціумі, відповідно до його норм і вимог; індивідуалізації, на якому відбувається усвідомлення дитиною своїх можливостей; інтеграції, на якому дитина намагається знайти своє місце в суспільстві, «влитися» в нього, пропонуючи використання своїх особистісних якостей та можливостей; ранньої трудової стадії, на якій забезпечується професійне становлення дитини на основі здійснення трудової підготовки в умовах інклюзивної освіти.

В. Москаленко визначає соціалізацію як становлення соціальності людини завдяки дії механізму суб'єкт-суб'єктної взаємодії [37]. Т. Алексеєнко визначає соціалізацію наступним чином: «Соціалізація є провідною категорією соціальної педагогіки ...розглядається не тільки з позиції різних наук, зокрема, педагогіки, психології, філософії, соціології та андрагогіки, в надрах яких вона

зародилася, а й як процес і результат набуття соціального досвіду дитини внаслідок різних видів діяльності, спілкування, виконання соціальних ролей у близьких і віддалених колах соціальної взаємодії, засвоєння моделей поведінки в різних життєвих ситуаціях і у взаєминах з різними агентами соціалізації, насамперед, з батьками, ровесниками, педагогами, іншими значимими людьми і в різних соціальних середовищах – сім'ї, школі, вулиці» [2 ;5].

Під час процесу соціалізації дітей з ООП у них виникають проблеми, через які діти можуть отримати досвід травматизації на емоційному рівні, а це, а свою чергу, позначається на їх поведінці [29].

У розвитку дитини з ООП можна визначити декілька етапів її соціалізації [35].

Етап I – входження в соціум. На цьому етапі процес соціалізації дитини з ООП не може бути досягнута без залучення до цього процесу її батьків або осіб які їх замінюють. Сім'я це перший соціальний інститут і вона покликана соціалізувати дитину. Саме сім'я є природним середовищем для різнобічного розвитку дитини з ООП і несе відповідальність за створення належних умов для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного і соціального становлення.

У сім'ї складаються перші уявлення про цінності людства, характер взаємостосунків між людьми, також формуються моральні якості дитини з ООП. Успішність соціалізації в сім'ї залежить від різних чинників, включаючи те, наскільки адекватно члени родини реагують на особливості розвитку дитини з ООП, як швидко вони прийняли особливості дитини і які стратегії реабілітації обрали. Негативно на цьому етапі можуть впливати певні особливості сім'ї. Далі наводимо класифікацію типів сімей, що деструктивно впливають на соціалізацію дитини [5].

Авторитарна сім'я – сім'я, в якій один з подружжя підлеглий іншому, а діти – батькам. У сім'ї панує нездорова емоційна атмосфера, де батьки не тільки байдужі, але грубо ставляться до дітей, панівним є відчуття страху. [66]

Неблагополучна сім'я – сім'я, яка через ряд причин повністю або

частково втратила свій виховний потенціал. У такій сім'ї культурний рівень батьків, зазвичай, є достатньо низьким, поширені адикції (пияцтво, алкоголізм, наркоманія), діти з цих сімей складають основний контингент важковиховуваних дітей. В цих сім'ях, нерідко, виявлення у дітей наявності ООП здійснюється на пізніх етапах, тобто вже під час навчання у школі, через те що у батьків недостатній рівень відповідальності та обмежене поле знань щодо поняття норма [5].

Неповна сім'я – сім'я, яка налічує тільки одного з батьків з однією неповнолітньою дитиною або декількома неповнолітніми дітьми, утворюється внаслідок припинення шлюбу, смерті одного з батьків або їх роздільного проживання. У таких сім'ях, як правило, зовнішні конфлікти не спостерігаються, але поступово відбувається фактична втрата впливу батьків на формування і розвиток дитини, особливо у випадках, коли стать дитини і того з батьків хто займається вихованням не збігаються [5, 35].

Також є сім'ї особливості яких підвищують ризик того, що дитина стане жертвою соціалізації, до них відносять молоді та багатодітні сім'ї.

Молода сім'я – сім'я, у якій вік чоловіка і дружини не перевищує 35 років. У таких сім'ях через недостатність певного досвіду у батьків виникають труднощі в навчанні та вихованні дітей з ООП [66].

Багатодітна сім'я – сім'я, яка виховує трьох і більше дітей. З одного боку, в такій сім'ї, як правило, формуються уміння рахуватися з потребами інших; відповідно, немає підстав для формування егоїзму, асоціальних особливостей, але з іншого боку в багатодітних родинах різко збільшується фізичне і психічне навантаження на батьків, особливо на матір. Вона має менше вільного часу та можливостей для розвитку кожного з дітей і спілкування з ними, для прояву уваги до їхніх потреб [35].

У випадку, якщо в родині народжується дитина з серйозним діагнозом, який накладає відбиток на різні сфери її життєдіяльності, то на психологічному рівні сім'я проходить декілька стадій по сприйняттю дитини з ООП. Перша стадія – розгубленість, страх. Батьки відчують безпорадність, тривогу

за долю дитини. У цей час формуються передумови для встановлення соціально-емоційного зв'язку між батьками і дитиною з ООП [40].

Друга стадія – стан шоку трансформується в заперечення поставленого діагнозу, факт того, що у дитини наявна інвалідність – це різновид горя, тому реакція на нього відповідає класичному переживанням стадій горя. Крайня форма, що негативно впливає на освітній процес – відмова від проходження комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини і надання їй будь-якої психолого-педагогічної допомоги, тобто якщо один або обидва з батьків застрягають на стадії заперечення та не дозволяють медикам та педагогам навіть уточнити діагноз [66].

Третя стадія – якщо батьки вже пройшли заперечення то після короткотривалого періоду який іменують «торг», в якому людина постійно в думках звертається до минулого і намагається уявно прожити сценарії «А що якби?», а також своїми вчинками намагається «виторговувати у долі» здоров'я для дитини то, коли приходить усвідомлення неможливості цього, то настає депресія у міру прийняття наявності у дитини ООП і правильної оцінки ситуації. Ризик цієї стадії застрягання у підстадіях торг та депресія. У випадку якщо стадія торг не закінчується вчасно батьки можуть почати вдаватись до релігії та звертатись по допомогу до шарлатанів, якщо ж батьки застрягнуть на стадії депресії, то вони не тільки не зможуть розкрити свій реабілітаційний потенціал, а й матимуть ризик розвитку психічних розладів.

Четверта стадія – психічна адаптація на основі повного прийняття ООП у дитини. Головна передумова розкриття конструктивного реабілітаційного потенціалу [66].

П'ята стадія – характерна вмотивована поведінка батьків дитини з ООП, вони активно шукають допомоги для дитини, будують плани на її майбутнє. Варто зазначити, що незначна частина сімей досягає останніх двох відносно благополучних стадій.

Інколи і п'ята стадія також переходить у деструктивну форму, коли у своїх спробах допомогти дитині батьки починають звертатись до «шаманів»,

«екстрасенсів», «мануальних терапевтів» і інших несертифікованих «фахівців», які своєю діяльністю як мінімум відбирають час необхідний для побудови компетенцій на компенсаторних можливостях, а як максимум можуть нашкодити здоров'ю та погіршити і так складну ситуацію соціалізації дитини, якщо таке сталося, то вірогідніше за все четверта та п'ята стадія мали лише зовнішні ознаки, а насправді батьки застрягли на третій стадії, підстадія «торг».

Одне з головних завдань педагога – навчити батьків сприймати власну дитину з ООП як особистість. Важливо, щоб сім'я дитини відчула увагу з боку педагогічних працівників, зацікавленість учителів у розвитку дитини, їхню готовність допомогти батькам у вихованні дитини. Серед чинників, які найбільш впливають на успішність соціалізації дитини з ООП в сім'ї, є: повага до дитини; сприйняття її такою, як вона є; похвала і заохочення дитини; розмова з дитиною, вислуховування її, спостереження за нею; підкреслювання її сильних сторін; вплив на дитину проханням – найефективніший спосіб давати їй інструкції [31].

Що стосується батьків учнів з ООП, то робота вчителя з ними полягає у: встановленні контакту і формуванні довірливих партнерських стосунків; включенні батьків дітей з ООП у колектив інших батьків класу; безперервній взаємодії та обміні інформацією з батьками щодо навчання, виховання, інтересів і особистісних якостей дитини; залученні батьків до участі в розробці ІПР, індивідуальних навчальних планів, у процес навчання і виховання загалом, а також у позакласні заходи; налагодженні ефективної співпраці з іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу; розробці спільно з іншими фахівцями загальних рекомендацій щодо особливостей розвитку, навчання і виховання дітей, які допоможуть батькам почуватися вдома і в класі зручніше та впевненіше; організації участі батьків у розробці портфоліо дитини; забезпеченні умов для соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з ООП у закладі освіти [29].

Основними формами роботи вчителя з батьками в умовах інклюзивного навчання є: батьківські збори, бесіди (колективні, індивідуальні, групові),

консультації, семінари, проведення тренінгів, організація ділових ігор, відвідування родин, дні відкритих дверей, відкриті уроки для батьків, оформлення куточків для батьків, випуск тематичних газет тощо [31].

Другий етап соціалізації – це перебування дитини у закладі освіти. Інклюзивна освіта є важливим аспектом для цього етапу [35]. Л. Виготський підкреслює, що характер виховання людини повністю визначається тим суспільним середовищем [57], у якому вона росте і розвивається. Вчений наголошує на антипедагогічному змісті правила, згідно з яким «для зручності підбираються однорідні групи дітей з ООП. Коли навчання організоване таким чином, ми не лише йдемо проти природної тенденції в розвитку дітей, але, що більш важливо, ми позбавляєм таку дитину колективної співпраці та спілкування з іншими, які стоять вище у своєму розвитку, і таким чином ускладнюємо, а не полегшуємо її розвиток. Дитина з ООП тягнеться до дитини, яка стоїть вище за своїм розвитком. Ця різниця інтелектуальних рівнів – важлива умова колективної діяльності [33].

Головними агентами шкільної соціалізації є вчителі, які, під час виконання покладених на цей інститут завдань, мають створити проміжну модель стосунків дітей із зовнішнім світом та соціумом. Хоча функція по допомозі в соціалізації для вчителя на цьому етапі помітно наближається до виховної, між ними існує певна розбіжність. Якщо реалізація виховної функції має на меті забезпечити опанування дитиною духовно-моральних, естетичних та інших цінностей, то соціалізуюча функція передбачає підготовку дитини з ООП до стосунків з реальним соціальним середовищем, яке, на відміну від педагогічно організованого, характеризується стихійністю, неоднозначністю, існуванням суперечливих ідей і цінностей [68].

Зазначимо також, що ефективність соціалізуючого впливу закладу освіти є результатом сукупності всіх компонентів шкільного життя: формальних і неформальних психолого-педагогічних умов. Останні (в англійських країнах їх називають «прихованими») включають атмосферу школи, міжособистісні стосунки учасників освітнього процесу, стилі педагогічної діяльності, шляхи

розв'язання конфліктів, організаційну культуру школи тощо. Формальна сторона діяльності закладу освіти – освітній процес – передбачає формування певної системи знань, умінь і навичок учня. Об'єктами змін в освітньому просторі, що соціалізує, можуть бути [46]:

- зміст освіти (адаптація/модифікація навчальної програми відповідно до потенційних можливостей дитини; збагачення варіативної частини програми громадянознавчими та такими, що спонукають соціалізацію курсами, факультативами з професійної орієнтації; спрямування психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг на набуття вмінь і навичок соціально-побутового орієнтування);

- форми організації навчально-виховного процесу (освітній процес може здійснюватися як спільно з іншими учасниками, так і на підставі індивідуального навчального плану дитини з ООП, яка може відвідувати окремі уроки або заняття);

- оцінювання навчальних досягнень (оцінювання може здійснюватися як за загальними критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти, так і згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень учнів та обсягом матеріалу, визначеним індивідуальною навчальною програмою. Для проходження зовнішнього незалежного оцінювання створюються спеціальні умови з урахуванням вимог універсального дизайну та/або розумного пристосування, у тому числі можливості для використання спеціального особистого обладнання й адаптація змісту тестування відповідно до їхніх освітніх потреб, подовження часу на виконання завдання) [46];

- приміщення закладу освіти (забезпечення безперешкодного доступу до будівель і приміщень закладу освіти осіб з порушеннями опорно-рухового апарату, зокрема тих, хто пересувається на візках, та осіб з порушеннями зору. Облаштування ресурсної кімнати);

- соціум (співпраця з батьками, взаємодія з громадськими об'єднаннями, органами виконавчої влади, місцевого самоврядування тощо);

- співпраця з ІРЦ, РЦПО та іншими закладами й установами освіти

(отримання консультацій і спеціальних знань, експериментальна робота, висвітлення і передача перспективного педагогічного досвіду тощо) [46].

Основні принципи організації роботи вчителя з дітьми з ООП: приймати учнів з ООП «як будь-яких інших дітей у класі»; включати їх в однакові види діяльності, за потреби адаптуючи чи модифікуючи завдання до можливостей дитини з ООП; залучати учнів до колективних форм роботи на уроках; включати до спільних позакласних і позашкільних заходів – свят, ігор, конкурсів, екскурсій тощо [60].

Ми визначаємо такі напрями процесу соціалізації особистості дитини: розвиток інтелектуальної сфери; розвиток мовленнєвої, емоційної сфери; допомога у подоланні соціально-педагогічних труднощів, вікових криз тощо; створення позитивної Я-концепції, з орієнтацією на сильні сторони дитини; формування і закріплення позитивних моральних основ особистості дитини; адаптація в колективі однолітків, залучення дитини до колективу; залучення дитини до соціально значущої діяльності школи, добровільної суспільно корисної діяльності.

Окремі аспекти соціалізації та соціальної адаптації учнівської та студентської молоді висвітлювали О. Дікова-Фаворська (соціологічна концептуалізація освіти) [18], Н. Гордієнко (соціалізація підлітків та молоді з особливими потребами) [15], Г. Бурова (соціологічні аспекти життєвих стратегій) [9].

Хоча інтерес до процесу соціалізації в представників різних наукових напрямів значний, проблема управління процесом соціалізації дітей з особливими потребами в рамках сучасної освіти є недостатньо вивченою. Для нашого дослідження важливо визначити форми, методи та прийоми здійснення управління процесом соціалізації дітей з ООП у закладі освіти. Суперечність проблематики дослідження зумовлено тим фактом, що сучасне життя, з одного боку, надає дитині з особливими потребами свободу для вибору соціального середовища й засобів спілкування, способу і стилю життя, а з другого – процес адаптації та самовизначення, що стає більш складним, висуває високі вимоги до

рівня самосвідомості та самоконтролю [41].

Ми поділяємо думку Г. Олійник [39] про те, що виховання та навчання таких дітей охоплює спеціальні психолого-педагогічні, культурно-гігієнічні й індивідуальні загальнорозвивальні заходи, спрямовані на зміни в розвитку та перспективний розвиток дитини. Важливе завдання полягає в тому, щоб сформувати в суспільстві розуміння проблем дітей, які мають особливості в розвитку. Реабілітаційний процес має передбачати гармонійну інтеграцію дітей з обмеженими психофізичними можливостями, пізнання власного «Я», формування вміння встановлювати взаємини з іншими людьми. Головним у роботі з такими дітьми повинно стати, по-перше, поновлення емоційного контакту, по-друге, встановлення довірливих відносин з дитиною. При цьому, дитина не повинна почувати себе об'єктом діяльності дорослих, вона повинна стати повноправним суб'єктом, співучасником освітнього процесу [39].

Мета психолого-педагогічного супроводу, яка передбачає соціалізацію дітей з особливими потребами, вивчення особистісного потенціалу, містить: співвідношення рівня розумового розвитку дитини і вікової норми; рівня розвитку когнітивної сфери; особливості емоційно-вольової сфери; індивідуально-характерологічних особливостей; рівня сформованості мотивації до навчання; їх творчий та інтелектуальний розвиток через залучення всіх учасників освітнього процесу (батьків, педагогів, дітей) до реалізації запланованих дій щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійної орієнтації, соціальної адаптації дитини [29].

Отже, формами, методами та прийомами управління процесом успішної соціалізації дітей, у тому числі з ООП, у закладі освіти є [8]:

- 1) забезпечення керівником закладу освіти злагодженої взаємодії фахівців спеціальної освіти, вчителів, класного керівника, психолога, асистента вчителя та інших членів команди психолого-педагогічного супроводу з батьками дитини з ООП;

- 2) організація керівництвом закладу освіти підвищення кваліфікації педагогів щодо ознайомлення та впровадження форм, методів та прийомів

соціалізації дитини з ООП в освітній процес та позакласну роботу;

3) управління процесом проведення в закладі освіти психолого-педагогічних, культурно-гігієнічних та індивідуальних загальнорозвивальних заходів, спрямованих на зміни в розвитку та перспективний розвиток дитини;

4) забезпечення керівництвом реалізації в закладі освіти процесу інтеграції дітей з обмеженими психофізичними можливостями, формування комунікативних навичок у дитячих колективах;

5) реалізація з боку адміністрації закладу освіти процесу належної взаємодії батьків дітей з нормотиповим та порушеним психофізичним розвитком між собою; педагогів з батьками;

б) створення в закладі освіти комплексу умов з профілактики булінгу в дитячих та педагогічному колективах [8].

Таким чином можна дійти висновку про те, що процес соціалізації дитини з ООП в закладі освіти має бути обов'язково цілеспрямовано керованим з боку адміністрації закладу та включати в цей процес ініціативні групи батьків.

Саме від керівника залежить налагодження взаємодії учасників освітнього процесу, що сприятиме створенню належного соціального середовища, в якому дитина з особливими освітніми потребами почувала б себе гідно та комфортно разом із іншими дітьми та педагогами.

Проведене теоретичне дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективою подальших наукових пошуків може, на нашу думку, стати розробка нових, перегляд та переробка вже наявних програм підвищення кваліфікації педагогів різного фаху щодо ознайомлення їх із формами, методами та прийомами забезпечення успішної соціалізації дитини з ООП в закладі освіти.

1.2. Нормативно-правова база щодо соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти

Після здобуття Україною незалежності Верховна Рада України ухвалила, у червні 1996 року Основний Закон – Конституцію України [31], що закріпила основні права, свободи й обов'язки громадян нашої держави (розділ II).

Зокрема, ст. 21 Конституції зазначає, що «усі люди є вільні і рівні у своїй гідності та правах», а ст. 53 наголошує, що «державна забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти у державних і комунальних закладах освіти; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти, різних форм навчання».

У ст. 24 наголошується про рівність прав і неприпустимість їх обмежень «за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного і соціального походження, майнового стану, місця проживання, мовними та іншими ознаками». Хоча зазначена стаття не виділяє окремо дітей ООП, очевидно що рівність прав, у тому числі право на інклюзивну освіту, поширюється також і на дітей з ООП.

Право на здобуття освіти громадянами України без будь-яких обмежень незалежно від стану здоров'я, відкритий характер закладів освіти, право батьків обирати для своєї дитини заклад освіти було визначено в законах України «Про освіту» (1993), який пізніше було вдосконалено у 2017 році [55], «Про загальну середню освіту» (1999) [44] та інших нормативно-правових актах [19]. Проте в цей період вищезазначені закони і відповідна нормативно-правова база розроблялись без урахування сучасних поглядів щодо освіти дітей з ООП і змін у державній політиці країни, зокрема в напрямі інклюзивної освіти.

16 грудня 2009 року Верховна Рада України ратифікувала Конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю і Факультативний протокол до неї, а 6 березня 2010 року ці міжнародні документи набули чинності на території України [27].

Ратифікація державою зазначеної Конвенції зобов'язувала Україну забезпечити реалізацію прав осіб з інвалідністю, у тому числі на освіту. У зв'язку з цим, у 2010 році були внесені зміни до Закону України «Про загальну середню освіту», згідно з якими діти з ООП отримали можливість здобувати загальну середню освіту дистанційно, а також у спеціальних і інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти.

У цей період були затверджені перші нормативно-правові документи щодо впровадження інклюзивної освіти в Україні, серед яких: розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів щодо запровадження інклюзивного та інтегрованого навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на період до 2012 року» (2009); постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах» (2011); накази Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010); інструкційно-методичні листи МОН України «Щодо введення посади вихователя (асистента вчителя) у загальноосвітніх навчальних закладах з інклюзивним навчанням» (2012), «Про організацію інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (2012). Однак у цей час державна політика України у сфері освіти не передбачала системного впровадження інклюзивної освіти по всій країні.

Наразі Україна обрала стратегічним напрямом розвитку інтеграцію в європейський освітній простір, де інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти дітьми з ООП. За статистичними даними, кількість дітей з ООП в Україні щорічно збільшується, тому впровадження інклюзивної освіти є актуальним і передбачає застосування інноваційних освітніх технологій, створення інклюзивного освітнього середовища для осіб з ООП і доступність закладів освіти.

У липні 2016 року за ініціативи Фонду Порошенка розпочався науково-практичний проект «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації» у Запорізькій області, що був підтриманий МОН [42]. Його перші результати довели

необхідність впровадження інклюзивної освіти по всій Україні.

На виконання рішень Національної ради реформ 23 травня 2017 року був ухвалений Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» [55] щодо особливостей доступу осіб з ООП до освітніх послуг», положення якого закріплюють право на освіту осіб з ООП. Зокрема, цей закон зобов'язує заклади загальної середньої освіти утворити в обов'язковому порядку на підставі письмового звернення особи з ООП, її батьків чи законних представників інклюзивні та/або спеціальні класи. Вперше за роки незалежності України Закон дає визначення таких понять як «особа з особливими освітніми потребами», «інклюзивне навчання», «індивідуальна програма розвитку».

Крім того, Закон гарантує особам з ООП одержання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, навчання за допомогою найбільш доступних для цих осіб мови та методів і способів спілкування, включаючи навчання жестовою мовою, шрифтом Брайля.

Загалом вищезгаданий Закон визначив пріоритетні завдання для впровадження інклюзивної освіти, основні положення якого увійшли в базовий Закон України «Про освіту» (2017) [55].

14 лютого 2017 року український Уряд вперше виділив субвенцію з державного бюджету на інклюзивну освіту в закладах загальної середньої освіти. Зокрема, субвенція спрямовується на надання державної підтримки особам з ООП, які навчаються у спеціальних і інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти (крім шкіл-інтернатів і навчально-реабілітаційних центрів). Субвенція спрямовується на надання додаткових психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять (послуг), що визначені ІПР дитини, а також на придбання спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку, які дають змогу опанувати освітню програму [54].

09 серпня 2017 року Кабінет Міністрів України впровадив зміни до Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти, згідно з якими на кожного учня з ООП складається ІПР, де зазначаються

конкретні навчальні стратегії та підходи, кількість годин і напрями проведення психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових занять. Крім того, передбачено, що соціальні потреби дітей зі складними порушеннями розвитку під час їхнього перебування в закладі загальної середньої освіти задовольняються соціальними працівниками, батьками або уповноваженими особами.

Нині в Україні створюється нова мережа служби системної підтримки і супроводу дітей з ООП – Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ), основним завданням яких є здійснення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дітей, надання їм психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг і супровід таких дітей від 2-х до 18 років. Принциповим є наближення ІРЦ до місця проживання дітей на рівні територіальних громад і районних центрів. Оцінка дітей в ІРЦ буде проводитись за міжнародними тестами WISC-IV, LEITER-3, CONNERS-3, PEP-3, CASD, що стало можливим у результаті переходу від використання МКХ до МКФ-ДП шляхом прийняття Міністерством охорони здоров'я України наказу від 23.05.2018 №981.

На базі ІРЦ буде сформований Єдиний державний реєстр дітей з ООП, реєстр фахівців і реєстр закладів освіти з використанням Google-карти.

З метою методичного й аналітичного забезпечення діяльності ІРЦ постановою Кабінетом Міністрів України від 22 серпня 2018 р. №617 затверджено Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти.

Для організації інклюзивного навчання дітей з ООП у закладах загальної середньої освіти введено посаду асистента вчителя на клас наказом МОН №90 від 01.02.2018 «Про внесення змін до наказу Міністерства освіти і науки України від 6 грудня 2010 р. №1205», а також передбачені умови введення посади вчителів-дефектологів у школі.

З метою мотивації педагогічних працівників закладів дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної) освіти і закладів вищої освіти I–II рівнів акредитації, які працюють в інклюзивних класах (групах), постановою Кабінету Міністрів України від 14.02.2018 №72

«Про внесення змін у додаток до Постанови Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. №1096 «Про встановлення розміру доплати за окремі види педагогічної діяльності» було встановлено доплату в розмірі 20% педагогічним працівникам і помічникам вихователів закладів освіти.

Наказом МОН від 25.06.2018 №677 «Про затвердження Порядку створення груп подовженого дня у державних і комунальних закладах загальної середньої освіти» були визначені умови створення інклюзивних, спеціальних груп подовженого дня в державних і комунальних закладах загальної середньої освіти.

Для подальшого вдосконалення законодавства у сфері спеціальної освіти (закони «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту») щодо забезпечення прав осіб з ООП та приведення їх у відповідність з нормами актів міжнародного права і базового Закону України «Про освіту», 6 вересня 2018 року був ухвалений Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». Зазначений Закон України спрямований на подальшу імплементацію міжнародних стандартів у сфері захисту прав осіб з ООП, створення толерантного і рівного для всіх освітнього середовища.

З метою унормування питання фінансування навчання і виховання осіб з ООП, які здобувають освіту в інклюзивних і спеціальних класах (групах) закладів дошкільної та загальної середньої освіти, закладах позашкільної, професійної (професійно-технічної) і вищої освіти I–II рівнів акредитації, були внесені зміни до Бюджетного кодексу України щодо виділення окремої субвенції з державного бюджету на надання державної підтримки особам з ООП [53].

Отже, сучасний стан законодавства у сфері інклюзивної освіти в Україні характеризується такими ознаками:

- гарантування доступу до освіти дітей з ООП з правом вибору типу закладу, форми навчання;

- розширення практики інклюзії в закладах освіти;
- реформування системи шкіл-інтернатів;
- зростання уваги до оцінки розвитку дитини;
- індивідуалізація освітнього процесу;
- введення у штат закладів освіти посади вчителів-дефектологів, ставки асистента вчителя;
- акцент на соціальне партнерство.

Отже, одним із ключових напрямів розвитку освітньої сфери в Україні на сучасному етапі є соціальна модель навчання дітей з ООП. Зміни у юридичному полі, що відбулися після 2014 року, є рушійною силою у запровадженні інклюзивної освіти і розробленні механізмів введення таких змін на всіх рівнях освіти. Багато складних питань було вирішено з прийняттям цих законів та нормативно-правових актів, але багато питань інклюзивної освіти все ще потребують додаткового юридичного підґрунтя.

1.3. Особливості функціонування дітей з особливими освітніми потребами

Поняття «діти з особливими освітніми потребами» стосується дітей з труднощами психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп. [64] Діти з особливостями (порушеннями) психофізичного розвитку мають відхилення від нормального фізичного чи психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами. Спектр існуючих проблем достатньо широкий, і проблеми ці викликаються різними екзогенними та ендогенними чинниками. Ці діти можуть бути категоризовані, хоча цей поділ є достатньо умовним, через те, що первинне порушення з високою вірогідністю призведе до вторинних і третинних порушень.

Залежно від типу порушення класики спеціальної освіти виділяють наступні категорії дітей: з порушеннями слуху (глухі, оглухлі, зі зниженим

слухом); з порушеннями зору (сліпі, осліплі, зі зниженим зором); порушеннями інтелекту (розумове відсталі, із затримкою психічного розвитку); з мовленнєвими порушеннями; з порушеннями опорно-рухового апарату; зі складною структурою порушень (розумово відсталі сліпі чи глухі; сліпоглухонімі та ін.); емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом [30].

За часом виникнення та етіологією порушення поділяють на:

- вроджені порушення, спричинені шкідливим впливом на плід генетичних факторів, інтоксикацій, інфекцій, травм, порушенням живлення, гормональними розладами, резусною несумісністю груп крові матері та дитини, впливом медичних препаратів, алкоголю наркотичних та отруйних речовин.

- набуті порушення зумовлені, переважно, різноманітними шкідливими впливами на організм дитини під час народження та у наступні періоди розвитку (механічні ушкодження плоду, тяжкі пологи, пологова асфіксія, крововиливи у мозок, інфекційні захворювання тощо).

Учні, які мають психофізіологічні особливості відчують труднощі запам'ятовування та відтворення даних з пам'яті, знижену концентрацію уваги [58].

Існують і більш деталізовані класифікації, зважаючи на специфіку нашого дослідження вважаємо доречним навести їх та проаналізувати особливості та труднощі в соціалізації для кожної категорії.

Категорії порушень психофізичного розвитку у дітей:

-виразні та сталі порушення слухової функції (глухі, слабочуючі, пізно оглухлі діти) ця категорія достатньо добре соціалізується не зважаючи на складності вербальної комунікації, але завдяки письму, за умови збереженого інтелекту є висока вірогідність успішної соціалізації. Що стосується професійної соціалізації, звичайно не всі спеціальності будуть доступні цим особам, втім є ряд спеціальностей де їх особливість має пріоритет і не через квотування, а через те, що виробництво має високий рівень шуму, що для людей зі збереженим слухом небезпечно [66].

- виразні порушення зору (сліпі, слабкозорі діти), ця категорія має значні складності з самостійністю через відсутність універсального дизайну в містах України. Практика ж країн Європейського Союзу показала, що створення відповідних умов суттєво підвищує рівень самостійності та включення у суспільне життя цієї категорії.

- важкі мовленнєві порушення (діти-логопати) – ця категорія налічує дуже широкий спектр патологій, частина з них накладають незначні обмеження на соціалізацію, а інші стають причиною серйозних проблем в комунікації, а та накладають відбиток на сприйняття особи оточуючими; маємо зазначити що порушення можуть стосуватись не лише усного, а й письмового мовлення.

- стійкі порушення інтелектуального розвитку на основі органічного ураження центральної нервової системи (розумово відсталі діти) – це одна з найскладніших категорій для соціалізації, оскільки засвоєння соціального досвіду, здобуття культурно-гігієнічних та професійних навичок нерозривно зв'язані з інтелектуальними здібностями, тому, чим глибше порушення інтелекту, тим нижче вірогідність успішної соціалізації [66].

- затримка психічного розвитку (діти із ЗПР) – ця категорія має 4 підвиди, кожен з яких має свій потенціал до соціалізації, але в цілому для кожної з них прогноз сприятливий.

- порушення опорно-рухового апарату (діти з вадами опорно-рухового апарату) – не зважаючи на значні обмеження рухової сфери та по суті альтернативний спосіб життя у фізичному вимірі в 21 сторіччі потенціал соціалізації таких людей суттєво зріс, завдяки тому, що значна частка життя майже кожної сучасної людини сьогодні відбувається в мережі Інтернет.

- емоційно-вольові розлади (діти з вадами емоційно-вольової сфери) – ця категорія має значні складнощі в соціалізації, тому що патологія безпосередньо впливає на механізми інтеріоризації та екстеріоризації соціального досвіду.

- комплексні порушення декількох функцій (сліпоглухі діти; діти, в яких вади зору, слуху, опорно-рухового апарату поєднуються із розумовою відсталістю) – соціалізація дітей зі складними порушеннями ускладнена більше,

ніж у дітей з монопатологіями.

Порушення слухової функції. За ступенем виразності та складністю порушення слухової функції поділяються на такі види [62]:

- глухота – глибоке стійке двостороннє порушення слуху, вроджене або набуте у ранньому віці до того, як у дитини сформувався мовлення;
- туговухість – часткова слухова недостатність з різним ступенем виразності, яка є причиною порушень мовленнєвого розвитку;
- пізнооглухлість – втрата слуху після того, як мовлення було сформованим.

Порушення зорової функції. Відповідно до ступеня порушення функції зорового аналізатора дітей із стійкими вадами зору поділяють на сліпих і слабкозорих [41]:

- сліпота – зорові відчуття у дітей або зовсім відсутні, або зберігається відчуття світла чи незначний залишковий зір, проте недостатній для звичайної життєдіяльності;
- слабкозорість – виразне зниження гостроти зору або значне порушення інших зорових функцій (наприклад, звуження меж поля зору), або прогресуюче захворювання. Проте навіть сильно порушений зір є провідним аналізатором.

Важкі мовленнєві порушення. Порушеннями мовлення вважаються відхилення від норми, загальноприйнятої у певному мовленнєвому середовищі, які повністю або частково перешкоджають мовленнєвому спілкуванню та обмежують можливості соціальної адаптації людини [62].

Специфіка та ступінь відхилень залежать від часу їх виникнення, рівня психічного та інтелектуального розвитку дитини, впливу соціального середовища. Порушення можуть виявлятися в усному чи писемному мовленні у різних його компонентах (звукова сторона, лексика, граматики та ін.) або функціях (комунікативна, мотиваційна, регулююча тощо) [62].

Порушення мовлення можуть бути самостійними, у різних сполученнях, а можуть проявлятися при інших аномаліях, як наслідок основного захворювання.

Порушення інтелектуального розвитку. Поняття «розумова відсталість» в українській спеціальній психології розглядається як стійке порушення пізнавальної діяльності на основі органічного ураження центральної нервової системи.

Розумова відсталість поділяється на два види: олігофренія (вроджена, не прогресує) і деменція (набута, прогресує), що відрізняються за часом виникнення та протіканням.

Згідно сучасної міжнародної класифікації хвороб (МКХ - 10) розумова відсталість поділяється таким чином: розумова відсталість легкого ступеня (дебільність); помірна розумова відсталість (легка імбецильність); важка розумова відсталість (виразна імбецильність); глибока розумова відсталість (ідіотія) [27, 61].

Затримка психічного розвитку (ЗПР). ЗПР виражається в уповільненому темпі дозрівання різних психічних функцій. ЗПР може бути зумовлена як біологічними, так і соціальними факторами, а також різними варіантами їх поєднання. Особливості психічного розвитку цієї категорії дітей перешкоджають повноцінному засвоєнню ними навчальної програми загальноосвітньої школи без спеціально створених умов. Проте ці діти істотно відрізняються від розумово відсталих, оскільки здатні оволодіти ширшим і глибшим обсягом знань, є спроможними самостійно узагальнювати й застосовувати засвоєні знання, сприймають допомогу. Основними типами ЗПР є наступні: [61]

- ЗПР конституційного походження (психічний та психофізичний інфантилізм);
- ЗПР соматогенного генезу;
- ЗПР психогенного генезу;
- цереброастенічна ЗПР.

Ці типи є різними за характеристикою, а діти, відповідно, потребують неоднакової допомоги, часто водночас з педагогічною – психологічною, медичною [60].

Порушення опорно-рухового апарату. До порушень опорно-рухового апарату призводять різні причини. А саме:

захворювання нервової системи:

- дитячий церебральний параліч,
- поліомієліт;

вроджені патології опорно-рухового апарату:

- вроджений звих стегна,
- кривошия,
- аномалії розвитку хребта (сколіоз),
- клишоногість та інші деформації стоп,
- недорозвиток і дефекти кінцівок,
- аномалії розвитку пальців кисті,
- артрогрипоз;

набуті захворювання і порушення опорно-рухового апарату:

- травматичні ураження спинного і головного мозку, кінцівок,
- поліартрит,
- захворювання скелету (туберкульоз, пухлини кісток, остеомієліт),
- системні захворювання хребта (рахіт, хондродистрофія) [60].

Захворювання та порушення опорно-рухового апарату є досить різними, проте у більшості дітей спостерігаються подібні проблеми, зокрема, провідною вадою є рухова (затримка формування, порушення або втрата рухових функцій) [10].

Порушення емоційно-вольової сфери. Відхилення у розвитку дітей, шкільна неуспішність, негативні зміни у поведінці дітей можуть бути обумовлені тяжкими психічними переживаннями дитини, довготривалими несприятливими впливами, різними формами психопатій. До емоційно-вольових розладів, зокрема, відносяться [40]:

- ранній дитячий аутизм;
- реактивні стани;
- конфліктні переживання;

- психопатичні форми поведінки.

Комплексні порушення декількох функцій. Ця категорія дітей характеризується поєднанням двох чи навіть декількох виразних психофізичних порушень: зору, слуху, мовлення, рухового й пізнавального розвитку. Наприклад, сліпоглухі діти; діти, в яких вади зору, слуху чи опорно-рухового апарату поєднуються із розумовою відсталістю або затримкою психічного розвитку [60].

Класифікації дитячих аномалій набувають вагомого значення для визначення закладу та планування індивідуальної програми спеціальної корекційно-педагогічної допомоги.

У всіх вище означених категорій дітей є специфічні труднощі й проблеми розвитку, обумовлені характером і ступенем виразності наявних відхилень, умовами соціально-педагогічного оточення дитини на ранніх етапах її розвитку. Водночас властивими для всіх категорій дітей з вадами психофізичного розвитку є наступні проблеми розвитку:

- соціальна дезадаптованість дитини;
- уповільнене й обмежене сприймання;
- недоліки розвитку моторики;
- вади мовленнєвого розвитку;
- недоліки розвитку розумової діяльності;
- недостатня у порівнянні із типовими дітьми пізнавальна активність;
- прогалини у знаннях і уявленнях про оточуючий світ, міжособистісні стосунки;

- недоліки в особистісному розвитку (невпевненість у собі, комплекс меншовартості невиправдана залежність від оточуючих, знижена комунікабельність, егоїзм, виражений песимізм, занижена або завищена самооцінка, агресивність, невміння керувати власною поведінкою) [28].

Ці особливості спричиняють суттєву затримку розвитку психічних новоутворень для кожного вікового етапу. Вище наведені недоліки здатні проявлятися у клієнтів з різною інтенсивністю, та не в однакових комбінаціях.

Є дві форми освіти розумово-відсталих осіб: індивідуальна (домашня) і суспільна (шкільна, дошкільна). Особи з легким та середнім порушенням інтелекту спроможні до елементарної загальноосвітньої підготовки й освоєння професій, не пов'язаних з інтенсивною інтелектуальною діяльністю або із складними комунікативними процесами, що дозволяють їм вести самостійний трудовий спосіб життя й успішно адаптуватися в суспільстві.

Особи з глибокою розумовою відсталістю, навчаючись за індивідуальними навчальними програмами, освоюють переважно програми, що відповідають особливостям їхнього розвитку, навіть по завершенні навчання вони мають суттєві проблеми середовищного і соціального адаптування і, зазвичай, неспроможні жити повноцінним самостійним життям.

Головна мета допоміжної школи – виховання в учнів загальнолюдських цінностей підготовка їх до суспільно-корисної праці в сфері матеріального виробництва і обслуговування [29, 10, 8].

Досягнення цієї мети забезпечується шляхом:

а) надання учням загальноосвітніх знань в обсязі, максимально доступному їхнім пізнавальним можливостям;

б) проведенням заходів з психологічного і психічного оздоровлення на основі створення охоронно-педагогічного режиму і проведення корекційно-виховної роботи, спрямованої на виправлення психічних відхилень, викликаних ураженням ЦНС;

в) виправлення дефектів мови;

г) прищеплення учням навичок самообслуговування і здійснення їхньої професійно-трудової підготовки ;

д) виховання в учнів навичок культурної поведінки, свідомої дисципліни, поваги до правил співжиття.

1.4. Вітчизняний та закордонний досвід успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти

В Україні відмічена тенденція до зростання чисельності дітей з порушеннями психологічного та фізичного розвитку і функціональними обмеженнями. Це пов'язано не лише з очевидними негативними явищами, такими як погіршення екологічної обстановки; наркотизація та алкоголізація молодих батьків; воєнна агресія РФ, а й з менш очевидними, такими як покращення медицини, оскільки сучасна медицина вже покращилась настільки, що рятує тих дітей які взагалі могли б не вижити під час пологів, так само дитина яка 70 років назад мала б померти від важкої бактеріальної інфекції з таким же діагнозом виживає в сучасному світі, але втрачає слух через те, що її вилікували ототоксичним антибіотиком. Міжнародне законодавство визначає дітей з проблемами розвитку повноправними громадян та учасниками освітнього процесу. Різні країни по-різному вирішують освітні потреби дітей з особливими потребами, але більшість країн світу орієнтовані на те, щоб включати дітей з ООП у суспільство [6].

Під інклюзивним підходом до організації освітнього процесу розуміють створення таких умов, за яких усі учні мають однаковий доступ до освіти, однакові можливості отримати досвід, знання та подолати упереджене ставлення до тих, хто має «особливі потреби». Розвиток і функціонування системи спеціальної освіти в державі завжди вважалися проявом турботи про дітей з ООП. Однак, у більшості розвинених країн світу таке бачення системи освіти дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, почало поступово змінюватися. Знання про потреби таких дітей, педагогічний досвід роботи з ними, відповідно обладнані приміщення й досі мають велике значення, проте, сегрегація (політика примусового відокремлення будь-якої групи населення) учнів вже декілька років розглядається як неприйнятна та така, що порушує право дитини на освіту [7, 46].

Освіта дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового

розвитку, ґрунтується на принципах виваженої педагогіки. Ефективність цих принципів неодноразово підтверджувалась на практиці та доводилась в наукових працях. Використання принципів виваженої педагогіки необхідне не лише дітям з ООП, а й приносить користь всім дітям. Дані принципи передбачають, що відмінності між людьми є природним явищем і навчання слід відповідним чином адаптувати до потреб дітей, а не «підганяти» під сталі погляди щодо організації та характеру начального процесу. Цей підхід тісно взаємопов'язаний з диференційованим навчанням та спирається на гуманістичну парадигму в освіті. Виважена педагогіка, орієнтована на потреби дітей, може допомогти уникнути безцільних витрат ресурсів та краху надій, до чого надто часто призводить низький рівень навчання та шаблонність усталених підходів в освіті [6].

Із 70-х років ХХ ст. у розвинених країнах (Західна Європа, США) розпочалася реформа системи спеціальної освіти, спрямована на перехід до інклюзивної та інтегрованої освіти для дітей з ООП [12, 16, 20].

У США право дітей на інклюзивну освіту закріплено на законодавчому рівні. Вирішальним документом у цьому питанні став Закон «Про освіту осіб з ООП» (IDEA) (Individuals with Disabilities Education Improvement Act (1990), у якому вперше було замінено поняття «дитина з інвалідністю» на «дитина з особливими освітніми потребами» і законодавчо визначено шість принципів надання інклюзивних послуг: 1. Безоплатне здобуття освіти відповідного рівня. 2. Належне оцінювання можливостей і досягнень дитини. 3. Розробка індивідуального навчального плану. 4. Створення сприятливого освітнього середовища. 5. Участь батьків у прийнятті рішень. 6. Процесуальні гарантії [20].

Для освітньої системи США та Канади характерні відсутність великої кількості спеціальних шкіл, через що усі учні з ООП зобов'язані навчатися у звичайній школі.

Під час зарахування до школи дитини з ООП комісія, яка включає директора, психолога, шкільного лікаря та інших шкільних фахівців, а також

спеціальних лікарів (окуліста, логопеда, хірурга та ін.), встановлює і визначає ООП. На основі отриманих результатів адміністрація школи пропонує батькам форму навчання для їхньої дитини: групову, індивідуальну чи домашню.

У кожній інклюзивній школі є ставка вчителя зі спеціальної освіти, який разом з іншими вчителями долучається до розроблення індивідуального навчального плану. Учитель спеціальної освіти готує роздатковий матеріал, посібники, домашні завдання. Також освітній процес передбачає наявність асистента (помічника для дитини з ООП зі складними порушеннями розвитку).

Кожна дитина з ООП, яка навчається в інклюзивному класі, одержує додаткові 15% фінансування на освіту. При комплексних порушеннях, які складаються з декількох, наприклад, проблеми в поведінці та порушення слуху або порушення мовлення в сполученні з порушеннями опорно-рухового апарату у дитини, додатково виділяється 12% на кожен таку складову.

Італійська Республіка є однією з провідних європейських країн у впровадженні інклюзивної освіти. Ця держава однією з перших визнала пріоритетність інклюзивної освіти для дітей з ООП [16].

Італія до цього часу – єдина європейська країна, яка досягла 99,6% включення учнів з ООП у загальну середню освіту. Сьогодні, згідно з «Законом про освіту» в шкільній системі Італії не існує спеціальних шкіл або класів.

Реформа освіти в Італії розпочалася в 1972 році з ініціативи громадського руху «Демократична психіатрія». Цей рух ставив за мету поступове досягнення прогресивних змін у медичних закладах – психіатричних лікувальних установах, які призначались для ізоляції соціально небезпечних осіб із порушеннями психіки, а стали в'язницями з максимальною ізоляцією.

Лідери громадського об'єднання мали переконання, що психічні відхилення нерідко провокуються шкідливим впливом з боку суспільства і школи, особливо в спеціальних закладах освіти. Через це була запропонована шкільна реформа, вона створила можливість дітям з ООП стати повноцінними членами суспільства.

За результатом цих ініціатив у 1971 році в Італії ухвалили новий «Закон

про освіту», який на законодавчому рівні надав право всім дітям навчатися в загальноосвітніх школах, а батькам – можливість обирати заклад освіти.

Крім того, задля створення відповідних умов для навчання дітей з ООП вищезазначеним Законом було передбачено низку заходів, з поміж яких:

- безоплатний транспорт від дому до школи і назад;
- усунення архітектурних бар'єрів в межах закладу;
- підтримка учнів зі складними порушеннями розвитку.

У результаті змін до «Закону про освіту», внесених у 1977 році, діти з ООП здобули можливість навчатись за місцем їхнього проживання і отримувати освіту разом з однолітками. За правилами ухваленими новим законом навіть спеціальні класи у школах були скасовані, а інклюзивні класи не перевищували кількості 20 дітей, з числа яких не більше двох дітей мали ООП, які вимагали навчання за індивідуальною програмою та додаткової допомоги в навчанні з боку педагогів і різнопрофільних спеціалістів.

Наступним кроком удосконалення системи освітніх послуг дітям з ООП став оновлений «Закону про освіту» у 1992 році, згідно з ним інклюзивна освіта почала поширюватися на заклади дошкільної та вищої освіти. Головним пріоритетом Італії в той час стало вдосконалення взаємодії між школою та іншими установами, які надають послуги дітям з ООП, а також постійна і цілеспрямована співпраця з батьками у процесі навчання [20].

До завдань служби належить: організація інклюзивного навчання; оцінка розвитку дітей з ООП; визначення їхніх освітніх потреб; консультативна та навчально-методична допомога вчителям та дирекції школи з метою організації інклюзії у школах працюють асистенти вчителів, які разом з педагогом класу відповідають за успішність учнів з ООП, підготовку ІПР для кожного учня з ООП, реалізація психолого-педагогічної допомоги, що має надаватися не лише в школі, а й у центрах медико-соціальної реабілітації.

Корисним для України є і досвід ще однієї європейської держави – Республіки Австрії. До 80-х років ХХ ст. включно в цій країні теж працювала система спеціальної освіти, яка складалася зі спецшкіл для дітей з сенсорними

порушеннями, порушеннями ОРА, інтелектуальними порушеннями, емоційними порушеннями, а також для дітей з комплексними порушеннями розвитку. Австрійський вчений Х. Волкер констатував, що з кінця 40-х до початку 80-х років ХХ ст. ця система сприяла все більшій сегрегації, що в кінці кінців призвело до появи громадського руху батьків дітей з ООП, учителів, працівників різних медичних установ і закладів освіти та небайдужих людей, які керувалися ідеями рівноправності, зокрема в освіті [20].

Ці рухи об'єдналися в єдину організацію у 1983 році. Ця організація звернулася до Міністерства освіти Австрії, та внесла пропозицію реалізувати пілотний проект з інтегрованого навчання дітей з ООП. З метою реалізації цієї амбітної та певною мірою інноваційної мети на державному рівні створили робочу групу, яка складалася з науковців освітньої сфери, в тому числі фахівців спеціальної освіти, дирекції та педагогів закладів загальної середньої освіти та закладів спеціальної освіти, спеціалістів служб допомоги дітям з ООП та представників батьківських об'єднань і громадських організацій.

В ході роботи було реалізовано 4 моделі інклюзії: інтегровані класи; взаємодіючі класи; малокомплектні класи; звичайні класи.

Інтегрований клас в Австрії це була така модель інклюзії, коли у класі навчалися 20 учнів, в числі яких було чотири дитини з ООП. Учитель і спеціальний педагог працювали у класі разом, діти з ООП вилися за ІПР.

Взаємодіючі класи – це австрійська форма мейнстрімінгу, тобто діти з ООП та нормотипові діти вчилися в різних класах, але для них проводились спільні заходи.

Малокомплектні класи. В австрійських закладах загальної середньої освіти організовували спеціальні класи з кількістю учнів від 6 до 11 осіб. За складом нозологій, це були переважно з дітей із ЗПР, які проходили чотирирічну програму початкової школи за шість років.

Звичайні класи – це такі класи які були стандартними для австрійської системи освіти, але в таких класах учні з ООП, їхні вчителі і батьки користувалися додатковими послугами шкільних консультантів.

Всі чотири експерименти було проведено та проаналізовано результати в 1991 році. Австрійський центр експериментальної освіти та шкільного розвитку визначив, що найбільш ефективною моделлю є інтегровані класи. За результатами проведеного пілотного проєкту в Австрії відкрили 290 класи інтегрованого типу і 24 класи взаємодіючого типу. В освітній системі було відкрито більше ніж 3200 посад спеціальних педагогів.

В Австрії всі діти з ООП отримали офіційне право навчатися в закладах загальної середньої освіти за місцем проживання у 1993 році, коли в Республіці Австрії ухвалили «Закон про освіту», в якому чітко зафіксовано особливості функціонування спеціальних та інклюзивних шкіл. Сьогодні в системі освіти Республіки Австрія функціонують центри спеціальної освіти, вони відповідальні за результати навчання дітей з ООП і координують організацію їхнього освітнього процесу. В коло їх повноважень також входить процес оцінки дітей з ООП, надання навчально-методичної допомоги вчителям, консультування батьків, організація і проведення семінарів і тренінгів для фахівців, що надають послуги дітям з ООП.

В кожному закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням працює команда психолого-педагогічної підтримки. Вона визначає які ООП наявні у школярів і надає їм, на основі цієї оцінки, спеціальні освітні послуги. Ця команда складається з асистента учителя, вчителів, спеціальних педагогів, а також батьків. За потреби учні з ООП в праві розраховувати на фахову соціальну та медичну допомогу [2].

Освіта дітей з ООП у Королівстві Бельгії також побудована на соціальній моделі та орієнтована на цінності інклюзії і урегульована на рівні законодавства. Наприклад, в рамках Закону «Про спеціальну освіту», ухваленого в 1970 році передбачені основні положення стосовно надання освітніх послуг дітям з ООП у закладах освіти. Крім того цей Закон був доповнений Декретом Уряду 28 липня 1978 року. На сьогодні в Бельгії кожна дитина з ООП має право вчитися у закладі загальної середньої освіти за місцем проживання [20].

Служба психолого-медико-соціального супроводу дітей з ООП в Бельгії існує з 1960 року. Свою діяльність вона здійснює і сьогодні: проводить оцінку стану дитини, визначає ПНН, допомагає батькам обрати заклад і тип освіти; реалізує психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові, соціальні та медико-реабілітаційні послуги. Такі психолого-медико-соціальні центри в Бельгії бувають двох типів: шкільні і позашкільні.

Королівство Бельгія не відмовлялося від системи спеціальних закладів середньої освіти, вони працюють паралельно з системою інклюзивної освіти. В цих закладах навчається 4% дітей шкільного віку. Всього в Бельгії 8 типів спеціальних шкіл для дітей з ООП: школи для дітей з легким ступенем інтелектуального порушення; школи для дітей із середнім і тяжким ступенем інтелектуального порушення; школи для дітей з емоційними порушеннями і розладами поведінки; школи для дітей з порушеннями зору; школи для дітей з порушеннями слуху; школи для дітей із соматичними захворюваннями; школи для дітей з фізичними розладами; школи для дітей із труднощами у навчанні.

Держава прагне усунути бар'єри між системою освіти і дітьми з ООП, тому під час розподілу дітей батькам пропонують різні форми інклюзивної освіти. Розподіл дітей між загальними та спеціальними закладами в Бельгії здійснюють психолого-медико-соціальні центри.

Серед форм інклюзивної освіти, які можуть бути запропоновані для вибору батькам дітей з ООП: повна інклюзія при якій діти з ООП навчаються у закладах ЗСО і паралельно отримують відповідний супровід від фахівців психолого-медико-соціальних центрів; часткова інклюзія при якій поєднують навчання у закладах ЗСО, де вивчають основні шкільні предмети, і в спеціальних закладах ЗСО, де отримують необхідні додаткові освітні та реабілітаційні послуги; періодична інклюзія при якій діти з ООП відвідують заклади ЗСО за індивідуальним графіком.

Діти з ООП у віці від 6 до 18 років мають право отримувати безоплатну освіту в школі обох типів, якими забезпечений кожен район у Королівстві Бельгія. В цій державі також працює низка служб допомоги дітям з ООП, ці

служби підпорядковуються Міністерству соціальної політики й охорони здоров'я. Спеціальний педагог займає значиму роль у наданні інклюзивних освітніх послуг. Даний спеціаліст може працювати з дитиною з ООП як штатний працівник закладу, так і на умовах зовнішнього договору зі школою. Означені спеціалісти проводять індивідуальні заняття та консультують педагогів, як вчити та виховувати дитину з такими особливостями.

Дирекція школи несе відповідальність за організацію і фінансування освітньої діяльності для кожного учня враховуючи його ООП. Завдяки цьому усувається бар'єр між школами з інклюзивним навчанням та спеціальними закладами ЗСО .

В Королівстві Нідерланди також тривалий час панувала система освіти побудована на сегрегації, але і ця країна Західної Європи обрала шлях розвитку інклюзивної освіти. Наприкінці 40-х років ХХ ст. для дітей з ООП в Нідерландах домінувала розгалужена система спеціальних закладів освіти: існувало сім типів спеціальних шкіл, а в 1948 році їх кількість виросла вдвічі.

А кількість учнів з ООП, які потребували спеціальних освітніх послуг, у 1948–1977 роках збільшилась з 24 тисяч до 120 тисяч осіб, що більше у п'ять разів.

Дослідники країни визначили, що в цей період соціальна та освітня політика держави були орієнтовані на надання освітніх послуг дітям з ООП виключно у спеціальних школах. Такий підхід розділення та сегрегації мав характер дискримінації: діти з типовим розвитком вчилися в закладах ЗСО, а діти з ООП навчались у спеціальних закладах ЗСО. Ця дискримінація призвела до ряду проблем серед яких: неможливість дітям з ООП одержувати освіту за місцем проживання (заклади ЗСО не приймали дітей з ООП, наполягали на їхньому навчанні у спеціальних школах); діти з легкими формами психофізичних порушень не обстежувалися та були позбавлені спеціальних послуг, їх навчання у закладах ЗСО відбувалось по типовій програмі без врахування їх індивідуальних особливостей; суспільство формувало негативний образ спеціального ЗСО, а діти з девіантною поведінкою були ізольовані в

таких установах без шансів на здорову соціалізацію; полярний розподіл закладів освіти для дітей порушував закони рівності між людьми; спеціальна освіта ставала інструментом, що сприяла сегрегації дітей з ООП, а не ключем до їх включення в соціум.

Пілотні експерименти з розробки і впровадження інноваційних моделей навчання дітей з ООП почали реалізовувати у закладах ЗСО в м. Амстердам. Пілотна експериментальна школа мала 12 класів по 40 учнів, 35% з числа яких мали ООП [20].

На першому етапі освітній процес здійснювали тільки вчителі та батьки, які вірили, що віддана праця, наполегливість та ентузіазм подолають перепони і бар'єри та втілять принцип рівноправності в колективі учнів, але за підсумками результатів перших експериментів педагоги та науковці зрозуміли, що в реальності відбулася тільки «механічна інтеграція», тобто такий тип включення, який не забезпечував розкриття потенційних можливостей дітей з ООП, порушував право на здобуття освіти всіма учнями, і головна проблема полягала в тому, що під час навчання учням не надавалося додаткових освітніх і корекційно-компенсаційних послуг.

Додаткові науково-педагогічні дослідження показали, що п'ята частина учнів в закладах ЗСО потребують спеціальної додаткової допомоги, хоча і не мають зовнішніх ознак та прямих вказівок на забезпечення особливих освітніх потреб. Наявність у дітей специфічних відмінностей в увазі, пам'яті та сприйманні говорить про те що ООП це не синонім інвалідності і навіть обдарованість є ООП, оскільки потребує додаткової уваги від педагогів [6].

Для дітей, які мають певні відмінності від своїх однолітків в державних школах почали відкривати так звані «служби шкільного консультування», в склад яких входили: психолог, вчитель-методист, соціальний педагог та соціальний працівник. В основну діяльність служби входило обстеження дітей школи і в разі необхідності ця служба надавала психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові та компенсуючі послуги, консультувала батьків і вчителів закладу освіти. Таким чином в Королівстві Нідерландів почала

працювати система внутрішньої підтримки дітей з ООП і, спираючись на цей досвід, уряд Нідерландів зорганізував освітній проект «Внутрішня підтримка щодо створення і функціонування відповідних шкільних служб», цей проект було розпочато в 1991 році. В ході його реалізації всі школи мали обстежувати дітей, визначати кому з них потрібна психолого-педагогічна допомога, розв'язувати проблеми дітей з ООП. Починаючи з прийняття цього закону школи почали нести відповідальність за забезпечення реалізації всіх необхідних заходів, залучати батьків до планування та надання психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг, проводити оцінку навчальних досягнень учнів як із загальноосвітніх предметів, так і в здобутті соціально-побутових необхідних для життя навичок. [16].

Наприкінці першого чотирирічного експерименту було проведено опитування, яке показало, що 93% педагогічного складу шкіл оцінили роботу «служб внутрішньої допомоги» в позитивному ключі. Для курування цього напрямку в школах було введено ставку координатора з надання психолого-педагогічних, корекційно-розвивальних послуг. Наступні етапи вдосконалення та розвитку інклюзивної освіти в Королівстві Нідерландів включали вирішення нижчезазначених питань: організація обміну досвідом та інформацією між спеціальними закладами ЗСО і закладами ЗСО; забезпечення освітніх закладів сучасними методичними матеріалами та методиками; вдосконалення системи взаємодії між всіма закладами освіти; створення гнучкої системи переведення учнів з однієї школи в іншу; підвищення доступності закладів ЗСО для різних категорій дітей; по можливості запровадження універсальних методів навчання; забезпечення фінансування додаткових витрат, пов'язаних з підтримкою учнів з ООП та наданням послуг їм та їхнім батькам [20].

На другому етапі реформування освітньої системи був розпочатий національний проект «Крок за кроком до школи» під патронатом Міністерства освіти Королівства Нідерландів, що складався з серії заходів. Стратегічним завданням було залучення до освітнього процесу учнів з труднощами у навчанні і легкими інтелектуальними порушеннями, які склали найбільшу

кількість учнів з ООП. Уряд країни ухвалив рішення щодо фінансування додаткових освітніх послуг. Заклади загальної середньої освіти і заклади спеціальної освіти об'єднали свої зусилля для допомоги дітям із труднощами в навчанні та легкими інтелектуальними порушеннями, які почали застосовувати спільні навчально-методичні ресурси, а також стали використовувати спільний кадровий потенціал.

Сьогодні в Королівстві Нідерландах все ще функціонують спеціальні заклади ЗСО для дітей: з тяжкими порушеннями мовлення; для глухих і слабочуючих дітей; з порушенням зору; з порушеннями опорно-рухового апарату; з хронічними проблемами; з проблемами в поведінці та труднощами у навчанні; з комплексними порушеннями, і на нашу думку такий підхід до системи освіти є одним з найраціональніших [16].

Як і в інших країнах Західної Європи, у Королівстві Нідерландах батьки мають право обирати заклад освіти для своїх дітей. Спеціальна і загальноосвітня система в Королівстві Нідерландах існує як єдина, в якій дитина після ретельного обстеження та визначення її освітніх можливостей і потреб може отримати психолого-педагогічну допомогу з боку фахівців спеціальних закладів освіти. Такі фахівці є консультантами-помічниками, які допомагають учням з ООП в закладах загальної середньої освіти і консультують батьків. За наявності значної кількості дітей з ООП у закладах загальної середньої освіти до штату зараховується спеціальний педагог.

Королівство Швеція також має багатий досвід у навчанні дітей з ООП в інклюзивних школах. Це одна із небагатьох країн, яка ратифікувала всі міжнародні угоди про права дітей з ООП на освіту. У 1989 році Міністерство освіти Швеції ухвалило нормативно-правовий документ «Навчальний план», який забезпечив нову стратегію державної політики у сфері освіти. У результаті виконання «Навчального плану» були створені відповідні умови для впровадження інклюзивної освіти. Починаючи з 1986 року в країні не функціонують спеціальні школи. Усі діти навчаються в закладах загальної середньої освіти, а необхідну додаткову допомогу їм надають у філіалах

Національного медичного центру, розташованих по всій країні [16].

Із 1989 року інклюзивна освіта стала основною формою здобуття освіти учнями з ООП, що було закріплено у новому «Законі про середню освіту». Уряд затвердив нові освітні стандарти, що дало педагогам змогу працювати з дітьми з ООП згідно з ІПР, який розробляється індивідуально для кожного учня.

Королівство Швеція обрало стратегічний напрям на повне розформування закладів спеціальної освіти і створення на їх базі ресурсних центрів. У країні працює як позашкільна служба психолого-педагогічної і медико-соціальної допомоги дітям з ООП, так і допомога спеціальних фахівців, які працюють за угодами в школах.

Також у штатному розкладі передбачена посада асистента вчителя. Освітня система підсилюється центрами дитячої реабілітації, які знаходяться в усіх територіальних округах країни. Фахівці таких центрів долучаються до розробки ІПР, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг і визначення освітнього маршруту учня.

Шведське Агентство спеціальної освіти, підпорядковане Міністерству освіти країни, відповідає за надання підтримки сім'ям дітей з ООП і школам, де вони навчаються. Радники агентств супроводжують дитину з ООП, лобіюють її інтереси в муніципальних органах влади для забезпечення необхідних умов для надання освітніх послуг, контролюють процес підвищення кваліфікації педагогів і асистентів учителів, консультують батьків.

Відомою у Королівстві Швеції є громадська організація «Інститут незалежного життя», заснована 1984 року, що об'єднала людей, які потребують допомоги у повсякденному житті. На сайті Інституту можна ознайомитися з поточними та попередніми його проєктами: бібліотекою з незалежного життя; проєктом «Fashion Freaks», що пропонує викрійки одягу для людей з інвалідністю; проєкт навчання та роботи за кордоном; «Таксі для всіх», в тому числі для маломобільних груп. Важливо наголосити, що більшість співробітників Інституту незалежного життя є людьми з ООП.

Освітою у Федеративній Республіці Німеччини опікується не загальнодержавне міністерство, а кожна окрема федеральна земля. Децентралізована система управління в освіті Німеччини – це складний механізм взаємодії федерації, земель і громад (місцевих органів влади). Наповнення навчально-методичних програм, критерії оцінювання знань, кількість і спеціалізація закладів освіти вирішується на місцевому рівні. Наприклад, у федеральній землі Північний Рейн-Вестфалія ще 2005 року ухвалили Закон «Про освіту», у якому гарантовано право кожної дитини на здобуття загальної середньої освіти. Але реальні зміни в школах розпочалися після ратифікації Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, за результатами якої всі федеральні землі країни ухвалили закон, відповідно до якого кожна школа має бути інклюзивною [20].

У 2015 році на спільній конференції міністри освіти та культури німецьких земель підготували загальну «Рекомендацію для педагогів з охоплення різноманітності». Цей документ наголошує, що кожна школа зобов'язана скоординувати навчальну програму у відповідності до принципів інклюзивної освіти, а саме: виділяти більше навчальних годин на практичні заняття, розробити новітні формати оцінки компетентності дітей; посилювати підготовку вчителів і заохочувати їх до обміну досвідом. Форму навчання дитини обирають батьки після того, як отримують рекомендації від шкільного лікаря. У складних випадках необхідно отримати рекомендації від Шкільного психологічного центру, інших спеціалістів. Вибір форми навчання можливий у будь-який час.

Як правило, в інклюзивних класах навчається близько 25 учнів, з числа яких 3–4 дитини мають монопорушення (порушення слуху, порушення зору, синдром Дауна) і одна дитина зі складеними порушеннями розвитку. Урок триває 1,5 години, але кожні 10–20 хвилин змінюється вид діяльності. Класні кімнати мають зони для відпочинку учнів. Навчання в інклюзивному класі, крім вчителя, забезпечує помічник вчителя і за потреби – педагог для супроводу [12]. Важливим аспектом є професійна підготовка учнів з ООП, яку здійснює

шкільна кар'єрна рада. Це орган який працює при кожній школі, він не тільки допомагає визначити перелік навчальних предметів, а й консультує, в питаннях вибору професії. Агенції з працевлаштування співпрацюють зі шкільними кар'єрними радами і надають послуги кар'єрних інформаційних центрів.

В школах Німеччини активно практикують позаурочні активності. Так, кожен клас в кінці навчального року відправляється у подорож. Тривалість мандрівки сягає від одного дня до двох тижнів і залежить від вікової категорії дітей. В подорожі у дітей активізуються механізми соціалізації, адже неформальне спілкування та потреба розв'язувати побутові проблеми мотивує їх до діяльності та згуртовує [6].

Реформу системи закладів ЗСО у Королівстві Норвегії було розпочато в 1994 році. За результатами цієї реформи були закриті спеціальні школи, а всі заклади освіти стали інклюзивними. Сьогодні згідно із Законом «Про освіту» (1998) в Норвегії було закріплено право на навчання дітей з ООП у закладах освіти за місцем їх проживання. Також цим законом визначено, що ті учні, які демонструють труднощі в освітньому процесі, мають право на спеціальну підтримку і допомогу спеціального педагога.

Інклюзивна освіта реалізується у повній та частковій формах. Для дітей з ООП діють спеціальні класи, у яких навчається не більше 7 учнів і працює 9 педагогічних працівників, в числі яких помічник учителя та персональний асистент кожного учня.

У кожному муніципалітеті Норвегії обов'язково створюють психолого-педагогічну службу, в завдання якої входить здійснення оцінки розвитку дитини; встановлення умов, необхідних для організації інклюзивної освіти в закладах освіти різних рівнів [11].

Ці служби надають учителям консультаційну допомогу та здійснюють підвищення їхньої професійної компетентності.

Національна система підтримки інклюзивної освіти знаходиться під керівництвом Норвезького Директорату з освіти та підготовки кадрів (виконавчий орган Міністерства освіти). Головна мета Директорату – підтримка

муніципалітету щодо організації інклюзивної освіти. Ця структура налічує 12 ресурсних центрів і 2 відділи з питань спеціальної освіти.

Замовити консультації в Директораті можливо онлайн. Він консулює щодо адаптації освітніх програм, надання послуг дітям з ООП, проводить курси з підготовки батьків і вчителів. Відповідь на запит можливо отримати впродовж трьох тижнів.

Норвегія активно фінансує наукові дослідження в сфері інклюзивної освіти. За результатами вже проведених досліджень встановили, що учні з ООП, які навчалися в інклюзивних класах, одержали кращі знання і були оцінені вище, ніж учні, які навчалися у спецкласах.

Право на інклюзивну освіту закріплено на законодавчому рівні, зокрема в Акті про обов'язкову освіту, згідно з яким діти з ООП навчаються у звичайних школах. Організацію інклюзивної освіти у школі здійснює команда фахівців (директор, учитель, спеціальний педагог, асистент учителя, медична сестра), мультидисциплінарна команда проводить систематичні збори щоб обговорити питання щодо навчання і соціалізації дітей з ООП.

У Фінляндській Республіці інклюзивна освіта передбачає створення диференційованого освітнього середовища. Це означає, що один клас поділено на дві підгрупи: учнів з типовим розвитком та учні з ООП. Характерно, що викладання предмета здійснюють два вчителі, а за потреби до них приєднується спеціальний педагог чи асистент учителя. Гранична кількість дітей у такому об'єднаному класі – 25 учнів. Також бувають спеціальні класи в яких навчається не більше десяти учнів із важкими або комплексними порушеннями розвитку. В спеціальних класах працюють два-три спеціальні педагоги та асистент учителя. Всі діти з ООП мають індивідуальні плани навчання.

В Фінляндії також існує система державних освітньо-консультативних центрів, які організують супровід і підтримку учнів з ООП, надають консультативну допомогу їхнім батькам і педагогам. Співробітники центру проводять довгострокові курси на базі центру; короткострокові курси на базі загальноосвітніх шкіл та майстер-класи з навчання дітей з різними категоріями

ООП.

Дитина в Фінляндії може отримати один з трьох рівнів підтримки де перший є найменш інтенсивним і здійснюється вчителем класу, другий має середній рівень інтенсивності, а третій високий рівень підтримки, яку здійснює вчитель, його помічник, спеціальний педагог і соціальний працівник [16].

Рівень підтримки, зазвичай, визначають тоді, коли дитині виповняється 5 років. Це відбувається на спеціальній психолого-педагогічній оцінці. Якщо дитина, перебуваючи на другому-третьому рівні підтримки, успішно виконує завдання і показує високий потенціал, то її можуть перевести на інший рівень, де у неї буде більше самостійності, а у випадку, якщо рівня підтримки недостатньо, то його змінюють у бік збільшення інтенсивності. Для зміни рівня учню необхідно пройти спеціальну медико-психологічну експертизу при комітеті освіти Фінляндії.

Форму інклюзії у спеціальній малій групі, що складається з 8–10 осіб чи у загальному класі обирають батьки дитини, у випадку, коли дитина з певних причин не може навчатися в умовах класу, у неї є можливість отримувати індивідуальне навчання в школі зі спеціальним педагогом.

Досвід інших країн має велике значення для України, тому що наша держава також скорочує кількість спеціальних закладів та розширює інклюзивний напрямок. Для нашого дослідження проведений аналіз корисний ти, що ми розглянули цікаві форми і методи соціалізації учнів з ООП не притаманні українській системі освіти.

РОЗДІЛ 2

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1 Соціально-педагогічні умови соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти

Зміни у соціальній, освітній, культурній сферах суспільного життя в Україні детермінують створення для кожної дитини з особливими потребами таких умов, які дають змогу почуватися їй повноправним громадянином, соціально дієздатним і захищеним.

Кожна дитина – особистість зі своїми можливостями, своїм світоглядом, світовідчуттям та прагненнями. Але соціальні і медичні проблеми, захворювання батьків, погіршення екологічної ситуації, відсутність культури здорового способу життя населення, що існують у сучасній Україні, на жаль, призводять до збільшення кількості дітей-інвалідів.

Рівень цивілізованості суспільства багато в чому оцінюється відношенням до людей з розумовими і фізичними недоліками, тому створення оптимальних соціально-педагогічних умов для успішної корекції порушень в розвитку дитини з обмеженими можливостями здоров'я, її виховання і навчання, соціальної адаптації і інтеграції у суспільство належить до найважливіших завдань держави. Таке завдання може розв'язати створення особливого освітнього простору – інклюзивного, в якому зможе формуватися й розвиватися, соціалізуватися дитина з особливими потребами.

Українські фахівці, що опікуються питаннями інклюзії Коваль Л., Колупаєва А., Луценко І, Мартинчук О., Миронова С., Софій Н. та ін. у своїх науково-методичних розробках порушують питання щодо створення особливих умов для дітей з ООП у закладах освіти, які мають ґрунтуватися на унікальній

та специфічній ситуації розвитку кожної окремої дитини.

Зарубіжні науковці Аргал, Вебер, Гетцельс, Джексон, Картледж, Лорман, Лупарт, Мілбурн, Харві та ін. та українські дослідники Кобильченко В., Колупаєва А., Сак Т., Скриник Т., Таранченко О., Федоренко О. та ін. акцентують увагу на необхідності створення в інклюзивному закладі належного середовища для дітей з ООП, наголошуючи на потребі опори на найближчий до самої дитини мікросоціум, який являється вагомим фактором інтеріоризації заданих у соціумі норм і правил.

В ході досліджень різноманітних аспектів соціалізації дітей з ООП зарубіжні науковці Беннер, Врубель, Геррі, Каліанпура, Лазарус, Тисак, Трікетт, Форд, Зіглер та інші звертають увагу на спроможність дітей до комунікації та налагодження соціальних контактів.

Зарубіжні та українські вчені мають схожий погляд на те, що продуктивність інклюзивного освітнього середовища тісно пов'язана з тим наскільки у дитини з ООП виражена можливість здійснювати широкий набір конструктивних ролей.

Для нашого дослідження соціалізації дітей з ООП не менш важливими є класичні дослідження феномену «соціального середовища», які здійснювали Мудрик А., Зверєва І., Капська А., Харченко С. Під цим феноменом розуміється не тільки найближче оточення особистості, а й матеріальні і духовні умови його існування. Соціальне середовище у широкому розумінні відображає суспільно-економічну систему кожної країни, що включає виробничі сили, соціальні інститути, суспільні відносини, суспільну свідомість, загальну культуру.

Для конструктивної соціалізації дитини з ООП вкрай важливим є наявність корекційно-освітнього простору. М. Каталіна вважає, що до основних характерних ознак шкільного середовища в цьому контексті є: гнучкість, інтегративність, мультикультурність, насиченість, розвиток, скерованість, структурованість, цілісність, відкритість.

Розглянемо ці характеристики детальніше. Гнучкість сприяє оперативній трансформації самої структури а також змісту освітнього середовища в

залежності від потреб суб'єктів які отримують послуги; інтегративність забезпечує конструктивне формування дитини завдяки інтенсифікації елементів оточення; мультикультурність сприяє включенню різноманітних культурних утворень в єдиний освітній простір школи, що особливо важливо в контексті глобалізації; насиченість середовища характеризується культурним змістом та особистісним ресурсним потенціалом; процес організації освітнього середовища, по суті, програмує його структуру; характеристика «розвиток» позначається відкритістю та готовністю середовища к розширенню; характеристика «скерованість» досягається через долучення всіх суб'єктів освітнього процесу до керівництва [65].

Успішне функціонування освітнього та корекційного простору в сучасній Україні забезпечується завдяки застосуванню внутрішніх ресурсів установи та можливостям соціокультурного оточення.

Існує стійкий взаємозв'язок між реальним станом корекційно-освітнього простору та специфічним характером соціалізації особистості. Зв'язок обумовлюється прийняттям й освоєнням норм, перетворенням суспільного досвіду та прийняттям його як власних цінностей, прийняття норм культури і застосування їх як регулятивних механізмів життя в соціумі, при цьому із збереженням здатності особи до вибору. Означені компоненти визначають різні рівні соціалізації особистості – примітивні (базове прийняття норм суспільства) та вищі (усвідомлене проектування моделі свого життєвого шляху, у відповідності до особистих цінностей та ідеалів).

В ході розгляду корекційно-освітнього простору як чинника соціалізації особистості учня з ООП, необхідно зазначити, що соціалізуючий сенс навчального закладу спирається на диференціацією відносин суб'єктів. Детальніше цей процес охарактеризовано у Додатку Б.

Важливою умовою соціалізації дитини з ООП є допомога соціального педагога заданого освітнього простору. Соціальний педагог допомагає в побудові індивідуальної освітньої траєкторії, в питаннях самодопомоги сім'ї та розвитку її реабілітаційного потенціалу. Якщо ця умова забезпечена

відповідним чином, то це дозволяє перетворити сім'ю з об'єкта соціальної допомоги в суб'єкт конструктивної життєдіяльності.

Процес формування індивідуальної траєкторії самопомоги – це основа всього процесу, оскільки наявність траєкторії сприяє систематизації, оптимізації та алгоритмізації подальших кроків для соціалізації дітей з ООП.

Важлива умова – соціальне партнерство соціального педагога з педагогічним колективом, батьками, адміністрацією освітнього простору та громадськістю. Ця умова дозволяє об'єднати зусилля зацікавлених сторін та підвищити вірогідність успішної соціалізації дитини з ООП.

Ще одна умова – це потреба в методичному забезпеченні процесу соціалізації дитини з ООП, це дозволить підготувати спеціалістів, які спроможні надавати якісні послуги як самій дитині так і її родині.

Конструктивна соціалізація можлива лише при комплексному підході та врахуванні усіх чинників, які здійснюють вплив на соціальний розвиток дитини. Ми впевнені, що в умовах сприятливого корекційно-освітнього простору діти з особливими освітніми потребами можуть успішно засвоїти і реалізувати навички спілкування, норми, правила поведінки, цінності, установки, характерні суспільству здорових людей.

Діти здатні стати рішучими, життєстійкими особистостями, які вміють боротися з труднощами; такими що мають лідерські позиції, активно взаємодіють з людьми. Для цього потрібна постійна цілеспрямована робота всіх структур і учасників системи освіти (психолог, соціальний педагог, учителі, представники адміністрації тощо), батьків, однолітків і оптимістична налаштованість самих дітей з ООП.

Однією з традиційних форм взаємодії педагогів і батьків є педагогічна просвіта. Ця форма є зручним засобом для сприяння соціалізації дітей з ООП, вона спрямована на розвиток свідомості батьків і використовує прогресивні способи передачі їм педагогічних і психологічних знань. До характерних особливостей педагогічної просвіти відноситься не лише зміст занять, але й методи та форми якими вони проводяться. Заклади освіти в Україні

використовують термін «інформування батьків», ціль цього методу також полягає у наданні певних знань батькам, наприклад, знання про особливості становлення особистості дитини. Між інформуванням і педагогічною просвітою є суттєва різниця, адже педагогічна просвіта передбачає наявність зворотного зв'язку від батьків, а також попереднього з'ясування позиції суб'єктів [12].

Сім'я – це провідний соціальний інститут, вона здійснює надзвичайний вплив на дитину та закладає для неї фундамент її майбутнього суспільного життя. Проте сім'я не може виховувати дитину в ізоляції від інших соціальних інститутів: закладу дошкільної освіти, закладу загальної середньої освіти, закладів позашкільної освіти. Конструктивна взаємодія цих систем дає дитині з ООП можливість отримувати гармонійний та всебічний розвиток. [32, 68].

Хоча сімейне виховання є універсальним та незамінним, втім воно не спроможне забезпечити усю повноту умов необхідних для конструктивної соціалізації. Сім'я це в водночас і джерелом, і опосередкована ланка передачі дитині соціально-історичного досвіду. В першу чергу досвіду емоційних і трудових взаємин між людьми. Зважаючи на це, можна вважати, що сім'я головний інститут виховання та соціалізації дитини.

В контексті розгляду соціалізуючого потенціалу сім'ї дитини з ООП, то ситуація вельми складна. Це зумовлено тим, що батьки такої дитини це глибоко травмовані особистості, зазвичай ці люди живуть у постійній тривозі за дитину, тому вони потребують системної педагогічної просвіти.[68].

Говорячи про інклюзивний клас та соціалізацію дітей в ньому маємо зазначити, що поява дитини з ООП змінює життя класу, створює додаткове навантаження на діяльність класного керівника. Як ми зазначали вище значне місце в системі роботи класного керівника з батьками учнів, які мають ООП, відводиться педагогічній просвіті. Накопичення психолого-педагогічного досвіду батьків має розвивати їх педагогічне мислення, практичні уміння і навички в вихованому полі.

В ідеалі, зміст педагогічної просвіти має мати профілактичний,

попереджувальний характер, нести практичну доцільність, демонструвати досвід та конкретні факти. Орієнтуючись на ці вимоги доцільно обирати зміст, а також форми організації педагогічної просвіти [32, 54].

Головним аспектом педагогічної просвіти є підвищення педагогічної культури батьків. У вихованні дітей багато що залежить і від сім'ї, від рівня педагогічної просвіти батьків, а не тільки від закладу і професіоналізму педагогів. З огляду на це педагогічна освіта батьків є невід'ємним елементом взаємодії закладу загальної середньої освіти та сім'ї.

З поняттям «педагогічна просвіта батьків» дуже тісно пов'язане поняття «педагогічна культура батьків». Педагогічна культура є компонентом загальної культури батьків, у якому знаходить своє відображення досвід, накопичений попередніми поколіннями, що безперервно збагачується. Від її рівня залежить успішність і результативність домашнього виховання дітей.

Педагогічна культура є багатоаспектним феноменом. Сфери її впливу дуже важко переоцінити: розуміння й усвідомлення відповідальності за виховання дітей; знання про розвиток та корекцію, виховання, навчання дітей; практичні вміння організації життя і діяльності дітей в сім'ї, здійснення виховної діяльності [68].

Цілеспрямована робота по підвищенню педагогічної культури батьків створює основу плідної співпраці педагогів і сім'ї у вихованні дітей, сприяє створенню позитивного соціального середовища. Детальніше про педагогічну культуру батьків у Додатку А.

Досвід сімейного виховання свідчить, що великий відсоток батьків є педагогічно безпорадними і в налагодженні своїх сімейних стосунків, і в особистому житті. Розвиток педагогічної культури і цілеспрямованої педагогічної просвіти батьків дітей з ООП сприятиме:

- формуванню впевненості у своїх силах; навчить батьків розглядати себе з позиції вихователя та наставника;
- нормалізації власного життя батьків; покращенню виховання дітей з ООП через мінімізацію їх агресивних проявів;

- зниженню конфліктів в сім'ї.

Серед основних типів двосторонньої взаємодії між вчителями та батьками виокремлюються наступні: електронна пошта, телефонні бесіди, повідомлення, групові візити та подорожі, відвідування дітей вдома. Для успішності просвіти батьків вчитель сам повинен не лише володіти знаннями і навичками з організації сімейного виховання, а й мати інструментарій для того, щоб донести ці знання батькам в доступній формі. Педагогу важливо враховувати загальне налаштування і позицію батьків.

Нажаль, у сучасному суспільстві не має єдиної концепції сімейного виховання, а ті форми які були визнані науковцями деструктивними (ліберальна та авторитарна) все ще залишаються провідними в багатьох верствах суспільства. З огляду на це, завдання педагога – спонукати батьків до формування власної концепції виховання дитини з ООП у родині з опорою на демократичні цінності. Така рефлексія взаємостосунків в сім'ї допоможе батькам у вихованні дитини. Просвіта батьків передбачає не лише передачу знань, а й формування педагогічних компетенцій [64].

Специфіка взаємодії педагога та батьків в процесі організації педагогічної просвіти прихована в тому, що всі суб'єкти процесу (і педагог і батьки) впливають на дитину, та в момент педагогічної просвіти батьки займають учнів, бо на них здійснюється цілеспрямований вплив по підвищенню їх компетентності в питаннях педагогічної діяльності.

Аналіз літературних джерел дозволив нам сформулювати перелік соціально-педагогічних умов, необхідних для успішної соціалізації дітей з ООП, який включає:

- 1) безбар'єрний освітній простір, побудований за принципами універсального дизайну і такий, який облаштований зонами відновлення сил для дітей;
- 2) корекційна складова системи освіти на змістовому та програмному рівнях;
- 3) соціальне партнерство соціального педагога з педагогічним

колективом, злагоджена діяльність мультидисциплінарної команди по задоволенню особливих освітніх потреб дитини;

4) висока реабілітаційна культура батьків та демократичний стиль виховання у сім'ї, що досягається через педагогічну просвіту батьків;

5) методичне забезпечення процесу соціалізації дитини;

6) власне соціальне середовище та його стихійний вплив мега-, макро-, мезо- і мікрофакторів.

Отже серед умов соціалізації дітей з ООП можна назвати широкий спектр матеріальних та соціальних обставин, які пов'язані і з безбар'єрним доступом до державних соціальних інститутів, і організацію сприятливого внутрішньокolleктивного мікроклімату і зі всебічною допомогою сім'ї, як головному осередку соціалізації дитини серед яких:

Роль соціального педагога в організації цих умов більшою мірою стосується інформаційного забезпечення та створення атмосфери взаємної підтримки і довіри серед учасників освітнього процесу. В певній мірі соціальний педагог приймає на себе роль ментора, передає знання, вміння та навички батькам, які сприяють покращенню соціально-педагогічних умов соціалізації дитини.

2.2. Соціально-педагогічна програма успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти

Одним з вагомих завдань нашого дослідження є розробка соціально-педагогічної програми успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти. Актуальність даної програми доведена у теоретичному розділі нашого дослідження, узагальнюючи все вищезазначене можемо стверджувати, що існує нагальна потреба в упорядкуванні соціально-педагогічних умов соціалізації дитини з ООП в закладі освіти та в наданні мультидисциплінарній команді супроводу

інструментарію для діагностики та сприянню процесу соціалізації дитини з ООП. Наша програма покликана задовольнити цей запит.

Мета програми: сформувати у дітей базові соціальні навички, сприяти включенню дітей з ООП у колектив дітей на формальному та неформальному рівні; вчити дітей з ООП знаходити товаришів по інтересам та будувати з ними дружні взаємини; розвивавати у дітей з ООП комунікативні навички.

Завдання програми:

- 1) визначити наявний рівень соціалізації учнів, що навчаються в загальноосвітньому закладі за ІІР;
- 2) провести заходи спрямовані на формування та/або вдосконалення базових соціальних навичок у дітей з ООП та їх комунікативних навичок;
- 3) провести заходи спрямовані на інформування педагогів, батьків та дітей про універсальний дизайн в освіті;
- 4) створити ситуації в яких діти будуть краще дізнаватись один одного, утворювати формальні та неформальні соціальні діади та групи;
- 5) визначити результативність запропонованої програми за критерієм зміни рівню соціалізації дітей з ООП для яких було розроблено програму.

При побудові програми соціалізації ми спирались на класичну програму соціалізації «Self-Esteem» та запозичили з неї базові принципи:

1. Програма передбачає створення для особистості системи безпеки, впевненості в оточуючих людях;
2. Дитина повинна відчувати власну індивідуальність та неповторність, всебічно пізнати себе (зовнішність, анатомія, риси характеру), навчитися радіти тому, що вона така яка є і ніяка інакше;
3. Дитині прищеплюється почуття приналежності до групи, сім'ї, колективу, нації, народу, людства;
4. Людина повинна мати не лише мету свого життя, а і уміти її чітко оцінити, знайти шлях до її досягнення;
5. Хотіти і вміти приймати на себе відповідальність за свої рішення, постійно самоудосконалюватися, просуваючись до мети;

6. Розвивати у дитини почуття компетентності, впевненість у своїх силах, здібностях

Категорії учасників програми: основні суб'єкти впливу – учні з ООП віком від 9 до 13 років з різними нозологіями; інші учасники програми однокласники дітей з ООП, які мають нормотиповий розвиток, педагоги, батьки учнів школи.

Матеріально-технічне забезпечення необхідне для реалізації програми: ватмани, маркери, бланки для вправи «П'єдестал» різноманітне оснащення для побудови машини Голдберга, м'яч, роздаткові матеріали для вправи «Коло знань».

Термін реалізації: програма розрахована на 3 блоки та складається з 6 стадій:

- діагностичний блок – 1 заняття,
- блок соціалізації – 5 занять,
- блок оцінки ефективності розвивального впливу – 1 заняття.

Також програма передбачає додаткові заходи для дітей та батьків в рамках тижня толерантності.

Тривалість одного заняття 45-90 хв.

Роботу блоку соціалізації розраховано на 10 годин. Заняття проводяться 2 рази на тиждень.

Послідовність етапів реалізації програми:

I. Діагностичний блок

Методика «Анкета для визначення шкільної мотивації» Н. Лусканової (Додаток В);

«Моніторинг соціалізації особистості учня» І. Рожкова (Додаток Г)

Тест-опитувальник особистісної адаптованості школярів А. Фурмана (Додаток Д).

Спостереження за рівнем соціалізованості за критеріями:

- сформованість ціннісних орієнтацій (наявність цілісної картини світу; наявність відносно сформованої «Я-концепції»; сформованість ціннісних

уявлень);

- сформованість соціального досвіду (знання й уміння соціальних відносин для функціонування в соціумі; навички розподілу й організації діяльності; досвід адекватної оцінки й аналізу власної діяльності й діяльності однолітків; досвід спільної діяльності).

- комфортність школяра, який супроводжує ефективно його соціальне виховання (мотив досягнення успіху; емоційна стійкість; творчий підхід до діяльності).

II. Соціалізуючий блок складається з 5 занять по 90 хв.

- 1) «Я – частина суспільства».
- 2) «Я у класі».
- 3) «Спілкування поза школою».
- 4) «Кіберсуспільство та медіа грамотність».
- 5) «Сім'я – фундамент суспільства».

III. Блок оцінки ефективності реалізованої програми

По завершенню програми педагог проводить з дітьми повторну діагностику тими ж методами і за тими ж самими критеріями, що і при первинній діагностиці. Різниця між результатами дає змогу зробити висновок про зміни у рівні соціалізованості після проведених заходів. Зауважимо, що зміни будуть наслідком не лише цілеспрямованих впливів, а й стихійної соціалізації, яка триває незалежно від участі у ній соціального педагога.

План-сітка розвивальної програми представлена у таблиці 2.1

Таблиця 2.1

«План-сітка розвивальної програми успішної соціалізації дітей з ООП»

Вправа	Завдання	Час	Критерії успіху
Заняття «Я – частина суспільства»			
Малюю своє ім'я. (за потреби вправа модифікуються в	Познайомити учасників програми, встановити довірливі стосунки	20 хв.	Учасники запам'ятали імена один одного. Дізнались про інтереси та індивідуальні

Продовження таблиці 2.1.

залежності від індивідуальних особливостей учасників)			особливості своїх нових товаришів
Острів	Показати учасникам наскільки важливі правила в житті людей, сформулювати та затвердити правила участі в програмі.	30 хв	Учасники приймають активну участь у обговоренні уявної ситуації, пропонують свої варіанти правил для присутніх на заняттях.
Інформаційний блок «Права та обов'язки» у формі «Коло знань»	Розвивати у учасників усвідомлене ставлення до своєї позиції в соціумі, активну громадянську позицію. Вчити захищати свої права.	25 хв	Учні приймають активну участь у колі знань, діляться інформацією, задають проблемні питання, роблять висновки.
Підсумок заняття.	Узагальнити отриману інформацію.	7	Діти активно приймають участь в обговоренні, згадують, що запам'яталося і сподобалось.
Заняття «Я у класі»			
Діагностична вправа «П'єдестал»	Допомогти дітям усвідомити хто з однокласників впливає на їх світогляд найбільше (проводиться анонімно без	20	Діти відповідають на питання тренера, чи важко було визначитись з кожною з номінацій, з якою найлегше, а з якою найважче.

Продовження таблиці 2.1.

	озвучування імен). Після вправи учні діляться емоціями які виникали під час виконання.		
Робота в командах «Портрет нашого класу» з виступами команд	Діти діляться на групи та описують особливості їх класу, сильні та слабкі сторони колективу.	30	Діти об'єктивно оцінюють свої сильні та слабкі сторони, прагнуть покращити стосунки у колективі
Гра на згуртування «Машина Голдберга»	Сприяти зміцненню взаємовідносин в колективі, включати дитину з ООП в колективну діяльність.	30	Діти стихійно розподіляють ролі, виникають ситуації стихійного лідерства та ситуації колективного успіху
Підведення підсумків заняття, прибирання інвентарю	Одержати зворотній зв'язок від дітей, виховувати охайність, організованість та терплячість.	10	Діти відкрито говорять про те що сподобалось, а що ні під час заняття. Приймають участь у прибиранні класу.
Заняття «Спілкування поза школою»			
Інформаційний блок «Спільні інтереси – ключ до пошуку друзів»	Відкрити для дітей широкий спектр хобі та захоплень, стимулювати рефлексувати про свої інтереси	25	Діти проявляють активне слухання, зворотній зв'язок.

Продовження таблиці 2.1.

Коллективна розробка пам'ятки «Безпека спілкування». Команда 1 – нові знайомі; Команда 2 – знайомства в Інтернеті	Формувати у дітей основи безпечної поведінки, вчити заводити нові знайомства безпечним способом. ²	30	Діти складають пам'ятки та обговорюють їх з педагогом. Вносять відповідні корективи в свої пам'ятки та пам'ятки товаришів.
Гра «Я вмію відмовляти»	Профілактика адиктивної і ризикованої поведінки, розвиток навичок спілкування та критичного мислення	30	Діти вчаться казати «Ні» в різних формах. Проявляють впевненість
Підсумок заняття.	Узагальнити отриману інформацію.	10	Діти активно приймають участь в обговоренні, згадують, що запам'яталося і сподобалось.
Кіберсуспільство та медіа грамотність			
Мозковий штурм «Протидія кібербулінгу»	Узагальнити та розширити знання дітей про явища булінгу та кібербулінгу, здійснювати профілактику цих явищ	20	Діти розслаблені, надають свої ідеї вільно але у відповідності до правил мозкового штурму.
Інформаційне	Вчити дітей аналізувати	20	Діти дають зворотній

Продовження таблиці 2.1.

повідомлення «Обережно фейки»	і перевіряти інформацію		зв'язок, відповідають на проблемні питання
Дискусія «Гумор про інвалідність» (на прикладі мемів)	Вчити дітей розрізняти прийнятний та неприйнятний гумор про інвалідність.	20	Діти роблять висновок що жарти мають бути коректними і не образливими, і що повна відсутність жартів – це ознака закритості суспільства і страху
Настільна гра «Безпека в Мережі»	Мотивувати	25	
Підсумок заняття.	Узагальнити отриману інформацію.	5	Діти активно приймають участь в обговоренні, згадують, що запам'яталось і сподобалось.
Заняття «Сім'я – фундамент суспільства»			
Фронтальна бесіда «Традиції моєї родини»	Поглибити рівень знайомства дітей один з одним, стимулювати до обміну культурним досвідом	15	Діти розповідають про традиції сімей, порівнюють свої традиції, відмічають, які традиції вони хотіли б перейняти
Колесо знань «Основи сімейного права»	Закріпити уявлення дітей про права та обов'язки громадянина,	25	Діти приймають активну участь у інформуванні, проявляють

Продовження таблиці 2.1.

	права дітей		комунікабельність і креативність у виступі
Банк ідей сімейного дозвілля	Доповнювати досвід дітей різноманітними формами конструктивного дозвілля	10	Діти ведуть записи, діляться досвідом та ідеями
Інформаційний блок «Кризи і конфлікти в сім'ї та їх подолання»	Здійснювати первинну і вторинну профілактику конфліктів у сім'ї	5	Діти проявляють активне слухання та задають уточнюючі питання
Вікторина «Господарська функція сім'ї та участь у ній дітей»	Розширювати уявлення про побут, виховувати самостійність	10	Гра в командах, змагальний настрій.
Вправа на економічну соціалізацію «Сімейний бюджет»	Розвивати усвідомлене ставлення до фінансів та побуту	10	У дітей виходить скласти конструктивний бюджет з допомогою педагога
Підсумок заняття.	Узагальнити отриману інформацію.	7	Діти активно приймають участь в обговоренні, згадують, що запам'яталось і сподобалось.

Соціалізація дітей з ООП одна з важливих гуманістичних ідей сьогодення, вона є складною для вирішення проблемою, з якою стикаються

системи освіти в усьому світі та батьки дітей з ООП. Наша програма передбачає комплекс заходів, спрямованих на профілактику віктимізації інтенсифікацію процесу соціалізації всіх дітей класу, включаючи дітей з ООП. Оскільки інклюзія передбачає залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, а це, в свою чергу, вимагає від усіх учасників навчально-виховного процесу суттєвого перегляду традиційних поглядів щодо мети, функцій, та способів організації роботи закладу.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснено теоретичне узагальнення дослідження щодо соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти. На основі здійсненої роботи нами були отримані такі висновки.

1. Під час дослідження нами було проаналізовано наукову літературу у сфері соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Соціалізація – процес становлення особистості, навчання та засвоєння індивідом цінностей, норм установок, зразків поведінки, властивих певному суспільству, соціальній спільноті, групі.

2. В рамках роботи нами були визначені специфічні потреби дітей з особливими освітніми потребами в закладах освіти. Передумовою для забезпечення успішного навчання такої дитини у загальноосвітньому навчальному закладі є правильний вибір форм навчання, пристосування навчально-виховного середовища до потреб дитини, систематична функція спостереження за динамікою розвитку учня, професійна компетенція вчителя загальноосвітньої школи.

3. Проаналізувавши нормативно-правове забезпечення діяльності інклюзивних класів в Україні можемо побачити, що права дітей з особливими освітніми потребами на сучасному етапі закріплені в багатьох міжнародних документах. У цих документах увага концентрується на гуманізації спеціальної освіти, її відкритості, створенні умов для інтеграції вихованця з особливими освітніми потребами в суспільство й водночас наголошується на необхідності активізації діяльності держави щодо соціального захисту таких дітей.

В рамках дослідження нами було проаналізовано закордонний досвід з питань соціалізації дітей в інклюзивних класах. Міжнародний досвід запровадження інклюзивної освіти відкриває нові можливості для дітей з особливими освітніми потребами. На основі аналізу наукової літератури можна

виокремити такі моделі освітніх систем у зарубіжних країнах:

- наявність двох паралельних освітніх систем: інклюзивної та спеціальної (Бельгія, Нідерланди);
- впровадження різноманітних способів інклюзії дітей з особливими освітніми потребами (Фінляндія, США);
- створення єдиної (інклюзивної) освітньої системи (Республіки Кіпр та Мальта) [12].

Отже, аналіз закордонного досвіду дає можливість відзначити, що переважною формою навчання для дітей з особливими освітніми потребами є інклюзивна освіта, а процес забезпечення соціалізації дітей з особливими освітніми потребами може досягатися на основі врахування та дотримання низки критеріїв. В якості цільових критеріїв соціалізації дітей з особливими освітніми потребами виступають критерії задоволення потреб та інтересів дитини, самоефективності, взаємовідносин в колективі, а також критерій мотивації до навчання. В якості інструментальних критеріїв процесу соціалізації учнів виступають критерії: рівня самооцінки, психологічної підтримки, співпраці та діяльнісний критерій.

Отже, результативність соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти значною мірою залежить від скоординованості впливу всіх членів команди (керівника закладу, педагогів, лікарів, психолога, дефектолога, реабілітолога, батьків) на дітей з особливостями психофізичного розвитку, комплексного підходу до планування і реалізації корекційно-розвивальних заходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеєнко, Т. Ф. Соціалізація особистості: можливості й ризики, 2007 р.
URL: https://lib.iitta.gov.ua/716135/1/01_07_Алексеєнко_Соціалізація_особистості_можливості_й_ризики.pdf
2. Аріщенко А. Інклюзивний освітній простір ЗВО України: сучасний стан та перспективи розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 5 (79). С. 381-389.
3. Архипова С., Майборода Г. Соціальна педагогіка : навчально- методичний посібник. Черкаси, Ужгород : Мистецька, 2002. 268 с.
4. Ашиток Н. Проблеми інклюзивної освіти в Україні. *Людинознавчі студії : зб. наук. пр. Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка*. Вип. 1/33. Дрогобич, 2015. С. 4-12.
5. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 164 с.
6. Білоус С. Особливості організації навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах URL: <http://oaji.net/articles/2015/2025-1431587982.pdf>.
7. Бойчук Ю.Д., Казачінер О.С. Управління процесом соціалізації дітей з ООП у закладі освіти. *Теорія і методика професійної освіти*, 3-4 вересня 2021 р. №45 м. Чернігів.
URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/51sept2021/12.pdf>
8. Бурова Г. В. Життєві стратегії студентської молоді з функціональними обмеженнями здоров'я: соціологічні аспекти : автореф. дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04. Харків, 2010. 20 с.
9. Вавіна Л.С. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та слуху. Київ : Наук. Світ, 2009. 168 с.
10. Вавіна Л.С. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями опорно-рухового апарату та розумового розвитку. Київ : «АТОПОЛ», 2010.

242 с.

11. Валентик Н. Інклюзивна освіта: за і проти : репортаж з Всеукраїнського круглого столу «Психолого-соціально-педагогічні Аспекти інклюзивної освіти: за і проти». *Директор Школи. № 14-15*. Київ : «Освіта», 2010. С. 45-58.
12. Воєвутко Н. Ю. Формування професійних програм з інклюзивної освіти в університетах Республіки Кіпр. *Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць*. Вип. 1. Київ : «Альма-матер», 2011. С. 27-34.
13. Гаврик Н. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія. Луганськ : Альмаматер, 2006. 368 с.
14. Гордієнко Н. М. Передумови засвоєння соціальних норм молоддю з особливими потребами. *Грані*. 2014. № 4 (108), квіт. С. 127-133.
15. Гура Т. Є., Озерова Т. Я. Розвиток інклюзивного освітнього середовища в Запорізькій області: науково-методичний аспект : монографія. Запоріжжя : Статус, 2018. 328 с.
16. Давиденко Г. В. Особливості організації інклюзивного навчального процесу у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу. *Вісник Національного авіаційного університету. Педагогіка. Психологія*. 2015. Вип. 1 (6). С. 66-72.
17. Дікова-Фаворська Олена Михайлівна. Соціологічна концептуалізація освіти осіб з функціональними обмеженнями здоров'я : Дис... д-ра наук: 22.00.04 - 2009.
18. Законодавство України про освіту : 36. законів (за станом на 10 берез. 2002 р.) Офіц. вид. Київ : Парлам. вид-во, 2002. 159 с.
19. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Україна, Львів : Тов.-Надія, 2000. 256 с.
20. Захарчук М. Є. Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.01. Тернопіль, 2013. 17с.
21. Зозуляк Р. Основи соціалізації особистості : методичні рекомендації. Івано-

- Франківськ : Симфонія форте, 2007. 65 с.
22. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку дітей: причини виникнення та корекція. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник. Київ : Контекст, 2000. С. 336.
 23. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з освітніми потребами у загально-освітньому навчальному закладі. *Психолог*, 2009. № 10. С.14-18.
 24. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад. *Соціальний педагог*. 2009. №5. Київ : «Центр учбової літератури». С. 26.
 25. Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи : резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. Європейська дослідницька асоціація : Демократичні ініціативи молоді. Червень 2011 – січень 2012. 36 с.
 26. Іншин М.І. Конвенція ООН про права інвалідів у контексті розбудови в Україні соціальної держави. *Конвенція ООН про права інвалідів: чотири роки практичної дії: матеріали всеукраїнської конференції ВГОІ «Інститут реабілітації та соціальних технологій», м. Острог, 20-21 вересня 2013р. / за загальною редакцією М.І. Іншина. В.Л. Костюка, В.О. Попелюшка. Київ : ПВГОІ «ІРСТ Україна», 2014. С. 13-14.*
 27. Ковальчук С. Профілактика самотності в осіб з обмеженими можливостями. *Соціальний педагог*. 2009 № 7. С. 9-13.
 28. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Саммит-кн., 2009. 272 с.
 29. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. Путівник для педагогів : навчально-методичний посібник. Київ : «Фенікс», 2010. 96 с.
 30. Конституція України. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/constitution>
 31. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школі : монографія. Київ : Фенікс, 2009. 416 с.

32. Кремень В.Г. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії : Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. Київ : Педагогічна думка, 2016. С. 68-77.
33. Курова А. Психологія спілкування. Нац. ун-т "Од. юрид. акад.", 2020. URL: <https://doi.org/10.32837/11300.13107> (дата звернення: 17.12.2021).
34. Матрос О. Інклюзивна освіта дітей з фізичними порушеннями як фактор їх соціальної адаптації. *Social work and social education*. 2019. № 3. URL: <https://doi.org/10.31499/3.2019.190396> (дата звернення: 16.05.2021).
35. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. Посіб. / Людмила Андріївна Медвідь. Київ : Вікар, 2003. 335 с.
36. Москаленко В. Екологічна соціалізація особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 8. С. 1-10.
37. Москаленко В.В. Соціалізація особистості : Project report. Київ : «Фенікс», 2013 540 с..
38. Олійник Г. Особливості соціалізації дітей з особливими потребами у сучасному українському суспільстві. *Social Work and Education*. Vol. 7, No. 2. Тернопіль : Aberdeen, 2020. С. 178-185.
39. Олійник О. М. Соціалізація осіб з особливими освітніми потребами в гуртковій роботі закладів позашкільної освіти в післяшкільний період. URL: <http://surl.li/ecfgm>
40. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги : Навчальний посібник. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.
41. Порошенко М.А. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019 р. 300 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf>
42. Про внесення змін до Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Кабінету Міністрів України № 588 від 9 серпня 2017 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/588-2017-%D0%BF#Text>

43. Про загальну середню освіту : Закон України № 651-XIV від 13.05.1999 . Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1999, N 28 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text>
44. Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання Наказ міністерства освіти і науки України від 01 жовтня 2010 Р. № 912. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>
45. Про затвердження Критеріїв бх досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти : Наказ МОН, молоді та спорту України від 13.04.2011 р. № 329. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0566-11#Text> (дата звернення: 11.01.2022).
46. Про затвердження Положення про індивідуальну форму здобуття загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 12.01.2016 р. № 8 : станом на 5 трав. 2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text> (дата звернення: 15.06.2021).
47. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Каб. Міністрів України від 12.07.2017 р. № 545 : станом на 6 верес. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-p#Text> (дата звернення: 11.12.2022).
48. Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах : Наказ МОН України від 09.12.2010 р. № 1224. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1412-10#Text> (дата звернення: 17.09.2022).
49. Про затвердження Порядку забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти : Постанова Каб. Міністрів України від 09.12.2020 р. № 1289. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1289-2020-p#Text> (дата звернення: 15.08.2022).
50. Про затвердження Порядку зарахування, відрядування та переведення

учнів до державних та комунальних закладів освіти для здобуття повної загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 16.04.2018 р. № 367. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0564-18#Text> (дата звернення: 11.12.2022).

51. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах : Постанова Каб. Міністрів України від 15.08.2011 р. № 872 : станом на 1 січ. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/872-2011-п#Text> (дата звернення: 11.12.2022).
52. Про затвердження Порядку створення груп подовженого дня у державних і комунальних закладах загальної середньої освіти : наказ МОН України від 25.06.2018 р. № 677. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0865-18#Text> (дата звернення: 11.12.2022).
53. Про затвердження Порядку та умов надання субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам на надання державної підтримки особам з особливими освітніми потребами : Постанова кабінету міністрів №80 від 14 лютого 2017 р. URL: Про затвердження Порядку та умов ... | від 14.02.2017 № 88 (rada.gov.ua)
54. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 27 жовт. 2022 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 10.10.2021).
55. Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями : указ Президента України № 900/2005 від 1 червня 2005 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/900/2005#Text>
56. Психологія людини: Л. С. Виготський та сучасна наука : Збірник. статей за редакцією М. В. Папучі. Випуск 2-3. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 419 с. URL: <http://surl.li/dnhvh>
57. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями слуху та інтелекту / за заг. ред. В.І. Бондаря, В.В. Засенка. Київ : ТОВ «Поліпром», 2007.

171 с.

58. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання. *Соціальний педагог*. 2008. №3. С.42-46.
59. Семигіна Т. Нові глобальні етичні принципи соціальної роботи. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 1. С. 70–85. URL: <https://doi.org/10.33287/11196> (дата звернення: 11.12.2022).
60. Синьов В.М. Основи дефектології : навчальний посібник. Київ : вища шк., 1994. 141 с.
61. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ, 2008. 359 с.
62. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
63. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник. Київ : Інклюзивна Школа, 2007. 128 с.
64. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в закладі освіти. URL: <https://svyat.kyivcity.gov.ua/news/30981.html>
65. Соціалізація особистості: теорія та практика : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, 05 листопада 2020 р. Дніпро : КЗВО «ДАНО» ДОР», 2020. 191 с.
66. Соціальна педагогіка : навч. посібник / За заг. ред. О. В. Безпалько; Авт.-кол. О. В. Безпалько, І. Д. Зверєва, Т. Г. Веретенко та ін. : Київ : Академвидав, 2013. 312 с.
67. Столярик О., Семигіна Т. Адаптивна соціалізація сімей, які виховують дітей з аутизмом. *Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica*. 2020. URL: <https://doi.org/10.36074/05.06.2020.v2.57> (дата звернення: 17.01.2022).
68. Харченко С. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 320 с.
69. Armstrong A. C., Armstrong D., Spandagou I. Inclusive education: International

policy & practice. Sage, 2009. P.24.

70. Panerai S. Special education versus inclusive education: the role of the TEACCH program. *Journal of autism and developmental disorders*. 2009. T. 39. №.6. C. 874-882.
71. Paulsrud D. Inclusion in the light of competing educational ideals: Swedish Policy approaches to differentiation and their implications for inclusive education //Nordic Journal of Studies in Educational Policy. 2022. C. 1-13.
72. Saloviita T. Inclusive Education in Finland: a Thwarted Development. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusiononline/article/view/172/172/>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Педагогічна культура сім'ї включає наступні аспекти:

- 1) інтелектуальність (включає педагогічні знання, пізнавальні інтереси і активність, прагнення до поглиблення знань і самовдосконалення);
- 2) інтелігентність (являє собою моральні установки та ідеали особистості);
- 3) педагогічна ерудиція (виражає педагогічну досвідченість і, вміння трансформувати соціальні вимоги в педагогічні завдання, приймати продуктивні рішення в конкретних педагогічних ситуаціях, передбачити, яким буде остаточний результат процесу розвитку, яка буде ... «зріла особистість» (Л. Виготський);
- 4) якості особистості (ставлення до суспільства, до інших людей, до себе);
- 5) педагогічні вміння (проектування та організація виховного процесу, стимулювання діяльності).

Додаток Б

Корекційно-освітній простір як чинник соціалізації особистості учня з ООП спирається на диференціацією відносин суб'єктів, а саме:

- стосовно учнів, вихованців з особливими потребами та їх батьків (опікунів) – заклад зберігає підвищений рівень корекційної освіти, що спрямований на корекцію первинного та вторинного дефектів, саморозвиток особистості школяра, адаптацію та соціалізацію учнів;

- стосовно суспільства – розробка (на основі інтеграції освітніх та соціальних потреб суб'єктів) моделі випускника закладу (сукупності особистісних характеристик випускника – повноправного Громадянина із сформованим усвідомленням необхідності трудової діяльності) та її якісної реалізації в процесі корекційно-освітньої діяльності;

- стосовно системи освіти – розробка інноваційної моделі діяльності спеціального (корекційного) навчального закладу за наступними напрямками: індивідуально-диференційований підхід у визначенні цілей та змісту корекційної освіти;

- навчання за індивідуальними освітніми маршрутами; розширення системи додаткової освіти учнів, вихованців з порушеннями психофізичного розвитку;

- впровадження інноваційних технологій навчання, корекційного впливу та засобів взаємодії усіх суб'єктів процесу навчання; підвищення якості роботи корекційного педагога шляхом створення умов для професійної самореалізації, соціальної захищеності та підвищення кваліфікації педагогічного колективу.

Додаток В

Методика вивчення шкільної мотивації учнів початкових класів

Для скринінгового оцінювання рівня шкільної мотивації Н.Г. Лусканова пропонує також спеціальну анкету, відповіді на 10 питань якої оцінюються від **0 до 3 балів**:

негативна відповідь 0 балів,

нейтральна — 1 бал,

позитивна — 3 бали.

Запитання анкети:

1. Тобі подобається у школі чи не дуже?
2. Вранці, коли ти прокидаєшся, ти завжди з радістю йдеш до школи чи тобі хочеться залишитися вдома?
3. Якби вчитель сказав, що завтра в школу не обов'язково йти всім учням, то ти б не прийшов до школи?
4. Тобі подобається, коли у вас відмінюються які-небудь уроки?
5. Чи хотів би ти, щоб не задавали домашніх завдань?
6. Чи хотів би ти, щоб у школі залишилися тільки перерви?
7. Чи часто ти розповідаєш про школу батькам?
8. Чи хотів би ти, щоб у тебе був менш вимогливий учитель?
9. У тебе в класі багато друзів?
10. Тобі подобаються твої однокласники?

Учні, які набрали

25—30 балів, характеризуються **високим рівнем шкільної адаптації**,

20—24 бали характерні для **середньої норми**,

15—19 балів вказують на **зовнішню мотивацію**,

10—14 балів свідчать про **низьку шкільну мотивацію** і

нижче 10 балів — про **негативне ставлення до школи, шкільну дезадаптацію**.

Додаток Г

«Моніторинг соціалізації особистості учня»

Мета: Виявити рівень соціальної адаптованості, активності, автономності та моральної вихованості учнів.

Інструкція: Тобі пропонується тест, який включає 20 тверджень. Уважно прочитай кожне з них та виріши, наскільки воно тебе характеризує. У бланку слід зазначити відповідь, базуючись на таких оцінках: 4- завжди, 3 – майже завжди, 2 – іноді, 1 – дуже рідко, 0 – ніколи.

1. Прагну слухатися у всьому своїх вчителів та батьків.
2. Вважаю, що завжди треба чимось відрізнятись від інших.
3. За щоб я не взявся - досягаю успіху.
4. Я вмію прощати.
5. Я прагну чинити так само, як і всі мої товариші.
6. Мені хочеться бути попереду інших в будь-якій справі.
7. Я стаю впевненим, коли упевнений, що я правий.
8. Вважаю, що робити людям добро - це головне у житті.
9. Прагну чинити так, щоб мене хвалили оточуючі.
10. Спілкуюся з товаришами, відстоюю свою думку.
11. Якщо я щось задумаю, то обов'язково зроблю.
12. Мені подобається допомагати іншим.
13. Мені хочеться, щоб зі мною всі дружили.
14. Якщо мені не подобаються люди, то я не буду з ними спілкуватися.
15. Прагну завжди перемагати і вигравати.
16. Переживаю неприємності інших, як свої.
17. Прагну не сваритися з товаришами.
18. Прагну довести свою правоту, навіть якщо з моєю думкою не згодні оточуючі.
19. Якщо я беруся за справу, то обов'язково доведу її до кінця.

20. Прагну захищати тих, кого ображають.

Щоб швидше і легше проводити обробку результатів, необхідно виготовити для кожного учня бланк, в якому проти номера судження ставиться оцінка.

. . . 3. 7.

. . 0. 4. 8.

. . 1. 5. 9.

. . 2. 6. 0.

Обробка результатів: 1.Середню оцінку *соціальної адаптованості* учнів отримують при додаванні всіх оцінок першого рядка і діленні цієї суми на п'ять. 2.Оцінка *автономності* вираховується на основі аналогічних операцій із другим рядком.3. Оцінка *соціальної активності* - з третім рядком. 4.Оцінка схильності дітей до гуманістичних норм життєдіяльності (*моральності*) - з четвертим рядком.

Якщо отримується коефіцієнт більше трьох, то можна констатувати **високий** ступінь соціалізованості дитини; якщо ж він більше двох, але менше трьох, то це свідчить про **середній** ступінь розвитку соціальних якостей. Якщо коефіцієнт виявиться менше двох балів, то можна припустити, що окремий учень (або група учнів) має **низький** рівень соціальної адаптованості.

Додаток Д

Методика визначення особистісної адаптованості школярів

(А. В. Фурман)

(дослідження адаптації учнів до нових умов навчання в середній школі)

Тест-опитувальник особистісної адаптованості містить:

1. Бланк, що заповнюється кожним учнем індивідуально. Тут наведений приклад заповнення даної таблиці. У таблиці 1 дається взірць заповнення бланку. Верхня частина – дані про опитуваного учня та коротка інструкція, нижня - висновок психолога, а середня – це таблиця, що складається з одного запитання, п'ятнадцяти складових зовнішнього і внутрішнього світу школяра та п'яти можливих варіантів відповідей у кожному випадку. При цьому все поле життєдіяльності школяра розділено на **чотири сфери**: «школа», «сім'я», «вулиця», «власне Я», і в кожній із цих сфер зафіксовані найголовніші компоненти, з якими він постійно вступає у взаємодію (товариші по класі, вчителі тощо). Отож шляхом самооцінки опитуваний визначає своє ставлення до навколишнього світу, оточуючих його людей і самого себе.

Прізвище, ім'я Карпилюк Марія

Вік (років) 11 *школа №* 52 м. Кпена *клас* 5-А

Цікаві предмети музика, математика

Улюблені заняття природознавство, історія України

Дата заповнення 22 листопада 1991 р.

Інструкція: Любий друже! Прочитай уважно запитання, що подані зліва, і постав навпроти нього знак «+» справа залежно від того, яке місце в Твоєму житті сьогодні посідають люди, організації, події, заняття. Опитувальник допоможе визначити рівень твоєї адаптованості до життя, ступінь гармонійності у взаєминах з оточенням.

№ п/п	Спробуй реально поглянути на свої взаємини	Дуже позитивне	Позитивне	Нейтральне, невизначене	Негативне	Вкрай негативне
-------	--	----------------	-----------	-------------------------	-----------	-----------------

	навколишнім світом та оцінити за п'ятибальною шкалою своє ставлення до;					
	I ШКОЛА					
1	Товаришів по класу			+		
2	Учителів					
3	Класного керівника		+			
4	Навчальних предметів			+		
5	Школи та її вимоги в цілому	+			+	
	II СІМ'Я					
6	Матері					
7	Батька					
8	Брата, сестри					
9	Бабусі і дідуся, родичів	++				
	III ВУЛИЦЯ					
10	Найближчих друзів			+		
11	Знайомих, товаришів			+		
12	Батьків твоїх друзів			+		
13	Сусідів					
	VI ВЛАСНЕ Я					
14	Свої поведінки, своїх учинків	+				
15	Внутрішнього Я: Я-образу чи Я-концепції					
Бали		+30	+8	0	-4	
Усього балів						
Висновок психолога						
Висновок психолога: ситуативна дезадаптованість						

Процедуру опитування доцільно проводити з учнями всього класу, хоч опитувальник з успіхом може використовуватися і в індивідуальній роботі з учнями. У разі необхідності вчитель пояснює зміст запитань (практика показує, що це стосується передусім пунктів 5, 14, 15). Час заповнення бланку

відповідей не фіксується. Водночас учитель мусить знати, що школярі витрачають на цю роботу 10-15 хв., а за умови повторного тестування час скорочується приблизно на 5 хв.

Подані варіанти відповідей диференціюються на позитивні (дуже позитивне, позитивне) та негативні (вкрай негативне, негативне). Зрозуміло, що при обробці результатів бальні оцінки в обох випадках будуть істотно різнитися між собою, більше того, взаємо виключати одна одну. Одна, а тим більше дві-три негативних відповіді істотно знижують показник рівня особистісної адаптованості школяра. А якщо до цього додається ще кілька оцінок, які характеризують нейтральне ставлення і які цілком слушно не беруться до уваги, то загальна картина соціально-психологічної адаптації школяра набуває непривабливих обрисів. Забігаючи наперед, зауважимо, що саме з таким випадком ми маємо справу у наведеному прикладі (*див. табл. 1*): учениця набрала 34 бали, що відповідає *рівню ситуативної дезадаптованості*. І це насправді так. Незважаючи на відмінне навчання, Марійка не має надійних друзів ані в стінах школи, ані за її межами. У неї не сформований стійкий пізнавальний інтерес, Я-концепція не структурована і чітко не визначена у спрямуванні, а до школи та її вимог загалом негативне ставлення. І тільки в родинних взаєминах у неї повна гармонія, що допомагає їй розв'язувати непрості особисті проблеми.

Відзначимо також, що в разі незаповнення школярем однієї-двох позицій (скажімо, у нього немає ні батька, ні сестрички чи він виховується у неповній сім'ї), цінність оцінювання тут також нівелюється тим фактом, що відсутність хоча б одного із зазначених в опитувальнику соціально-розвивальних чинників уже само собою якоюсь мірою позбавляє соціальне оточення школяра повноти і гармонійності.

2. Ключ для вчителя чи шкільного психолога

За шкалою ставлень відповідь «дуже позитивне» оцінюється 5 балами, «позитивне» - 4, «нейтральне» і за відсутності самооцінки - 0, «негативне» - «-4» (*мінус чотири*) і «вкрай негативне» - «-5» (*мінус п'ять*) балами.

Процедура підрахування кінцевого результату передбачає підсумування позитивних і негативних оцінок. Отримане число є первинним результативним показником за шкалою особистісної адаптованості школяра (так звана «сира» оцінка).

Наприклад, (див. табл. 1). $(6 \times 5) + (2 \times 4) + (-4) = 34$, що за табл. 4 відповідає ситуативній дезадаптованості.

3. **Класифікацію показників** особистісної адаптованості школярів.

4.

Вид соціально-психологічної адаптації	Рівні функціонування особистісної адаптованості	Показники адаптованості
I Адаптованість	А)максимальний	75
	Б)дуже високий	73-74
	високий	69-72
	середній	64-68
	низький	57-63
II Неадаптованість	неочевидний	50-56
	очевидний	40-49
III Дезадаптованість	ситуативний	30-39
	стійкий очевидний	21-29
	А)критичний	0-20
	Б)супер-критичний	-75 - -1

Я-концепція найадаптованішого учня є настільки високопозитивною, що він зовсім неадекватно сприймає себе у світі, а тому не застрахований від життєвих (шкільних, вуличних, сімейних) колізій і конфліктів, котрі будуть переживати ся ним «мов грім серед ясного неба».

Навпаки Я-концепція найдезадаптованішого учня є тотально негативною - розбитою або втраченою: песимізм, фрустрації, внутрішня капітуляція – це, на жаль, реальні факти його життя, що за умов слабого характеру та відсутності значимих соціальних зв'язків можуть призвести до суїциду (самогубства).