

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Факультет соціальної та психологічної освіти
Кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
освітній ступінь магістр

на тему:

**«АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В
УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ»**

Виконала: студентка II курсу, 262 групи

Спеціальності 231 «Соціальна робота»

Освітня програма «Соціальна робота»

Ковалишина А.В.

Керівник: кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри соціальної педагогіки

та соціальної роботи

Гончар І.Г.

Рецензент: доктор філософії,

доцент кафедри соціальної педагогіки

та соціальної роботи

Моргай Л.А.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ.....	7
1.1. Основні засади створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти.....	7
1.2. Особливості соціальної роботи з адаптації дітей з інвалідністю..	19
Висновки до першого розділу.....	36
РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	38
2.1. Дослідження стану адаптованості дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.....	38
2.2. Практичні аспекти адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.....	54
Висновки до другого розділу.....	63
ВИСНОВКИ.....	65
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	68

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Згідно Національної доктрини розвитку освіти у XXI столітті вдосконалення системи освіти й виховання відповідно принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає максимальне врахування особистісних та психофізичних особливостей дітей і створення таких умов освіти, які б сприяли своєчасному й повноцінному розвитку всіх сторін особистості дитини, завдяки успішному вихованню та навчанню. Однак для реалізації цього завдання першочерговим постає саме питання адаптації, без якої не може ефективно відбуватися навчання та соціалізація.

На сьогоднішній день інтеграція дітей з особливими освітніми потребами до закладу загальної середньої освіти – загальноосвітня тенденція, у зв'язку з якою актуальні різноманітні питання, що стосуються умов спільного навчання. Виховання, навчання та супровід таких дітей не повинен базуватись виключно на відомостях про дефект розвитку, а всі психолого-педагогічні заходи відбуваються всередині культурного та освітнього контексту, відповідно до соціальних умов дитини. Розкриття внутрішнього потенціалу дитини, сприяння особистісному розвитку визначено центральною проблемою, яка є багатоетапним процесом та результатом входження індивіда в систему соціальних стосунків, оволодіння ним нормами та вимогами суспільства, що в підсумку сприяє розширенню можливостей для соціально-психологічної адаптації та подальшої інтеграції в соціум дітей з інвалідністю.

Таким чином, адаптація стає широким культурно-освітнім простором, усередині якого не ведеться вузька робота з корекції порушених функцій, а підтримується та стимулюється їх загальний розвиток, навчання (відповідно до їхніх потреб) і створюються умови для включення до соціуму.

На сьогодні накопичено значний емпіричний матеріал з проблем адаптації дитини з особливими освітніми потребами. А саме висвітлено: аспекти організації інклюзивної освіти (М. Айшервуд, В. Бочелюк, Т. Волосовець, Е. Екжанова, А. Колупасва, О. Тараненко, І. Кузави, Н. Софій та ін.); механізми соціалізації, адаптації та технології психологічного супроводу дітей з порушеннями психофізичного розвитку (А. Душка, В. Кобильченко,

Т. Скрипник та ін.); розвиток комунікативної компетентності (П. Драш, О. Мастюкова, О. Нікольська, М. Сандберг, М. Хейманн та ін.); подолання труднощів у сфері комунікації (Р. Аббот, Н. Базима, О. Баєнська, С. Гадштайн, К. Куїлл, К. Лебединська, І. Логвінова, Г. Олей, К. Стрід, К. Тос, Л. Уотсон та ін.); шляхи підтримки особистісного розвитку (Ю. Ерц, У. Кіслінг, К. Лебединська, Д. Клімась, Д. Шульженко та ін.); основи організації психологічного супроводу (М. Матвеева, А. Обухівська, Л. Гречко та ін.); ключові засади психолого-педагогічного супроводу (Т. Скрипник, С. Миронова та ін.); окремі аспекти організації та здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей з інвалідністю (Ю. Богінської, В. Тесленка та ін.).

Більшість з означених досліджень присвячені розкриттю особливостей психосоціального розвитку дітей з особливими освітніми потребами, в той час як специфіка їх адаптації до закладу загальної середньої освіти розкрита порівняно вибірково. Попри значний досвід системного дослідження адаптації, все ж специфіка цього процесу у дітей з особливими освітніми потребами не знайшла достатнього висвітлення у науковій літературі. Актуальним є питання практичних форм і методів роботи з такими дітьми щодо їхньої адаптації до закладу загальної середньої освіти, що зумовило вибір теми нашого дослідження: **«Адаптація дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти».**

Мета дослідження – теоретично дослідити проблему, розробити й обґрунтувати технологію адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

Об’єкт дослідження – адаптація дітей з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження – зміст, методи і форми соціальної роботи з адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

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

1. Уточнити зміст базових понять: адаптація, інклюзивне освітнє середовище.

2. Виокремити й схарактеризувати основні фактори успішної адаптації дитини з особливими освітніми потребами.

3. Дослідити стан адаптованості дітей з особливими освітніми потребами до умов закладу загальної середньої освіти.

4. Розробити й обґрунтувати технологію адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

Методи дослідження. З метою розв'язання поставлених завдань застосовано комплекс методів дослідження: *теоретичні* – аналіз, систематизація, порівняння, зіставлення, узагальнення філософської, соціологічної, психолого-педагогічної, соціально-педагогічної наукової літератури з метою визначення понятійно-категоріального апарату дослідження адаптації дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти; *емпіричні* – анкетування, спостереження, опитування з метою виявлення особливостей адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти; експеримент – з метою розробки технології адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

Експериментальна база дослідження: Опорний навчальний заклад – Лисянський ліцей №1 Лисянської селищної ради Черкаської області.

Теоретичне значення дослідження. Результати дослідження доповнюють та розширюють уявлення про дітей з особливими освітніми потребами, особливості їхньої адаптації в умовах закладу загальної середньої освіти. Результати дослідження будуть корисні як теоретичне підґрунтя для розробки принципів організації та змісту соціально-психологічної роботи з батьками, вчителями та дітьми з інвалідністю, у питаннях формування адаптивного середовища, забезпечення сприятливих умов для розвитку особистості дитини в закладі освіти.

Практичне значення результатів дослідження визначається доцільністю й можливістю використання комплексу підібраних методів соціально-психологічної діагностики адаптованості дитини з особливими освітніми потребами в умовах закладу освіти; розробленої технології тьюторського

супроводу адаптації дитини з особливими освітніми потребами до умов закладу загальної середньої освіти.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дослідження доповідалися на засіданні кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери» (Умань, 18 квітня 2023 р.), III Всеукраїнській науково-практичній конференції «Просоціальна особистість у гендерному вимірі: теоретико-методологічні аспекти» (Умань, 29 квітня 2023 р.), Всеукраїнському науково-практичному семінарі «Актуальні проблеми соціальної педагогіки та соціальної роботи» (Умань, 18 жовтня 2023 р.), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Педагогічне краєзнавство крізь призму історико-культурних явищ та процесів в Україні» (Умань, 21 листопада 2023 р.).

Структура та обсяг роботи. Випускна кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (94 найменування).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ З АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

1.1. Основні засади створення інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти

Європейські країни прагнуть забезпечити всім учням рівний доступ до системи освіти через розвиток власних моделей інклюзивної освіти (Італія, Португалія, Швеція, Греція та Норвегія). У Бельгії і Швейцарії працює дві моделі інклюзивної освіти: модель, якою передбачено окреме розміщення у спеціальних школах, або модель, якою передбачено створення класів для учнів з особливими освітніми потребами та інших дітей у звичайних школах. Часто ці установи підпорядковані різним міністерствам чи іншим державним органам. Низка країн (Данія, Франція, Фінляндія, Чехія, Польща, Великобританія, Нідерланди, Ірландія) мають багаторівневу модель, у якій існує різноманітність підходів до інклюзивної освіти та пропонованих послуг. В Україні запроваджують багатокільну модель, згідно якої є можливість здобути освіту у спеціальних та інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл, спеціальних школах, на індивідуальній формі навчання [92, с.106].

У світовій освітній практиці ведеться полеміка щодо доцільності «інтеграції» чи «інклюзії» дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес. Зазначимо, що «інтеграція» передбачає адаптацію дитини до вимог системи, тоді як «інклюзія» полягає в адаптації системи освіти до потреб дитини [94]. Тобто інтеграція – це процес влаштування дітей з особливими освітніми потребами в уже існуючі ЗЗСО з розумінням того, що такі діти зможуть пристосуватися до стандартизованих вимог цих закладів, тоді як інклюзія передбачає процес системних реформ, які охоплюють модифікацію та адаптацію змісту, методів викладання, підходів, структур і стратегій освіти до потреб учня [54].

Включення дітей з особливими освітніми потребами в освітнє середовище ЗЗСО є можливим завдяки реалізації в Україні стратегії розвитку інклюзивної освіти [12]. Характеризуючи зміст останньої, зазначимо, що інклюзивна освіта – це комплексний процес, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти; довгострокова стратегія, яка має на меті побудову такого освітнього середовища, що дозволить кожній дитині, включаючи дітей, які мають серйозні відхилення в психофізичному та/або емоційному, соціальному й інших складових розвитку, навчатися разом і на рівні своїх можливостей [22, с. 22]. З цією метою у закладі освіти необхідно створити умови для надання якісних освітніх послуг, що базуються на принципі забезпечення основного права дітей на освіту і права навчатися за місцем проживання [51, с. 45].

Так, у відповідності до чинного законодавства України, Закону України «Про освіту» [21], дитина з особливими освітніми потребами має рівні права на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, у тому числі у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття загальної середньої освіти шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини, надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу.

Власне, порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, затверджений постановою Кабінету Міністрів України № 872 від 15 серпня 2011 р., визначає вимоги до організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах з метою реалізації права дітей з особливими освітніми потребами на освіту за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, залучення батьків до участі в освітньому процесі в закладах загальної середньої освіти.

До категорії «дітей з особливими освітніми потребами» відносимо такі дитячі групи: «діти з обмеженими можливостями здоров'я», «діти з особливостями психофізичного розвитку», «діти з інвалідністю». У науковій літературі існують різні класифікації, але найбільш поширеною у корекційній освіті є класифікація дитячих аномалій за видом порушення, оскільки саме з

урахуванням цього визначається зміст і методи роботи з дитиною, обирається для неї певна форма організації навчання і виховання. Розглядаючи категорії порушень психофізичного розвитку, науковці припускають, що саме ці діти матимуть певні труднощі та потреби в адаптації до навчання, а відтак вважатимуться особами з особливими освітніми потребами. Перелік таких порушень:

- виразні та сталі порушення слухової функції (глухі, слабчочуючі, пізно оглухлі діти);
- виразні порушення зору (сліпі, слабкозорі діти);
- важкі мовленнєві порушення (діти-логопати);
- стійкі порушення інтелектуального розвитку на основі органічного ураження центральної нервової системи (легкого, помірного, тяжкого ступенів);
- затримка психічного розвитку (діти із ЗПР);
- порушення опорно-рухового апарату (діти з вадами опорно-рухового апарату);
- емоційно-вольові розлади (діти з вадами емоційно-вольової сфери) та аутизм;
- комплексні порушення декількох функцій (сліпоглухі діти; діти, у яких вади зору, слуху, опорно-рухового апарату поєднуються із розумовою відсталістю) [5, с. 6].

Створення відповідних умов для навчання учнів з інвалідністю в закладах освіти обов'язково включає в себе питання «доступності». Адже ніхто не може користуватися правами людини, які гарантовані державою, якщо до них немає «доступу». Наголосимо, що забезпечення «доступності» має вирішальне значення, оскільки воно безпосередньо впливає на користування всім спектром прав людини з інвалідністю. Доступність навколишнього середовища відіграє ключову роль у створенні інтегрованого суспільства, у якому особи з інвалідністю зможуть брати участь у повсякденному житті. Забезпечення доступності навколишнього середовища для людей з інвалідністю, незалежно від типу інвалідності, буде сприятливим для всіх членів суспільства. Це вимагає

усвідомлення наявних перешкод – як фізичних, так і пов'язаних зі ставленням із боку інших людей.

Зобов'язання України, яка ратифікувала Конвенцію ООН «Про права осіб з інвалідністю» [34], щодо забезпечення принципу «доступності» включають в себе дотримання: держава повинна утримуватися від здійснення будь-яких дій, які створюють перешкоди для «доступу» до реалізації прав людей з інвалідністю; захист: держава повинна запобігати порушенню прав людей з інвалідністю з боку третіх сторін (наприклад, держава повинна вимагати від підприємств, які пропонують послуги для громадськості, не ухилятися від усунення бар'єрів, забезпечувати «доступ до послуг» людей з інвалідністю); реалізацію: держава повинна вжити відповідні заходи на законодавчому, адміністративному, бюджетному, судовому та інших рівнях, які були б спрямовані на повну реалізацію прав людей з інвалідністю. Держава має здійснити активні дії, які зазначені в положеннях, викладених у статті 9 Конвенції ООН «Про права осіб з інвалідністю», тобто забезпечити «доступність» особам з інвалідністю, основними принципами якої є:

- безперешкодне переміщення по прилеглий території;
- місця для висадки та паркування автомобілів осіб з інвалідністю, схили в місці виїзду на тротуар;
- доступний вхід до будинків та споруд (сходи, пандус);
- широкі вхідні двері, достатня інсоляція при вході, відсутність бар'єрів, порогів;
- доступність до усіх приміщень у будинках та спорудах, на усіх поверхах (наявність ліфта тощо);
- наявність туалетів, у тому числі пристосованих для осіб з інвалідністю;
- візуальна та звукова інформація [5, с.10].

Особливістю освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість. Під корекційно-розвитковою роботою дослідники розуміють комплекс заходів із системного психолого-педагогічного супроводження дітей з особливими освітніми потребами у процесі навчання, спрямованого на корекцію порушень шляхом розвитку пізнавальної діяльності,

емоційно-вольової сфери, мовлення та особистості дитини [5]. Корекційно-розвиткова робота проводиться вчителями-логопедами, реабілітологами, сурдо-, тифло-, олігофренопедагогами, практичними психологами під час корекційно-розвиткових занять за напрямками відповідно до індивідуальних особливостей учнів.

Вхід у нове середовище є не простим для дитини з особливими освітніми потребами, але він сприяє формуванню основ її соціокультурної компетентності і здатності до самовизначення у взаєминах з іншими. Для цього дитині з особливими освітніми потребами, перед потраплянням у заклад освіти, варто сформувати позитивне сприйняття себе, оточуючих та навколишнього світу. О. Коваль, Г. Слозанська вважають, що з метою вибудови успішного процесу соціалізації у закладі освіти необхідно:

- забезпечити максимально можливу для кожної дитини з особливими освітніми потребами самостійність в побутовому та гігієнічному обслуговуванні себе;

- виробити позитивне ставлення до праці, готовність до допомоги у побутовій праці та вміння виконувати нескладні доручення;

- сформувати звичку та позитивну установку до праці;

- навчитися переключатися з виконання однієї знайомої операції на другу, виконувати декілька взаємопов'язаних операцій послідовно та охайно;

- вчитися працювати спільно з дорослими та однолітками [28, с. 159].

Інклюзія в освітній сфері – динамічний процес позитивного реагування на багатоманітність учнівського контингенту та ставлення до індивідуальних відмінностей не як до проблем, а як до можливостей для збагачення навчального процесу. Питання інклюзії варто розглядати не тільки в аспекті створення доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта в широкому сенсі передбачає створення рівних можливостей для всіх категорій дітей в Україні. Жоден з них не має відчувати себе іншим – і це головне завдання інклюзії.

Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти за рахунок

застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. Отримані поза соціумом дітьми з особливими освітніми потребами знання і уміння не є дієвими, корисними для цілковитої адаптації в суспільстві, а тому не дають їм можливості реалізуватися повною мірою як рівноправними і повноцінними членами суспільства. В інклюзивних класах діти з особливими освітніми потребами включені в освітній процес, вони засвоюють нові форми поведінки, спілкування, вчаться свідомо робити вибір, приймати самостійні рішення. Бондар В. зазначає, що якість освітнього процесу значною мірою визначається тим, як враховуються й реалізуються потенційні можливості навчання й розвитку кожної дитини, її індивідуальні особливості [8].

Якими б не були фізичні та психологічні обмеження, поруч із ними в дитини завжди є резерви розвитку, використання яких може суттєво змінити якість її життя. Створення інклюзивного освітнього середовища – це не лише відкриття інклюзивних класів або забезпечення архітектурної доступності, це також розроблення адаптованих освітніх програм, спеціальне матеріально-технічне забезпечення; підвищення компетентності педагогічних працівників та руйнування суспільних стереотипів щодо освіти таких дітей. Основна цінність організованої освіти базується на якості безпосередньої взаємодії вчителя й учнів. Будь-яка інновація, що сприятиме подальшому усуненню вчителя від такого безпосереднього спілкування з учнями, беззаперечно, веде до руйнування якості освіти та сприятливого освітнього середовища. На сучасному етапі розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами пріоритетного значення набуває моделювання інклюзивного освітнього середовища. У такому середовищі всі діти навчаються разом у системі масової освіти за загальноосвітніми навчальними програмами, що пристосовані до потреб такої дитини [67].

Серед першочергових кроків у напрямі моделювання інклюзивного середовища О. Таранченко вбачає такі:

- відмовитися від стереотипних поглядів на вчителів, учнів і навчальний процес;
- формувати в школі атмосферу, засновану на ідеях інклюзії;

- розбудувати школу як громаду;
- зосереджуватися на співпраці, а не на конкуренції;
- прищеплювати віру в свої сили кожному члену шкільного колективу.

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

- визнання педагогом необхідності використання різноманітних навчальних підходів з урахуванням різних стилів навчання, темпераменту й особистості окремих дітей;
- адаптація навчальних матеріалів для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір дитини у процесі навчання у класі;
- використання різних варіантів об'єднання дітей у групи;
- налагодження співробітництва та підтримки серед учнів класу;
- використання широкого спектру занять, практичних вправ і матеріалів, що відповідають рівню розвитку дитини [74].

Власне, головною метою освітнього середовища є орієнтація на розвиток особистості та відповідати запитам соціального оточення і сподіванням людини. В. Бондар зауважує на тому, що освітнє середовище тільки тоді буде інклюзивним, коли матиме ряд ознак, а саме:

- спланований і організований фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять;
- наявність сприятливого соціального та емоційного клімату;
- створені умови для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату [8].

Крім того, В. Бондар запевняє, що в інклюзивному освітньому середовищі всі діти здатні досягати успіху, втім також існує ряд переваг для дітей з особливими освітніми потребами:

- в інклюзивному середовищі діти з інвалідністю демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з іншими дітьми, які таких обмежень не мають;
- в інклюзивному освітньому середовищі підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички дітей з відмінними здібностями;

- діти з інвалідністю навчаються за складнішою й глибшою навчальною програмою, завдяки чому процес набуття вмінь і навичок протікає ефективніше, а академічні досягнення покращуються;

- посилюється соціальне сприйняття дітей з відмінними здібностями при методиці навчання в інклюзивних школах, де воно часто відбувається у формі групової роботи;

- працюючи в малих групах, діти навчаються бачити людину, а не її ваду, та починають усвідомлювати, що між ними та дітьми з інвалідністю є багато спільного;

- дружні стосунки між дітьми з інвалідністю та іншими, що таких обмежень не мають, зазвичай частіше розвиваються в інклюзивному середовищі [8].

Г. Кравченко вдалося виділити завдання, які постають перед фахівцями для створення інклюзивного середовища та успішної взаємодії усіх учасників навчального процесу:

- вивчення та розуміння особливостей інклюзії, формування інклюзивної компетентності;

- дослідження умов створення емпатійних та відвертих стосунків з учнями з особливими освітніми потребами;

- організація співробітництва та реалізація різних способів взаємодії між усіма суб'єктами освітнього середовища;

- утворення єдиного адаптивного простору в закладі освіти [37].

Адаптивний інклюзивний простір має впливати на особистість учня, починатися з моменту звернення його до закладу освіти та сам процес навчання. Ця категорія осіб має свої психофізичні особливості. Тому, зменшення адаптивних можливостей свідомості тягне за собою ускладнення в пристосуванні до освітнього середовища. В цьому аспекті Н. Шмигон пропонує технологію створення адаптивного інклюзивного простору, яка складається з двох етапів:

1. Корекція Я-концепції.

2. Корекційні заходи, направлені на оптимізацію викладання навчального матеріалу у відповідності до нозології.

Реалізація першого етапу – корекція Я-концепції можлива за умови розвитку рефлексивної діяльності. Другий етап передбачає вирішення педагогічних завдань та ситуацій, які викликані труднощами таких учнів, та застосування нестандартних підходів для їх вирішення, які не заплановані навчальним планом; такі рішення приймаються ситуативно, у перебігу навчального процесу [89].

Усі діти, перебуваючи в інклюзивному середовищі, можуть навчитися цінувати й поважати дітей з іншими здібностями. Вони навчаються бачити людину, а не передусім її ваду чи обдарованість, та не помічати пов'язаних із ними соціальних ярликів. Метою інклюзивного навчання є покращення навчального середовища, в якому вчитель і учні відкриті до різноманіття, де гарантується забезпечення потреб учнів і повага до їх здібностей та можливостей бути успішними.

На сьогодні є актуальним ще один аспект забезпечення комфортного освітнього середовища для здобувачів освіти, це універсальний дизайн в освіті, концепцією якої передбачено, що вчитель інтерпретує освітню програму і процес, щоб забезпечувати особливі освітні потреби кожної дитини без подальших суттєвих змін. Універсальний дизайн – це основа для розробки чи проектування навколишнього середовища, громадських будинків і споруд, транспортних засобів загального користування, речей, технологій, будь-яких інформаційних видань чи подачі інформації та комунікацій у такий спосіб, щоб ними могли користуватися найширші верстви населення, незважаючи на наявні в них чи можливі функціональні обмеження. Універсальний дизайн є стратегією, яка спрямована на те, щоб проектування і наповнення різних типів середовищ, виробів, комунікацій, інформаційних технологій і послуг були доступні та зрозумілі всім, і підходили для загального використання у якомога незалежний і природний спосіб, бажано без необхідності в адаптації чи спеціалізованих рішеннях [67].

Універсальний дизайн ґрунтується на семи принципах:

1. Рівність і доступність використання. Надання однакових засобів для всіх користувачів (для уникнення відособлення окремих груп населення).

2. Гнучкість використання. Дизайн повинен забезпечити наявність широкого переліку індивідуальних налаштувань і можливостей з урахуванням потреб користувачів.

3. Просте та зручне використання. Дизайн повинен забезпечувати простоту та інтуїтивність використання незалежно від досвіду, освіти, мовного рівня та віку користувача.

4. Сприйняття інформації з урахуванням різних сенсорних можливостей користувачів. Дизайн повинен сприяти ефективному донесенню всієї необхідної інформації до користувача незалежно від зовнішніх умов або можливостей сприйняття користувача.

5. Припустимість помилок. Дизайн повинен звести до мінімуму можливість виникнення ризиків і шкідливих наслідків випадкових або ненавмисних дій користувачів.

6. Низький рівень фізичних зусиль. Дизайн розраховано на затрату незначних фізичних ресурсів користувачів, на мінімальний рівень стомлюваності.

7. Наявність необхідного розміру і простору. Наявність необхідного розміру і простору при підході, під'їзді та різноманітних діях, незважаючи на фізичні параметри, стан і ступінь мобільності користувача [32].

Універсальний дизайн у сфері освіти:

- формує філософію освіти, навчального процесу, середовища, яке враховує потреби всіх користувачів;
- змінює стереотипи й підходи до викладання та навчання;
- визнає право кожної людини на освіту без будь-яких обмежень;
- змінює навчальний процес і середовище, а не учня;
- підтримує міждисциплінарний підхід за участю широкого кола фахівців;
- підтримує гнучкість програм, різні навчальні методики та проведення відповідного оцінювання, зважаючи на різноманіття потреб учнів та підготовки їх до опанування матеріалу;

- вимагає від учителів, адміністрацій шкіл, фахівців розуміння того, яким чином краще інтегрувати нові навчальні методики, допоміжні технології в практику та щоденне функціонування навчального закладу;

- не є «розміром, який пасує всім», «не панацея», а насамперед це гнучкість і пошук альтернативних рішень;

- процес, який підтримує усіх учнів, які навчаються у закладі освіти.

У випадку, коли мало універсальності, яка розрахована на те, що кожна дитина може скористатися тим методом, наочністю і засобами, можна говорити про розумне пристосування. Прикладом розумного пристосування в інклюзивній освіті вважається гнучкий розклад навчання. Пандуси, підйомні пристрої також є прикладом розумного пристосування у випадку неможливості реконструкції приміщень школи під потреби учнів з порушеннями опорно-рухового апарату учнів, які пересуваються на візках.

Невід'ємною складовою сучасного освітнього простору із застосуванням принципів універсального дизайну є ресурсна кімната та медіатека.

Ресурсна кімната є прикладом удосконалення інклюзивного середовища та гармонізації навчання дітей з особливими освітніми потребами, приміщення ресурсної кімнати містить навчальну, соціально-побутову, ігрову зони та зону відпочинку. У кімнаті також є кухня для розвитку дитиною щоденних навичок, а також корекційні та наочні засоби для проведення розвивальних занять. Меблі в ній модульні, що дозволяє по-різному формувати робочі зони – індивідуальні та групові. Окрім того, приміщення оснащено телевізором, ламінатором, комп'ютерним обладнанням та принтером для роботи з додатковим навчальним матеріалом.

Медіатека – це кімната, оснащена новітніми технологіями, які створюють відповідні умови для навчання дітей з особливими освітніми потребами. Візуально кімната поділена на зони: перша зона з медіатехнічним обладнанням – використовується для розвивальних і корекційних занять з корекційними педагогами й практичним психологом. Друга – для розвитку моторики, пізнавальних процесів за допомогою інтерактивних ігор та роздаткового матеріалу, (наприклад, кінетичним піском, конструктором, магнітною абеткою).

Є і третя зона для релаксації, де можна провести психоемоційне розвантаження, що дуже важливо для учнів, які швидко втомлюються, для них важливий відпочинок і часта зміна діяльності [32].

Важливим аспектом створення інклюзивного освітнього середовища в рамках Концепції «Нова українська школа» є забезпечення умов архітектурної доступності закладів освіти з урахуванням принципів універсального дизайну та розумного пристосування. Звертаємо увагу, що в Україні діють нові державні будівельні норми: ДБН В.2.2-3:2018 «Будинки і споруди. Заклади освіти», ДБН В.2.2-4:2018 «Будинки і споруди. Заклади дошкільної освіти», ДБН В.2.2-40:2018 «Інклюзивність будівель і споруд». Ці норми є обов'язковими до виконання під час проєктування та будівництва нових та реконструкції існуючих будівель, споруд і приміщень закладів освіти. Дотримання вимог архітектурної доступності дозволить створити безбар'єрне і безпечне для всіх учасників освітнього процесу середовище, забезпечуючи право дітей з особливими потребами на навчання та гармонійний розвиток в освітньому просторі.

Отже, *інклюзивне освітнє середовище* – це спеціально організований простір таким чином, у якому всі учні, незалежно від своєї освітніх потреб, мають можливість навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні вміння, а також відчувати себе частиною спільноти.

Створення адаптивного інклюзивного освітнього середовища являє собою гнучку, індивідуалізовану систему, що передбачає такі аспекти:

- архітектурна доступність;
- універсальний дизайн;
- застосування методів навчання відповідно до індивідуальних можливостей;
- підготовка висококваліфікованих педагогів, здатних працювати з дітьми з особливими освітніми потребами;
- систему надання вихованцям можливості навчатись за індивідуальним навчальним планом;

- забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу;
- відповідне матеріально-технічне оснащення;
- корекційно-розвиткова робота.

1.2. Особливості соціальної роботи з адаптації дітей з інвалідністю

Останнім часом усе більше батьків дітей з інвалідністю бажають, щоб їхні діти навчалися та виховувалися разом зі звичайними. Зрозуміло, що така дитина може відчувати під час інтеграції певні труднощі, однак це для неї буде досвідом, яким вона зможе скористатися в подальшому житті. Адже в умовах обмеження виховання умовами однієї сім'ї діти з інвалідністю деякою мірою ізольовані від суспільства і позбавлені можливості вести повноцінний спосіб життя у відкритому середовищі, що аж ніяк не відповідає їхнім потребам.

Аналіз літературних джерел свідчить, що проблема адаптації учнів з особливими освітніми потребами до умов шкільного навчання вимагає системного підходу до її розв'язання. Значною мірою це зумовлено тим, що вона займає важливе місце в змісті навчально-виховної роботи і певною мірою пояснюється тим, що адаптаційний процес торкається всіх рівнів організму: від молекулярної до психічної регуляції діяльності.

Для дітей з інвалідністю характерне своєрідне протистояння, формується специфічне ставлення до себе та оточення, відбувається боротьба: хвороба й особистість, хвороба й інтелект, хвороба й емоції, хвороба й оточення. Нерідко виникає невротичний стан, патологічний розвиток особистості, а найчастіше постає проблема замкнутості в собі, у своєму внутрішньому світі, акцентування уваги на власних проблемах та безпорадності. Ці діти не отримують необхідних знань, умінь та навичок, що сприятимуть саморозвитку, самореалізації, мають низький рівень соціалізації та соціальної адаптації, не вміють спілкуватися з однолітками [30].

Проблема адаптації доволі широка і торкається різних сфер діяльності. Найчастіше вона розглядається науковцями як двосторонній процес, як єдність процесів асиміляції (такий вплив на середовище, при якому воно приводиться у відповідність з потребою особистості, середовище у такому змісті входить до неї) та акомодатії (вплив, при якому поведінка особистості приводиться у відповідність із середовищем). Вперше питання адаптації набули поширення в роботах Ж. Піаже [95, с. 160]. Саме він стверджував, що розуміння суті адаптації як єдності процесів активної зміни особистістю навколишнього середовища і зміни свого внутрішнього світу має панувати у педагогіці та психології.

У сучасних наукових дослідженнях проблеми адаптації розглядаються в різних аспектах: біологічному, психологічному, соціологічному, соціальному, педагогічному, соціально-педагогічному. Так, у біології під цим поняттям розуміють стійкість організму до перепадів температури, до нестачі кисню, змін тиску й інших несприятливих впливів середовища. У психології це поняття широко використовують у тих концепціях, які трактують взаємодію індивіда та його оточення як процеси гомеостатичної рівноваги. У контексті психологічної адаптації людини вирішальну роль відіграє активність особи, яка виступає як єдність процесів засвоєння правил середовища й перетворення середовища. Водночас соціальна адаптація особистості проявляється у трьох різних формах: акомодатії, конформізму і асиміляції. У свою чергу акомодатія означає, що особа повністю підпорядковується вимогам середовища без їхнього свідомого аналізу, а конформізм проявляється у вимушеному підпорядкуванні людини вимогам середовища.

Водночас погоджуємося з думкою Л. Ієговської, яка вважає, що у сучасній науці існує певна невизначеність суті адаптивних процесів особистості, зумовлена тим, що адаптація, як категорія, відноситься до фундаментальних понять у цілому комплексі галузей знання [24, с. 26].

В контексті нашого дослідження розглянемо зміст поняття «адаптація» та «адаптація дітей з особливими освітніми потребами». Вживання поняття «адаптація» в якості «звикання», «пристосування» індивіда до умов життя і

діяльності почало упроваджуватися в педагогічний лексикон вслід за розробкою поняття «соціальна адаптація» [58].

Термін «адаптація» є комплексним явищем соціального буття особистості, універсальною властивістю людини, яка забезпечує засвоєння нею соціально корисних стандартів поведінки, ціннісних орієнтацій, гармонізацію взаємозв'язків з новим соціальним середовищем [31, с.50].

З. Удич дала тлумачення поняттю «адаптація» в контексті едукативного процесу – пристосування дитини до нових умов, вимог, режиму та правил, які регулюють її діяльність, а також до побудови системи взаєностосунків із однолітками, учителями та іншими суб'єктами освітнього процесу [82, с. 263].

Аналіз наукових досліджень дає змогу виділити кілька класифікацій адаптації людини. Власне, І. Дерманова за критерієм об'єкта зміни виділяє такі типи адаптації:

- перетворення середовища (змінюючи своє середовище, особа підтверджує недостатність і недосконалість того, що має на противагу новому);
- пристосування до існуючих обставин шляхом вросання в середовище, зміни себе (активність людини може бути спрямована на пристосування за рахунок своїх власних резервів і ресурсів);
- самоусунення або відхід з середовища актуалізується, коли два попередні типи адаптації не вдалося реалізувати в зв'язку з неможливістю прийняти цінності оточення як свої.

В. Селиванов та Б. Паригін запропонували класифікацію поняття «адаптація» за ступенем активності особистості:

- пасивна позиція зовнішньої узгодженості своїх дій з іншими;
- активна позиція особистості, прагнення зрозуміти оточуючих і завоювати їхню довіру;
- обережна установка на «поліпшення» людей і обстановки;
- просте пристосування з метою домогтися їх захисту [15, с.71].

Аналіз наукової літератури дає нам змогу констатувати наступне:

- особа у ході адаптації є суб'єктом цього процесу;

- адаптація до соціального оточення пов'язана з повідомленням особистості заданої програми діяльності в певному колективі;

- адаптацію необхідно розглядати у діалектичному поєднанні трьох взаємопов'язаних блоків її рівнів – біологічного, психологічного та соціального;

- для адаптації необхідна соціалізація особистості.

Якщо не враховувати умови соціалізації, то соціальна адаптація може й не відбутися, а значить неможливо буде адаптувати індивіда до навколишнього середовища, групи, колективу і, нарешті, неможливо його ввести в нормативні людські відносини. Тоді настає період перепаду настроїв, ломка стереотипів поведінки й можливий поворот в сторону асоціальних ситуацій, що зустрічається в практиці досить часто.

Отже, у ході дослідження нам вдалося уточнити зміст поняття «адаптація», яке ми розглядаємо як основне поняття взаємодії індивіда з його оточенням, що виражається в пристосуванні людини до мінливих умов середовища, має рівневу структуру, носить фазний характер і представлений різними критеріями.

Важливого значення для нашого дослідження має питання адаптації дітей з особливими освітніми потребами. У цьому контексті актуальним є дослідження О. Лебедевої Їй вдалося встановити, що адаптація дітей з інвалідністю припускає діагностику реального стану цього процесу за наступними аспектами: навчально-освітній, професійно-освітній, інтерактивний, комунікативний, соціально-статусний, рекреаційний, психологічний та інклюзивний. Для оцінки успішності соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами доцільне використання критеріїв рівня особистісної самореалізації, способу життя, соціального самопочуття, життєвої орієнтації.

Кінцевою метою адаптації дітей з інвалідністю є їх інтеграція в соціумі. Проміжними цілями виступають:

а) медико-соціальна реабілітація дітей з інвалідністю та зміцнення їх здоров'я;

б) формування у них навичок і вмінь побутового самообслуговування;

в) загальна освіта;

г) професійна освіта;

- д) працевлаштування;
- є) формування позитивної самооцінки.

Адаптація дітей з інвалідністю включає кілька складових:

- а) науково-методичне забезпечення;
- б) навчально-методичне забезпечення;
- в) інформаційно-аналітичне забезпечення;
- г) нормативно-правове;
- д) фінансове забезпечення;
- є) матеріально-технічне;
- ж) психологічне;
- з) кадрове забезпечення [43, с. 228].

Адаптація відбувається шляхом поєднання неусвідомлюваного та свідомого моделювання власної поведінки, як індивідуальної стратегії та ситуативної тактики, з метою досягнення бажаного результату. На формулювання бажаної мети та способів її досягнення впливають зовнішні та внутрішні соціальні регулятори [16, с. 19]. Зовнішніми соціальними регуляторами можемо назвати такі: норми поведінки, правила, вимоги, побажання й очікування щодо поведінки. Внутрішніми соціальними регуляторами є інтереси, потреби, ціннісні орієнтації, які разом визначають життєві цілі, критерії оптимальної соціальної адаптації та індивідуально прийнятні способи й форми соціальної адаптації.

Дослідник М. Корольчук зазначає, що адаптація – це активна системна відповідь функцій організму, яка спрямована на підтримку гомеостазу та створення адекватної врегульованої програми, відповіді з мінімальними реакціями на умови, що постійно змінюються, умови діяльності, в основі якої лежать п'ять основних компонентів: енергетичний, сенсорний, операційний, ефекторний і активаційний [36, с. 209]. При цьому енергетичний компонент забезпечує енергетику організму і включає великий набір вегетативних реакцій; сенсорний забезпечує аналіз зовнішнього та внутрішнього середовища, кодування інформації в послідовність нервових імпульсів; операційний – фільтрацію, селекцію й переробку інформації, вироблення на її основі рішення; ефекторний здійснює реалізацію рішення; активаційний визначає рівень

відповіді організму, мобілізацію елементів, що включаються в програму [36, с. 198].

М. Лукашевич та І. Мигович розглядали адаптацію як діяльність, що спричинена змінами у взаємодії людини з навколишнім середовищем і пов'язана з оптимізацією цієї взаємодії за допомогою виконуваної на основі оцінювання характеру змін корекції поведінки людини та навколишнього середовища. Адаптація є елементом механізму соціалізації, що відбувається як сукупність адаптації до різноманітних життєвих ситуацій, під час яких нагромаджується соціальний досвід, засвоюються норми та цінності. Кожна адаптація збагачує соціальний досвід, полегшує подальшу адаптацію людини [44, с. 19].

М. Заброцький з цього приводу наводив у своїх дослідженнях відому концепцію А. Петровського, згідно з якою взаємодія особистості з групою відбувається у три фази: адаптація, індивідуалізація та інтеграція.

Перша фаза – адаптація – це період активного засвоєння особистістю чинних у групі норм і опанування відповідних форм та засобів діяльності.

Друга фаза – індивідуалізація – зумовлена розвитком суперечності між досягнутим результатом адаптації (індивід став «таким, як усі» у групі) і незадоволеною потребою в максимальній персоналізації.

Третя фаза – інтеграція – визначається суперечностями, що виникають між прагненням (успадкованим з попереднього етапу) індивіда бути ідеально прийнятим іншими членами групи зі своїми особливостями і значущими відмінностями – з одного боку, і готовністю учасників групи прийняти, підтримати і культивувати лише ті індивідуальні особливості, які їм імпонують, відповідають груповим цінностям, стандартам, способам спільної діяльності тощо – з іншого [18, с. 44].

Л. Завацька, А. Микитченко-Белокурова, розглядаючи питання адаптації, встановили, що по-перше, адаптація – це спосіб оптимізації відносин дитини з відносно великим соціальним середовищем, в якому існує спільність дітей і спілкування в системі дитина-дитина, дитина-вихователь; по-друге, через адаптацію формується соціальна сутність дитини; по-третє, соціальна адаптація є дієвою складовою певної успішної соціалізації дитини в суспільстві [19].

В основі сучасних концепцій адаптації лежить постулат про єдність організму і середовища, висунутий І. Сеченовим. На його думку, «організм без зовнішнього середовища, що підтримує його існування, неможливий, тому у наукове визначення організму має входити і середовище, що впливає на нього, бо без останньої існування організму неможливо...». Роботи А. Ухтомського про цілісний організм, що активно взаємодіє в процесі адаптації з середовищем, стали підґрунтям до вирішення питання про поведінкові механізми адаптації. Принцип єдності організму та середовища реалізується в різних формах і виступає на багатьох рівнях: молекулярному, енергетичному, хімічному, а також на рівнях функціонування різних фізіологічних і психологічних систем [73].

Професор А. Маклаков ввів поняття, що характеризує адаптаційні здатності людини, назвавши його особистісним адаптаційним потенціалом. Особистісний адаптаційний потенціал (як інтегральна характеристика психічного розвитку) – це взаємопов'язані між собою психологічні особливості особистості, що визначають успішність адаптації та ймовірність збереження професійного здоров'я [2, с. 50].

Характеристику особистісного адаптаційного потенціалу можна отримати, оцінивши рівень поведінкової регуляції, комунікативний потенціал і рівень моральної нормативності. М. Медведєв описує три групи факторів (детермінантів) адаптаційного процесу, що перебувають у тісному взаємозв'язку між собою. На його думку, на людину діє комплекс як природних адаптогенних факторів, так і соціальних, обумовлених типом виконуваної діяльності й соціальними завданнями. Третьою групою факторів є внутрішні умови виконання діяльності, тобто стан процесів, що забезпечують адаптацію [27, с. 42].

Поряд з цим одним з найважливіших аспектів адаптації є мотиваційно-особистісний, що пов'язаний з формуванням позитивних навчальних мотивів. Мотиви є необхідною умовою успішного виконання різних видів діяльності й особливо велике значення мають у навчальній діяльності. Важливе значення для дітей з особливими освітніми потребами мають мотиви в навчальній діяльності. Суттєву роль у діяльності людини відіграють усвідомлені мотиви [2, с. 119].

Отже, можемо констатувати, що у наукових дослідженнях адаптація розглядається у трьох станах:

- процес (активне пристосування людини до різних умов середовища);
- прояв (характеризує типову поведінку, відносини і результативність діяльності людини в умовах середовища як віддзеркалення її пристосування до нього);
- результат (є свідченням того, як дитина пристосована до середовища, наскільки її поведінка, відносини і результативність діяльності відповідають віку, соціальним нормам і правилам, прийнятим у соціумі) [8].

Сам термін адаптація науковці часто заміняють словами-синонімами, зокрема, «пристосування», «акліматизація», «звикання», «вростання», «входження», «становлення», «прийняття» тощо.

Для будь-якої особистості адаптація це виклик, і завжди виникає питання, чи впорається з нею людина і вийде з новими навиками, чи, навпаки, виникне зворотній процес – дезадаптація. Ще більше питань виникає до адаптації, коли вона стосується дітей з особливими освітніми потребами.

Відповідно до Закону України «Про освіту» особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту, сприяння розвитку особистості, поліпшення стану здоров'я та якості життя, підвищення рівня участі в житті громади [21]. Відповідно таким дітям необхідна постійна підтримка та супровід адаптаційного процесу.

Адаптація до школи – це докорінна перебудова всіх психологічних процесів дитини при переході до організованого шкільного навчання. Однією з головних проблем сучасного інклюзивного навчання є важкість пристосування дітей з особливими освітніми потребами до умов загальноосвітньої школи. Необхідність налагоджувати і підтримувати взаєностосунки з педагогами й однолітками в ході спільної діяльності вимагає розвинених навиків спілкування як самої дитини, так і оточуючих. Вченими доведено, що діти, які мають достатній досвід спілкування, з розвинутою мовою, сформованими пізнавальними мотивами і умінням регулювати свою поведінку, легко

адаптуються до шкільних умов. Утруднення, що виникають унаслідок недостатньої готовності до школи, можуть бути причиною дезадаптації дитини. Щоб цього не сталося, батькам та педагогам ще до вступу у загальноосвітній навчальний заклад потрібно готувати дитину до нових умов, в які вона попаде.

Прискорення процесу входження дитини з особливими освітніми потребами до корекційного середовища вимагає наукового вирішення проблем:

- розробки поняття адаптації дітей з вадами розумового розвитку;
- дослідження психологічних особливостей процесу входження дитини до освітнього простору;
- вивчення чинників і механізмів, що впливають на тривалість і характер процесу адаптації дитини з труднощами психофізичного розвитку;
- розробку алгоритму створення оптимальних психолого-педагогічних умов для успішної адаптації дитини з труднощами психофізичного розвитку до умов закладу освіти.

Особливого значення в дослідженні адаптації дітей з особливими освітніми потребами набуває констатація категорії особистості. Науковцями описано такі її психологічні особливості: труднощі у формуванні вищих психічних функцій, інфантилізація, емоційна лабільність, загальна незрілість особистісної сфери, зниження коригуючої та регулюючої функції інтелекту, можлива емоційна нестабільність, невірноваженість або виразна бідність емоційного репертуару дитини. Тому вивчення особистості такої дитини має свої особливості:

- виявлення особливостей базових типологічних рис індивіда;
- вивчення темпераменту, показників розвитку (моторного, емоційного, пізнавального, соціального, навички та уміння);
- наукове спостереження за дитиною;
- вивчення середовища, у якому розвивається і виховується дитина, розкриття особливостей стилю батьківського виховання як комплексної категорії (усвідомлення потреб, можливостей, обмежень дитини; ставлення до неї);
- прогнозування майбутнього;
- поведінкові зразки у спілкуванні з дитиною;

- вивчення впливу корекційного середовища (режим дня, корекційні заняття, стиль спілкування педагогів з вихованцями).

Ми з'ясували, що адаптація до нових умов пізнавальної діяльності учнів з особливими освітніми потребами залежить від:

- актуальності освітнього рівня дитини (знань, умінь, навиків), одержаних в дошкільній установі або в домашніх умовах;

- інтелектуального розвитку;

- від того, як дитина змогла оволодіти вміннями і навиками навчальної діяльності

- від сформованості творчої уяви;

- комунікативних здібностей (уміння спілкуватися з дорослими, однолітками);

- допитливості як основи пізнавальної активності [39, с. 51].

Адаптація дитини з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої освіти має здійснюватися паралельно у кількох напрямках:

- пристосування середовища;

- впровадження психолого-педагогічної стратегії;

- адаптація та/або модифікація навчальних матеріалів та завдань;

- розвиток системи заохочень та критеріїв оцінювання.

Варто також говорити про облаштування безбар'єрного доступу до закладів освіти, оскільки діти з особливими освітніми потребами мають різні причини незадовільного стану здоров'я, тому і потребують різних підходів до пристосування середовища [64, с. 189].

В межах педагогічних методів впливу на адаптацію В. Хренова пропонує за доречне використовувати й такі нетрадиційні методи, як: виховання природою, використання народної педагогіки та методи лікувальної педагогіки. Виховання природою передбачає знайомство з природою і оздоровлення її засобами. Найактивнішими методами народної педагогіки є: слово, справа, релігія, природа і народне мистецтво, народні традиції, ігри та забави, громадська думка [86].

Погоджуємося з думкою С. Томчук про те, що «проблема адаптації дітей із особливими потребами до різних видів соціально значущої діяльності – одна з найактуальніших. Важливого значення набувають наразі дослідження, пов'язані з адаптацією особистості до навчальної діяльності у початковій і вищій школах, адже це найбільш складні періоди життєдіяльності особистості в онтогенезі» [79].

Нам не вдалося віднайти дані досліджень про тривалість адаптаційного періоду дітей із особливими освітніми потребами до інклюзивного освітнього процесу. У загальному визначають тривалість від 3 до 6 місяців.

Важливим аспектом у контексті адаптації дітей з особливими освітніми потребами є діагностика. Діагностична робота має проводитися з метою виявлення серед дітей, які прийшли до школи, тих, хто потребує поглибленого вивчення у психолого-медико-педагогічній консультації. Важливою умовою успішності корекції розвитку дитини, її навчання та соціальної адаптації є раннє виявлення її проблем і початок спеціальної психолого-педагогічної роботи з нею. Забезпечення навчальних закладів фахівцями збільшує можливості виявлення дітей, які потребують корекційного навчання. Дедалі частіше для таких дітей створюють спеціальні групи у дошкільних закладах. Такі діти отримують цілеспрямовану допомогу в розвитку і приходять до школи підготовленими до систематичного навчання. Дуже важливим є також і те, що батьки на час вступу дитини до школи уже психологічно готові прийняти необхідність спеціальних умов навчання для неї.

На сьогодні дуже часто особливі освітні потреби дитини вперше виявляються з початком шкільного навчання. А тому, діагностична робота з першокласниками потребуватиме уваги психолога та соціального педагога протягом цілого року. Найнапруженішим періодом вона буде протягом перших одного-двох місяців. Відтак на цей період таке завдання доцільно ставити окремим пунктом, відводячи для його виконання узгоджений із педагогом час.

Як показує практика різних зарубіжних країн, в школі має бути створена служба комплексного супроводу, яка має налагодити супровід протягом всього періоду навчання, а особливо на перших етапах перебування дитини у

навчальному закладі, коли відбувається період адаптації. Саме цей період відіграє важливу роль у подальшому навчанні дитини.

Соціально-психологічний супровід учнів з інвалідністю має включати такі напрями:

- діагностику пізнавальної й емоційно-особистісної сфери;
- створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості, успішності навчання;
- індивідуальну психолого-педагогічну допомогу дитині.

Перехід дітей із дошкільних освітніх установ у початкову школу, із початкової школи в середню є кризовим. Тому пріоритетним напрямом діяльності супроводу є профілактична робота з дітьми з попередження проблем адаптаційного періоду:

- соціально-психологічних (проблеми соціальної дезадаптації);
- особистісних (невпевненість у собі, висока тривожність, неадекватна самооцінка, низька навчальна мотивація тощо);
- пізнавальних (недостатність розвитку сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, труднощів у навчанні).

Важливе значення для забезпечення ефективної інтеграції дітей з особливими освітніми проблемами в навчальному закладі має проведення інформаційно-просвітницької, роз'яснювальної роботи з питань, пов'язаних з особливостями навчального процесу для цієї категорії дітей, з усіма учасниками освітнього процесу – учнями, їх батьками, педагогічними працівниками.

Психолого-педагогічний супровід дитини можна розглядати як комплексну технологію психолого-педагогічної підтримки й допомоги дитині та батькам у вирішенні завдань розвитку, навчання, виховання, соціалізації з боку фахівців різного профілю, які діють скоординовано [14, с. 84].

Робота шкільного психолога та соціального педагога має бути спрямована на формування у батьків дітей із психофізичними порушеннями компетентності, адекватного ставлення до інтеграції їхніх дітей у загальноосвітній школі та готовності бути співучасниками педагогічного процесу – одне з найважливіших завдань.

Власне, від освіти батьків, їхнього уміння стати партнерами педагога і психолога в корекції розвитку й навчанні дитини залежить її позитивне включення у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи. Більшість педагогів і психологів дотримуються думки, що до приходу у загальноосвітню школу дітей з особливими освітніми потребами потрібно готувати і батьків здорових дітей. Часто вони побоюються зниження уваги педагога до їхніх дітей і неповної реалізації їхнього потенціалу навчання та розвитку. Такі побоювання небезпідставні, якщо не дотримано усіх умов функціонування інклюзивного класу.

Спостерігаються також безпідставні страхи у батьків здорових дітей: вони бояться травмування своїх дітей спогляданням трагічних явищ життя – хвороб, каліцтва. Тим часом здоровим дітям зовсім не зашкодило б навчитися бачити чужу біду і приходити на допомогу. Необхідно долати й упередження, які не мають нічого спільного з дійсністю і зумовлені браком елементарних знань про порушення психофізичного розвитку дітей, їхні можливості та обмеження.

Отже, поряд із загальною просвітницькою роботою серед батьків обох категорій дітей психологу доведеться брати участь у розв'язанні конфліктів, консультуванні окремих батьків [62].

Окремим дуже важливим завданням є оптимізація спілкування дітей з особливими освітніми потребами з їхніми однокласниками та у шкільному дитячому колективі в цілому. Інтеграція дітей цієї категорії у єдиній освітній системі великою мірою визначається потребою розширення їхніх контактів у соціальному середовищі, збільшення можливостей самореалізації та соціальної адаптації.

Розвиток соціальної взаємодії дітей має реалізуватися у співпраці шкільного психолога з педагогом інтегрованого класу і педагогічним колективом у цілому. Формування позитивної взаємодії дітей обох категорій у єдиному колективі потребує наповнення конкретним змістом й технологіями. Ефективною може бути групова робота, спрямована на здобуття здоровими дітьми необхідних знань про проблеми їхніх однокласників з певними обмеженнями та про їхні можливості, вироблення навичок спілкування, взаємодопомоги.

Виходячи із поставлених завдань, у програму роботи з дітьми можна включати елементи гри, різних вправ, спрямованих на розвиток толерантного ставлення до людей із фізичними і психологічними особливостями, формування навичок спілкування, взаємодопомоги [28, с.158].

Інформація про певне обмеження (наприклад, дитячий церебральний параліч), з яким приходять одна дитина чи кілька дітей у клас (чи такі діти навчаються у сусідньому окремому класі, з якими діти постійно зустрічаються на перерві, у позакласних справах і які можуть бути потенційними партнерами у спілкуванні, важлива. Це може бути розповідь перед тим, як діти познайомляться. У ній потрібно зрозуміло і просто пояснити, чому виникає те чи інше порушення, які у дитини при цьому обмеження і які можливості. Добре також було б розповісти приклади, коли люди із обговорюваним порушенням досягали великих успіхів у навчанні, творчості. Дуже важливо наголосити, що таке порушення виникає з народження і ніхто із здорових дітей на нього не захворіє, тим більше – не може заразитися [29, с. 59].

Соціально-психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами та робота з батьками й педагогами має будуватися на таких принципах:

- особистісно-орієнтований підхід до дітей, їхніх батьків, де основним є врахування індивідуальних особливостей дитини, сім'ї;
- гуманно-особистісний – всебічна увага й любов до дитини, віра в неї, формування позитивної «Я-концепції» кожної дитини, її уявлень про себе;
- принцип комплексності, який можна розглядати тільки в комплексі, в тісному контакті адміністрації, педагога, психолога й батьків;
- принцип діяльнісного підходу: психолого-педагогічна допомога має здійснюватися з урахуванням провідного виду діяльності, що визначається віком дитини, а також орієнтування на той вид діяльності, який є значущим для дитини;
- принцип «тут і тепер»: робота з реальними ситуаціями в житті дітей, в тому числі й тими, що виникають безпосередньо на заняттях [14].

Ефективними в контексті адаптації дітей з особливими освітніми потребами є інноваційні методи – арт-терапія. Цей метод може бути використаний у системі загальної освіти й виступати у якості ефективного засобу допомоги

невстигаючим і дітям, що опинилися у складних життєвих обставинах. Д. Енлі розробив спеціальну програму експресивної психотерапії засобами мистецтва задля покращення процесу соціалізації та адаптації дітей. Важливо структурувати заняття і поділити їх на три етапи:

1) вільна гра з використанням набору образотворчих матеріалів, діяльність дітей при цьому не організовується;

2) «дружнє коло» – діти розташовуються по колу і розповідають про власні враження, події минулого тижня;

3) період експресивної діяльності – ведучий спонукає дітей до художнього відображення змісту тем, що обговорювалися на етапі «дружнього кола».

За твердженням Д. Енлі, діти не можуть самостійно регулювати свою поведінку, адже в процесі комунікації можуть виникати суперечки чи конфліктність. «Агресивна або імпульсивна поведінка, що пов'язана з гіперактивністю і соціальною тривожністю, завдяки творчій діяльності може бути переорієнтована на інше русло й набути позитивного змісту задля формування нових знань, умінь і навичок, досвіду соціально конструктивної поведінки» [10, с. 20].

Треба зазначити, що в Україні арт-терапія прийшла недавно й переживає період становлення. Найбільш розвинуті такі напрями арт-терапії, як ізотерапія і танцювально-руховий підхід. В Україні, порівняно з Західною Європою і Америкою, арт-терапією більш цікавляться не лікарі, а педагоги і психологи-практики [3, с. 6].

Таким чином, базовим завданням цих видів діяльності є звільнення дитини від негативних станів і переживань через катарсис, зняття нервово-психічної напруги, врегулювання психосоматичних процесів, моделювання позитивного психоемоційного стану, забезпечення корекції порушень спілкування, формування адекватної міжособистісної поведінки, що безпосередньо впливає на самооцінку.

Ефективна адаптація дітей з особливими освітніми потребами передбачає:

- правильно вибудовані стосунки у шкільному колективі;
- вчасну діагностику;

- ефективну команду супроводу та роботу тандему: соціальний педагог, практичний психолог;

- використання спеціальних адаптаційних технологій. арт-терапія, ігротерапія;

- використання критерію оптимальності заходів. У якості цільових виступають критерії гуманності, самоефективності, рівних можливостей, нормалізації, толерантності, а також діяльнісний критерій; в якості інструментальних – критерії державної підтримки, громадської підтримки, психологічної підтримки, самопомоги, проблемної орієнтованості, внутрішньої мотивації, комплексності, системності, співробітництва.

Фактори, від яких залежить якість та швидкість шкільної адаптації учня із особливими освітніми потребами, умовно розділяємо на групи, які стосуються:

- 1) особистість учня із особливими освітніми потребами: загальний рівень розвитку; стан здоров'я, психофізіологічні показники; здатність до комунікації, взаємодії із однолітками; сформованість навичок самообслуговування; попередній адаптаційний досвід; психологічна готовність; соціальна зрілість та ін.;

- 2) сім'я учня із особливими освітніми потребами: благополуччя сім'ї; домінування адекватного стилю сімейного виховання; налагоджена взаємодія батьків із інклюзивно-ресурсним центром; поінформованість батьків про особливості організації інклюзивного навчання і своєї ролі у ньому; умотивованість батьків брати активну участь у реалізації інклюзивного навчання їх дитини;

- 3) заклад освіти:

- сформованість інклюзивної компетентності педагогічних працівників та обслуговуючого персоналу, умотивованість фахівців працювати у команді психолого-педагогічного супроводу;

- позитивний попередній досвід реалізації інклюзивних підходів у закладі загальної середньої освіти;

- рівень організаційної культури, у якому відображаються проголошені цінності, групові норми, стилі вирішення конфліктів, рівень сприйняття

«інакшості», діюча система комунікації, положення особистості в колективі, прийнята символіка (традиції, гасла, ритуали, правила гри), філософія школи, етикет та правила взаємодії учасників освітнього процесу, стереотипи поведінки, організаційний клімат, тип управління освітнім закладом, світоглядна позиція та ціннісна орієнтація усіх суб'єктів освітнього процесу, їх емоційний інтелект, рівень емпатійності [83, с. 95];

- відповідність вимогам універсального дизайну та санітарному регламенту усіх навчальних, спортивних, рекреаційних приміщень, прибудинкової та пришкільної ділянок [65];

- наявність матеріального забезпечення, яке відповідає потребам конкретного учня із особливими освітніми потребами: додаткові облаштування, адаптовані чи модифіковані засоби навчання та навчальні матеріали, дієвість ресурсної та сенсорної кімнат [83].

Варто також враховувати так звані зовнішні фактори, які є загальними, однак відіграють важливу роль у якості впровадження інклюзивної освіти, від якої також залежить і якість адаптації учня із особливими освітніми потребами. До них відносяться:

- нормативно-правове регулювання інклюзивної освіти;
- фінансування інклюзивних процесів у сфері освіти;
- дієвість системи раннього втручання;
- налагоджену співпраці закладу загальної середньої освіти із інклюзивно ресурсним центром, який надає відповідні послуги учневі із особливими освітніми потребами та його сім'ї;
- пріоритетність інклюзивної освіти у розвитку територіальних громад.

Усі причини дезадаптації пов'язані із недостатнім врахуванням вище перерахованих факторів і можуть стати причиною виникнення в учня шкільної фобії. Вперше її описано в однойменній статті (School Phobia) у 1941 р. в американському журналі з ортопсихіатрії (American Journal of Orthopsychiatry) авторським колективом: А. Джонсон, Є. Фальштейн, С. Сзурек, М. Свендсен (A. Johnson, E. Falstein, S. Szurek, M. Svendsen) [93]. Автори стверджують: дана фобія є невротичним станом, що може провокувати розлади сну, енурез,

підвищену тривожність, загострення хронічних захворювань, а також негативно впливає на діяльність учня та його міжособистісні відносини із однокласниками та учителями. Виділяють два види шкільної фобії:

- дидактогенію (страх перед школою, навчальним процесом, пов'язаний із необхідністю долати об'єктивні труднощі навчання);
- дидакалогенію (страх перед учителем, викликаний порушенням педагогічного такту зі сторони учителя).

Часто ці види шкільної фобії є присутні одночасно, переростають у неврози, що є складними психічними захворюваннями та потребують спеціального лікування. Тому одне із перших завдань фахівців супроводу учня із особливими освітніми потребами: попередити можливий розвиток шкільної фобії. Як бачимо, дана проблема не стосується тільки учнів із особливими освітніми потребами, але й із нормотиповим розвитком. Негативні емоції, такі як страх, тривога, агресія, які виникають в учня у процесі шкільної адаптації, не лише гальмують цей процес, але й негативно впливають на подальшу соціалізацію, активну діяльність учня в освітньому процесі. В учнів із особливими освітніми потребами на цьому фоні часто спостерігається регрес у розвитку (від лат. слова *regressio* (регрес) або відкат (частіше вживане). Це своєрідне явище означає перехід до більш низького рівня розвитку, втрату (часткову втрату) раніше здобутих дитиною навичок та умінь в одній чи більше сферах розвитку, повернення на попередню чи менш зрілу стадію розвитку почуттів та поведінки дитини, або ж відсутність прогресу. Як відзначив у своєму дослідженні О. Тохтамиш: «При регресії відбувається повернення до більш ранніх, інфантильних особистісних реакцій, що виявляється в демонстрації безпорадності, залежності, дитячої поведінки з метою зменшення тривоги і відходу від вимог реальної дійсності» [80, с. 650–651].

Висновки до першого розділу

Особливістю освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами є його корекційна спрямованість. Інклюзивне навчання забезпечує доступ до

освіти дітей з інвалідністю у закладах загальної середньої освіти за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей та створення спеціально-організованого середовища. Адаптивний інклюзивний простір має впливати на особистість учня і починатися з моменту звернення його до закладу вищої освіти та тривати увесь процес навчання. Ця категорія осіб має свої психофізичні особливості. Тому, зменшення адаптивних можливостей свідомості тягне за собою ускладнення в пристосуванні до освітнього середовища.

Адаптація – діяльність, що спричинена змінами у взаємодії людини з навколишнім середовищем і пов'язана з оптимізацією цієї взаємодії за допомогою виконуваної на основі оцінювання характеру змін корекції поведінки людини та навколишнього середовища. З метою успішної адаптації дітей з особливими освітніми потребами робота має відбуватися з дітьми, батьками, педагогами на таких принципах: особистісно-орієнтований підхід до дітей, їхніх батьків, де основним є врахування індивідуальних особливостей дитини, сім'ї; гуманно-особистісний – всебічна увага й любов до дитини, віра в неї, формування позитивної «Я-концепції» кожної дитини, її уявлень про себе; принцип комплексності, який можна розглядати тільки в комплексі, в тісному контакті адміністрації, педагога, психолога й батьків; принцип діяльнісного підходу: психолого-педагогічна допомога має здійснюватися з урахуванням провідного виду діяльності, що визначається віком дитини, а також орієнтування на той вид діяльності, який є значущим для дитини; принцип «тут і тепер»: робота з реальними ситуаціями в житті дітей, в тому числі й тими, що виникають безпосередньо на заняттях

Ефективними в контексті адаптації дітей з особливими освітніми потребами є інноваційні методи роботи та використання арт-терапевтичних, ігрових та інших, креативних, видів занять.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

2.1. Дослідження стану адаптованості дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти

Суть інклюзивного навчання полягає у тому, що для кожної дитини створюється унікальне, необхідне тільки їй, освітнє середовище. Будь-яка дитина незалежно від виду, тяжкості та характеру порушення розвитку навчається, отримуючи освіту, отримує користь із спільного навчання зі здоровими однолітками.

Інклюзивна освіта, незважаючи на багатогранність розуміння, відрізняється загальними принципами, в основі яких лежить усвідомлення того, що будь-яка людина унікальна, незалежно від того, чи є у неї здібності чи ні, що кожна людина здатна відчувати і думати, спілкуватися з однолітками.

Таким чином, інклюзивна освіта перебуває на шляху прагнення розвитку методології, спрямованої на дітей та визнає, що всі діти – індивідуальності з різними потребами у навчанні. Інклюзивна освіта знаходиться в пошуку розробки підходу до викладання та навчання, який буде більш гнучким для задоволення різних потреб у навчанні.

Якщо викладання та навчання стануть ефективнішими в результаті змін, що впроваджує інклюзивну освіту, тоді позитивна тенденція цього успіху відобразиться і вплине на всіх дітей (як на дітей із особливими освітніми потребами).

В інклюзивній освіті всі діти, незалежно від своїх фізичних, психічних, інтелектуальних, соціальних, культурно-етнічних, мовних та інших особливостей, включені до загальної системи освіти і навчаються разом зі своїми однолітками без інвалідності в одних і тих самих закладах, де педагоги враховують їх особливі освітні потреби та надають своїм учням необхідну

спеціальну підтримку. Батьки також приймають активну участь в організації навчання та розвитку своєї дитини в процесі проведення занять

Водночас інклюзивна освіта висуває підвищені вимоги до всіх, хто залучений до цього процесу. Вона ставить перед вченими та спеціалістами-практиками безліч питань. Власне, про адаптацію учасників інклюзивної освіти до умов навчання, до самого навчального процесу та один до одного. Це стосується як умовно здорових учнів, так і тих, які мають спеціальні освітні потреби та обмеження щодо здоров'я.

Мета нашого експерименту полягала у дослідженні адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти, розробці та обґрунтуванні технології, яка сприятиме покращенню адаптації.

Досягнення поставленої мети буде зrealізувано шляхом відповідної організації експерименту.

Збір та аналіз емпіричних даних дослідження здійснювалися за допомогою різних методів, що дало змогу отримати достатній об'єм інформації. Провідним методом дослідно-експериментальної роботи був психолого-педагогічний експеримент, який дозволяв встановити закономірності досліджуваного процесу.

У ході дослідження використано такі методи:

1. Спостереження – цілеспрямоване й систематичне безпосереднє сприйняття дослідником явища, дій і поведінки людини або їх специфічних змін. У нашому дослідженні змістом спостережень в умовах закладу загальної середньої освіти стали: індивідуальні особливості дітей; колектив та особливості взаємодії; стиль роботи вчителів та асистентів вчителів; система виховної роботи та організації дозвілля.

2. Бесіда – метод отримання і коригування інформації на основі вербальної (словесної) комунікації, важливий спосіб проникнення у внутрішній світ особистості та розуміння її ускладнень [47, с. 27]. В межах нашого дослідження у ході бесіди можна досягнути додаткового контакту, в результаті чого визначити особливості взаємодії дитини з іншими, здатності до діалогу та ін.

3. Опитування – це науково обґрунтований процес вимірювання (за допомогою тестів) якості властивостей особистості. Тест – це інструмент, що

складається з кваліметрично вивіреної системи тестових завдань, стандартизованої процедури проведення, із заздалегідь спроектованої технології обробки та аналізу результатів [47, с. 85]. У межах нашого дослідження проведено стандартизовані методики для визначення різних аспектів адаптації особистості.

Експериментальна робота проводилася на базі Опорного закладу – Лисянський ліцей №1 Лисянської селищної ради Черкаської області. Всього у школі 456 дітей. На інклюзивній формі навчання 5 учнів. Вони мають фізичні, соціоадаптаційні, інтелектуальні труднощі. З інвалідністю є 9 дітей віком від 7 до 15 років.

При постановці діагнозу, як результату проведеної діагностики, ми суворо дотримувалися деяких правил:

1. Прихована педагогічна позиція щодо дітей, з якими проводиться діагностика. Потрібен нейтральний статус, без емоційно забарвлених стосунків. Це дасть змогу уникнути нав'язливих стереотипів.

2. Учні мають право відмовитися відповідати на запитання.

3. При використанні будь-якої діагностичної методики на вибір відповіді жодним чином не можна впливати: ні тембром голосу, ні поясненням інструкції чи завдання.

4. Необхідно створити умови для максимальної автономності під час діагностики для збереження анонімності отриманих показників.

5. У роботі з дітьми, які мають особливі освітні потреби, потрібно підбирати діагностичні методики відповідно до їх можливостей.

Основним діагностичним методом у практиці соціального працівника з дітьми, які мають інвалідність, має бути спостереження за поведінкою, діяльністю, навчанням, спілкуванням. Співвідношення спостережень і результатів діагностики дозволить отримати об'єктивну картину.

Технологія діагностики повинна відповідати наступним вимогам:

- простота проведення та обробки результатів дослідження;
- процедура коротка і не складна для дітей;
- наявність елементів цікавинок (переважна форма гри).

Дослідження вчених показують, що психологічна атмосфера в дитячому колективі взаємозалежна з оцінкою та самооцінкою: чим краща психологічна атмосфера в групі, тим вища оцінка дітей один одного і вища їхня самооцінка. Якщо людина відчуває емоційне благополуччя в колективі, то вона прийме цінності і норми колективу як свої власні, а позитивна позиція стане значущою і привабливою. Тільки дружні стосунки можуть пробудити дитячий ентузіазм.

Першим етапом дослідження стало спостереження. Об'єктом спостереження була поведінка дітей, використовувані ними методи спілкування, прагнення до взаємодії, здатність до взаєморозуміння та спілкування. Спостереження записували в щоденник і аналізували. Можна сказати, що зі значною кількістю дітей легко контактувати, але діти не ініціативні, спостерігалася замкненість, інфальтивність у поведінці, мало дітей, які є ініціативними та не бояться входити в нове середовище, наважуються покинути зону комфорту.

Наступним етапом дослідження стала бесіда. Методами бесіди, отриманої вербальної продукції, були виявлені типові очікування, установки щодо перебування у закладі загальної середньої освіти. Узагальнені й найбільш типові очікування мають такий вигляд:

1. Заклад загальної середньої освіти – місце, в якому багато простору для розваг та організації дозвілля.
2. Передбачений суворий контроль за дисципліною, дотриманням правил та вимог.
3. Очікування стосовно колективу: знайомство буде організовано ззовні; вдасться швидко зайняти бажаний статус.
4. Очікування щодо навчання: діти очікували, що вчителі організують кожну хвилину часу в школі.

У ході емпіричного дослідження використовувався комплекс методів, що доповнюють один одного та спрямовані на вивчення рівня адаптованості дітей та причин дезадаптації.

З метою вивчення стану адаптованості дітей до умов закладу загальної середньої освіти було також проведено низку опитувальників:

1. Анкета.
2. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда.
3. Опитування фахівців за допомогою «Схеми спостереження за адаптацією та ефективністю навчальної діяльності учнів».

З метою дослідження адаптації осіб з інвалідністю до умов закладу загальної середньої освіти нами була розроблена анкета для опитування цільової групи. В інструкції до анкети пояснюється порядок роботи з нею та підкреслюється конфіденційність інформації, що отримується під час дослідження. При заповненні анкети з кожним респондентом проводилась попередня бесіда. Респондентам потрібно було, відповідаючи на питання, що наведені в анкеті, обвести кружечками ті з наданих варіантів відповідей, з якими вони згодні. Або написати власний варіант у вільному рядку. Досліджувані були попереджені, що відповіді, які вони даватимуть на питання анкети, зберігатимуться у цілковитій таємниці.

Анкета містить питання, що утворюють декілька важливих груп. Перша група питань належить до самообслуговування та розв'язання побутових проблем, успішність чого залежить від практичного оволодіння відповідними навичками, а також інфраструктури та соціального довкілля, ступеня соціальної компетентності. Частина відповідей визначає ступінь самостійності респондентів, решта – ступінь залежності від довкілля.

Друга група питань орієнтована на визначення сприятливості мікроклімату та оточення дитини: характеристика родини як осередка мікросоціального довкілля та провідний інститут соціалізації людей з інвалідністю, і місце особи з порушеннями опорно-рухового апарату в батьківській родині; стосунки респондентів з однолітками, друзями та довкіллям.

Третя група питань орієнтована на висвітлення особистісної спрямованості людей з інвалідністю у суспільній сфері, ступінь її мотивації та локалізацію осередків громадського життя людей з інвалідністю у системі соціальних відносин, що існують у нашому суспільстві; визначають провідні джерела інформації та засоби комунікації для її отримання; характеризують мотивацію

респондентів до подальшого навчання та придатність для цього знань, які були отримані у школі.

Четверта група питань досліджує мотивацію респондентів до навчання, бажання бути активним учасником шкільного колективу та суспільства в цілому.

Запропонована нами анкета дослідження адаптації осіб з інвалідністю в умовах закладу загальної середньої освіти передбачала дотримання певних умов:

- 1) анкетування має проходити в звичних для учнів умовах у психологічно близькому оточенні;
- 2) дослідження проводиться лише за умов нормального самопочуття дитини та позитивного емоційного стану;
- 3) потрібно надати учню певний час для адаптації та звикання;
- 4) під час анкетування потрібно уникати позитивних та негативних оціночних коментарів.

У ході дослідження було встановлено, що до самообслуговування (одягаються, користуються туалетом та ванною) здатні 89%. Користуватися інфраструктурою (громадський транспорт, заходити в приміщення, користуватися сходами) для осіб з інвалідністю більш складно, але успіх мають 85%. Отже, особи з інвалідністю мають більше проблем з опануванням інфраструктури, ніж з самообслуговуванням. Вважаємо, що складність у тому, що більшість міст та, власне, закладів освіти не відповідають нормам безбар'єрного середовища й універсальному дизайну. Загалом самостійності прагнуть лише 20% респондентів, що відчутно відіб'ється надалі на рівні домагань, формуванні Я-концепції та процесах соціалізації осіб з інвалідністю. Провідним інститутом соціалізації особистості є і залишається родина. Більшість респондентів зауважували на тому, що вони не можуть обійтися без сторонньої допомоги. У родинях дітей з інвалідністю стосунки позначені теплотою – 68% відповідей; довірою – 55%; щирістю – 51%; спокоєм – 40%. Та лише на п'ятій позиції знаходиться тут любов – 39% відповідей. І навряд чи цей факт можна вважати випадковістю. Цілком можливо, що з народженням дитини з інвалідністю гостре горе деформує, витісняє та девальвує кохання як основу

самого життя. Відтоді воно й заступається теплотою, довірою, щирістю та спокоєм.

Негативний аспект родинних взаємин характеризується байдужістю серед 10% респондентів; тривогою – 11%; підозрілістю, нещирістю та ворожістю – по 5% відповідей й потребує уваги та корекції з боку соціальних працівників і психологів у напрямі формування гармонійних відносин в родинях, які виховують дітей особливими освітніми потребами. Провідними джерелами родинного тепла опитані вважають матір – 85% відповідей; батька – 40%; бабусю – 32%; сестру – 21%; дідуся – 12%; брата – 12% або друга – 12%. При цьому питома вага позитивних аспектів родинних взаємин є іноді вищою у тих, хто обрав джерелом позитивних емоцій батька, а не матір.

Далі розглянемо стосунки опитаних з мікро- (однолітки) та макросоціальним (здорові люди) довкіллям. Так, ставлення однолітків до молоді з порушеннями опорно-рухового апарату є неоднозначним. Це доброта – 45% відповідей; симпатія – 42%; щирість – 33%; тепло та довіра – по 30% та цікавість – 29%. З іншого боку – зневага та нещирість по 9%; апатія – 8%; нудьга й відраза – по 5%; знущання – 4%. Позитивний полюс шкали охоплює 82% відповідей, негативний – 18%. Спілкування з однолітками відбувається там само, де й у всіх: вдома – 48%; у школі – 45% відповідей; у дворі – 34%; у певному місці – 17% та під час гри – 9%. Проте варто додати до цього переліку культурні, просвітницькі та спортивні заходи тощо. Ставлення до людей з інвалідністю з боку здорових також є неоднозначним. Тут теж переважають позитивні аспекти: розуміння – 60% відповідей; прагнення допомогти – 55%; доброзичливість – 39%; увага – 30%; тактовність – 29%. Та оскільки це дорослі, то акцент переноситься в площину дії. Проте й негативні аспекти також мають місце: байдужість – 17%; відкидання – 8%; уникання та страх – 6% та зневага – 4% відповідей.

Мотивація громадського життя людей з порушеннями опорно-рухового апарату визначена так: прагнення до громадського життя дуже сильним вважає 12% респондентів; сильним – 25%; помірним – 38%; слабким – 15%; дуже слабким – 10%. Це означає, що тільки невелика частина опитаних хочуть бути активними членами суспільства та відстоювати свої права на повноцінне життя.

Змін тут і зараз годі й сподіватись, тому що це вимагає від особистості певних знань, навичок та духовних і моральних сил. Тому необхідно у програми соціальної адаптації дітей та молоді з особливими освітніми потребами обов'язково включати компонент громадянської освіти. Свої перспективи у майбутньому діти з особливими освітніми потребами бачать так: 46% – мають бажання навчатися далі; 40% – працювати; 24% – усвідомити та реалізувати власні можливості; 15% – поміркувати над життєвими перспективами. Нічого не змінювати у власному житті прагнуть 4% опитаних і ще стільки ж – переважно відпочивати. У наявності мотивація досягнення майже у половини осіб, майже чверть обмірковує шляхи до дій, майже сьома частина обмірковуватиме перспективи і практично дванадцята їх частина є пасивною.

У результаті аналізу отриманих даних можна підсумувати, що в осіб з особливими освітніми потребами:

1. Виявлені проблеми у самообслуговуванні та опануванні інфраструктури.
2. Спостерігається значна залежність від батьків та найближчого оточення.
3. Виявляють декларативний характер прагнення до самостійності.
4. Девальвація значення любові та дружби як основи родини та соціуму.
5. У відношеннях між людьми відбувається деформація системи духовних цінностей через панування культу матеріального збагачення.

У ході нашого дослідження важливо було порівняти результати, отримані від дітей з особливими освітніми потребами, та результати від дітей з нормою розвитку. Отже, представляємо аналіз результатів дослідження. Так, безпосередньо обслуговувати себе здатні практично 100% із опитаних. Ці навички є базовими для формування подальшого розвитку особистості та суспільних стосунків. Опанувати міську інфраструктуру дітям зовсім нескладно. Всі вони самостійно пересуваються сходами, переходять вулицю, користуються громадським транспортом та ліфтом, відвідують громадські і владні структури. У самостійному житті діти з типовим розвитком, як і діти з особливими освітніми потребами, прагнуть, насамперед, спілкуватись з людьми – 100% відповідей. Це свідчить про важливість для будь-якої людини з типовим розумовим розвитком наявності соціальних контактів, її бажання бути зрозумілою іншим. Тобто

спілкування є одним з найважливіших засобів соціалізації особистості. 94% спроможні підтримувати власне здоров'я в належному стані, на відміну від 38% дітей з інвалідністю. Це свідчить про те, що підлітки з типовим розвитком є менш схильними до опіки у питаннях здоров'я. 100% з них прагнуть бути самостійними у житті. Це свідчить про сформованість у них перспективи подальшого власного життя. Умовами самостійного життя вони вважають: місце проживання, зручну торгівельну мережу, роботу транспорту та нормальне природне довкілля. У той час діти з інвалідністю перш за все робили акцент на допомозі та нагляді батьків. Це свідчить про те, що ці діти насамперед занепокоєні тим, чи будуть вони мати належний догляд і підтримку, а вже потім у якості свого життя.

Для дітей з типовим розвитком основною є якість життя, аспекти самостійності (соціально-психологічна компетентність). У родинних стосунках позначені теплотою – 96% відповідей; довірою – 80%; щирістю – 74%; любов'ю та спокоєм – 71%. Негативні родинні взаємини характеризується байдужістю у 9% респондентів; тривогою – 12%; підозрілістю, нещирістю та ворожістю – по 14% відповідей, що потребує уваги та корекції з боку психологів для формування гармонійних стосунків у родинних, які виховують підлітків. Провідними джерелами родинного тепла опитані вважають матір – 96% відповідей; батька – 64%; бабусю – 47%; сестру – 40%; брата – 28%; дідуся – 23%; друга – 92%. Позиція опитуваних у батьківській родині є також неоднозначною.

Спілкування з однолітками відбувається: вдома – 88%; у школі – 100%; у дворі – 96%; у певному місці – 78% та під час гри – 88%. Розглянемо також спрямованість учнів з типовим розвитком у суспільній сфері, рівень їхньої активності та локалізацію сфер їх громадського життя. Досягти суспільного визнання прагнуть насамперед у праці – 84% відповідей; в родині – 88%; у творчості – 54%; у вірі – 14%; у сфері духовності та науки – 45%, а також культури – 36%. Праця дає засоби для існування; родина – розуміння, кохання та підтримку, творчість, сфера духовності та науки – можливість самовираження. Мотивація громадського життя у підлітків з нормою визначена так: прагнення до громадського життя дуже сильним вважає 73% респондентів; сильним – 12%;

помірним – 11%; слабким – 4%. Ступінь мотивації громадського життя у підлітків з нормою є достатньо високим, це обумовлено відсутністю фізичних бар'єрів та прагненням реалізувати себе як особистість. Визнання себе реалізованою особистістю є найважливішим для підлітків з типовим розвитком. 80% опитаних мають навчатися далі; 12% – працювати; 76% – усвідомити та реалізувати власні можливості. Нічого не змінювати у власному житті прагнуть лише 1% опитаних. Такий високій рівень мотивації подальшого самостійного життя пов'язаний з тим, що сучасне суспільство вимагає від кожного бути успішним та керувати власним життям на свій розсуд. Цілком необхідним подальше навчання вважають 82% опитаних; швидше потрібним, ніж непотрібним – ще 18%. Отже, навчання можна вважати провідним засобом здобуття самостійності у таких підлітків.

За результатами анкетування можна зробити такі висновки. У дітей з типовим розвитком:

1. Спостерігається помірна залежність від батьків та найближчого оточення.
2. Виявляється прагнення самостійності від батьків та незалежного життя у майбутньому.
3. Краще розвинені соціальні стосунки з однолітками і з оточенням взагалі.
4. Є кращою соціалізація через відсутність фізичних та психологічних бар'єрів.
5. Сформоване більш чітке бачення перспективи свого майбутнього та більш чітко окреслені кроки його досягнення.
6. Є орієнтування на створення власної родини, появу власних дітей та бачення в цьому однієї з важливих основ для оцінки себе з боку суспільства.
7. Орієнтація на матеріальну сферу життя, а не на духовну її складову.

Водночас можемо констатувати, що діти з особливими освітніми потребами перебувають у залежності від своїх батьків, що значно сповільнює розвиток самостійності та мотивації на досягнення успіху. Для таких дітей характерні труднощі у звичних речах, самообслуговування, використання предметів, громадського транспорту, що знижує рівень їхньої активності та прагнення взаємодіяти із соціумом. Результати експерименту засвідчили, що діти є досить

пасивними у процесі засвоєння соціальних вмінь та навичок. Переважна більшість осіб, навіть виявляючи позитивне ставлення до незалежного життя та праці, є несамотійними, їхня соціальна активність у більшості залежить від допомоги та волевиявлення дорослих.

У ході дослідження наступною була *методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда*. Методику застосовано для діагностики особливостей соціальної адаптації за критеріями адаптації, самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту, інтернальності, прагнення домінувати та ескепізму. У доступній нам науковій літературі нема відомостей про адаптацію, валідність та надійність методики, однак її часто застосовують у дослідженнях. Теоретичною основою методики є теорія особистості К. Роджерса, основні положення якої було розроблено на підставі досліджень ефективності психотерапії, критеріїв психічного здоров'я та його розладів: видану в співавторстві з Р. Даймонд «Психотерапія та зміни особистості», яку визнають однією з основних праць К. Роджерса з психотерапії.

Опитувальник містить 101 питання-твердження, які побудовані в третій особі однини, а займенники відсутні. Таке формулювання допомагає людині сприймати пункти абстрактно, що значно підвищує достовірність результатів, оскільки опитувані не намагаються відповідати так, як «прийнято в суспільстві». Зміст методики полягає у тому, що досліджуваному потрібно прочитати висловлювання та порівняти їх зі своїм досвідом, обираючи відповіді: 0 – це мене зовсім не стосується; 1 – це мене не стосується; 2 – мабуть, це мене не стосується; 3 – не знаю, чи це мене стосується; 4 – це схоже на мене, але маю сумніви; 5 – це схоже на мене; 6 – це точно я.

Результати представлені у вигляді шести шкал, в яких наведені межі визначення адаптації чи дезадаптації, прийняття або неприйняття себе та інших, емоційного комфорту чи дискомфорту, внутрішнього чи зовнішнього контролю, домінування чи підпорядкованості, відходу від вирішення проблем (таблиця 2.1).

Показники за методикою «Соціально-психологічна адаптація»

К. Роджерса та Р. Даймонда

(Результати представлені у %)

Показники СПА	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Адаптація	47	46	7
Прийняття себе	42	50	8
Прийняття інших	33	57	10
Емоційний комфорт	48	46	6
Інтернальність	30	55	15
Схильність до домінування	29	54	17

Виявлено, що значна частина респондентів мають низький рівень соціально-психологічної адаптації, водночас більша частина осіб має середній рівень і лише для малої частини він є високим. Результати свідчать про те, що значна частина дітей з особливими освітніми потребами має певні труднощі соціально-психологічної адаптації, причиною яких можуть бути низькі показники за такими шкалами: 42 % – прийняття себе, 33% – прийняття інших, 48% – емоційний комфорт, 30% – інтернальність, а 29 % – схильність до домінування.

Для нас було важливим вивчити соціально-психологічний аспект адаптації до школи. У ході аналізу результатів експертного оцінювання вчителів та асистентів вчителів виявлено особливості соціально-психологічної адаптації учнів до школи. Дослідження проводилося у формі *опитування фахівців, що супроводжують досліджуваних учнів, за допомогою «Схеми спостереження за адаптацією та ефективністю навчальної діяльності учнів»* (Олександрівської О.). Схема містить сім шкал:

- 1) навчальна активність;
- 2) засвоєння знань;
- 3) поведінка на уроці;

- 4) поведінка на перерві;
- 5) взаємовідносини з однокласниками;
- 6) ставлення до вчителя;
- 7) емоційне благополуччя.

Схема спрямована на визначення рівня адаптації учнів та ефективності їх навчальної діяльності шляхом аналізу оцінки різних сфер шкільної життєдіяльності учнів вчителем і асистентом вчителя. Результати наочно подано у діаграмі (рис. 2.1).

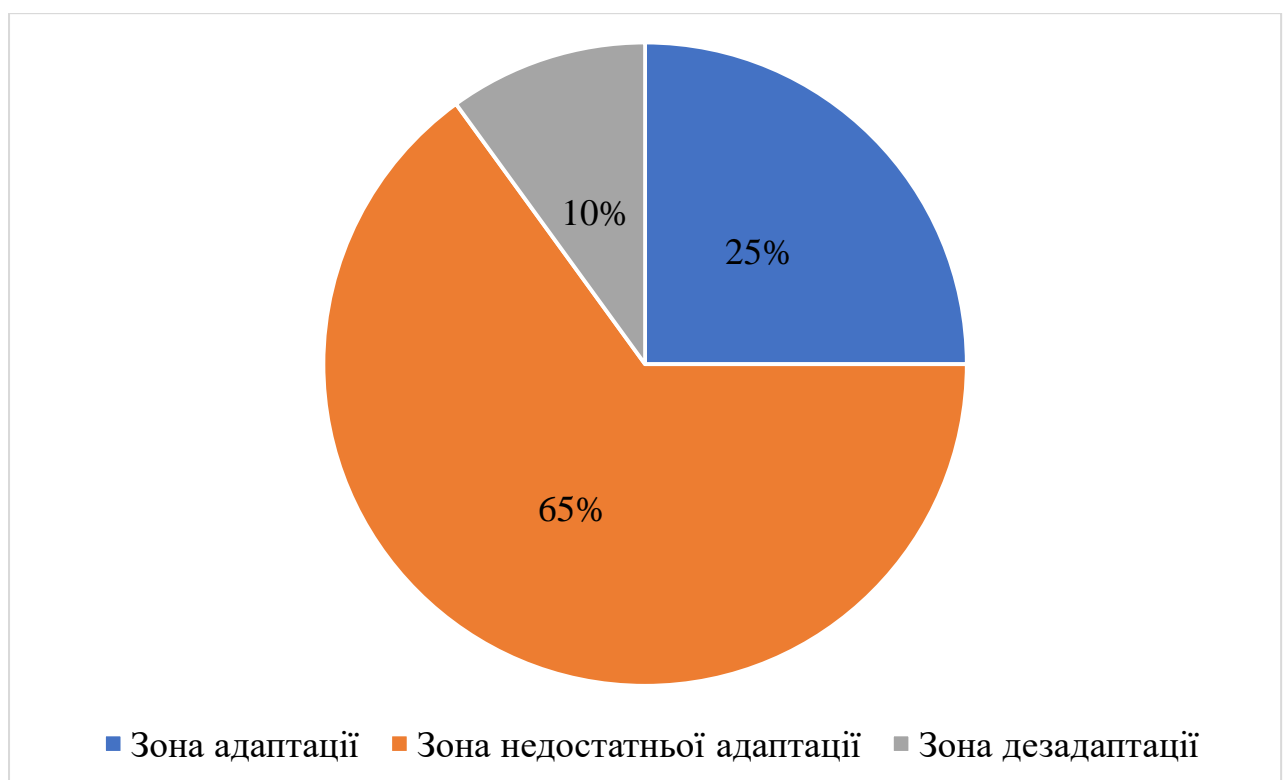


Рис. 2.1. Соціально-психологічний аспект адаптації учнів з особливими освітніми потребами до школи

Загальна експертна оцінка показала, що серед учнів соціально-психологічна адаптація до школи виявлена лише у 25%. Це та група дітей, яка виявляє високу навчальну активність на уроках, має високий рівень засвоєння навчальних знань, гарно поводить себе і уважно слухає вчителя на уроці, не відволікається на однокласників. У таких дітей активність на перерві виражена у помірному ступені. У відносинах із однокласниками вони товариські й легко вступають у

контакт, проявляють дружелюбність і повагу до вчителя. Для цієї категорії учнів переважно характерний спокійний або веселий настрій у школі.

У зоні неповної соціально-психологічної адаптації знаходиться 65% учнів. Це та категорія учнів, що має проблеми у проявах навчальної активності та у взаємовідносинах із однокласниками. У взаємовідносинах діти із порушеннями мовлення виявляють скутість і безініціативність, що негативно відображається на побудові контактів із однокласниками. Такі діти або уникають контакту із вчителем, або ж намагаються виконувати поставлені завдання лише формально. Водночас, важливим аспектом є те, що у зоні дезадаптації знаходяться 10 % учнів із порушеннями мовлення, тоді як серед учнів із типовим розвитком дезадаптованих не виявлено. У дезадаптованих учнів, переважно, низький рівень пізнавальної активності на уроках, що виявляється у: пасивності, частому відволіканні, труднощах засвоєння навчального матеріалу, напруженості учнів. Разом з цим дезадаптовані учні, зазвичай, дуже активні на перерві, оскільки переважаючим є ігровий мотив, а не навчальний. У дезадаптованих учнів може виявлятися епізодичність зниженого настрою в школі.

Для виявлення явища адаптації чи дезадаптації було проведено *проективну методику «Дерево» Л. Пономаренко*, яка спрямована на виявлення рівня адаптації, рівня особистісної тривожності та самооцінки. Дітям пропонується бланк із зображенням дерева, на якому в різноманітних позиціях зображені чоловічки, а завдання учасників полягало у тому, щоб відзначити чоловічка, з яким вони себе ідентифікують. В залежності від обраної позиції діагностуються комунікативні навички, адаптованість, навчальна мотивація, рівень самооцінки та особистісної тривожності.

В ході дослідження стає можливим з'ясувати два критерія: перший – це соціальне положення дитини (визначають своє місце в наявних на теперішній час, на їх думку, групових умовах); другий – бажане соціальне положення, діти.

Інтерпретація результатів виконання проективної методики «Дерево» проводиться, виходячи з того, які позиції вибирає дитина, з положенням якого чоловічка ототожнює своє реальне та ідеальне положення, чи є між ними відмінності. Найбільшу увагу ми приділили першому критерію виборів, оскільки

він показує наявне (реальне) становище дитини. Отримано такі результати з першого критерію по групах позицій, тобто як підліток бачить своє положення серед однолітків (таблиця 2.2.):

- № 20 – часто вибирають, як перспективу, діти із завищеною самооцінкою і установкою на лідерство;
- № 1, 3, 6, 7 – характеризує установку на подолання перешкод;
- № 2, 19, 18, 11, 12 – товарицькість, дружню підтримку;
- № 4 – стійкість положення (бажання домагатися успіхів, не переборюючи труднощі);
- № 5 – стомлюваність, загальна слабкість, невеликий запас сил, сором'язливість;
- № 9 – мотивація на розваги;
- № 13, 21 – відстороненість, замкнутість, тривожність;
- № 8 – характеризує відстороненість від навчального процесу, відхід у себе;
- № 10, 15 – комфортний стан, нормальна адаптація;
- № 14 – кризовий стан, «падіння в прірву».

Таблиця 2.2

**Результати дослідження за проєктивною методикою
«Дерево» Л. Пономаренко**

Критерії	Результат
Висока самооцінка	30%
Мотивація на розваги	22%
Схильність до комунікабельності	16%
Нормально адаптований	22%
Стійке положення	30%
Відсторонений	20%

За результатами діагностики бачимо, що велика кількість дітей мотивованих на розваги. Мотиви навчальної діяльності в дошкільному віці були переважно ігровими, і тому діти ще мотивовані на розваги. Також з таблиці ми бачимо, що нормальна адаптованість до школи становить 22%. Можна зробити висновок, що

діти, які мають достатній досвід спілкування, з розвиненою мовою, сформованими пізнавальними мотивами й умінням довільно-вольової регуляції поведінки, легко адаптуються до шкільних умов. Часто в більш виграшних умовах опиняються діти, які відвідували дитячий садок, оскільки там елементи готовності до шкільного навчання цілеспрямовано формуються. Вони, як правило, володіють певними перевагами в пізнавальній сфері, але часто не мають достатнього досвіду взаємин або не мають сформовану егоцентричну особистісну позицію. Труднощі, що виникають внаслідок недостатньої готовності до школи, можуть бути причиною дезадаптації дитини. Водночас адаптація дитини з особливими освітніми потребами до школи відбувається не відразу. Досить тривалий час потрібен для того, щоб освоїтися в школі. Це досить довгий процес, пов'язаний зі значним напруженням усіх систем організму.

Отже, в результаті проведеного дослідження з вивчення адаптованості учнів з особливими потребами до умов закладу загальної середньої освіти вдалося з'ясувати:

- у респондентів спостерігався досить високий рівень тривожності, низький рівень адаптованості, тому діти повинні отримувати психологічну корекційну допомогу, спрямовану на зниження тривожного стану та на підвищення рівня адаптованості;

- адаптація є динамічним системним процесом, ефективність якого залежить від взаємодії людини й ситуації та комфортності середовища, в якому вона перебуває, тому важливим є врахування комфортності соціального середовища;

- індивідуально-типологічні властивості впливають на адаптивні можливості, відповідно потрібно проводити роботу з розвитку тих рис характеру, які сприятимуть покращенню адаптативних можливостей особистості;

- сприятливим для соціальної адаптації є формування позитивних переконань щодо власних можливостей та ресурсів, хоча питання впливу адекватності таких переконань залишається нез'ясованим.

Оптимальним для соціальної адаптації є прийняття себе та інших у поєднанні з прагненням реалізувати власні ресурси та переконанням щодо самоєфективності й сенсовності власного життя.

2.2. Практичні аспекти адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти

В інклюзії поняття адаптація може бути присвоєний двосторонній характер, який вказує на два зустрічні напрями: зміни середовища відповідно до потреб індивіда та внутрішні перетворення самого індивіда, який прагне адаптації. Така постановка питання відповідає спільному навчанню та процесу входження таких дітей до навчального закладу.

В межах закладу загальної середньої освіти діти з порушеннями розвитку включаються у процес, що зачіпає їх внутрішню сферу та супроводжується змінами у самій школі.

При включенні їх у масову школу, у теоретичній сфері та під час переходу від теорії до прикладних питань можна диференціювати педагогічні, соціальні та психологічні аспекти цього явища:

1. Психологічні аспекти віднесемо до структури особистості, їх володіння та готовності опанувати соціальні навички та знанням норм поведінки в конкретних ситуаціях (наприклад, правила поведінки в школі).

2. Педагогічні та соціальні аспекти адаптації – зміни умов навчання, їх перетворення та розвиток відповідно з індивідуальними відмінностями та їх освітніми потребами, а також формування емоційно-позитивного середовища у вигляді поважних, дружніх стосунків з боку учнів загального розвитку.

Водночас, поділяючи теоретично ці три аспекти, у прикладній сфері вони взаємопов'язані. Процес інтеграції в установі не буде успішним, якщо він не підкріплений активним неформальним спілкуванням один з одним, також зусиллями кожного індивіда, пов'язаними із змінами всередині самої особистості.

З метою розробки технології, яка сприятиме успішній адаптації дитини з інвалідністю, необхідна попередня розробка програми соціально-педагогічної діяльності, її технологізації. Відповідно до існуючої типології, Н. Краснова усі соціально-педагогічні технології об'єднала у 2 групи:

1. Технології загального типу (орієнтовані на визначені категорії об'єкта соціально-педагогічної діяльності, моделюються з урахуванням конкретизованої соціально-педагогічної проблеми та індивідуального потенціалу до її подолання): соціально-орієнтовані технології (зокрема, зі школярами), вікові технології (наприклад, з підлітками), групові технології та технології індивідуального розвитку (власне, надомне виховання дитини).

2. Технології часткового типу (виокремлюються з структурно-функціональних складників загальної технології): діагностичні, виховні, профілактичні, реабілітаційні, корекційні, посередництва та консультування, прогнозування та експертизи, зв'язків з громадськістю чи дозвілля [38, с. 51].

У типовій соціально-педагогічній технології, незалежно від приналежності до означеної вище групи, розкривається загальний механізм практичної діяльності фахівців соціально-педагогічної діяльності, коли кожен із її етапів має свої окреслені цілі та зміст, вирішує конкретні завдання та спрямований на досягнення прогнозованих результатів. Така структура включає діагностико-аналітичний (отримання та аналіз вхідної інформації, формулювання соціально-педагогічної проблеми); прикладний або практичний (реалізація конкретних заходів щодо подолання соціальної проблеми) та експертно-оцінний (рефлексія та оцінка здобутих результатів) етапи [85, с. 43].

Зважаючи на сказане вище, з метою успішної адаптації нами було розроблено технологію **«Тьюторський супровід дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти»**

Тьюторський супровід у закладі загальної середньої освіти виступає як технологія, орієнтована на забезпечення умов виявлення, реалізації й усвідомлення індивідуальних пізнавальних інтересів, побудови індивідуальної траєкторії розвитку. При цьому місія тьютора полягає не тільки в наданні допомоги дитині в здійсненні вибору, але й у попередженні обмеження волі

цього вибору. Тьюторинг у своїй основній частині є спільною діяльністю з побудови траєкторії й реалізації всього ланцюжка кроків з розвитку інтересу, його фіксації, постановки цілей, інтеграції для її досягнення різних ресурсів освіти, а як результат роботи дитина усвідомить процес керування своєю пізнавальною й освітньою діяльністю, освоює способи розвитку інтересу.

Тьюторинг як соціально-педагогічна технологія – специфічний вид соціально-педагогічного наставництва, спрямованого на створення умов засвоєння здобувачем освіти сукупності провідних соціальних норм, накопичення соціального досвіду і вироблення ціннісних смислів до дійсності та спроможності до саморегуляції поведінки. Діяльність тьютора має бути сконцентрована навколо виявлення, реалізації та усвідомлення індивідуальних пізнавальних інтересів, здібностей та актуальних потреб розвитку школяра. При цьому тьютор має не лише допомагати своєму вихованцеві робити правильні життєві вибори, але і дбати про недопущення їх обмеження. Вважаємо, що така роль тьютора сприяє успішній адаптації дитини у шкільному середовищі.

У межах розробленої нами технології вважаємо, що тьюторський супровід у закладах освіти має здійснюватися на основі таких *принципів*:

- диференціації й індивідуалізації (означає спрямованість на організацію діяльності з урахуванням особистісних особливостей і запитів, інтересів дітей, орієнтацію її на розширення контактів);

- безперервності (передбачає забезпечення послідовного, циклічного, своєчасного сприяння у розвитку пізнавального інтересу дітей);

- гнучкості (включення в діяльність тьюторських способів роботи, відповідно до індивідуальних потреб, мотивів та інтересів);

- відкритості (реагування на необхідність освоєння нових соціальних ролей, зміну позицій, здійснення підготовки не тільки до конкретного, але й до запасних варіантів реалізації).

При цьому супровід (співдія, співучасть, співпраця) буде ефективним й потрібним тоді, коли здійснюється ненав'язливо й делікатно, вчасно й грамотно, адресно й дозовано, повсякденно й негайно.

Суб'єктами впровадження запропонованої технології тьюторського супроводу дитини з інвалідністю є тьютори – соціальні педагоги та/або практичні психологи, як виняток – учителі, на яких не покладене класне керівництво та навчальна діяльність (звільнені від викладання), які закріплюються за окремими класами початкової ланки наказом по закладу освіти і впродовж навчального року реалізують програму соціально-педагогічної технології щодо ввірених їм вихованців.

Об'єктами тьюторського супроводу є учні з особливими освітніми потребами.

Організаційно-методичний супровід тьюторського супроводу здійснюється завдяки співпраці тьюторів із адміністрацією школи, керівником соціально-психологічної служби школи, зовнішніми фахівцями, представниками освітніх та соціальних партнерств.

Технологія тьюторського супроводу дітей з особливими освітніми потребами, визначальна відмінність якої полягає саме у виокремленні адаптації об'єктів тьюторського супроводу самостійною та першочерговою місією соціально-педагогічного наставництва, реалізується відповідно до мети, задач, алгоритму, етапів та методів досягнення поставленої мети.

Метою технології тьюторського супроводу дітей з особливими освітніми потребами є створення, завдяки професійній діяльності тьютора, такого виховного середовища та такої збагачувальної взаємодії між тьютором та тьюторантом, результатом яких є якісна зміна (трансформація) особистості останнього, завдяки засвоєння ним провідних соціальних норм, вироблення ціннісних ставлень, саморегуляції поведінки відповідно до соціального статусу та соціального запиту і, як кінцевий результат, успішна адаптація.

Відповідно до мети технологія охоплює такі *завдання*:

- сконструювати збагачувальне виховне середовище закладу загальної середньої освіти відповідно до цивілізаційного розвитку суспільства, потреб дитини з інвалідністю та універсального дизайну;

- забезпечити у тьюторантів формування соціальної, емоційної, комунікативної компетентностей, трансформацію конс'юмерського світогляду дитини на прос'юмерський;

- забезпечити безпечну, відповідну до регламентних та режимних вимог, розвивальну життєдіяльність учня як тьюторанта в збагачувальному освітньому виховному середовищі закладу освіти.

Результативність впровадження технології тьюторського супроводу дитини з особливими освітніми потребами безпосередньо корелює із реалізацією соціально-педагогічних умов, наявність яких зробить ефективною діяльність тьютора в напрямку адаптації дитини:

1. Наступність мети і цілей розвитку дитини. Ця умова безпосередньо базується на проблемі гармонізації взаємин родини та школи в особі педагогічного колективу – тьютора, як первинної ланки взаємодії, та учителя, адміністрації, як представників широкого педагогічного загалу. Для її упровадження першочергово необхідне узгодження рольової структури співпраці: здійснено розподіл ролей, завдань та функцій усіх учасників освітнього процесу, врегульовано механізми та засоби контролю. Така гармонія шкільного і сімейного виховання досягається шляхом налагодження плідної взаємодії тьютора та батьків, у ході якої відбувається своєрідне посередництво щодо «соціального анамнезу» тьюторанта перед родиною та перед педагогами.

Своєрідна адвокація тьютором є дієвою, коли вона охоплює наступні аспекти:

- глибоке розуміння тьютором проблем дитини, її нозології;
- адекватну репрезентацію проблем дитини перед учительським колективом та членами її родини;
- наявність у тьютора різноманітних соціальних ресурсів для здійснення необхідної корекційної роботи.

2. Неперервність соціально-педагогічного впливу тьютора на учня. У такому виховному середовищі, збагаченому тьюторським супроводом адаптації, тьюторант якнайширше забезпечений можливістю соціальних, культурних, життєвих виборів, що, зрештою, сприяє адаптації. Є певна специфіка виховання

окремих чеснот та соціальних вмінь дітей з інвалідністю, враховуючи загострення суперечностей розвитку дитини. Цей процес не може бути прискореним з огляду на відповідну природу, обумовлену перебудовою типу ставлення школяра як до себе, так і до свого близького та широкого оточення. Адаптація дитини не може відбутися одномоментно – для цього необхідний тривалий проміжок часу. Отже, очікувати результату від одного чи кількох виховних заходів чи бесід є ілюзією, натомість лише тривалість тьюторського супроводу, наповнена послідовними та науково обґрунтованими діями, спрямованими на роботу з мотивацією, ціннісними орієнтаціями та формуванням готовності до соціальної значущої діяльності, може уможливити досягнення поставної цілі.

3. Відповідний рівень сформованості тьюторської компетентності у педагогічних працівників, залучених до тьюторського супроводу. Під тьюторською компетентністю слід розглядати сукупність знань та практичних навичок, особистісних рис та чеснот педагогічного працівника, які дозволяють йому ініціювати та здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію з ввіреними йому учнями (тьюторантами) у відкритому варіативному особистісно зорієнтованому виховному просторі. У своїх дослідженнях науковці виділяють наступні складові тьюторської компетентності:

- володіння інноваційними продуктивними технологіями навчання;
- організаційні навички;
- здатність до створення ситуації успіху;
- прагнення до співпраці;
- вміння добирати відповідні форми та методи організації освітнього процесу;
- здатність до налагодження успішної суб'єкт-суб'єктної комунікації;
- здатність до організації відкритого освітнього простору.

Етапи реалізації:

Діагностичний – первинна діагностика з метою визначення рівня адаптованості, сформованості соціальних навичок, комунікативних вмінь. Реалізація цього етапу дасть можливість адекватно підібрати вид взаємодії,

форми роботи, напрями роботи, скласти перспективний і календарний план роботи.

Практичний – проведення занять один-два рази на тиждень, тривалість буде залежати від нозології дитини та її здатності працювати протягом певного часу.

Методи:

- психо- та соціодіагностичні (анкетування, тестування, індивідуальні та групові консультації, консультування з вибору векторів розвитку талантів та рання кар'єрна профілізація);

- практико-зорієнтовані методи (тьюторіали, тьюторські бесіди чи години, інструктаж, тімбілдінг, трекінг особистісного зростання, групові та індивідуальні сесії фасилітації та коучингу, поведінковий контракт);

- методи проблемного навчання (вирішення навчальних кейсів поведінки у типових і атипових життєвих ситуаціях, тренінги, школи інтерактивного навчання);

- методи аналізу та самоаналізу (формування здатності до рефлексії та саморефлексії освітньої й виховної діяльності, аналізу та самоаналізу здібностей і схильностей, створення портфолію).

У ході тьюторського супроводу адаптації дітей з особливими освітніми потребами використовуються різноманітні *бесіди*, як за своєю тематикою, так і причиною ініціювання, кількістю учасників:

- виховна поведінкова бесіда, яка розкриває питання правил та цінностей, звичаїв, традицій та рутин школи і класу, апелює до встановлених соціальних та правових норм, звертає до авторитетів для дитини (наприклад, із застосуванням біографічного методу);

- бесіда, що виховує у школярів громадянські якості – проводиться у патріотичному дусі, з апеляцією на традиції народу, усної народної творчості, сучасних історичних прикладів (воїнів ЗСУ, волонтерів, меценатів);

- бесіда, спрямована на виховання соціальних, моральних та культурних якостей, слугує засобом розширення соціальних знань, вироблення в тьюторантів загальнолюдських цінностей, моральних понять; збагачує моральний досвід через розповідь та обговорення прикладів соціально гідної та

високо моральної поведінки людей, що дозволяє позитивний поведінковий приклад у вихованні.

Наступним дієвим методом адаптації дітей з особливими освітніми потребами є *колективна творчість*, метою якої є формування соціальних цінностей, вміння встановлювати контакти, комунікувати, спільно вирішувати питання. Розроблені та реалізовані під керівництвом тьютора заходи є невід'ємною частиною процесу виховання. Залученість учнів до таких проєктів, серед іншого, формує соціальну компетентність та ціннісне ставлення до життя й здоров'я; створює умови самоактуалізації потреб щодо власного визначення і особистісної реалізації. Крім того, враховуючи низьку організаційну спроможність учнів, тьютор має відповідати додатково за координацію усього проєкту, здійснювати постійний моніторинг виконання доручень. Приклад тьютора та його активність – запорука активності тьюторантів.

В межах цього методу варто реалізувати такі заходи:

- театр тіней із зроблених власноруч на уроках творчості ляльок. Під час реалізації цього проєкту в постановці необхідно підняти важливе питання толерантного ставлення до інших. Важливим елементом рефлексії цього проєкту є спільне обговорення у класних колективах неповторності та важливості кожної людини, права кожного бути таким, яким він є;

- благодійна акція із захисту тварин. Обговорення проблем захисту безпритульних тварин, створити плакат, який має привертати увагу до проблеми. Створити мистецький об'єкт або кулінарну поробку, які пізніше на благодійному аукціоні для батьків та педагогів можна продати з метою придбання ліків, харчів та іграшок для тварин. У ході цього проєкту діти вчаться взаємодіяти між собою, отримують можливість проявити свій творчий потенціал, стати своєрідними «меценатами» цього проєкту. Завершення проєкту супроводжується традиційною рефлексією, на якій було підкреслено роль внеску кожного у досягненні як цілей сталого розвитку, так і загального благополуччя кожного;

- спектакль соціально-психологічної драми «Ми разом», на якому варто підняти важливі питання дітей, їх соціального статусу, проблем дітей з інвалідністю, з якими вони зустрічаються. Діти у коротких театралізованих

виставах обговорюють актуальні проблеми для себе. Захід дає можливість проявити лідерські якості, комунікативні навички, акторські здібності, відчуті атмосферу включеності у спільний процес;

- тренінг з ефективною допомогою дітям соціалізуватися, набути навички взаємодії в колективі, зорієнтуватися у складному, суперечливому світі, в разі необхідності знаходити вихід з кризової ситуації;

- рефлексивні заняття, які покликані на аналіз соціальної динаміки класного колективу та соціального розвитку тьюторантів як особистостей.

Показники ефективності технології:

1. Покращення соматичного, психоневрологічного, емоційного стану дитини.

2. Саморозвиток і самореалізація, відновлення соціального статусу.

3. Підвищення рівня пізнавальної активності, формування і розвиток комунікативних навичок.

4. Покращення моторних навичок.

5. Прагнення до життєтворення.

6. Звільнення від негативного емоційного досвіду, агресії, вихід з пригніченого стану, усвідомлення почуттів.

7. Критичне мислення – вміння швидко орієнтуватись у рухливому потоці даних.

8. Емпатія – усвідомлене співпереживання іншій людині, розвиток власного емоційного інтелекту, що сприяє розбудові сталих та глибоких взаєностосунків з іншими.

9. Здатність ефективно функціонувати в умовах, що постійно змінюються, розпізнавати зміни та віднаходити ефективні алгоритми поведінки.

Висновки до другого розділу

В межах другого розділу проведено експеримент. У ході дослідження було проведено спостереження, в результаті чого встановлено, що діти не ініціативні, спостерігалася замкненість, інфантильність у поведінці, мало дітей, які є ініціативними, не бояться входити в нове середовище, наважуються покинути зону комфорту. У ході бесіди були виявлені типові очікування, установки щодо перебування у закладі загальної середньої освіти: для дітей школа – місце, в якому багато простору для розваг та організації дозвілля, суворий контроль за дисципліною, дотриманням правил та вимог, вчителі організують кожну хвилину часу у школі.

За результатами анкетування в дітей з особливими освітніми потребами: виявлені проблеми у самообслуговуванні та опануванні інфраструктури; спостерігається значна залежність від батьків та найближчого оточення; виявляють декларативний характер прагнення до самостійності; девальвація значення любові та дружби як основи родини та соціуму; у відносинах між людьми відбувається деформація системи духовних цінностей через панування культу матеріального збагачення.

Водночас для дітей із типовим розвитком характерні: помірنا залежність від батьків та найближчого оточення; виявляється прагнення самостійності від батьків та незалежного життя у майбутньому; краще розвинені соціальні стосунки з однолітками і з оточенням взагалі; є кращою соціалізація через відсутність фізичних та психологічних бар'єрів; сформоване більш чітке бачення перспективи свого майбутнього та чітко окреслені кроки його досягнення; є орієнтування на створення власної родини, появу власних дітей та бачення в цьому однієї з важливих основ для оцінки себе з боку суспільства; орієнтація на матеріальну сферу життя, а не на духовну її складову.

За результатами методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда виявлено, що значна частина респондентів мають низький рівень соціально-психологічної адаптації, водночас більша частина осіб має середній рівень і лише для малої частини він є високим. Результати свідчать

про те, що значна частина дітей з особливими освітніми потребами має певні труднощі соціально-психологічної адаптації. У той же час за результатами проєктивної методики «Дерево» Л. Пономаренко є велика кількість дітей мотивованих на розваги.

За результатами проведеного дослідження нами було розроблено технологію на основі тьюторського супроводу. Тьюторський супровід у закладі загальної середньої освіти виступає як технологія, орієнтована на забезпечення умов виявлення, реалізації й усвідомлення індивідуальних пізнавальних інтересів, побудови індивідуальної траєкторії розвитку. При цьому місія тьютора полягає не тільки в наданні допомоги дитині в здійсненні вибору, але й у попередженні обмеження волі цього вибору.

Розроблена технологія тьюторського супроводу адаптації дитини з особливими освітніми потребами реалізується на двох етапах: діагностичний – первинна діагностика з метою визначення рівня адаптованості, сформованості соціальних навиків, комунікативних вмінь; практичний – проведення занять один-два рази на тиждень, тривалість буде залежати від нозології дитини та її здатності працювати протягом певного часу.

ВИСНОВКИ

Результати теоретико-експериментального дослідження засвідчують вирішення поставлених завдань і дають підстави для таких висновків:

1. На основі аналізу науково-методичної літератури уточнено зміст базових понять дослідження. Зокрема, встановлено, що адаптація – це складний багатоаспектний процес, який розглядаємо як основне поняття взаємодії індивіда з його оточенням, що виражається в пристосуванні людини до мінливих умов середовища, має рівневу структуру, носить фазний характер і представлений різними критеріями.

Успішна адаптація може відбуватися в належно організованому адаптативному інклюзивному освітньому середовищі, яке ми трактуємо як спеціально організований простір, у якому всі учні, незалежно від своїх освітніх потреб, мають можливість навчатися ефективніше, підвищувати свою соціальну компетентність, удосконалювати комунікативні вміння, а також відчувати себе частиною спільноти.

2. Виокремлено й схарактеризовано основні фактори успішної адаптації дитини з особливими освітніми потребами: особистісний (загальний рівень розвитку; стан здоров'я, психофізіологічні показники; здатність до комунікації, взаємодії із однолітками; сформованість навичок самообслуговування; попередній адаптаційний досвід; психологічна готовність; соціальна зрілість та ін.); сім'я учня із особливими освітніми потребами (благополуччя сім'ї; домінування адекватного стилю сімейного виховання; налагоджена взаємодія батьків із інклюзивно-ресурсним центром; поінформованість батьків про особливості організації інклюзивного навчання і своєї ролі у ньому; умотивованість батьків брати активну участь у реалізації інклюзивного навчання їх дитини); заклад освіти (архітектурна доступність; універсальний дизайн; застосування методів навчання відповідно до індивідуальних можливостей; підготовка висококваліфікованих педагогів, здатних працювати з дітьми з особливими освітніми потребами; системи надання вихованцям можливості навчатись за індивідуальним навчальним планом; забезпечення медико-

соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу; відповідне матеріально-технічне оснащення; корекційно-розвиткова робота).

3. Досліджено стан адаптованості дітей з особливими освітніми потребами до умов закладу загальної середньої освіти: виявлені проблеми у самообслуговуванні та опануванні інфраструктури; спостерігається значна залежність від батьків та найближчого оточення; значна частина дітей з особливими освітніми потребами має певні труднощі адаптації; велика кількість дітей мотивованих на розваги; високий рівень тривожності. Результати дослідження дають змогу зробити висновки, що діти повинні отримувати корекційну допомогу, спрямовану на зниження тривожного стану та на підвищення рівня адаптованості; адаптація є динамічним системним процесом, ефективність якого залежить від взаємодії людини й ситуації та комфортності середовища, в якому вона перебуває, тому важливим є врахування комфортності соціального середовища; індивідуально-типологічні властивості впливають на адаптивні можливості, відповідно потрібно проводити роботу з розвитку тих рис характеру, які сприятимуть покращенню адаптативних можливостей особистості; сприятливим для соціальної адаптації є формування позитивних переконань щодо власних можливостей та ресурсів, хоча питання впливу адекватності таких переконань залишається нез'ясованим. Оптимальним для соціальної адаптації є прийняття себе та інших у поєднанні з прагненням реалізувати власні ресурси та переконанням щодо самоефективності й сенсовності власного життя.

4. Розроблено й обґрунтовано технологію адаптації дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти, в основі якої лежить ідея тьюторського супроводу. Метою технології є створення, завдяки професійній діяльності тьютора, такого виховного середовища та такої збагачувальної взаємодії між тьютором та тьюторантом, результатом яких є якісна зміна (трансформація) особистості, завдяки засвоєнню ним провідних соціальних норм, вироблення ціннісних ставлень, саморегуляції поведінки відповідно до соціального статусу та соціального запиту і, як кінцевий результат, успішна адаптація. Відповідно до мети технологія охоплює такі завдання:

створити збагачувальне виховне середовище закладу загальної середньої освіти відповідно до цивілізаційного розвитку суспільства, потреб дитини з інвалідністю та універсального дизайну; забезпечити у тьюторантів формування соціальної, емоційної, комунікативної компетентностей, трансформацію конс'юмерського світогляду дитини на прос'юмерський; забезпечити безпечну, відповідну до регламентних та режимних вимог, розвивальну життєдіяльність учня як тьюторанта в збагачувальному освітньому й виховному середовищі закладу освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми адаптації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного простору школи. Безумовно, вона потребує подальшого розвитку в таких перспективних напрямках: соціалізація дітей з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання; інноваційні технології навчання та розвитку учнів з особливими освітніми потребами; залучення учнів до інклюзивного освітнього простору в школах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптація дітей до навчання у школі в діяльності психологічної служби: методичні рекомендації / за наук. ред. В.Г. Панка. Київ, 2013. 102 с.
2. Алексєєва Т. В. Соціально-психологічні аспекти адаптації: монографія. Донецьк : Вебер, 2008. 230 с.
3. Артюхина Н. Корекція емоційних станів в дівчаток в молодшому шкільному віці (арт-терапевтичний підхід). *Наука й освіта*. 2009. № 4. С. 3–6.
4. Беспалько О. В. Підготовка волонтерів до роботи з дітьми обмежених функціональних можливостей : метод. рек. до проведення тренінг. занять. Київ : Вид-во Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова, 2001. 32 с.
5. Беспалько М., Кочубей Т., Коляда Н. Загальні засади доступності та адаптації дітей з інвалідністю в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. Вип. 2 (7). С. 5–12.
6. Богінська Ю. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки студентів з обмеженими можливостями життєдіяльності у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2013. 44 с.
7. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. *Рідна школа*. 2011. №3. С.10–14.
8. Бондар В. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади: за і проти. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 3–6.
9. Бочелюк В. Й., Турубарова А. В. Психологія людини з обмеженими можливостями : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : Центр навчальної літератури, 2011. 261 с.
10. Вознесенська О. Л. Арт-терапія у роботі практичного психолога : використання арт-технологій у освіті. Київ : Шкільний світ, 2007. 120 с.
11. Гончар І. Г. Психолого-педагогічний супровід дітей з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. 2019. Вип. 11. Том 2. С. 144–148.

12. Горішна Н. М. Інклюзивна освіта: підходи до розуміння та виклики розвитку. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки.* 2020. № 6. С. 23–29.
13. Гоцко Г. І. Особливості організації освітнього процесу в умовах реалізації основних засад інклюзивного навчання. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2018 р., м. Терехівка): у 2 ч.* / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упорядн. : Лапін А. В., Сурмай Л. О., Щуцька О. І. Київ : Інтерсервіс, 2018. С. 28–30.
14. Гуріна З. В. Психологічний супровід адаптації дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Психологічні науки.* 2015. Вип. 128. С. 81–84.
15. Деменко О. Ф. Соціальна адаптація в сучасних умовах. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства: матеріали III Всеукраїнського науково-практичного круглого столу.* 2018. С. 67–71.
16. Демченко І. І. Підготовка вчителя до роботи в інклюзивній початковій школі : монографія. Умань : Жовтий О. О., 2015. 500 с.
17. Дефектологічний словник: навчальний посібник / за ред. В. І. Бондаря, В. М. Синьова. Київ : МП Леся, 2011. 528 с.
18. Заброцький М. М. Педагогічна психологія: курс лекцій. Київ : МАУП, 2000. 100 с.
19. Завацька Л. М., Микитченко-Белокурова А. М. Адаптація дітей з особливими освітніми потребами до умов закладу дошкільної освіти. *Тринадцяті Сіверянські соціально-психологічні читання : матеріали Міжнародної наукової онлайн-конференції (25 листопада 2022 року, м. Чернігів) / За наук. ред. Л. М. Завацької.* Чернігів : НУЧК імені Т. Г. Шевченка, 2023. Т. 2. С. 47–50.

20. Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні». URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/875-12>. (дата звернення: 21.02.2023).

21. Законі України «Про освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 03.03.2023).

22. Захарчук М., Закаулова Ю. Аналіз системи підготовки педагогів інклюзивної школи у США. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького*. 2014. № 12. С. 21–28.

23. Зражевський С. Ф. Соціальна адаптація: змістовно-ціннісна характеристика та функціональне призначення. *Мультиверсум. Філософський альманах*. Київ : Центр духовної культури, 2004. 14 с.

24. Ієговська Л. І. Підготовка шестирічок до навчання. Харків : Вид. група «Основа»: «Тріада+», 2014. 96 с.

25. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими / заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

26. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навч.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ : 2007. 128 с.

27. Ковалінська І. І. Модель інклюзивної освіти в умовах Тереховлянського навчально-виховного комплексу. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (26–27 березня 2018 р., м. Тереховля) / упорядн. : Лапін А. В., Сурмай Л. О., Щуцька О. І.* Київ : Інтерсервіс, 2018. С. 42–45.

28. Коваль О. В., Слозанська Г. І. Соціальна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в освітньому просторі: аналіз процесу. *Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи: Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Житомир, 25 квітня 2023 р.) / Ред. колегія: Л. Котлова, С. Дмитрієва, С. Максимець.* Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка. 2023. С. 158–164.

29. Когут І. Соціальна інтеграція осіб із інвалідністю та роль адаптивної фізичної культури в її реалізації. *Теорія і методика фізичного виховання і спорту*. 2014. № 4. С. 58–66.
30. Козачук М. В. Адаптація дітей з особливими потребами до умов інклюзивного дошкільного закладу. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2015. Вип. 11 (54). С. 160–163.
31. Колосова О. В. Соціальна адаптація дітей з синдромом Дауна. *Молодий вчений*. 2018. № 5.2 (57.2). С. 49–54.
32. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навч.-метод. посібник / за заг. ред. Л. І. Даниленко*. Київ, 2007. 127 с.
33. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
34. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text (дата звернення: 23.03.2023).
35. Корольчук М. С. Адаптація та її значення в системі психофізіологічного забезпечення діяльності. *Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. Психологічні науки*. Київ : Правові джерела, 2002. Вип. 2. С. 191–211.
36. Корольчук М. С. Адаптація в системі психофізіологічного забезпечення діяльності. *Вісник. Збірник наукових статей Київського міжнародного університету. Серія: Педагогічні науки. Психологічні науки*. 2003. Вип. 2. С. 180–194.
37. Кравченко Г. Методи адаптивного управління розвитком у забезпеченні умов інклюзивного середовища в закладі вищої освіти. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*. 2022. №13. С. 25–33.
38. Краснова Н. П. Типологія соціально-педагогічних технологій. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2014. №5(1), 49–67.

39. Круглик А. С., Меркулова Н. В. Проблеми адаптації дітей з особливими освітніми потребами до загальноосвітнього навчального закладу. *Еврика*. 2018. №2 (8). С. 48–50.
40. Кузава І. Б. Інклюзивна освіта дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку: теорія і практика : монографія. Луцьк : Іванюк В. П., 2013. 292 с.
41. Кузьменко В. Адаптація. *Дошкільне виховання*. 1995. № 8. С. 18–19.
42. Курінна С. М. Особливості соціалізації дітей 6–7 років в різних умовах життєдіяльності. *Вихователь-методист*. 2004. № 4. С. 47–52.
43. Лебедєва С. О. Соціально-психологічна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі школи. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4(2). С. 218–228.
44. Лукашевич М. П., Мигович І. І. Теорія і методи соціальної роботи: навчальний посібник. Київ : МАУП, 2002. 136 с.
45. Матвєєва М. П. Організація психологічного супроводу дітей з психофізичними вадами в умовах інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта : теорія та практика: навч.-метод. посіб.* / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2012. С. 39–52.
46. Матвєєва М. П. Соціально-психологічна характеристика об'єктів та суб'єктів інклюзивного навчання. *Інклюзивна освіта теорія та практика: навч.-метод. посіб.* / за заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. Ч. 2. С. 155–162.
47. Методи соціальної роботи : навчальний посібник / уклад. Гончар І. Г. Умань : Візаві, 2018. 117 с.
48. Миронова С. П. Командний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. 2011. № 14 (225). С. 108–112.
49. Миронова С. П. Погляди педагогів спеціальних закладів на проблеми інклюзивної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського*

національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Вип. XXIII в трьох частинах, частина 2. Серія : соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський : Медобори. 2006, 2013. С. 16–23.

50. Миронова С. П. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх учителів до корекційної роботи в освітніх закладах для дітей з вадами інтелекту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.03. Київ, 2007. 43 с.

51. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: навч. посібник. Київ : Нова школа, 2011. 139 с.

52. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / за ред. А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

53. Ніколенко Л. М. Формування лідерських якостей особистості в діяльності студентських громадських об'єднань : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05. Слов'янськ, 2013. 20 с.

54. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навч.-метод. посібник / за заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ, 2018. 252 с.

55. Особливості роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання / упорядники: Савчук Л. О., Юхимець І. В. – Рівне: РОІППО, 2013. 53 с.

56. Павленко Л. С. Особливості впровадження інклюзивної освіти в Україні. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки.* 2017. № 8(2). С. 104–110.

57. Перепелюк І. Р. Організація інклюзивного освітнього середовища як проблема психолого-педагогічних досліджень. *Молодий вчений.* 2019. №7. С. 60–67.

58. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2013. 456 с.

59. Поніманська Т. І. Людина і я. Світ дорослих як чинник соціалізації особистості дитини. *Дошкільне виховання.* 1999. № 8. С. 14–15.

60. Порошенко М. Інклюзивна освіта : навчальний посібник. Київ :ТОВ «Агенство «Україна», 2019. 300 с.
61. Приходько Ю. О. Психологічний словник-довідник : навчальний посібник / Ю. О. Приходько, В. І. Юрченко. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
62. Проскура О. В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: навч. посіб. для студентів педагогічних факультетів. Київ : Освіта, 1998. 199 с.
63. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
64. Садова І. І. Інклюзивна освіта в країнах Європи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*: зб. наук. пр. класич. приват. ун-т. Запоріжжя: [б. в.], 1999. С. 188–192
65. Санітарний регламент для закладів загальної середньої освіти : Наказ Міністерства охорони здоров'я № 2205 від 25.09.2020. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1111-20#Text> (дата звернення: 23.02.2023).
66. Серга Т. О. Теоретичні засади соціального супроводу як технології соціальної роботи. *Соціальні технології : актуальні проблеми теорії та практики* : зб. наук. пр. / Класич. приват. ун-т ; [голов. ред. : О. Л. Скідін]. – Запоріжжя : КПУ. 2011. Вип. 52. С. 222–228.
67. Сороколіт Ю. Інклюзивне освітнє середовище як один з аспектів соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. URL : http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/16127/1/13_SOROKOLIT%20YuLIYa.pdf (дата звернення: 23.01.2023).
68. Софій Н. З. Концептуальні аспекти інклюзивної освіти. *Інклюзивна школа: особливості організації та управління* : навч.-метод. посіб. / кол. авт. : А. А. Колупаєва та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.
69. Софій Н. З. Організаційно-педагогічні умови інтегрованого супроводу учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2017. 21 с.

70. Соціальний супровід в роботі соціальних служб ВНЗ України : завдання та технології. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Політологія. Соціологія. Право. 2012. № 3. С. 92–96.

71. Слосанська Г. Соціальний супровід осіб з обмеженими можливостями в освітньому просторі вищих навчальних закладів як форма комплексної соціальної допомоги. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 29. С. 199–203.

72. Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів: Міжнародний документ від 20 грудня 1993 р. URL : http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_306 (дата звернення: 20.10.2022).

73. Супрун Г. В. До питання адаптації дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. №4 (2). С. 320–332.

74. Таранченко О. Тенденції сучасної освіти: роль педагога у створенні ефективної інклюзивної школи. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. № 1. С. 17–22.

75. Теплова Н. А. Державне управління процесом соціалізації людей особливими потребами: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук спец. : 25.00.01. Харків, 2010. 20 с.

76. Тесленко В. В. Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук :13.00.05. Луганськ, 2007. 44 с.

77. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі: навчально-наочний посіб. / Укладач. Скрипник Т. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 56 с.

78. Ткачова Н. Г Інноваційні техніки роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Молодий вчений*. 2018. № 11 (63). С. 276–282.

79. Томчук С. М. Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання у школі. URL : <http://ap.uu.edu.ua/article/424> (дата звернення: 23.03.2023).

80. Тохтамиш О. М. Психологічний механізм регресії та його зв'язок із самосприйняттям особистості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка*. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2012. Вип. 23. с. 647–657.

81. Удич З., Удич М. Ресурсна кімната vs сенсорна кімната. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат* : Матеріали II Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції з міжнародною участю на базі інклюзивно-ресурсного центру Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (м. Тернопіль, 20 жовтня 2021 р.) / Упор. Удич З.І., Шульга І.М. Тернопіль : ТНПУ, 2022. С. 176–17.

82. Удич З. І. Адаптація здобувачів з особливими освітніми потребами до едукативного процесу закладу загальної середньої освіти. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 263–269.

83. Удич З. І. Ресурсний аспект закладу загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання. *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі* : колективна монографія. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 83–96. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/17178> (дата звернення: 22.02.2023).

84. Філіпов В. К. Проблеми соціально-психологічної адаптації особистості на сучасному етапі. Київ, 2017. 198 с.

85. Харченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П. Соціальна педагогіка: технологічний аспект. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. Ч. 1. 383 с.

86. Хренова В.В. Методи соціально-психологічної адаптації учнів закладу загальної середньої освіти в умовах інклюзивного навчання. *Формування*

здоров'язберезувальних компетентностей молоді в умовах глобалізації: реалії та перспективи: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Хмельницький: Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 2020. С. 205–208.

87. Чайковський М. Є. Інклюзивний освітній простір як середовище соціально-педагогічної роботи з молоддю з інвалідністю. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету Україна*. 2017. №13. С. 76–80.

88. Шевченко С. Сприяння адаптації дітей з особливими освітніми потребами засобами арт-терапії. *Інклюзивна освіта як індивідуальна тректорія особистісного зростання дитини з особливими освітніми потребами* : матеріали Всеукраїнської конференції. 2023. С. 123–126.

89. Шемигон Н. Ю. Адаптивний інклюзивний простір–технологія створення. *Адаптивні процеси в національній системі освіти* : збірник матеріалів V Всеукраїнського наукового форуму / упоряд. О. О. Почуєва; ред. кол.: Г. В. Єльнікова (голова), Г. Ю. Кравченко, Л. О. Лузан, М. Л. Ростока, З. В. Рябова. Харків : Мачулин, 2020. 111 с.

90. Шульженко Д. І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія. Київ : Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, 2009. 385 с.

91. Шульженко Д. І. Особливості інклюзивної форми освіти учнів із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2013. Вип. 23. С. 415–420.

92. Horishna N., Polishchuk V., Slozanska H., and Hlavatska O. Trends in the development of inclusive education in Ukraine. *Educational Dimension*. 2020. Vol. 3, P. 103–116.

94. Kaltsoouni P. Inclusive education in Greece. *Social work and education*. 2021. №8 (3). P. 23–29.