

**«ІНКЛЮЗИВНИЙ СОЦІООСВІТНІЙ ПРОСТІР:  
ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЄВРОПЕЙСЬКОГО ТА  
УКРАЇНСЬКОГО ДОСВІДУ»**

УДК 376:34:159.9:(477:327.7)

Ухвалено до друку на засіданні Вчених рад факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної (протокол № 7, від 31.05.2023) та факультету права, публічного управління та адміністрування (протокол № 10 від 10.05.2023)

**Рецензенти:**

Marcin Białas	doktor habilitowany nauk społecznych. Profesor nadzwyczajny w Akademii Wychowania Fizycznego i Sportu im. Jędrzeja Śniadeckiego w Gdańsku
Василюк Алла	доктор педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

**Інклюзивний соціоосвітній простір: порівняльна характеристика****європейського та українського досвіду. – Вінниця : ТВОРИ, 2023. – 468с.****ISBN 978-617-552-437-4**

У розділах монографії на основі аналізу європейського та українського досвіду розкрито соціальні, психолого-педагогічні та правові параметри сучасного інклюзивного освітнього простору. Висвітлено питання історичної обумовленості впровадження інклюзії в сучасну практику в країнах ЄС та Україні. Розкрито особливості формування інклюзивної компетентності та питання інтеграції досвіду європейських країн у практику підготовки фахівців в Україні. Запропоновано основні шляхи імплементації європейських підходів до організації інклюзивного освітнього простору в практику дошкільної, початкової, середньої та вищої освіти в Україні. У монографії будуть висвітлені результати наукових досліджень, проведених у рамках проекту.

Дослідження було реалізовано в рамках роботи над модулем «Соціальна інтеграція дітей з особливими потребами в середовищі розмаїття та інклюзії: Європейські підходи» проекту: 101085267 - SEEDUE4UA - ERASMUS-JMO-2022-HEI-TCH-RSCH (2022-2025)

Монографія призначена для науковців, які займаються підготовкою майбутніх фахівців з питань психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами в закладах освіти. Монографія також буде корисною для студентів, педагогів-практиків та фахівців, які займаються питаннями інклюзії та роботи з дітьми з особливими потребами; волонтерів, представників громадських організацій, добровольців.

Редакційна колегія не несе відповідальності за зміст розділів та може не поділяти думку авторів. Автори несуть повну відповідальність за зміст публікації та виконання вимог академічної доброчесності.

**ISBN 978-617-552-437-4**

© Автори, 2023

## РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

- Алла Коломієць** *доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*
- Олена Демченко** *кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*
- Петро Крайнік** *експерт напряму Жан Моне програми Еразмус+ Національного Еразмус+ офісу в Україні*
- Катерина Царанок** *співзасновник і директор Modern Education & Research Institute (Бельгія)*
- Наталія Шкрєбета** *експерт, консультант проєкту (Норвегія)*
- Олена Колосова** *кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти, заступник декана з наукової роботи факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*
- Тетяна Кронівець** *кандидат юридичних наук, адвокат, завідувач кафедри фундаментальних і приватно-правових дисциплін, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*
- Ірина Саранча** *кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*
- Анна Хіля** *кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*
- Ярослава Пилипенко** *асистент кафедри дошкільної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського*

**ЗМІСТ**

<b>ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС ПРО ІНКЛЮЗИЮ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ СИСТЕМИ В КРАЇНАХ ЄС ТА УКРАЇНІ .....</b>	<b>6</b>
Історико-культурні передумови формування інклюзивного освітньо-виховного середовища в країнах ЄС	
Колосова О. В., Саранча І.Г., Хіля А.В. ....	6
Обдарована особистість в інклюзивному освітньому просторі: український і європейський контекст .....	
Демченко О.П., Ковальова О.А.....	46
<b>СОЦІАЛЬНА, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТА ПРАВОВА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ .....</b>	<b>77</b>
Захист законних прав дитини та формування інклюзивного освітнього простору в Україні і ЄС	
Кронівець Т.М., Малярчук А.В.....	77
Особливості інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини в закладі дошкільної освіти	
Сорочан М. П. ....	100
Інтеграційні процеси у формуванні інклюзивно-зорієнтованого, психологічно безпечного соціально-освітнього середовища	
Франчук Т.Й. ....	130
<b>ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ІНКЛЮЗІЇ В ПРАКТИКУ ДОШКІЛЬНОЇ, ПОЧАТКОВОЇ, СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>175</b>
<b>Inclusion in higher education; modern challenges in terms of European integration processes</b>	
Blavt O., Vovk I., Stadnyk V. ....	175
Соціальна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами музейної педагогіки: міждисциплінарний підхід	
Кравченко О.О., Варивода Ю.Ю. ....	205
Формування у старших дошкільників з порушенням мовленнєвого розвитку вміння складати порівняльний опис	
Омеляненко А.В. ....	236
Інтеграція європейського досвіду підготовки фахівців психолого-педагогічного супроводу	
Токар Л. П. ....	266
Корекція тривожних станів учнів інклюзивних класів із порушенням зору	
Давидюк М.О. ....	314
<b>ІНТЕГРАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ .....</b>	<b>345</b>

**Organization of social and pedagogical activities in an inclusive educational environment**

<b>Vasilyuk T. G., Razmolodchykova I. V.....</b>	<b>345</b>
<b>Розвиток соціального та емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі</b>	
<b>Старинська О. В., Співак Л. М., Ревуцька О. В. ....</b>	<b>380</b>
<b>Тьюторський супровід дітей в інклюзивному навчанні: впровадження європейських стандартів</b>	
<b>Чупахіна С.В. ....</b>	<b>412</b>
<b>Підходи та практика організації волонтерської діяльності: європейський досвід</b>	
<b>Пилипенко Я.Р.....</b>	<b>444</b>
<b>СПИСОК АВТОРІВ.....</b>	<b>465</b>

## **ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС ПРО ІНКЛЮЗИЮ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ СИСТЕМИ В КРАЇНАХ ЄС ТА УКРАЇНІ**

### **Історико-культурні передумови формування інклюзивного освітньо-виховного середовища в країнах ЄС**

**Колосова О. В., Саранча І.Г., Хіля А.В.**

#### **Вступ**

Питання інклюзивної освіти неодноразово піднімалося у наукових, науково-педагогічних, психолого-педагогічних та інших публікаціях. До цих питань посилену увагу приділяють науковці та практики як в Україні, так і за кордоном. Але і сьогодні ми можемо бачити суттєву різницю в якості висвітлення даної інформації, її доступності та кількості. Так як от, наприклад, наявність відкритих якісних аналітичних звітів, доступного відео та аудіоматеріалу, подкастів щодо роботи з / та для дітей, які потребують додаткової уваги.

Насправді, якщо брати сучасний стан речей, який ми можемо бачити у законодавстві країн Європи, у відеороликах та іншому веб-контенті щодо інклюзії в ЄС, то інформація також відрізняється. Але, що суттєво відрізняє англійський контент чи контент, що презентовано мовами Євросоюзу – це те, що він доступний та відкритий, за згоди класу, спеціалізованого центру, батьків інформація постійно поширюється та оновлюється. І немає перешкод для знайомства із досвідом в цій сфері надання послуг. Тоді як в українській реальності ця інформація постійно «обмежується» рамками бачення керівництва, батьків, самих вчителів та законодавчих обмежень, що ведуть до «закритості» системи освіти.

Так, в світлі вже опрацьованих та висвітлених нами досліджень з питань впровадження інклюзії, презентованих аналітичних матеріалів взаємодії освіти, соціальної сфери та культури у вирішенні основних проблем та потреб дітей з особливими освітніми потребами ми логічно підійшли до реалізації проєкту в рамках модуля «The Social Integration of Children with Special Needs in an

Environment of Diversity and Inclusion: European Approaches» (далі по тексту - SEEDUE4UA). Та у даній частині монографії презентуємо напрацювання команди з питань історико-культурних передумов формування інклюзивного освітньо-виховного середовища в країнах Європейського Союзу, які було зібрано в результаті підготовки до проведення Модулів та заходів в рамках діяльності Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Зокрема, серед завдань, що ми плануємо окреслити та презентувати в даній частині монографії, визначено наступне:

- розглянути історичні передумови організації інклюзивного освітньо-виховного середовища в 27 країнах ЄС;
- ознайомитися із впливом культурних передумов створення інклюзивного освітньо-виховного середовища в презентованих країнах;
- продовжити аналізувати спільні та відмінні структурні компоненти організації інклюзивного соціально-виховного простору цих країн та України, презентувати їх.

Визначені мета та завдання, які ми поклали в основу даної публікації дозволили нам визначити пріоритетний принцип методології нашого дослідження – принцип єдності історичного і логічного<sup>1</sup>. Що в свою чергу дозволило нам звернутися до історичних фактів формування та формулювання інклюзії як частини освітнього процесу та виокремити базові методи нашого наукового пошуку – методи теоретичного аналізу і синтезу, абстрагування та конкретизації, узагальнення та порівняння<sup>1</sup>.

## **1. Історичні передумови формування інклюзивного освітньо-виховного середовища в країнах Європейського Союзу**

Ми та колеги вже частково розглядали історичні передумови формування інклюзії в країнах ЄС<sup>2</sup>. Зокрема розглядали практику організації відповідного простору на прикладі Болгарії, Іспанії, Польщі та Фінляндії у порівнянні з досвідом такої роботи в Україні<sup>3</sup>. Звичайно ж, якщо брати відповідну інформацію в розрізі всієї Європи, то говорячи мовою математики ми мали змогу розглянути

та презентувати лише 14 відсотків від загальнодоступного контенту. Але, на цьому ми не зупиняємося, оскільки вивчаючи досвід країн, що географічно та ціннісно є близькими нам та партнерськими, ми маємо змогу продовжити інформувати майбутніх спеціалістів педагогічних спеціальностей та допомагаючих професій з питань поширення досвіду країн ЄС, адаптації пропонувананих практик та закладених в них цінностей до умов української системи освіти та соціальної взаємодії, зокрема і у питаннях впровадження та реалізації політики інклюзії.

Так, якщо ми візьмемо за основу часові рамки, які супроводжують країни ЄС, то в першу чергу, на нашу думку, варто відзначити та звернутися до історичного досвіду Бельгії, Франції, Німеччини, Італії, Люксембургу та Нідерландів, як країн, що у 1958 році стали членами ЄС<sup>4</sup>.

Так, у **Бельгії**<sup>5</sup> ми можемо спостерігати, що перші спроби досягти рівності в праві доступу до освіти для всіх дітей на законодавчому рівні відбулися іще у 1914 році, але через відсутність якісної реалізації відповідної норми закону вже через десять років розпочалися процеси вдосконалення створення умов та класів для «poorly gifted or abnormal children» (якщо дослівно перекладати – «малообдарованих або аномальних дітей»), що в українському освітньому, інформаційному і правовому полі було б неприпустимо, оскільки наша спільнота часто звертає увагу на термінологічну відповідність, а не сутність процесів надання послуг та необхідність особистості в тій чи іншій галузі життєдіяльності. Надалі по тексту ми будемо намагатися звертатися до термінології, що відповідає українській термінології затвердженій нормативно-правовими актами законодавчої та виконавчої гілок влади).

Всі ці пошуки призвели до того, що у 1931 році Міністерство освіти Бельгії<sup>4</sup> прийняло нові положення про освіту всіх дітей, зокрема і тих, які мали порушення інтелектуального та фізичного розвитку. Це сприяло появі в 50-х роках минулого століття спеціальних класів та створенню відповідно до Закону про спеціальну освіту (1970) «шкіл для учнів, чії освітні потреби та можливості не могли бути задоволені в рамках загальноосвітньої системи».



Як зазначають в аналітичному звіті країн членів ЄС, наступним кроком було прийняття Декрету про базову освіту від 1997 року, що «гармонізував існуючі акти щодо базової освіти (дошкільної та початкової, загальної та спеціальної)», а вже у 2002 році відповідно до Закону фламандського парламенту про рівні можливості в освіті надав усім учням з особливими освітніми потребами принципове право вступати до школи за власним вибором<sup>4</sup>. Що суттєво змінило політику в освітній галузі та призвело до прийняття Декрету про заходи щодо учнів з особливими освітніми потребами в 2014 році.

КРАЇНА	Україна	Бельгія
Конституційне право всіх на освіту	1997	1914
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	1924
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	1970
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2014

*Рис. 1. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Бельгії в порівнянні*

Представлене вище порівняння дає нам підстави вкотре зауважити, що Україна не зважаючи на досить швидкий темп впровадження ініціатив та вдосконалення системи освіти в напрямку інклюзії, все ж має необхідність звертатися до пропозицій географічно і ціннісно близьких країн Європи. Вивчати пропозиції та адаптувати наявний досвід для покращення умов впровадження та реалізації інклюзії, формування доступного освітнього середовища для всіх дітей з особливими освітніми потребами.

Знайомство із досвідом щодо формування інклюзивного освітньо-виховного середовища у **Франції**<sup>6</sup> можна також розпочати із Конституції (1958), адже в основному законі держави визначено як обов'язок держави забезпечення безкоштовної освіти на кожному рівні. А у 2005 році на законодавчому рівні було

закріплено «рівні права та можливості, участь і громадянство людей з обмеженими можливостями»<sup>6</sup>, які логічно було

КРАЇНА	Україна	Франція
Конституційне право всіх на освіту	1997	1958
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	2005
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	2019
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2019

*Рис. 2. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Франції в порівнянні*

перенесено та доопрацьовано в Законі про освіту як «право на освіту та шкільне навчання в звичайних умовах»<sup>6</sup> та стало підґрунтям для впровадження інклюзії в школах країни.

Окремо варто відзначити, що останні якісно інноваційні зміни у Франції відбулися у 2019 році з прийняттям, що посилив значення та пріоритетність напрямку інклюзивної освіти, створення локальних центрів підтримки для координації людських ресурсів для створення необхідних умов забезпечення якісного функціонування інклюзивного освітньо-виховного простору для дітей з особливими освітніми потребами.

Із наведеної візуалізації ми чітко можемо простежити шлях, яких пройшла Франція і те, що Україна не так сильно відстає у впровадженні інклюзії. Але, у той же час ми можемо спостерігати, що на відміну від логічного та поступового запровадження інклюзивного формату навчання в сусідній країні ЄС, українська система освіти має стрибкоподібну криву входження у процеси інклюзії, що не дозволяє «зупинитися» на певному варіанті, відшліфувати його та сформувані, адаптувати та модифікувати як законодавчі аспекти, так і власне методологію роботи у закладах освіти, які відповідають за реалізацію державної програми інклюзивної освіти.

Наступною країною, до досвіду якої ми вважаємо варто звернутися є **Німеччина**. Цікавим є те, що Німеччина має досить чітку систему освіти і інклюзію розглядає в розрізі спеціальних шкіл, хоча і вважається однією з «передових» країн Європи. Тому, варто відзначити, що відповідно до звіту, який оприлюднено станом на лютий 2020 року ми можемо побачити, що в цій країні зміни, які передбачали прийняття спільної для всіх земель стратегії навчання протягом усього життя відбулися в 2004 році<sup>7</sup>.

Окрім того, право дітей з особливими освітніми потребами, зокрема дітей з обмеженими можливостями, на освіту та навчання відповідно до їхніх потреб закріплено в Основному законі (Grundgesetz, 2001), Книзі дванадцятій Соціального кодексу (Sozialgesetzbuch XII – Sozialhilfe) та конституціях земель, а також, окремі доповнення можна знайти у положеннях, що викладені в шкільному законодавстві кожної із 16 земель<sup>7</sup>.

Передумови до змін у правовому полі німецького освітнього законодавства відбулися при затвердженні урядом у 1994 році змін у шкільних законах, які базувалися на практичному досвіді несегрегованого навчання та включення усіх дітей в освітній процес. Окрім того, помітні зміни відбулися після 2008 року, зокрема у 2010 році з прийняттям документу «Освітні та правові аспекти реалізації Конвенції Організації Об'єднаних Націй від 13 грудня 2006 року про права людей з обмеженими можливостями в шкільній освіті»<sup>7</sup>, який окреслював шляхи освітньої підтримки та керівництва процесами інклюзії в освітній галузі.

Якщо порівнювати досвід Німеччини із Україною, то перше, що спадає на думку – це те, що в роки, коли Україна лише починала свій шлях незалежної держави і поступово змінювала нормативно-правові акти в економічній та соціальній сфері, а «оновлення» освітньої галузі відкладала до введення окремих проєктів, та нововведень, які потребували не

КРАЇНА	Україна	Німеччина
Конституційне право всіх на освіту	1997	1949
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	1964/1971
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	1994/2004
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2010

*Рис. 3. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Німеччини в порівнянні*

«глобальних», а «суттєвих» змін і, не лише концепцій виховання та освіти. В той час Німеччина вже створювала умови рівного доступу до освіти всіх громадян. Хоча на сьогодні ми маємо досить схожі здобутки та проблеми в формуванні інклюзивного середовища зі своїм «національним колоритом».

Далі, ми пропонуємо розглянути досвід становлення та трансформування освітньої галузі відповідно потреб дітей з особливими освітніми потребами на прикладі **Італії**. Відповідно до Конституції цієї країни шкільна освіта є гарантією держави для всіх громадян, а також створення умов доступності та усунення перешкод, що «обмежують свободу та рівність громадян, щоб забезпечити повний розвиток людської особистості»<sup>8</sup>.

Першим Законом, який згадується у звіті до Європейської Агенції Особливих потреб та інклюзивної освіти представниками Італії є Закон №118/1971, який надав усім дітям право навчатися в загальних класах, і наступний - №517/1977, який скасував спеціальні школи<sup>8</sup>. А вже у 1992 році було прописано всі питання інвалідності, які стосувалися «гарантії особливих прав для людей з інвалідністю та їх сімей; надання допомоги;

КРАЇНА	Україна	Італія
Конституційне право всіх на освіту	1997	1949
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	1964/1971
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	1994/2004
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2010

*Рис. 4. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Італії в порівнянні*

питань інтеграції та вжиття заходів для профілактики та функціонального відновлення; соціального, економічного та правового захисту<sup>8</sup>. Далі, 2000 рік – прийняття інтегрованої системи втручання та соціальних послуг, а у 2003 році було визначено основні рівні надання освіти.

Логічним продовженням стало прийняття у 2009 році рекомендацій щодо інтеграції учнів з ООП в школу та були спрямовані на підвищення якості надання освітніх послуг учням з фізичними, інтелектуальними та сенсорними порушеннями<sup>8</sup>. І одним із останніх в Італії було прийнято указ №66/2017, що «зосереджувався на шкільному середовищі та вдосконалював індивідуальні навчальні плани для учнів, спрямовані на виявлення бар'єрів і фасилітаторів у шкільному житті»<sup>8</sup>.

Якщо звертатися до України та її досвіду, то тут варто відзначити, що Україна також іде шляхом створення індивідуальних навчальних планів для дітей з особливими освітніми потребами, так само шукає підходи до якісного керування освітнім процесом для кожної особистості, але за десять років впровадження інклюзії, на відміну від стабільного спрямування державної політики в Італії, українська практика налічує близько шести «переадресацій» відповідальності за «ведення» - психолого-педагогічний супровід – дитини з особливими освітніми потребами. Що досить сильно впливає не лише на саму

державну політику, а й на ставлення до «чергових» змін в надавачів та отримувачів освітньої послуги.

Також, з цієї шістки перших країн ЄС варто відзначити **Люксембург**, в якому у 1912 році на законодавчому рівні було затверджено ексклюзію, тобто виключення дітей, «які страждають фізичними вадами, за винятком тих, які страждають на вади зору чи слуху» з освітнього процесу в загальному шкільному середовищі. Так, наприклад дітей з порушеннями інтелекту не приймали до школи на підставі прийнятого закону, а у 1973 році уряд зобов'язався надавати освіту дітям з розумовим, сенсорними та емоційними особливостями, що відповідає їхнім потребам або ситуацією у структурах спеціальної освіти<sup>9</sup>.

Так, діти мали можливість відвідувати «дошкільні та початкові центри та центри професійної підготовки; дитячі будинки, школи-інтернати та будинки прийому громадян; спостережні класи та центри; амбулаторно-ресурсні центри; отримувати послуги амбулаторного навчання чи багатопрофільні медико-психологічні послуги»<sup>9</sup>, що обмежувало права та свободи дітей та осіб з особливими освітніми потребами. І лише у 1994 році було внесено зміни до вище зазначених нормативно-правових актів та забезпечено створення спеціальних навчальних закладів і служб на користь участі дітей з особливими потребами у звичайних школах, що мала б забезпечити їхню соціальну інтеграцію<sup>9</sup>. Але у той же час, паралельно для дітей, які не мають змоги з об'єктивних причин «отримати звичайну чи спеціальну освіту через свої розумові, емоційні, сенсорні та моторні особливості та має особливі потреби» держава Люксембург забезпечує отримання освіти, у відповідності до рівня можливостей дитини в центрі або закладі спеціальної освіти чи, індивідуальну допомогу та підтримку служби спеціальної освіти в звичайних дошкільних або початкових школах<sup>9</sup>.

КРАЇНА	Україна	Люксембург
Конституційне право всіх на освіту	1997	1868
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	1994
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	1998
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2009

*Рис. 5. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Люксембургу в порівнянні*

На перший погляд в Україні та Люксембурзі достатньо різний підхід до питань інклюзивної освіти, але, на нашу думку, в багатьох аспектах ми маємо досить схожий продукт на виході. Діти з особливими освітніми потребами мають вибір навчатися в школі з усіма, якщо матимуть достатньо здібностей та підтримки адміністративної, кадрової, батьківської для реалізації відповідної індивідуальної програми розвитку, чи навчатися за індивідуальним планом, в центрах реабілітації тощо. Саме тому, можливо, нам варто розглядати практичний досвід Люксембургу, як можливий практичний матеріал адаптації європейських практик до української ситуації в освіті дітей з особливими освітніми потребами.

І остання з першої шістки країна, питання інклюзивної політики якої ми розглянемо – це **Нідерланди**. Так, відповідно до законодавства голландська система освіти регулюється різними актами, що чітко відповідають рівню освіти, від початкової до вищої (Закон про початкову освіту, 1985; щодо середньої чи спеціальної освіти Закон про експертні центри, 1998; Закон про середню освіту, 1998; Закон про освіту дорослих і професійно-технічну освіту; Закон про вищу освіту та дослідження) і Закон про обов’язкову освіту (1969), та Закон про догляд за дітьми (2005)<sup>10</sup>. І в той же час на основі міжнародних документів, що транслюють ідеї інклюзії в системі освіти Нідерландів відбулися зміни, які

передбачали «стимуляцію активної громадянської позиції та соціальну інтеграцію»<sup>10</sup> кожного громадянина, що призвело до прийняття та запровадження специфічного перерозподілу коштів на заклади освіти, зокрема збільшення фінансування шкіл «з учнями з (потенційними) недоліками в освіті» (2006). Станом на 2019 рік даний перерозподіл коштів зазнав змін та почав базуватися на наступних п'яти критеріях: «освітній рівень обох батьків; країна походження матері; тривалість перебування матері в Нідерландах; середній рівень освіти всіх матерів школи; чи беруть батьки участь у програмі реструктуризації боргу».

КРАЇНА	Україна	Нідерланди
Конституційне право всіх на освіту	1997	1949
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	1969
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	2006
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2019

*Рис. 6. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Нідерландів в порівнянні*

Подібний підхід до фінансування ми бачимо і в Україні, коли кошти субвенції виділяються на створення умов для дітей з особливими освітніми потребами. Але, не завжди ми спостерігаємо можливість перенаправити кошти на те, що є дійсно першочерговим для дитини з ООП, або загалом «вчасно» отримати фінансування на створення відповідного освітнього простору – інклюзивного класу. Крім того, часто фінансування стає «філософським каменем інклюзії» нівелюючи потребу в індивідуальній програмі розвитку дитини, підборі, адаптації та модифікації матеріалів, для пояснення тем, які дитина може та / чи має засвоїти в процесі навчання. Виключенню в ці моменти також піддається власне основний аспект інклюзії – соціалізація дитини. Але в той же



час, на нашу думку, для практики української школи варто взяти «на замітку» наступний крок, що було здійснено Нідерландами – це обробка статистичних даних, які дозволили створити більш «компетентний» розподіл коштів, хоча за основу необхідно брати власні, національно та територіально орієнтовані показники для перерозподілу коштів на заклади освіти.

Продовжуючи розгляд нашого питання в розрізі історії Європейського Союзу ми перейдемо до країн – Данія та Ірландія, які приєдналися до ЄС у 1973 році.

Так, **Данія** – це країна, яка із 1980 року прийняла Закон про спеціальну освіту для дорослих, що забезпечив «правову основу компенсаційної спеціальної освіти для дорослих з функціональними труднощами фізичного або психологічного характеру»<sup>11</sup>.

Низка актів регулює навчання дітей, молоді та дорослих. Загальні положення містяться в актах, що застосовуються у відповідних сферах, за винятком Закону про спеціальну освіту для дорослих (1980). Крім того, існує наказ міністерства про спеціальну освітню підтримку в професійно-технічній освіті та підготовці тощо. Окрім цього, жодне спеціальне законодавство не поширюється на учнів з особливими потребами. Загальне законодавство, що стосується окремих рівнів освіти, більш-менш прямо визначає, що навчання є доступним для всіх і має бути організоване та виконане з належним урахуванням різних передумов та потреб учнів.

Якщо порівнювати державні школи Данії з українськими, то варто відзначити, що законом закріплено обов'язковість здобуття освіти з 6 до 16 років і батьки відповідають за забезпечення освітою дітей, а муніципалітети зобов'язані запропонувати шкільне навчання всім, хто проживає в муніципалітеті. Це типово і для української системи освіти, адже відповідальність за освіту дітей несуть батьки, а державні виконавчі органи влади надають відповідні освітні послуги та спостерігають за задоволенням потреб дитини відповідно віку, фізіологічного та психологічного розвитку та на основі визначених законодавством факторів.

Відмінним до 2016 року між Данією та Україною було те, що батьки могли обрати навчання дітей вдома самостійно (сімейна (домашня) форма освіти<sup>12</sup>), але лише під наглядом та з дозволу місцевої шкільної влади. В Україні відповідні нововведення відбулися на законодавчому рівні у 2016 та до них були внесені зміни у 2019 році згідно вимог часу.

КРАЇНА	Україна	Німеччина
Конституційне право всіх на освіту	1997	1953
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	1980
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	2012
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2016/2019

*Рис. 7. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Данії в порівнянні*

Так, з 2012<sup>11</sup> року на законодавчому рівні було затверджено, що діти з особливими освітніми потребами мають можливість отримувати додаткову освіту, але в разі того, коли необхідна кількість годин перевищує дев'ять годин на тиждень, тоді діти можуть бути переведені до спеціальної освіти. Але це відбувається лише після індивідуальної оцінки спеціалістами та за згодою та участю батьків. «Концепція освіти з особливими потребами в Данії обмежується дуже спеціалізованою освітою, з наголосом на те, щоб школи знаходили шляхи вирішення освітніх проблем, не переводячи учнів у статус особливих освітніх потреб<sup>11</sup>.

Звертаючись до досвіду **Ірландії** в питаннях інклюзивної освіти ми можемо побачити чітку політику держави направлену на забезпечення рівних прав та можливостей для дітей з особливими освітніми потребами, яка чітко прописує права дітей та умови забезпечення реалізації даного права. Зокрема, питання дітей з ООП піднімається в низці основних законодавчих актів, що регулюють освітню діяльність. Такі як: Закон про освіту (1998), Закон про рівний статус (2000), Закон про рівність (2004), Закон про освіту (соціальне забезпечення)

(2000), Закони про захист даних (1988, 1998 та 2003), Закон про освіту для осіб з особливими освітніми потребами (2004), Закон про інвалідність (2005)<sup>13</sup>

КРАЇНА	Україна	Ірландія
Конституційне право всіх на освіту	1997	1837
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	1998
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	2000
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2007

*Рис. 8. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Ірландії в порівнянні*

Якщо брати основний закон, та варто відзначити, що тут визначено, що батьки є основними набувачами та виконавцями законних прав своїх дітей на освіту, а школи юридично зобов'язані забезпечити різноманітність потреб, цінностей і традицій, з якими приходять діти в освітнє середовище. Окрім того, у даному законодавчому акті чітко визначено положення про освіту осіб з обмеженими можливостями або особливими освітніми потребами. Заявленою метою Закону є «надати практичну реалізацію конституційним правам дітей, у тому числі дітей з інвалідністю або іншими особливими освітніми потребами».

Так, можна відзначити, що обидві країни – Данія та Ірландія, так само близькі українському освітньому законодавству і можуть слугувати прикладами до практичної реалізації зазначених прав та вимог до створення інклюзивного освітнього середовища. Але для більш якісного аналізу освітньої галузі та вибору найбільш «привабливого» освітнього середовища країн Європи як зразка для наслідування та створення українського інклюзивного освітньо-виховного середовища ми маємо здійснити повноцінне знайомство із усіма ресурсними (як інформаційно, так і практично) групами країн ЄС.

Так, на черзі низка країн, що приєдналися до ЄС в 90-х роках минулого століття. Нами частково розглядалися у попередніх публікаціях окремі із них,

але знову ж, на нашу думку, є важливим згадати їх у розрізі часових рамок, адже це впливає на процеси включення інклюзії у культурне та соціальне середовище ЄС. Серед країн, які ми розглянемо в цій частині Греція (1981), Португалія (1986), Іспанія (1986)<sup>2</sup>, Австрія (1995), Фінляндія (1995)<sup>2</sup> та Швеція (1995).

Так, **Греція**, як і більшість країн ЄС, так як і Україна в Конституції закріпила право всіх громадян на безкоштовну освіту на всіх рівнях державної системи освіти. Зокрема, Конституція Греції (стаття 16 абзац 2) визначає, що: «освіта має на меті моральну, інтелектуальну, професійну та фізичну підготовку всіх греків, розвиток національної та релігійної свідомості та створення вільних і відповідальних громадян»<sup>14</sup>.

Основний освітній закон від 1985 року окреслює структуру та функціонування початкової освіти та регламентує обов'язкову освіту від 4 до 15 років, основною метою якої є «сприяти загальному, гармонійному та збалансованому розвитку розумових і психосоматичних сил усіх учнів і запропонувати їм здатність, незалежно від статі та походження, стати незалежними особистостями та жити творчо»<sup>14</sup>.

Такий підхід імпонує українському освітньому полю та тим національним концепціям освіти та виховання, які неодноразово приймалися, описувалися та впроваджувалися задля забезпечення гармонійного розвитку громадян. Але це не все, що на сьогодні має стратегічно розробити, спланувати та досягти освіта. В першу чергу в світі «відкритого інформаційного простору» освіта має забезпечити «доступність» та «грамотність» в усіх їхніх проявах на всіх рівнях і для всіх громадян, за які відповідає держава. Адже це та частина соціалізації, яка дозволить в подальшому реалізувати потенціал кожної особистості та досягати не лише рівних прав, але й підтримувати «атмосферу інклюзії» в усіх галузях життя, життєтворчості та життєдіяльності особистості.

КРАЇНА	Україна	Греція
Конституційне право всіх на освіту	1997	1975
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	1985
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	2008
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2012

*Рис. 9. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Греції в порівнянні*

У 2008 році Греція визнала на законодавчому рівні та закріпила положення про те, що інвалідність є «складним соціальним і політичним явищем»<sup>14</sup>, що потребує державного регулювання та покладає на державні органи влади «забезпечення рівної участі у суспільстві, незалежне життя та економічну автономію для людей з інвалідністю та особливими освітніми потребами, а також повне закріплення їхніх прав на освіту, соціальну та професійну інтеграцію»<sup>14</sup>.

А у 2012 році було додатково підкріплено вже існуючі позиції щодо людей з інвалідністю та надання їм послуг, зокрема і освітніх рядом додаткових нормативно-правових актів.

Це створило достатньо якісні умови для реалізації на місцях політики інклюзії та також може розглядатися з точки зору як практичний порадник для українського соціуму з особливостей аспектів законодавчого впровадження інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами та практичної точки зору реалізації прийнятих документів.

Для подальшої аналітики з питань реалізації політики інклюзії ми приходимо до необхідності розглянути історичні аспекти впровадження відповідної освітньої політики в **Португалії**. Так, згідно з матеріалами аналітичного звіту Європейської Агенції, до результатів якої ми звертаємося в даному огляді, зазначено, що питання навчання дітей з особливими освітніми

потребами піднімалося з 1946 року, коли було створено перші спеціальні класи у початкових школах, де мали змогу навчатися діти з фізичними чи інтелектуальними порушеннями<sup>15</sup>. Але поступово в цих класах мали змогу навчатися й інші діти, які мали незначні порушення в розвитку чи низьку успішність та труднощі. Що є цінним досвідом для нас, то це те, що в Португалії було чітко визначено державний інститут, а не підрозділ міністерства, який опікувався питаннями функціонування, керівництва, кадрової доступності та реалізації програм у вище зазначених класах. На нашу думку – це чудовий приклад сепарації обов'язків та визначення відповідальності за ведення державної політики на місцях практиками інклюзивної освіти та комплексного підходу для якісного та ефективного стратегічного планування надання освітніх послуг.

Варто відзначити, що серйозних змін освіта дітей з особливими освітніми потребами зазнала після 1974 року, коли за підтримки педагогів та батьківських асоціацій було проведено просвітницьку роботу та, як результат, створено й відкрито перші школи для учнів з порушеннями інтелекту<sup>15</sup>. Саме цей період окреслив зміни в законодавчому полі в галузі освіти щодо «осіб з обмеженими можливостями та тих, хто має проблеми з навчанням»<sup>15</sup> та створено Департамент спеціальної освіти для обов'язкової освіти (базова освіта) та Департамент спеціальної та професійної освіти для старшої середньої освіти<sup>15</sup>. З цього часу відбулась і реорганізація порядку надання послуг та структура підготовки фахівців до роботи з дітьми з ООП. Окремі аспекти навчання та освітньої підтримки дітей з порушеннями зору, слуху чи іншими функціональними обмеженнями (1988) було визначено як групи спеціальної освіти, а ще пізніше, до їх переліку було включено дітей з порушеннями інтелектуальної сфери

КРАЇНА	Україна	Португалія
Конституційне право всіх на освіту	1997	1976
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	1946
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	1974
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2018

*Рис. 10. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Португалії в порівнянні*

Далі відбувалися інші зміни, які базувалися на принципах прописаних в Законі про освіту та нормативно-правових актах 1986, 1990 та 2008 років, а також включали та підтримували філософію таких міжнародних резолюцій як Саламанкська декларація та Рамкова програма дій щодо освіти осіб з особливими потребами<sup>15</sup>. І вже у 2018 році ми можемо спостерігати логічне завершення процесів включення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір відповідно до Декрету про інклюзивну освіту, що враховував вразливі категорії учнів, які були виключені з освітнього процесу через малозабезпеченість родин, етнічні та національні, мовні та релігійні питання, зокрема і через функціональні обмеження – інвалідність та особливі освітні потреби.

Наступною країною, про яку ми б мали зробити опис є **Іспанія**. І хоча ми частково вже розглядали питання розвитку та впровадження інклюзивної освіти в цій країні, на нашу думку, варто прописати іще такі факти як те, що з 1978 року в цій країні почав діяти «Національний план зі спеціальної освіти», в якому вперше сформульовані принципи стандартизації послуг, освітньої інклюзії та індивідуального підходу<sup>16</sup>, а також розглянуто питання впровадження політики планування, лікування, реабілітації та інтеграції людей з фізичними, сенсорними та інтелектуальними порушеннями в усі соціальні сфери, а отже, і в освіту<sup>16</sup>.

З 1990 року суттєві зміни відбулися в основному законі щодо системи освіти і, що було основним, так це зміна фокусу – де «спеціальна освіта перестала бути окремою ланкою, що надавала освітні послуги окремій категорії дітей, а стала частиною загальноосвітнього процесу із залученням матеріальних і людських ресурсів, що були доступні в системі освіти для задоволення тимчасових або постійних потреб учнів»<sup>16</sup>. В той же час політика запровадження інклюзії поступово призвела до прийняття за основу підтримку дітей з ООП для «досягнення поваги до основних прав і свобод, рівних прав і можливостей між чоловіками і жінками, а також рівного ставлення і недискримінації людей з обмеженими можливостями (2006)<sup>16</sup>. А вже у 2020 році Закону про освіту редагується у відповідності до основних критеріїв інклюзивної освіти та визначає «наскрізний підхід, спрямований на забезпечення всім учням гарантій успіху в навчанні шляхом динамічного та постійного вдосконалення освітніх центрів та більшої персоналізації навчання», що на думку законотворців та практиків дозволить усунути бар'єри, що обмежують доступ, присутність, участь і навчання дітей з особливими освітніми потребами<sup>16</sup>. І хоча проблеми освіти дітей з ООП достатньо схожі в Іспанії, Португалії з реаліями України, але все ж питання прагматичної чітко спланованої профілактично-інформаційної кампанії в сукупності із принципами та культурою дають більше можливостей для самореалізації особистості дитини, її підтримки у становленні та розвитку, адже прийняття особливих освітніх потреб відбуваються на усіх рівнях, як у вертикальній, так і в горизонтальній схемі взаємодії між вчителем та учнем, державою та особистістю. Тому, на нашу думку, практика пропонується на сьогодні в цих країнах для забезпечення інклюзивності процесу набуття знань та соціалізації є цікавою для оновлення досвіду української системи освіти.

Наступною в цьому колі країн є **Австрія**, яка має програми раннього втручання, які дозволяють отримати ряд додаткових послуг дітям, які народилися з інвалідністю чи в них існують ризики, що можуть зашкодити нормальному розвитку. Але одного загального закону щодо такого підходу немає і, кожна із земель регулює відповідну схему реалізації раннього втручання



відповідно до місцевого законодавства. Окремо варто відзначити, що відповідно до юридичних норм дитина може отримати додаткові послуги від держави в разі, «коли сімейне оточення може зашкодити розвитку дитини (наприклад, зловживання наркотиками, насильство, зневага)»<sup>17</sup>. В цьому випадку можемо відзначити, що система достатньо схожа до роботи Служби у справах дітей в Україні, які також мають можливість «вилучати» дитину з сім'ї за несприятливих обставин розвитку або наявності загрози життю та здоров'ю дитини<sup>18</sup>. Або ж до роботи Центрів соціальних служб<sup>19</sup>, які надають послуги родинам з дітьми, які мають потребу в підтримці та допомозі для гармонійного розвитку дитини з урахуванням батьківського потенціалу та ресурсів родини, а також можливостей та потреб самої дитини. Окремі аспекти раннього втручання в Австрії «організовується регіональними установами раннього втручання (неурядовими організаціями)»<sup>17</sup>, що також притаманно українському суспільству, адже часто асоціації, НГО та БФ беруть на себе функцію раннього втручання, хоча на сьогодні дана форма роботи стала частиною офіційної практики в рамках роботи Міністерства соціальної політики України<sup>20</sup>.

Крім того у всій системі освіти Австрії присутня з 1993 року двовекторність процесу навчання дітей з особливими освітніми потребами. Тобто дитина, яка має особливі освітні потреби може навчатися або у спеціалізованій школі, або в інклюзивних закладах в звичайних школах відповідно до того, що обирають батьки дитини<sup>20</sup>. Останні зміни відбулися з прийняттям документу 2019 року, яким на шкільну адміністрацію поклали обов'язок організації та забезпечення спеціальної освітньої підтримки дітей з особливими освітніми потребами, яка відповідає інклюзивній освіті. Окрім того, варто відзначити, що саме адміністрація школи визначає та дає дозвіл на навчання дитини, яку визначили як дитину з ООП, впродовж дванадцяти років (на відміну від програмних дев'яти). Основною ж метою даних нововведень було і залишається створення умов доступності освіти для дітей та молоді з фізичними чи сенсорними порушеннями, зокрема і до вищої освіти, якщо вони загалом можуть її відвідувати та опанувати, або ж потребують внесення змін до навчальної

програми відповідно до рівня розвитку та можливостей дитини<sup>20</sup>.

КРАЇНА	Україна	Австрія
Конституційне право всіх на освіту	1997	1920
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	1993
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	2013
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2019

*Рис. 11. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Австрії в порівнянні*

Так, зважаючи на побудову та розвиток австрійської системи надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами ми чітко можемо зазначити, що ця країна дуже схожа за структурою розбудови інклюзивного освітнього простору до того, що ми пропонуємо на сьогодні в розрізі української державної політики і це, на нашу думку, є позитивним для пошуку практик роботи безпосередньо в інклюзивному класі та особливостей ведення випадків, коли дитині варто забезпечити навчання у спеціальних закладах освіти.

Щодо питання організації інклюзивної освіти в **Фінляндії** ми вже писали в попередній монографії, але в продовження даної теми, на нашу думку, варто відзначити наступне.

Становлення спеціальної освіти, яке передувало інклюзивному підходу відбувалося з 1840 до 1921 року<sup>21</sup>. Як зазначено в аналітичному звіті країни – основні зміни в освітньому процесі відбулися після прийняття Закону про обов'язкову освіту. До цього моменту в Фінляндії широко були поширені школи, що зосереджували увагу на дітях, які мали сенсорні порушення, зокрема, порушення слуху (1840-ві роки), зору (1860-ті роки) та опорно-рухового апарату (1890-ті роки). Хоча, як зазначено у звіті з 1866 року, коли відбулося переведення освітнього процесу під управління місцевого самоврядування, діти з

порушеннями розвитку перестали отримувати загальну освіту. Цю функцію на себе перейняли громадські організації та благодійники. Так тривало до 1921 року, до прийняття вищезазначеного закону. Але і тут чітко було прописано категорію дітей, які за своїми розумовими здібностями не могли опанувати відповідну освітню програму – діти з порушеннями інтелектуальної сфери.

Якщо порівнювати з українською реальністю, то різниця в прийнятті змін інклюзивного характеру складає 89 років – це за умови прийняття відправної точки в українському законодавстві 2010 рік, якщо брати відповідно до реальних результатів впровадження не пілотних проєктів, а повноцінного включення дітей з порушеннями розвитку в загальноосвітні заклади, то різниця вийде майже у 100 років. Звичайно ж, можна зазначити, що це не показник якості та кваліфікованості надання освітніх послуг, але це серйозний показник менталітету та власне ставлення суспільства і держави до потреб кожної особистості, сприйняття інакшості та відкритості всіх галузей життєдіяльності до змін та потреб соціуму в усій його різноманітності. Саме тому, як ми й писали в попередній праці, можливо, нам варто звернутися до досвіду, який відшліфовується в освітній системі вже майже століття і має високі результати не у відсотках залучення дітей до навчання, а саме в якості життя суспільства, розвитку соціуму та ставленні до особистості як з боку держави, так і власне кожного громадянина до потреб, розвитку, становлення тощо, які впливають на економіку, культуру та просто рівень життя.

Якщо ж брати до уваги саме прийняття за основу філософію інклюзії, то тоді ми матимемо розрив всього лише в 40 років. Хоча і це величезний розрив, який ми маємо подолати для повноцінного включення дітей з особливими освітніми потребами у процес здобуття освіти та подальшу самореалізацію особистості, яка має певні порушення розвитку. Як зазначається у звіті, «принцип нормалізації та філософія інтеграції були на першому плані в освіті учнів, які потребували спеціальної підтримки. Принцип нормалізації мав на меті зробити життя людей з інвалідністю якомога більш нормальним. Інтеграція розглядалася як засіб реалізації цієї нормалізації. Метою була соціальна інтеграція, тобто

можливість для учнів з особливими потребами брати участь у загальному навчанні в школі, яку вони відвідували б, якби не мали інвалідності»<sup>21</sup>.

Далі в цій когорті країн ми звернемося до **шведської системи освіти**, що є «децентралізованою та структурованою відповідно до національних цілей і правил. Рішення щодо реалізації Закону про освіту та національної навчальної програми приймаються в межах місцевих самоврядних муніципалітетів. Таким чином, муніципалітети можуть по-різному тлумачити та застосовувати законодавчу та політичну основу щодо освіти»<sup>22</sup>.

Але в той же час, кожен муніципалітет керується змінами, які відбулися у 2020 році відповідно до пріоритетів та заходів проголошених зі змінами в законодавстві для забезпечення повної відповідності законодавства Швеції правам, передбаченим Конвенцією про права дитини (ООН). Окрім того, Закон про освіту «закріплює права людини як основу для освіти та як елемент, який слід вивчати та сприймати через освіту. Кожен, хто працює в освіті, зобов'язаний захищати права людини та активно працювати над запобіганням будь-якій формі образливого ставлення. Принцип Конвенції про права дитини щодо найкращих інтересів дитини включено в Закон про освіту як відправну точку для всієї освітньої та іншої діяльності, що регулюється Законом»<sup>22</sup>. Частково питання запобігання будь-яким формам образливого ставлення було розглянуто в законодавстві Швеції у 2015 році, коли було введено в дію Закон про дискримінацію, який передбачав вирішення питання відсутності доступності для дітей з особливими освітніми потребами. Окрім того, завдяки введенню даного закону «роботодавці та навчальні заклади тепер несуть більшу відповідальність за роботу з профілактики та сприяння боротьбі з дискримінацією та за рівність прав і можливостей»<sup>22</sup>.

Такі законодавчі ініціативи та зміни сприяли формуванню нових підходів до забезпечення освітнього процесу програмними матеріалами. Так, навчальні програми та плани для шкіл на сьогодні у Швеції приймає Національне агентство освіти відповідно до дев'яти напрямків державної підготовки / освіти. Це навчальні програми для дошкільної освіти та підготовчих класів (підготовка до

школи), обов'язкова школа, обов'язкова школа для дітей з порушеннями інтелектуальної сфери, саамська школа, державна спеціальна школа, старша середня школа, старша середня школа для дітей з порушеннями інтелектуальної сфери та муніципальна освіта дорослих<sup>22</sup>.

Такий підхід є достатньо дієвим для децентралізованого управління. З його плюсів ми також можемо назвати те, що чітко регулюються питання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема в окрему ланку освіти виноситься питання здобуття освіти лише дітьми, які мають порушення розумового розвитку та проблеми із засвоєнням необхідного мінімуму за державними стандартами, тоді як всі інші діти з ООП включені у освітній процес звичайної школи.

КРАЇНА	Україна	Швеція
Конституційне право всіх на освіту	1997	1975
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	2006
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	2008
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2015/2017/2020

*Рис. 12. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Швеції в порівнянні*

Ми не повністю розкриваємо часові рамки прийняття законодавства щодо дітей з ООП, але з рисунка 12 ви можете простежити та порівняти рівень та часові рамки становлення інклюзії як провідного фактору формування освітньої парадигми. На нашу, суб'єктивну думку, основним, що варто перейняти в українській системі освіти й, на чому дійсно необхідно наголосити – це визначення програмного мінімуму та виокремлення цього мінімуму лише для дітей, які мають порушення інтелектуальної сфери відштовхуючись від можливостей опанування цієї програми дітьми. До того ж, для дійсного ефекту інклюзивності варто розглянути приклади освіти дорослих (не лише Швеції) та

внести окремі пропозиції та зміни, які б сприяли включенню кожного громадянина чи особистості, яка планує проживати на території України до соціально-економічного зростання країни.

В продовження презентації досвіду становлення інклюзивної освіти в країнах Європейського Союзу перейдемо до тих, які приєдналися до переліку країн ЄС у 2004 році. Але зважаючи на обмеженість розділу з 10 країн ми розглянемо чотири. Серед них Кіпр, Чехія, Естонія та Угорщина.

Так, Кіпр, відповідно до Закону прийнятого у 1979 році, на державному рівні затвердив програму функціонування державних спеціальних шкіл для учнів з особливими освітніми потребами. Створені спеціальні школи приймали учнів віком від 5 до 18 років<sup>23</sup>. В той же час, паралельно відбувалися процеси часткового залучення дітей з ООП до навчання в загальноосвітніх школах, що тривала до 1999 року. В цей рік було затверджено законодавчо норми запровадження інклюзивної освіти.

На сьогодні, відповідно до аналітичного звіту Європейської комісії спеціальних потреб та інклюзивної освіти, «включення учнів з особливими потребами в звичайну освіту є головним політичним питанням Міністерства освіти, культури, спорту та молоді відповідно до чинних міжнародних конвенцій і філософської думки. Прийняття цієї політики супроводжувалося зміною уявлень, переконань і ставлення суспільства до людей з особливими потребами, як у системі освіти, так і в суспільстві загалом»<sup>23</sup>.

Далі відбулася низка змін, що закріплювалися законодавчими документами та регулюють питання раннього виявлення дітей з ООП та власне навчання й виховання дітей, що входять у дану категорію. Всі ці зміни датуються актами від 2001 року та мають вагоме значення для організації інклюзії.

На нашу думку, тут варто відзначити винесення питання раннього втручання в коло питань освітан та включити в українському законодавстві як невід'ємний аспект розбудови інклюзивного суспільства та освіти на засадах інклюзії та, з урахуванням потреб сучасного світу.

Також важливими змінами та підтримкою дітей та молоді з особливими

освітніми потребами на Кіпрі є те, що дитина, яка має труднощі з опануванням шкільної програми може продовжити навчання до 21 року, а також, діти з ООП отримують «безкоштовні спеціальні освітні послуги ... від 3 до 18 років»<sup>23</sup> в разі потреби. Також, іще однією важливою складовою інклюзивної освіти в цій країні є те, що учні з особливими освітніми потребами «навчаються в державних школах, які обладнані відповідною інфраструктурою, відповідно до Закону про спеціальну освіту. Більшість учнів з ООП навчаються в звичайних класах»<sup>23</sup>. Це також та сторона інклюзивної освіти, до якої прагне та яку крок за кроком «створює» українська система освіти.

КРАЇНА	Україна	Кіпр
Конституційне право всіх на освіту	1997	1979
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	1999
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	2001
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2020

*Рис. 13. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Кіпру в порівнянні*

Якщо розглядати Чеську Республіку, то це країна Європейського Союзу, яка як і Україна вийшла із складу радянського союзу та розпочала свою реформу освіти у 90-х роках минулого століття. Саме тому досвід цієї країни, на нашу думку, є достатньо схожим із досвідом українського реформування системи освіти, але має свої «цікавинки» для обговорення та включення в українському освітньому просторі.

Так, законодавство щодо освіти ухвалює Парламент держави, а за його реалізацію відповідає відповідне Міністерство. Але, на відміну від української виконавчої вертикалі влади, яка відповідає за освіту, в Чехії Міністерство освіти, молоді та спорту тісно співпрацює у формуванні політики із Національним

педагогічним інститутом та Чеською шкільною інспекцією.

Відповідно до Конституції «всі є рівними у доступі до освіти та згідно із законом, кожен має рівні можливості отримати безкоштовну освіту на рівні обов'язкової та старшої середньої освіти»<sup>24</sup>. Цікавим для нас також може бути «Закон про жестову мову, який був ухвалений у 1998 році та доповнений у 2012 році, юридично визнає та підкреслює важливість жестової мови для навчання учнів з порушеннями слуху»<sup>24</sup>. Хоча власне питання організації та забезпечення навчання дітей з порушеннями слуху було закріплено у 1984 році. Окрім того, на законодавчому рівні закріплено «право глухих дітей на освіту за допомогою жестової мови»<sup>24</sup>, «доступ до жестового перекладу для учнів старших класів середньої школи та доступ до курсів жестової мови для батьків глухих дітей»<sup>24</sup>.

З 2014 року, змінами до основного Закону про освіту було визначено пріоритет – інклюзивний розвиток освітнього середовища. Окрім того, відбулися зміни у термінології (цікавою, на нашу думку, є схожість дій на законодавчому рівні, яка передбачає саме «роботу» із термінологією. Хоча у випадку української освіти це мало впливає на ставлення до дітей з особливими освітніми потребами і, передбачає зміни в формулюваннях та веденні й організації процесу освіти. Також, в межах українського законодавства термінологічний підхід збільшує бюрократичні перепони в організації взаємодії структур освіти, соціального захисту та охорони здоров'я з надання підтримки та організації якісного середовища для розвитку дітей, які цього потребують. Але, якщо ми продовжимо розглядати питання інклюзивної освіти в Чехії, то варто відзначити, що «Закон про освіту гарантує наявність положень і послуг, необхідних для підтримки доступу учнів до освіти на всіх рівнях, незалежно від того, де вони навчаються (звичайні та/або спеціальні заклади)»<sup>24</sup>. Й, окрім того, відповідно до Закону, дітям, які цього потребують надається безоплатна додаткова підтримка, що може включати «адаптовані підручники; спеціальні навчальні матеріали; компенсаторно-реабілітаційне обладнання та інструменти; послуги підтримки та консультації; додатковий допоміжний персонал; додаткове навчання з окремих предметів (логопедія, мова жестів, орієнтування та мобільність, методи



стимулювання тощо)»<sup>24</sup>.

Іще однією важливою складовою, яку врахували законотворці та освітяни є гарантія «альтернативного спілкування та/або жестової мови»<sup>24</sup>, їх доступність, що організовано за допомогою наявності підручників та посібників шрифтом Брайля, організації освітнього процесу із залученням додаткового персоналу, персоналізовані індивідуальні навчальні плани, що передбачають диференціацію, індивідуалізацію та адаптацію відповідно до індивідуальних потреб і різноманітності учнів<sup>24</sup>.

КРАЇНА	Україна	Чехія
Конституційне право всіх на освіту	1997	1993
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	2004
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	2015
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2020

*Рис. 14. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Чехії в порівнянні*

Варто також відзначити, що з 2020 року в Чеській Республіці «набули чинності зміни до Постанови про навчання учнів з особливими освітніми потребами та обдарованих учнів», що «регулює впровадження інклюзивного навчання, наприклад, у використанні заходів підтримки, індивідуальних навчальних планів тощо»<sup>24</sup>.

Чим цікавий досвід Чехії для України? Ми також ідемо шляхом вилучення окремої термінології з освітніх документів, зокрема в 2016 році чеські законотворці та освітяни на основі змін в законодавстві «вилучили не виправдано суворе визначення спеціальні освітні потреби, яке мало форму переліку конкретних видів інвалідності»<sup>24</sup>. Ці заходи дещо схожі до змін, які вступили в

силу в 2021 році на теренах України. Що змінили класифікацію дітей з ООП на рівні підтримки, які дитина може отримати в процесі здобуття освіти. Але цей процес знову ж таки є інновацією, що суттєво вплинула на документацію, яку ведуть в закладах освіти та частково змінило формат співпраці із інклюзивно-ресурсними центрами.

Важливо також відмітити, що «зміни до Закону про освіту визначають умови надання заходів підтримки у разі необхідності. Вони також містять правила спілкування та співробітництва між школами, учнями, консультаційними закладами та органами захисту дітей. Крім того, новий закон захищає від надмірного використання заходів підтримки як школами, так і законними представниками, якщо вони більше не потрібні»<sup>24</sup>. Тобто, на законодавчому рівні визначено і передбачено завершення надання додаткових послуг для уникнення зловживання у використанні відповідної підтримки як зі сторони сім'ї / опікунів / піклувальників дитини, так і зі сторони школи, що суттєво впливає на зваженість рішень у виборі необхідних програм підтримки та якості надання відповідних послуг.

Наступна країна, до досвіду якої ми звернемося – це Естонія. Відповідно до останньої редакції Конституції Естонської Республіки від 1992<sup>25</sup> року кожен має право на освіту. А навчання має бути спрямоване на створення сприятливих умов для розвитку особистості, родини, естонської нації та національних меншин, економічне, політичне та культурне життя в Естонії та захист навколишнього середовища в контексті світової економіки та світової культури<sup>26</sup>.

Відповідно до прийняття Закону про базову та старшу середню школу у 2010 році провідним принципом управління освітою в Естонії є інклюзивна освіта<sup>27</sup>. Окрім того Законом про освіту та попередньо зазначеним встановлено, що:

- кожна дитина має рівне право навчатися в місцевій школі або, якщо умови є невідповідними і згодні батьки, навчатися в спеціальній школі;
- батьки приймають остаточне рішення щодо навчання своїх дітей
- навчатися в загальноосвітній школі за адаптованою навчальною

програмою (національна навчальна програма для основної школи; спрощена національна програма для основної школи) і отримувати різні види підтримки.

- класи для учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у звичайних школах<sup>26</sup>.

Тобто, в порівнянні з системою освіти країн ЄС, які розвивалися самостійно та не входили до складу радянського союзу, система освіти в Естонії достатньо схожа до українською і, що примітно має ознаки сегрегованого навчання. В порівнянні з українською системою освіти схожість достатньо висока, але на відміну від Естонії ми відійшли від окремих класів, хоча і досі маємо елементи сегрегації у форматі індивідуального навчання, яке на сьогодні трансформується у домашнє. Тому тут, ми можемо лише спостерігати за розвитком та порівнювати зроблені кроки та їх вплив на зміни в наданні послуг дітям з особливими освітніми потребами та їх ефективність у перспективі самореалізації та зайнятості дорослої частини населення.

КРАЇНА	Україна	Естонія
Конституційне право всіх на освіту	1997	1992
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	2010
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	2012
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2020

*Рис. 15. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Естонії в порівнянні*

Зміни, які стосувалися питань інклюзивної освіти також набули нового формату з ратифікацією Естонією Конвенції ООН про права людей з інвалідністю у квітні 2012 року<sup>26</sup>. А вже у 2014 році пріоритети освітньої політики Естонії було визначено у Стратегії навчання впродовж життя до 2020 року. Мета Стратегії включає в себе «можливості навчання, які відповідають потребам і здібностям людей, протягом усього життя, щоб максимізувати

можливості для гідної самореалізації в суспільстві, на роботі та в побуті»<sup>28</sup>.

Відповідно до основних цілей, в питаннях реалізації інклюзивної освіти виділяють дві стратегічно спрямовані цілі, які відповідають за:

- зміну підходу до навчання. Мета полягає у впровадженні підходу до навчання, який підтримує індивідуальний та соціальний розвиток кожного учня, набуття навичок навчання, креативності та підприємливості в роботі на всіх рівнях і в усіх видах освіти;

- рівні можливості та розширення участі в навчанні впродовж життя створені для кожної людини<sup>28</sup>.

Але основні зміни в освіті було окреслено в документі, що презентував стратегію розвитку освіти на 2021-2035 роки. Яка визначає, що одним із викликів, які необхідно вирішити в пропонований період є питання під номером шість – «Відсутній комплексний підхід до підтримки учнів з особливими освітніми потребами, який би охоплював сфери діяльності різних міністерств та різні вікові групи. Існуючі системи підтримки є недостатньо ефективними для впровадження інклюзивної освіти та забезпечення доступу до освіти»<sup>29</sup>.

А також однією з перших цілей даної Стратегії визначає питання права на «якісну інклюзивну освіту та доступну освіту, навчання з підтримкою та можливості навчання, які відповідатимуть здібностям і потребам учнів, організацію освіти таким чином, щоб сприяти розвитку згуртованості суспільства, широкому вибору можливостей для навчання доступних у всіх повітах Естонії»<sup>29</sup>.

Далі ми перейдемо до питань інклюзивної освіти в **Угорщині**, яка прийняла нову Конституцію у 2011 році і, стаття 53 визначає конституційне право громадян на освіту. До цього угорські закони включали положення про особливі освітні потреби та інклюзивну освіту, але суттєві зміни почали відбуватися з 2007 року із ратифікацією Конвенції ООН про права людей з інвалідністю. Далі у тому ж одинадцятому році було схвалено Закон про національну державну освіту, що забезпечує, як зазначено в Основному законі, право на:

- безкоштовну і обов'язкову початкову освіту;

- безкоштовну та загальнодоступну середню освіту до отримання атестата про повну середню освіту;
- навчання за першою (а за певних умов і за другою) професійною кваліфікацією<sup>30</sup>.

Також, саме із цього Закону розпочалося впровадження так би мовити «раннього втручання в освіті», адже із 2015 року діти від трьох років до шестирічного віку мають обов'язково відвідувати дошкільний навчальний заклад. І, як зазначено в аналітичному звіті «Ця зміна спрямована на підтримку успішності в школі, особливо для дітей із соціально незахищених сімей. Це може сприяти усуненню розривів у успішності між учнями з неблагополучних та більш сприятливих середовищ. Це також дозволяє визначити будь-які особливі потреби, забезпечуючи рішення для сімей і дітей, які цього потребують»<sup>30</sup>.

На нашу думку, така наступність в освіті різних рівнів дозволить визначити не лише особливості, а й сформувані стратегію та спланувати освітні заходи з підтримки та надання додаткових освітніх послуг дитині, яка їх потребує для успішної соціалізації та самореалізації.

Цікавим в цьому аспекті є також розподіл дітей з ООП на дві групи<sup>30</sup>:

- Діти та учні, які мають право на особливий режим. Серед них діти/учні з ООП; діти та учні з труднощами інтеграції, поведінки та навчання; діти та учні з видатним талантом.
- Соціально незахищені діти та учні.

Ми також неодноразово зазначали, що друга група дітей, якою опікуються заклади соціального захисту мають бути включені до переліку дітей з особливими освітніми потребами, адже на це є низка причин, які суттєво впливають на навчальні можливості дітей та їхні результати відповідно у дорослому житті<sup>31-33</sup>.

Також, відправною точкою для формування філософії інклюзивної освіти та руху щодо організації цього напрямку надання освітніх послуг можна вважати 2003 рік, коли до Закону від 1985 року про освіту не просто було створено спеціальні школи (1993 рік), а розширено національні категорії інвалідності. До

їх переліку додали дітей з аутизмом та дітей з труднощами в навчанні через інші порушення емоційно-вольової сфери, що призводять до серйозних і стійких порушень у навчанні<sup>30</sup>.

КРАЇНА	Україна	Німеччина
Конституційне право всіх на освіту	1997	2011
Перші документи, що стосуються інклюзивної освіти	2010	2003
Глобальні зміни в законах про освіту	2017	2011
Останні методичні розробки, законодавчі зміни з даного питання	2021	2020

*Рис. 16. Часова лінія основних законодавчих ініціатив України та Угорщини в порівнянні*

На сьогодні ж, як зазначено в анотованому звіті Європейської агенції спеціальних потреб та інклюзивної освіти «класифікація інклюзивної освіти відповідає практиці Європейського Союзу (ЄС); комплексна діагностика та засвоєння інтегрованого змісту освіти відбувається в рамках загальноосвітньої школи. Професіонали (психологи, дефектологи, кондуктивні педагоги, лікарі), що спеціалізуються в даній галузі, проводять оцінку особливих реабілітаційних потреб дітей (комплексна діагностика). Навчальна програма виконується за допомогою спеціального обладнання, інфраструктури та фахівців, які мають спеціальну підготовку протягом усього періоду або частини навчання»<sup>30</sup>.

Крім того, урядом Угорщини прийнято Національну програму з питань інвалідності на 2015–2025 роки, Оперативну програму розвитку людських ресурсів на 2021–2027 роки та Стратегію розвитку громадської освіти на 2021–2027 роки, що спрямовані на розробку системи соціального забезпечення ООП, яка розпізнає індивідуальні потреби та характеристики та відповідні додаткові послуги; посилення інклюзивної освіти в звичайних закладах; посилення ролі Єдиної спеціальної освіти та Провідних навчально-методичних установ в

інклюзивній освіті; покращення підтримки учнів із серйозними та множинними порушеннями; розвиток служби педагогічної допомоги; покращення якості освіти та догляду за дітьми раннього віку; покращення системи побудови кар'єри, подальшої освіти, кар'єрного консультування, розповсюдження та практики індивідуальних програм переведення; покращення переходу (індивідуальні плани переходу); покращення спеціальних туристичних послуг; удосконалення лікарняної педагогіки<sup>30</sup>. Що на нашу думку варто розглянути та, можливо в окремих частинах запозичити для реалізації максимально якісного інклюзивного освітньо-виховного середовища в українському суспільстві.

## Висновки

За результатами проведеного нами дослідження ми вирішили продовжити візуальну презентацію порівняльної часової лінії основних точок впровадження інклюзії в країнах ЄС беручи за основу звіти країн та ті законодавчі ініціативи, які сприяли впровадженню та створенню нових тенденцій в освітньому просторі та доступі до освіти дітей з особливими освітніми потребами.

Так, на основі візуалізації процесів, що супроводжували інклюзію в країнах ЄС ми можемо зробити висновок, що всі країни Європи на 10-20 років раніше розпочали впроваджувати активну залучення дітей з ООП до загальноосвітніх процесів. Якщо ж брати перші «корективи» та елементи інклюзії на основі конституційних положень та основних законів про освіту, то українська система має досить суттєві прогалини, які в когорті країн з пострадянським минулим доводиться долати з «стрибкоподібними нововведеннями та супротивом як суспільства так і системи».

Якщо ж проводити подальшу аналогію, проектувати прийняті в країнах ЄС рішення для вдосконалення системи освіти та забезпечення інклюзії, то можна виокремити наступне:

- по-перше, в українській законодавчій політиці і досі немає єдиного термінологічного визначення в соціальній, медичній та освітній галузях щодо дітей з ООП та всіх супутніх процесів, що дозволяє «маніпулювати» висновками,

рішеннями та практикою роботи із дітьми, які потребують підтримки та якісного супроводу командою фахівців;

- по-друге, відсутність співпраці із перших хвилин життя дитини, про яку говорять фахівці раннього втручання, про яку «мріють» батьки та задіяні спеціалісти. Що відбувається через ту саму неузгодженість в законодавстві та «відсутності можливостей діяти без протоколу співпраці», тобто кожен виконуючий свій обов'язок спеціаліст чітко дотримується інструкцій і відходити від них «мають сили» лише 1% тих, хто чітко розуміє юридичні, адміністративні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні, соціально-економічні та інші «перепетії та колізії» як законодавства, так і адміністрування процесами інклюзії та, так би мовити «балансування на межі законодавства».

За великим рахунком, система освіти в Європі пропонує ті самі рішення, що й українська державна політика впровадження інклюзії – введення нових норм у законодавстві, слідування міжнародним стандартам, субвенція (виділення додаткових коштів для забезпечення потреб дітей з особливими освітніми потребами), комісії, що визначають рівень необхідної підтримки чи можливість навчання у загальноосвітніх закладах), але в усіх випадках основна складова, на нашу думку, всього процесу інклюзії – це люди, які її реалізують. Адже від «бачення», «прочитання» законів та рекомендацій залежить рішення, які приймаються «на користь дитини» і які, по-великому рахунку, впливають на її життя забезпечуючи той чи інший рівень соціалізації та адаптації у суспільстві, що веде до самореалізації та самоактуалізації особистості.

На нашу особисту думку та зважаючи на проведений аналіз варто відзначити, що якість надання освітніх послуг криється не в балансі кількості прийнятих законодавчих актів, введених в дію проєктів та ініціатив, а в планомірному чітко визначеному підході, що є стратегією формування політики якісної освіти для всіх та не суперечить чи кардинально змінює напрямок реалізації політики забезпечення інклюзивного освітньо-виховного простору, а поступово формує та вдосконалює обраний формат реалізації відповідної політики на місцях.



## Анотація

На нашу думку, дослідження питань інклюзії займає лівову частку «думок» педагогічних працівників української освіти. Але у той же час, публікації та презентації які існують або повторюють вже накопичений досвід з корекційної / спеціальної педагогіки та її окремих галузей, чи інтерпретують ті практики інклюзивної взаємодії, які «зайшли» в Україну в рамках проєктів та адаптували досвід Канади, що можна простежити навіть у термінології, яку вживають науковці.

Саме тому, наше дослідження пропонує презентацію історичних та культурних передумов формування інклюзивного освітньо-виховного середовища в країнах Європейського Союзу. Законодавчих передумов та змін, які зберігають поступове зростання інклюзивної складової в освіті.

На основі принципу єдності історичного і логічного нами було визначено як базові методи вивчення історії формування інклюзії в законодавчому та культурно-історичному полі країн Європейського Союзу, а також власне структуру змін в освітній галузі. Що дозволило реалізувати політику інклюзивного освітньо-виховного простору та відповісти на запит суспільства щодо включення дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітні загальношкільні процеси на всіх рівнях освітнього процесу з відповідною підтримкою для забезпечення якості навчання та соціалізації дітей.

Таким чином, ми мали змогу представити основну інформацію за результатами опрацювання національних звітів, окремих науково-дослідних статей країн членів Європейського Союзу. Сформулювати основні відмінності в історичному та культурному просторі, які суттєво впливають на швидкість, адаптацію та прийняття політики інклюзії в країнах ЄС та в Україні. Ми спробували презентувати отриману інформацію у візуальному форматі для чіткого розуміння всіх аспектів, які має врахувати та пройти українська освіта для подальшого становлення інклюзії та розбудови якісно нового формату інклюзивного освітньо-виховного простору для дітей з особливими освітніми потребами.

Адже Україна є частиною Європи і поступово розширює європейський контекст та цінності в усіх життєво важливих галузях. Що означає необхідність сприйняття та прийняття «інакшості» як частини соціуму та надання підтримки соціалізації особистості на всіх етапах здобуття освіти.

## Література

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ - Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
2. Колосова О., Кронівець Т., Хіля А. (2022). Соціально-педагогічна підтримка дітей з інвалідністю в середовищі різноманіття: досвід ЄС. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 88–96.
3. Khilya A., Sarancha I. Inclusive socio-educational space: comparative characteristics of European and Ukrainian experience. Modern science: theory and practice of applying the latest paradigm: Collective monograph. Institute of professional development. Bratislava, Slovakia, 2023. 72-89
4. Country profiles. URL: [https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/country-profiles\\_en](https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/country-profiles_en)
5. Country information for Belgium (Flemish community) - Legislation and policy. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/belgium-flemish-community>
6. Country information for France - Legislation and policy. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/france/legislation-and-policy>
7. Country information for Germany - Legislation and policy. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/germany/legislation-and-policy>
8. Country information for Italy - Legislation and policy. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/italy/legislation-and-policy>
9. Country information for Luxembourg. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/luxembourg>

10. Country information for Netherlands - Legislation and policy. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/netherlands/legislation-and-policy>
11. Country information for Denmark - Legislation and policy. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/denmark/legislation-and-policy>
12. Наказ Міністерства освіти і науки України від 12.01.2016 №8 «Про затвердження Положення про індивідуальну форму здобуття повної загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0184-16#Text>
13. Country information for Ireland - Legislation and policy. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/ireland/legislation-and-policy>
14. Country information for Greece - Legislation and policy. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/greece/legislation-and-policy>
15. Country information for Portugal - Legislation and policy. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/portugal/legislation-and-policy>
16. Country information for Spain - Legislation and policy. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/spain/legislation-and-policy>
17. Country information for Austria - Legislation and policy. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/austria/legislation-and-policy>
18. Наказ Міністерства соціальної політики України від 16.09.2021 №518 «Про затвердження примірних положень про службу у справах дітей». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1383-21#Text>
19. Закон України від 21.06.2001 №2558-III «1. Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2558-14#Text>
20. Раннє втручання (2017). Міністерство соціальної політики України. URL: <https://www.msp.gov.ua/timeline/Ranne-vtruchannya.html>
21. Finland (2020) Country information for Finland - Legislation and policy. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/finland/legislation-and-policy>

policy

22. Country information for Sweden - Legislation and policy. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/legislation-and-policy>

23. Country information for Cyprus - Legislation and policy. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/cyprus/legislation-and-policy>

24. Country information for Czech Republic - Legislation and policy . URL: <https://www.european-agency.org/country-information/czech-republic/legislation-and-policy>

25. Constitution of Estonia. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Constitution\\_of\\_Estonia](https://en.wikipedia.org/wiki/Constitution_of_Estonia)

26. Country information for Estonia - Legislation and policy. URL: <https://www.european-agency.org/country-information/estonia/legislation-and-policy>

27. Research on Inclusive Education in Estonia. URL: <https://inshea.fr/fr/content/research-on-inclusive-education-in-estonia>

28. Country Policy Review and Analysis – Estonia. European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018. 52.

29. Education strategy 2021–2035. Estonia. Ministry of Education and Research, 2021. 36.

30. Арт-терапія в системі засобів виховання ціннісного ставлення до життя в дітей та молоді з функціональними обмеженнями : метод. матер. ч.1. Вінниця, 2017. 250.

31. Використання діагностичного потенціалу арт-терапевтичних технологій в соціальній роботі в Україні. Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць, Кам'янець-Подільський. Вип. 22. 2017. 221-227.

32. Спеціальна педагогіка та технології інклюзивного навчання : методичні рекомендації до атестації здобувачів вищої освіти ступеня вищої освіти магістра галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальностей 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта додаткова спеціалізація Інклюзивна освіта. Вінниця: ВДПУ, 2018. 98.

33. Country information for Hungary - Legislation and policy. URL:

<https://www.european-agency.org/country-information/hungary/legislation-and-policy>

**Kolossova O. V., Sarancha I. G., Khlya A. V.**

**HISTORICAL AND CULTURAL PREREQUISITES FOR THE  
FORMATION OF AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN EU  
COUNTRIES**

- 1. Historical prerequisites for the formation of an inclusive educational environment in the countries of the European Union**
- 2. The status of gifted children as persons with special educational needs in EU countries**
- 3. Special educational needs of gifted children**

## **Обдарована особистість в інклюзивному освітньому просторі: український і європейський контекст**

**Демченко О.П., Ковальова О.А.**

### **Вступ**

Відповідно до останніх психолого-педагогічних досліджень обдаровані діти і підлітки визнані однією з категорій осіб з особливими освітніми потребами, що зумовлено низкою чинників. У багатьох обдарованих дітей, не зважаючи на великий інтелектуальний і творчий потенціал, успіхи у різних видах діяльності, виникають проблеми соціально-психологічного характеру. Частина з них є досить вразливими, емоційно незахищеними, імпульсивними, нестриманими, категоричними у висловлюваннях тощо. Нерідко у талановитих учнів виникають труднощі у спілкуванні з однолітками і дорослими, в управлінні своєю поведінкою та емоційною сферою. Часто такі діти мають підвищений рівень тривожності, бувають агресивними і конфліктними.

Обдаровані учні нерідко мають низький статус у колективі, обмежене коло спілкування. У частини з них недостатньо сформовані вольові навички і способи саморегуляції, спостерігаються порушення відчуття реальності, відсутність соціальної рефлексії та несформованість навичок просоціальної поведінки на різних рівнях. Бувають випадки, коли вони не можуть «втиснутись» у стандартні рамки, що дратує як учителів, так і однокласників.

Не зважаючи на високий рівень інтелекту, потужний творчий потенціал, високо здібні учні можуть мати труднощі у навчанні та бути неуспішними. Нагальною проблемою обдарованих особистостей є занижена самооцінка і невпевненість при наявності високих здібностей і суттєвих досягнень. Обдаровані особистості часто відчувають у школі дискримінацію через орієнтацію на середнього учня, відсутність диференційованого навчання, надмірну уніфікацію програм, в яких недостатньо передбачені або зовсім не враховуються індивідуальні можливості.

До того ж, типовою характеристикою великої частини з них є асинхронність розвитку, яка має різні прояви. Так, у багатьох випадках спостерігається невідповідність між випереджувальним розумовим розвитком, високим рівнем сформованості загальних і спеціальних здібностей та частковою готовністю до цього емоційної сфери, дезадаптованістю, низьким рівнем соціалізації.

З огляду на це, обдаровані діти з проявами асинхронії у своєму розвитку суттєво відрізняються від умовної вікової норми, що дає підставу вважати їх особистостями з особливими освітніми потребами. З метою подолання проблем, психолого-педагогічного супроводу та створення індивідуальної траєкторії особистісного зростання варто організовувати роботу з обдарованими дітьми у контексті інклюзивного освітнього простору, здатного забезпечити результативне навчання та подолання соціально-психологічних бар'єрів.

Водночас спостерігається суперечливе ставлення до талановитих особистостей і низка стереотипів. Зокрема, побутує думка, що обдаровані діти як особистості з високим інтелектом чи унікальними здібностями є успішними й благополучними. Також у законодавчому полі багатьох країн світу, частини країн ЄС, також і України не утверджено їхній статус як осіб з особливими освітніми потребами. На рівні освітньо-виховної практики поняття «інклюзивність» передусім ототожнюється зі створенням рівних умов для учнів з інвалідністю.

## **1. Поняття обдарованості як асинхронного розвитку особистості**

Проблема обдарованості досліджується у психології протягом декількох століть, проте у науковому дискурсі допоки не існує єдиного загальновизнаного підходу до пояснення цього феномену, її моделей і структури. Одне з перших і найпоширеніших на сьогодні визначення обдарованості у вітчизняній психології запропонував Г. Костюк<sup>1</sup>, розуміючи її як індивідуальну своєрідність здібностей людини, в основі яких лежать задатки. Українські дослідники (В. Моляко та

<sup>1</sup> Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. К. : Товариство «Знання» УРСР, 1963. 80 с.

О. Музика) тлумачать обдарованість як особистісне утворення людини, яке характеризується вищим рівнем розвитку творчих здібностей, загальною творчою спрямованістю особистості і високими досягненнями в певній галузі діяльності<sup>2</sup>.

У останні роки у працях зарубіжних і українських дослідників (О. Бевз, І. Демченко, Дж. Террассьє, А. Роупер, Л. Сільверман, О. Остапчук, Н. Отрох, Н. Теличко, Л. Холлінгворт, В. Щорс, Т. Яншина та ін.) обдарованість пов'язується з асинхронністю розвитку. Це зумовлено тим, що динаміка розгортання дитячої обдарованості характеризується нерівномірністю (гетерохронією), розбалансованістю дозрівання різних функціональних сфер психіки, суперечностями та труднощами розвитку.

Зокрема, Колумбійська група (США) у 1991 році визнала обдарованість як *асинхронний розвиток*, при якому незвичайні когнітивні здібності разом з підвищеною працездатністю створюють внутрішній світ і свідомість, які якісним чином відрізняються від норми<sup>3</sup>. Асинхронізм тим вище, чим вищі інтелектуальні здібності людини. Погоджуємося з думкою, що унікальність обдарованих робить їх особливо вразливими і вимагає коригування підходів до виховання, навчання та консультування для їх оптимального розвитку. Така асинхронія збільшується при наявності високого рівня інтелектуальних здібностей.

Аналогічний підхід до пояснення обдарованості зустрічаємо в науковому полі Австралії. Зокрема, у штаті Тасманія обдарованими вважають учнів, які демонструють випереджальний розвиток, або мають здатність до нього порівняно зі своїми однолітками в будь-якій галузі до такої міри, що їм потрібно змінювати освітню програму<sup>4</sup> Концепція обдарованості цього штату виділяє три

---

<sup>2</sup> Здібності, творчість, обдарованість / за ред. В.О. Моляко, О.Л.Музики. Житомир : вид-во Рута, 2006. С. 38-39.

<sup>3</sup> Columbus Group. Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. Columbus, OH, 1991. Retrieved May 18, 2008. URL: <http://www.nagc.org/index.aspx?id=574>.

<sup>4</sup> Senate Select Committee on the Education of Gifted and 239 Talented Children. The Education of Gifted and Talented Children. Hansard, Perth, 23 May, 2002. С.53.



головні аспекти, серед яких: обдаровані учні часто розвиваються асинхронно, тобто, інтелектуальний, фізичний і соціальний розвиток можуть відбуватися з різною швидкістю.

Особистісну дисгармонію Т. Яншина тлумачить як «порушення гармонійного розвитку дитини, які розгортаються на когнітивному, мотиваційному, емоційному та поведінковому рівнях і полягають у відхиленні від норми особистісних характеристик на фоні специфіки індивідуальних особливостей»<sup>5</sup>.

У свою чергу, вважаємо, що «обдарована дитина в своєму розвитку істотно відрізняється від вікової норми та відноситься до категорії «нетипових особистостей». Більшість дітей кожної вікової групи має так звані «середні» показники розвитку та особистісні характеристики, які відповідають загальноприйнятим фізіологічним, психічним, психологічним, соціальним нормам. Обдаровані учні мають суттєві відмінності в психічному і особистісному становленні завдяки наявності значних можливостей, творчого потенціалу, високому рівню розвитку здібностей, специфічного світосприйняття»<sup>6</sup>.

Виявлено дві наукові позиції щодо трактування обдарованості у контексті асинхронного розвитку. Так, перший підхід обґрунтовано в американській психолого-педагогічній думці та освітній практиці: *будь-яка обдарованість супроводжується асинхронним розвитком особистості*. Зокрема, Л.Сільверман<sup>7</sup> зазначає, що асинхронність є універсальною характеристикою

<sup>5</sup> Яншина Т. Психологічні особливості підлітків з різними типами обдарованості. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. 2019. С.36-45.

<sup>6</sup> Демченко О.П. Творча педагогічна діяльність як чинник задоволення особливих освітніх потреб обдарованих дітей. *Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г.М., 2018. С. 215-219.

<sup>7</sup> Silverman L. K. The Moral Sensivity of Gifted Children and the Evolution of Society. *Roeper Review*. 1994. №17 (2). P. 110-116.

обдарованості, у зв'язку з чим, обдаровані діти мають більшу невідповідність між різними аспектами їх розвитку, ніж їх «звичайні» однолітки.

Відома також концепція дисинхронії психічного розвитку (П. Мерш, Ж. Террасьє та ін.), згідно якої таке явище є результатом нерівномірності (гетерохронності) розвитку, що виявляється у розбалансованому стані систем взаємопов'язаних психічних явищ на певний момент часу їх розвитку, в порушеннях узгодженості когнітивного, вольового, емоційного, поведінкового та інших психічних компонентів. Тобто, поняття «дисинхронія» передбачає ефект прискореного розвитку одного з психічних процесів при взаємодії зі звичайним (властивим певному віковому періоду) або загальмованим розвитком іншого. Ж. Тарасьє доводив, що здебільшого обдаровані діти зазнають страждань від так званої дисинхронії у темпах розвитку інтелектуальної, афективної та моторної сфери<sup>8</sup>.

У контексті цього виділено два рівні дисинхронії:

– *Зовнішній (соціальний)* – означає розрив між обдарованою дитиною та її оточенням, невідповідність соціальному контексту; очікування, що дитина буде вести себе відповідно до віку не виправдовуються. Соціальна дисинхронія – явище природне і, навіть, типове для обдарованих дітей. Засіб її подолання давно виявлено та виражено в сучасній педагогіці терміном «особистісно-зорієнтована освіта».

– *Внутрішній (складніший для спостереження і впливу)* – передбачає порушення рівнів розвитку окремих функцій або незбалансованість розвитку окремих здібностей; спостерігаються випадки, коли пізнавальна, психомоторна, емоційна та інші сфери особистості, а також різні властивості всередині кожної з них, характеризуються суттєвими відмінностями у темпах розвитку.

Відповідно до другого підходу (О.Бевз, І.Демченко, К.Хеллер, Т. Яншина та ін.), *обдаровані учні можуть буди двох категорій:*

---

<sup>8</sup> Terrassier J. The Psychology of Gifted Children. Chicago, 1995. P. 265-274.

– з гармонійним (благополучним) розвитком пізнавальних, психомоторних, регуляторних, особистісних та інших сторін психіки (успішні в особистісному й професійному самовизначенні; «щасливий» варіант життя дитини).

- з дисгармонійним розвитком, який відрізняється нерівномірністю психічних процесів і нерідко супроводжується складним набором різного роду психологічних, психосоматичних і навіть психопатологічних проблем; характеризується як прискоренням, так і уповільненням<sup>9</sup>. Такі діти є більш складною категорією, в них обдарованість частіше супроводжується цілим комплексом різних проблем як для дитини, так і оточуючих її людей (поведінкових, навчальних, внутрішньо психологічних). Вони наближаються до дезадаптованої дитини в поведінці, навчанні та внутрішньому стані. Нерівномірність психічного розвитку часто ускладнюється психосоматичними й психопатологічними розладами. Як правило, розумовий розвиток таких дітей випереджує емоційний, вольовий, соціальний і фізичний, що формує надмірний інтерес до тих шкільних предметів, які відповідають виду їх обдарованості та провокують виникнення проблем у побуті та соціумі<sup>10</sup>.

Проте пояснення феномену обдарованості через явище асинхронії не знайшло допоки широкого розповсюдження у сучасній теорії та практиці. Проблема дизонтогенезу в розвитку обдарованої дитини вимагає особливої уваги внаслідок довгого періоду ігнорування фахівцями існування наявності обдарованості в дітей з такими особливостями розвитку. На думку О.Бевз<sup>11</sup>, пояснення обдарованості як асинхронного розвитку є важливою спробою повернути увагу до проблем і потреб обдарованих дітей, отримати для них підтримку в суспільстві. У такому контексті потрібно оцінювати не лише

<sup>9</sup> Бевз О.П. Обдарованість як асинхронний розвиток. Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості : матеріали круглого столу, 26 жовт. 2011 р. К., 2011. С.98-104.

<sup>10</sup> Хеллер К. А., Перлет К., Сьервальд В. Лонгитюдное исследование одаренности. Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 120–127.

<sup>11</sup> Бевз О.П. Обдарованість як асинхронний розвиток. Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості : матеріали круглого столу, 26 жовт. 2011 р. К., 2011. С.98-104.

надзвичайні здібності й високі успіхи обдарованої дитини у відповідній діяльності, а брати до уваги особистість, яка характеризується нетиповим розвитком, низкою кількісних відмінностей, на які необхідно звернути увагу вдома, у школі.

### **Варіанти прояву асинхронії в обдарованих дітей**

Аналіз наукової літератури дозволяє нам виділити декілька варіантів прояву нерівномірності, асинхронності в особистісному становленні обдарованих дітей.

✓ *Невідповідність інтелектуального та афективного розвитку.* Так, обдарованість визначають як асинхронний розвиток, під час якого випередження пізнавальних здібностей і підвищеної емоційної інтенсивності, створює внутрішній досвід та розуміння, якісно відмінне від норми<sup>12</sup>. Таке визначення підкреслює складність і часову розбіжність у розвитку різних сфер особистості, відхилення від загальноприйнятих норм, підвищену соціальну та емоційну вразливість обдарованих дітей, необхідність забезпечення для оптимального розвитку особливих умов виховання і навчання.

У процесі розгортання обдарованості випереджаючі пізнавальні здібності та підвищена емоційна інтенсивність об'єднуються, створюючи внутрішній досвід і знання, що якісно відрізняються від норми. Л.Сільверман стверджує, що особистість з асинхронним розвитком одночасно поєднує в собі характеристики дітей різного віку, з огляду на що, вона не може відповідати тим нормам навчання, які спроектовані для певного віку. Незважаючи на високий потенціал, такі діти переживають численні труднощі та стають не конкурентноздатними в суспільстві<sup>13</sup>.

Обдаровані діти також можуть бути нездатні емоційно впоратись з ідеями, що генерують. Деякі з них пробують взяти на себе дорослу відповідальність без емоційної зрілості, яка необхідна, щоб прийняти людську недовершеність або ситуації, котрі не мають гарного вирішення. З іншого боку, деякі з них можуть

<sup>12</sup> Efroimson V.P. Prerequisites of genius (Biosocial factors of increased mental activity). The Human. 1997. № 2-6.

<sup>13</sup> Silverman L. K. The Moral Sensivity of Gifted Children and the Evolution of Society. *Roepers Review*. 1994. №17 (2). P. 110-116.

бути емоційно травмовані зневагою, насильством, нечутливістю або нестачею розуміння. Зустрічаються також «однобічні» обдаровані діти, яким дозволили розвинути їхні спеціальні таланти, але не приділяли такої ж уваги їх соціальному та емоційному розвитку<sup>14</sup>.

Підтвердженням цьому є результати дослідження співвідношення емоційного інтелекту, соціальних навичок і психологічних розладів, яке було проведено у Китайському університеті Гонконгу [Chan, David W. Emotional intelligence, social coping, and psychological distress among Chinese gifted students in Hong Kong]. Висновки діагностики респондентів (624 обдарованих і талановитих учнів, з яких 307 хлопчики та 317 дівчатка) засвідчують, що, незважаючи на високі пізнавальні здібності, вони є достатньо вразливі до соціальних та емоційних проблем у дитинстві та юності. З'ясовано, з одного боку, що значна частина обдарованих учнів відчувають такі ж психологічні проблеми, як і менш обдаровані ровесники. Проте, з другого боку, вони мають специфічні труднощі, зумовлені асинхронним розвитком. У зв'язку з цим, актуальною стає проблема розвитку емоційного інтелекту і самооцінки. До того ж, одним з висновків цього дослідження стало те, що для покращення психологічного благополуччя обдарованих учнів, підвищення стійкості до проблем і зменшення особистісних дисгармоній необхідно вдосконалювати рівень їхнього емоційного інтелекту.

✓ *Прискорений індивідуальний розвиток і соціальна дезадаптованість.*

У своїх працях Д. Ловескі зазначає, що асинхронність розвитку обдарованих дітей проявляється у різних рівнях когнітивної, емоційної та соціальної зрілості. До того ж, емоційна та соціальна зрілість можуть варіюватися залежно від ситуації та її учасників. Одна й та сама дитина може бути емпатійною та альтруїстичною в одній ситуації, егоїстичною та байдужою – в іншій. Особистість, яка здатна розмірковувати на винятково високому рівні про моральні проблеми, може вирішувати соціальні ситуації на засадах рівності та

---

<sup>14</sup> Там же.

взаємності лише на рівні своїх однолітків. Наявність знань або здатності до розмірковування не обов'язково передбачає можливість обирати правильні рішення. І навпаки, здатність діяти зі співчуттям і знаходити справедливі рішення не означає, що дитина може пояснити причини своїх вчинків<sup>15</sup>.

Асинхронія, яка пов'язана із соціальною стороною життєдіяльності дитини, зумовлює проблеми у спілкування. Так, дослідники вважають, що найпоширеніший вид дисинхронії пов'язаний з розвитком інтелектуальних і комунікативних процесів. Відомо, що високий рівень інтелектуального розвитку ще не є гарантом досягнення успішності у спілкуванні з оточуючими не лише для дитини, але й для дорослої людини. Це призводить і до ускладнень у встановленні контактів під час комунікації, в чому уже проявляється феномен інтелектуально соціальної дисинхронії. Саме тому обдаровані діти і підлітки, які зазнають труднощів у спілкуванні, часто замінюють візуальний контакт з іншими людьми на спілкування у чаті<sup>16</sup>.

Вважається, що дисинхронія може бути причиною неадаптивної поведінки обдарованої дитини чи підлітка в його взаємодії з оточенням. Особливості навчання можуть як посилювати, так і послаблювати дисинхронію<sup>17</sup>.

Прискорений розвиток за інтелектуальними параметрами, що супроводжується різними проявами соціальної дезадаптації, кваліфікують як «синдром Аспергера» (СА). Йдеться про порушення психічного розвитку високоінтелектуальної дитини у сфері соціальної взаємодії, комунікації та уяви.

Як зазначають учені<sup>18</sup>, у високообдарованих дітей багато сильних сторін, тому їхні слабкості легко прийняти за унікальні прояви обдарованості з гармонійним типом розвитку. Деякі особливості їхньої поведінки можуть

---

<sup>15</sup> Lovecky D. V. Identity Development in Gifted Children: Moral Sensitivity. The Moral Child in a Violent World. Understanding Our Gifted. Roeper Review. 1997. №20 (2). P. 90-94.

<sup>16</sup> Щорс В. В. Робота з обдарованими учнями: психолого-педагогічні та методологічні аспекти. Завуч. Усе для роботи. Науково-методичний журнал. 2016. № 17-18. С. 18-40.

<sup>17</sup> Там же

<sup>18</sup> Остапчук О., Давоян Є. Обдаровані діти з аутистичними рисами особистості: особливості розвитку і навчання. URL: //file:///C:/Users/Admin/Downloads/Nivoo\_2016\_2\_16%20(1).

неправильно бути витлумачені, за результатами чого складається помилкове враження, що обдарована дитина навмисно створює проблеми. У цьому питанні важливо, щоб учителі та практичні психологи правильно розуміли природу таких специфічних проявів дитини, оскільки виражені труднощі у соціальній комунікації, порушення афективного контакту з іншими людьми, є характерними рисами і для високо функціонального типу аутистичних розладів (наприклад, синдрому Аспергера). Відкритою залишається проблема поєднання унікального потенціалу обдарованої дитини з аутистичними ускладненнями психосоціального розвитку.

✓ *Диспропорція в інтелектуальному та психомоторному розвитку, коли на фоні високих інтелектуальних досягнень, моторика суттєво відстає від абстрактного мислення.*

Ознаками такої асинхронії є незграбність ходи, труднощі в координації під час виконання складних рухів. Зокрема, за результатами досліджень, у багатьох обдарованих дітей також помітні проблеми, пов'язані з їх фізичним розвитком, деякі з них уникають усього, що потребує фізичних зусиль, і не лише фізичних. Ситуація розвитку обдарованих дітей часто складається таким чином, що вони займаються тільки цікавою діяльністю, легкою для них, що якраз і визначає суть їх обдарованості, і тому проблема вольових навиків і саморегуляції особливо гостро виявляється в даній категорії дітей. Будь-яку іншу діяльність, яка не входить в сферу їх схильностей і потребує виражених вольових зусиль, багато обдарованих дітей уникають. Також, не дивлячись на стійку особистісно значущу пізнавальну мотивацію, яка супроводжує обдарованість і являється невід'ємною умовою її розвитку, у частини обдарованих дітей може спостерігатися зниження початкової мотивації як потреби у високій успішності безпосередньо в навчальній діяльності.

Такий тип дисинхронії викликаний нерівномірністю розвитку інтелектуальних і психомоторних (які відповідають за рухову активність людини) процесів. На думку вчених, багаточасові заняття і тренування, дефіцит вільного часу, постійна фізична втома талановитих спортсменів не спонукають

до розвитку їхніх інтелектуальних здібностей. Досить розповсюдженим різновидом інтелектуально-психомоторної дисинхронії є погане володіння навичками письма дітьми, здібними в інтелектуальній сфері<sup>19</sup>.

У своїх дослідженнях М. Шемуда описує особливості фізичного розвитку, що обдаровані діти відзначаються високим енергетичним рівнем. Інколи вони відчують труднощі з тонкою руховою координацією, візуальним сприйняттям і механічним рухом. Ровесників і оточуючих людей часто дратує звичка обдарованих дітей виправляти інших. Як захисну реакцію на непорозуміння їх ровесниками вони часто використовують глузування. Якщо обдарована дитина не має друзів серед ровесників, вона прекрасно спілкується з дорослими<sup>20</sup>.

✓ *Високі досягнення в одному виді діяльності та неуспішність й труднощі в оволодінні іншими видами діяльності, проблеми в поведінці.*

Часто діти володіють видатними здібностями або талантами, але при цьому не мають суттєвих успіхів або ж нездатні до певних аспектів навчання. Так, наприклад у деяких відомих людей (Леонардо да Вінчі, А.Енштейна та ін.) дислексія (порушення навичок читання) була одним із симптомів дуже високих рівнів візуального мислення, яке розвивається до виникнення писемності та є більш значущим і цінним, ніж вербальний інтелект.

Учні з високим потенціалом і проблемною поведінкою можуть проявляти агресію, бути замкнутими або ж дуже активними та деструктивними. Їх теж нелегко ідентифікувати, адже за проблемною поведінкою, яка може бути результатом фізичних чи психологічних недоліків чи розладів уваги, таких як, наприклад, синдром порушення уваги і синдром гіперактивності, можуть ховатися потенційні здібності<sup>21</sup>.

---

<sup>19</sup> Щорс В. В. Робота з обдарованими учнями: психолого-педагогічні та методологічні аспекти. Завуч. Усе для роботи. Науково-методичний журнал. 2016. № 17-18. С. 18-40.

<sup>20</sup> Шемуда М.Г. Професійна підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-04/09smnwgp.pdf>

<sup>21</sup> Feldhusen J. F. Talent Identification and Development in Education (TIDE). Gifted Education International. 1993. № 10. P. 12.



Дослідники констатують, що є невстигаючі учні, навчальні успіхи та оцінки яких набагато нижче їхнього інтелектуального потенціалу, тобто вони навчаються гірше, ніж вони можуть насправді. Або ж вони можуть демонструвати видатні здібності в певній галузі. Причинами низької успішності таких дітей можуть бути нудьга, відсутність конкуренції, ізоляція, побоювання зробити помилку, відчуття тривоги, низька самооцінка. Такі діти потребують допомоги для підвищення своєї самооцінки і позбуття комплексу меншовартості<sup>22</sup>.

Причинами неуспішності обдарованих і талановитих учнів можуть бути негативні якості: впертість, небажання брати участь у будь-якій суспільній діяльності, неорганізованість, схильність до сумніву в усьому, емоційні розлади, неуважність і відсутність інтересу до деталей. Такі діти іноді неактивні, демонструють відсутність мотивації і бажання чогось добиватися, що призводить до низьких результатів у навчанні та не відповідає їх здібностям<sup>23</sup>.

Особливої уваги вимагають учні із здібностями до певного виду діяльності (музичної, художньої, спортивної тощо) та із спеціальними потребами. До них відносять обдарованих дітей: з малозабезпечених сімей або з віддалених регіонів; з особливостями фізичного розвитку (наприклад: сліпі, глухі); із заниженим інтересом до навчання через занадто просту для них – навчальну програму; які навмисно приховують свої здібності, щоб не виділятися серед однолітків; які відчувають труднощі у навчанні; діти іммігрантів або від змішаних шлюбів. До цієї групи також можна віднести дітей, чийі здібності (наприклад соціальні) не завжди визнаються шкільними вчителями<sup>24</sup>.

Для таких спеціальних груп обдарованих дітей дуже важливо розпізнати їх потенційні таланти і здібності для забезпечення їх освітніх потреб. При цьому

---

<sup>22</sup> Там же, С.13.

<sup>23</sup> Zigler E., Farber E. A. Commonalities between the intellectual extremes: Giftedness and mental. The gifted and the talented: Developmental perspectives. American Psychological Association. 1985. С. 403.

<sup>24</sup> Feldhusen J. F. Talent Identification and Development in Education (TIDE). Gifted Education International. 1993. № 10. P. 14.

необхідно змінювати і адаптувати методики їх ідентифікації. Виявлення обдарованих учнів і складання для них спеціальних навчальних програм не повинні бути окремими і незалежними завданнями, а, навпаки, вони повинні об'єднуватися в єдиний підхід у шкільній освіті<sup>25</sup>.

## **2. Статус обдарованих дітей як осіб з особливими освітніми потребами у країнах ЄС**

Велика увага до пошуку і розвитку талантів спостерігається в останні десятиріччя у країнах ЄС, що зумовлено різними чинниками. Високоздібні та висококваліфіковані особистості оцінюються як особливий вид природних ресурсів і національне багатство. Так, у «Рекомендації (1248) щодо розвитку освіти обдарованих і талановитих дітей»<sup>26</sup> Парламентської асамблеї Євросоюзу визначено важливі принципи, яких необхідно дотримуватися в освітній політиці та практиці роботи з обдарованими, талановитими і творчими дітьми й молоддю. Талант визнано особливим видом природних ресурсів, який є у кожній країні цінним капіталом. Наголошується, що жодна країна не може дозволити собі розтрачувати таланти. Для цього потрібні відповідні інструменти, визнання та повага індивідуальних відмінностей передусім на рівні законодавства. Якщо вчасно не виявляються інтелектуальні, творчі та інші можливості й потенціали особистості, то це оцінюється як втрата людських ресурсів.

Про значення обдарованості, інтелекту для кожної європейської держави і ЄС загалом мова йде в «Європейському порядку денному навичок для стійкої конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості». У документі відзначено, що у перехідні часи, в умовах зеленого та цифрового суспільства, широкого розгортання штучного інтелекту та робототехніки та інших глобалізаційних змін і викликів Європа потребує пошуку та раціонального

<sup>25</sup> Plucker J. Mind the [other] gap! The growing excellence gap in K-12 education / J. Plucker, N. Burroughs, R. Song. Indiana University, 2010. 48 P.13.

<sup>26</sup> Рекомендація 1248 про освіту обдарованих дітей. Парламентська Асамблея Ради Європи. Брюссель: Рада Європи, 1994. URL: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=15282&lang=en>

використання талантів в усіх різноманітних проявах. До того ж, відзначається, що, з одного боку, підприємствам потрібні працівники з навичками, необхідними для переходу на зелені та цифрові технології. З другого боку, кожна людина повинна мати можливість отримати належну освіту та навчання, щоб реалізуватися та бути успішною професійній діяльності та житті.

Водночас констатовано, що ЄС допоки програє глобальну гонку за талантами у порівнянні з іншими країнами (США, Канада та Австралія та ін.), які залучають більше талантів із-за кордону. У зв'язку з цим у низці документів задекларовано важливість високо здібних і обдарованих особистостей, створення системи освіти для їх розвитку та творчої самореалізації. Так, серед принципів «Європейського стовпа соціальних прав» одним із перших відзначено, що кожна людина має право на хорошу освіту і професійну підготовку протягом усього життя та повну самореалізацію залежно від своїх здібностей<sup>27</sup>. Одним з перших кроків Про значення обдарованості, інтелекту мова для кожної європейської держави і ЄС загалом мова йде в «Європейському порядку денному навичок для стійкої конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості» («Дія 2: Посилення навичок інтелекту») визначено важливість пошуку й зміцнення навичок інтелекту, його підтримки на загальноєвропейському, а регіональному та галузевому рівнях<sup>28</sup>.

У США до числа осіб з особливими освітніми потребами відносять і *обдаровані й талановиті*. Так, про обдарованих дітей, в яких є особливі освітні потреби, йдеться в законі «Жодної відстаючої дитини», де термін «обдаровані й талановиті» використовується до осіб, які виявляють схильність до високих досягнень в інтелектуальній, креативній, мистецькій сферах, у лідерстві чи в специфічних академічних галузях, і які потребують послуг чи видів діяльності,

<sup>27</sup> European Commission, General Secretariat. European Pillar of Social Rights. Publications Office. 2018. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2792/95934>

<sup>28</sup> Там же.

що зазвичай не забезпечуються школою, для максимального розвитку цих здібностей<sup>29</sup>.

Важливо відзначити, що у низці документів ЄС задекларовано статус обдарованих дітей як особистостей з особливими освітніми потребами задекларовано в низці документів ЄС. У «Рекомендації (1248) щодо розвитку освіти обдарованих і талановитих дітей»<sup>30</sup> Парламентської асамблеї Євросоюзу вперше визнається необхідність підтримки обдарованих учнів та необхідність створення належних умов для їх розвитку в масовій школі. У цьому документі відзначено, що завжди будуть групи, які мають спеціальні потреби та для яких необхідно впровадити спеціальні рішення та умови. Високообдаровані діти, як і інші категорії, потребують адекватних освітніх можливостей відповідно до політики інклюзії, щоб повністю розкрити свій потенціал. Для їх задоволення вони повинні мати сприятливі освітні умови і додаткові ресурси, які дозволять повноцінно розвивати здібності на власну користь і на благо суспільства в цілому.

Законодавство країн ЄС повинно визнавати та поважати індивідуальні відмінності. З практичних міркувань системи освіти повинні бути розроблені так, щоб забезпечити освіту, адаптовану для більшості дітей та молоді, у тому числі для талановитих і обдарованих. Надання спеціально обдарованим дітям певної предметної галузі бажано організовувати в рамках звичайної шкільної системи, починаючи з дошкільної освіти і далі.

Визначено способи та прийоми, використання яких сприятиме розвитку всіх дітей, незалежно від того, чи є вони дуже обдарованими чи ні. З другого боку, такий підхід сприятиме створенню можливостей виявляти здібності та особливі потреби якомога раніше. Важливого значення надається створенню гнучких навчальних програм, використанню додаткових матеріалів та

---

<sup>29</sup> U.S. Department of Education. National excellence: A case for developing America's talent. Washington, DC: Author, 1993.

<sup>30</sup> Рекомендація 1248 про освіту обдарованих дітей. Парламентська Асамблея Ради Європи. Брюссель : Рада Європи, 1994. URL: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=15282&lang=en>

аудіовізуальних посібників, упровадженню проєктно-орієнтованих стилів навчання тощо. Звичайну шкільну систему слід зробити настільки гнучкою, щоб забезпечити задоволення потреб вищих учнів або талановитих учнів.

Водночас робиться застереження, що будь-який спеціальний статус для високообдарованих і талановитих учнів потрібно застосовувати толерантно, щоб уникнути вродженої небезпеки маркування, з усіма її небажаними наслідками для суспільства.

Ще одним аспектом у площині освіти обдарованих є паралельне проведення фундаментальних досліджень у галузі «обдарованості» та «талановитості» і прикладних розробок, спрямованих на вдосконалення процедур ідентифікації здібностей і обдарувань. Важливим напрямом також визначено питання щодо вивчення «механізмів успіху», впровадження результатів зможе допомогти обдарованим учням долати шкільні невдачі та неуспішність.

Реалізовувати такі завдання мають спеціально підготовлені педагоги, тому відзначено необхідність розробки та реалізації програм підвищення кваліфікації вчителів. Вони повинні включати стратегії виявлення дітей з високими здібностями чи особливими талантами, методики розвитку обдарованості. До того ж, інформація про обдарованих дітей повинна бути доступна всім, хто має справу з дітьми (вчителям, батькам, лікарям, соціальним працівникам, міністерствам освіти тощо).

Наступним важливим кроком у контексті розбудови освіти обдарованих стало порівняльне дослідження<sup>31</sup>, яке було проведено у 2006 р. для неформальної зустрічі міністрів освіти. Воно передбачало вивчення відповідно до «Рекомендації (1248) щодо розвитку освіти обдарованих і талановитих дітей»<sup>32</sup> основних заходів, запроваджених у європейських шкільних системах для

---

<sup>31</sup> Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe WORKING DOCUMENT June 2006.  
[https://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Specific\\_measures\\_giftedness\\_EN.pdf](https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf)

<sup>32</sup> Рекомендація 1248 про освіту обдарованих дітей. Парламентська Асамблея Ради Європи. Брюссель : Рада Європи, 1994. URL: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=15282&lang=en>.

виховання обдарованої та талановитої молоді, для наступного сприяння всім формам розвитку обдарованості в початковій та загальній середній освіті.

У цьому дослідженні були розглянуті та зафіксовані освітні політики, спрямовані на заохочення обдарованості, представлені також основні заходи, запроваджені в європейських шкільних системах для навчання обдарованої та талановитої молоді людей, для сприяння всім формам обдарованості в початковій і загальній середній освіті

Це порівняльне дослідження проводила мережа Eurydice на основі спеціально розробленої анкети. Були проаналізовані та враховані відповіді, надані національними підрозділами 30-ти країнам-учасниць. Для того, щоб описати різні ситуації в кожній країні, було досліджено наступні три основні сфери:

- національна термінологія та визначення, які використовуються для характеристики обдарованих молодих людей або талант;
- наявність і види (конкретно) запровадженої освітньої роботи;
- забезпечення (первинної та без відриву від роботи) підготовки вчителів у цій галузі.

Відзначимо, що в одному з розділів розглядаються способи задоволення потреб обдарованої та талановитої молоді в закладах освіти на початковому та середньому рівнях. Відповідно до чинної національної освітньої політики в країнах, охоплених цим опитуванням, робота з талановитою молоддю та її підтримка стали невід'ємним мейнстрімом освіти або предметом окремих спеціальних заходів. Встановлено, що майже в усіх країнах спеціальна робота для обдарованих дітей є частиною шкільної системи та реалізується в її рамках, так і у позашкільній освіті.

Також встановлено, що коли навіть обдарована і талановита молодь не має особливого статусу, це не виключає розробку для них спеціальних заходів. Майже всі країни, які не відносять винятково здібну молодь до групи осіб з особливими освітніми потребами, впроваджують спеціальні заходи в школах або поза ними.

В Україні на законодавчому рівні допоки остаточно не утверджено статус обдарованих дітей як осіб з особливими освітніми потребами, виявляємо суперечність. З одного боку, звернення до Закону України «Про освіту»<sup>33</sup>, аналіз термінів «інклюзивне навчання», «інклюзивне освітнє середовище» та інших дає підставу зробити висновок, що вони стосуються і обдарованих дітей. Так як, у документі мова йде про «систему освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» (інклюзивне навчання) та «сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей» (інклюзивне середовище). Як бачимо, акцент робиться на індивідуалізації освітнього процесу, створенні умов для навчання і розвитку всіх без винятку осіб залежно від їхніх особливостей і запитів. У зв'язку з цим, можемо припустити, що інклюзивне навчання має організовуватися також з урахуванням специфіки, здібностей і потреб обдарованих і талановитих учнів.

Проте, з другого боку, інклюзія стосується осіб з інвалідністю та особливостями психо-фізичного розвитку. Так, у «Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти»<sup>34</sup> в контексті створення інклюзивного класу, роботи асистента вчителя мова не йде про талановитих і здібних дітей, а акцент робиться на інших категоріях учнів з особливими освітніми потребами.

Поділяємо думку дослідників<sup>35</sup>, що у педагогічній та психологічній практиці склалася ситуація, коли, з одного боку, існує гостра проблема труднощів у навчанні та вихованні обдарованих дітей, а з іншого – не лише

---

<sup>33</sup> Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

<sup>34</sup> Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Постанова Кабміну України від 15.09.2021 року. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>.

<sup>35</sup> Остапчук О., Давоян Є. Обдаровані діти з аутистичними рисами особистості: особливості розвитку і навчання. URL: [//file:///C:/Users/Admin/Downloads/Nivoo\\_2016\\_2\\_16%20\(1\)](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Nivoo_2016_2_16%20(1)).

вчителі та батьки, а й практичні психологи не завжди можуть відрізнити серйозні порушення в розвитку від природних проявів самотності дитини. Труднощі організації діяльності вчителів і практичних психологів пов'язані з потенційним характером обдарованості у дитячому віці. Це ускладнює вибір адекватної стратегії та змісту психологічної допомоги. До того ж, ще не сформований реальний запит населення на її здійснення, правові норми професійної діяльності практичного психолога з такою категорією дітей у системі освіти залишаються нечіткими та розмитими.

Коли відмовити обдарованим дітям у праві оптимального розвитку їх потенціалу, то порушуються принципи справедливості. На цьому наголошує у компаративній дисертаційній роботі С.Кириченко<sup>36</sup>, апелюючи до позиції австралійського політика К. Бізлі. У своїй доповіді на Першій австралійській Національній конференції з питань освіти обдарованих і талановитих дітей в 1984 році він говорив про «право і привілей гідної освіти обдарованих». За її відсутності наступні покоління будуть позбавлені національного надбання у вигляді розвиненого інтелектуального таланту, необхідного для подальшого існування і процвітання будь-якої країни.

За висновками С.Кириченко<sup>37</sup>, Австралія є світовим лідером в освіті обдарованих дітей. В країні існують найкращі методики та викладають професійна педагогіка, які допомагають дітям досягти успіхів в розвитку своїх талантів. За результатами проведеного компаративного аналізу, проведеного українськими вченими, встановлено, що в Австралії серед педагогів прослідковуються протистояння щодо створення додаткових особливих умов для навчання обдарованих дітей. Зазначимо, що аналогічна ситуація спостерігається і в українській школі, оскільки більшість науковців і вчителів-практиків не вважають одарованих дітей особистостями з особливими освітніми потребами. Але при цьому існують труднощі, які не є унікальними, що

---

<sup>36</sup> Кириченко С. В. Організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти Австралії: дис... на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук ; спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. К., 2016. 244 с.

<sup>37</sup> Там же.



гальмують успішну роботу в галузі освіти обдарованих Австралії. При здійсненні освітньої підтримки дітей з різними видами здібностей українська педагогіка стикається практично з такими ж проблемами. Їх успішне вирішення, враховуючи австралійський досвід, є нагальною потребою в сучасній українській освітній політиці.

Проте, в Австралії, на відміну від України, багато вчителів вважають за необхідне забезпечувати освітні потреби таких дітей, підтримувати особливі умови для їх навчання і не вважають це елітарним. Достатньо велика частка з них усвідомлюють важливість обдарованих людей для суспільства. Інші ж, не погоджуються з тезою, яку висловлюють дослідники (Гаррі Девіс та Сільвія Римм), що сьогоднішні обдаровані діти стануть завтра лідерами, здатними вирішувати нагальні проблеми суспільства. Вони вважають, що таких людей дуже мало, щоб вони змогли утворити групу лідерів у суспільстві, а тому створення обдарованим особливих умов для навчання не призведе до суттєвого збільшення суспільного капіталу у майбутньому<sup>38</sup>.

Отже, як бачимо в Україні ідентифікуюся як діти з особливими освітніми потребами передусім особи, в яких виявлено особливості або порушення психофізичного розвитку. Фахівці з інклюзивної педагогіки часто залишають обдарованих особистостей поза увагою наукових досліджень та ігнорують задоволення їхніх особливих освітніх потреб.

### **3. Особливі освітні потреби обдарованих дітей**

Обстоюючи статус обдарованих дітей як інших (нетипових), які мають бути включені в інклюзивний процес як його суб'єкти, апелюємо до наукового підходу, згідно якого інклюзивна освіта розглядається як *«безбар'єрна»*, *«доступна для всіх»* та розробляється на засадах принципів гуманізації, доступності, рівності, індивідуалізації.

---

<sup>38</sup> Там же.

Зустрічаємо, що *інклюзія* – це повне залучення всіх учнів до всіх аспектів навчання та шкільного життя, незалежно від наявності тих чи інших індивідуальних відмінностей. Вона передбачає усунення будь-яких форм шкільної сегрегації, зокрема спеціальних шкіл і класів для тих, хто не відповідає обумовленому стандарту «нормальності». У межах інклюзивної моделі всі учні навчаються разом у звичайних школах, класах та інших контекстах, які, своєю чергою, активно адаптуються та змінюються, щоб ураховувати й задовольняти потреби кожного»<sup>39</sup>.

У категоріальному полі інклюзивної педагогіки в останні роки використовується термін «діти з особливими освітніми потребами», утвердження якого проходило через гострі наукові дискусії. Найбільш поширене та прийнятне стандартне визначення «особливих потреб» подано в Міжнародній класифікації стандартів освіти. Так, особливі освітні потреби мають особи, для навчання яких необхідні додаткові ресурси, такими можуть бути: *персонал* (для надання допомоги в процесі навчання); *матеріали* (різноманітні засоби навчання, в тому числі допоміжні та корекційні); *фінансові* (бюджетні асигнування для одержання додаткових спеціальних послуг)<sup>40</sup>.

Будемо послуговуватися поясненням терміну «особливі потреби», автором якого є французький учений G.Lefrancois. Він використовується стосовно осіб, чия соціальна, фізична або емоційна особливість потребує спеціальної уваги та послуг, надається можливість розвинути свій потенціал. Наголос робиться не на відмінностях і відхиленнях, а на необхідності забезпечення додаткової підтримки в розвитку, навчанні, самореалізації. А.Колупаєва<sup>41</sup> акцентує на необхідності забезпечення додаткової підтримки для успішної участі у навчально-виховному процесі дітей, які мають певні особливості розвитку.

---

<sup>39</sup> Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі: практ. посібн. пер. з англ. К. : ТОВ «Видавничий дім Плянди», 2011. С. 13.

<sup>40</sup> Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібн. Видання доповнене та перероблене. К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.

<sup>41</sup> Там же.

У зв'язку з цим услід за авторами посібника із соціальної педагогіки<sup>42</sup> погоджуємося з аргументацією В.Бондаря. Учений стверджує, що терміни «діти зі спеціальними (особливими) потребами» не повною мірою розкриває специфічні особливості психофізичного розвитку дітей, адже особливі потреби є і в обдарованих, і у дітей з труднощами в навчанні, поведінці, тобто у тих, хто потребує індивідуального підходу. Тому термін «діти з особливими потребами» не можна вважати синонімічним щодо дитини з інвалідністю. Тому пропонується використовувати науковий конструкт «діти з особливостями психофізичного розвитку»<sup>43</sup>.

Н.Отрох вважає, що для реалізації інклюзивної освіти обдарованої молоді необхідно здійснити низку завдань, серед яких визначення і забезпечення особливих педагогічних умов, що ефективно сприятимуть розвитку здібностей обдарованих учнів, і шляхів взаємодії педагогів, учнів, батьків тощо<sup>44</sup>.

Відповідно, вважаємо за необхідне розглянути підхід до виховання обдарованої дитини, запропонований О.Кононко. Авторка вважає, що виховання обдарованої дитини вимагає наступних знань, а саме:

«1) кожна психічно нормальна дитина здібна в певній сфері (якщо не в математиці чи художній діяльності, то високого рівня розвитку можуть сягнути організаційні вміння, чутливість або практична вправність);

2) достатній обсяг знань, умінь та навичок не є безпосереднім показником здібної дитини; ним є здатність дитини швидко та легко оволодівати знаннями, а відтак, вміло використовувати їх у різноманітних життєвих ситуаціях;

3) різноманітність середовища, в якому перебуває дитина, сприяє швидкому виявленню її здібностей та активності її поведінки;

---

<sup>42</sup> Соціальна педагогіка: навчальний посібник / за ред. О.В.Безпалько, І.Д.Зверева, Т.Г.Веретенко. К. : Академвидав, 2013. 312 с.

<sup>43</sup> Там же, С. 166-167.

<sup>44</sup>Отрох Н. В. Феномен обдарованості в контексті інноваційних поглядів на інклюзивну освіту талановитої молоді: філософсько-педагогічний аспект. Нова парадигма. Випуск 122. С.47.

4) не всі обдаровані діти дивують своїми здібностями в майбутньому: процес розвитку здібностей нелінійний, стрибкоподібний та важкопрогнозований, а відтак, залежить від багатьох чинників»<sup>45</sup>.

*Особливі освітні потреби для розвитку обдарованості* – це потреби в умовах, необхідних для оптимальної реалізації актуальних і потенційних можливостей (когнітивних, енергетичних і емоційно-вольових, включаючи мотиваційні). Основними пріоритетами, за переконаннями Н.Вінник, мають стати забезпечення *відповідності умов* навчання особливим пізнавальним можливостям та потребам обдарованих учнів, а також узгодження процесу навчання з індивідуальною траєкторією розвитку обдарованої дитини<sup>46</sup>.

У зарубіжному дискурсі також обстоюється думка, що важливим фактором для забезпечення потреб усіх дітей з раннього віку є створення різнобічного конкурентного навчального середовища. В таких умовах обдаровані діти можуть вільно демонструвати свої здібності та отримувати належне навчання. Конкурентне навчальне середовище є першим рівнем диференціальної навчальної програми, що включає: високий темп навчання, гнучку організацію класної роботи, поглиблене вивчення матеріалу, відсутність жорстких термінів, розвиток мислення, надання ресурсів і матеріалів для розширення бази знань, забезпечення мотивації та інтерактивного оточення, що відповідає життєвому досвіду дітей, стимулюючий стиль навчання, створення умов для випереджаючого розвитку, можливість розвивати навички самостійного вивчення матеріалу, визнання та розвиток учнем власного потенціалу.

У свою чергу, вважаємо<sup>47</sup>, що для задоволення потреб обдарованих дітей у вимірах інклюзивної педагогіки потрібна особлива організація освітнього

---

<sup>45</sup> Кононко О. Л. Обдарована дитина та її виховання. Методичні рекомендації до програми розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко». К.: Кобза, 2004. 188 с.

<sup>46</sup> Вінник Н.Д. Психолого-педагогічні умови особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників. *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал*. № 7 (38). К., 2015. С. 23-26.

<sup>47</sup> Демченко О. П. Суб'єктність соціально обдарованої особистості в культурно-освітньому просторі. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Випуск 12. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 78-90.

простору як предметно-подієвого континууму та психолого-педагогічного конструкту.

Навколишнє середовище впливає в самих різних формах як на макрорівні (наприклад, географічному, демографічному, соціологічному), так і на мікрорівні (кількість членів сім'ї, особисті риси та стиль виховання батьками, соціально-економічний статус тощо). Багато різних людей, а не тільки батьки і вчителі, брати, сестри та однолітки, можуть позитивно або негативно впливати на процес розвитку талантів. Освітні програми для обдарованих в школі або поза нею теж мають вплив, але вони носять більш системний характер втручання, що може, як стимулювати, так і перешкоджати процесу розвитку талантів. Нарешті, значні події (втрата членів сім'ї, отримання нагороди, аварія або хвороба) можуть помітно впливати на хід розвитку талантів. Важливою є й імовірність, наприклад, народження в певній сім'ї або навчання в спеціалізованій школі.

У своїй дисертації С.Кириченк<sup>48</sup> апелює до Е. Дж.Брагетта, до дослідника у галузі навчання обдарованих і талановитих дітей, який підкреслював, що вчителі мають забезпечити середовище, в якому обдарованість може проявити себе. У цьому сенсі первісний пошук талантів заснований не на стандартному тестуванні, а на аналізуванні індивідуальних здібностей дітей, розвитку навичок і стратегій навчання, заохоченні до розвитку їх впевненості та самоповаги, а також в забезпеченні необхідними ресурсами та диференційованими програми, коли окремі здібності дітей тільки починають з'являтися.

Для успішної «селекції» дітей з ознаками обдарованості доречним є змістове наповнення освітнього простору соціокультурними смислами. Наше бачення корелюється з позицією вчених щодо об'єктивності саме культурно-освітнього контексту простору, який виражає єдність культури й освіти як взаємодоповнюючих сфер соціальної життєдіяльності.

---

<sup>48</sup> Кириченко С. В. Організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти Австралії : дис... на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук ; спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. К., 2016. 244 с.

Ми наголошуємо на необхідності створення спеціальних умов для творчої самореалізації обдарованих дітей, які в єдності створюють культурно-освітній простір. Таке утворення є «інтегративним соціально-педагогічним конструктом, що об'єднує різнорівневі соціально-культурні та навчально-виховні умови, природні й спеціально змодельовані, педагогічно структуровані й упорядковані, та комплекс можливостей, які сприяють формуванню суб'єктності обдарованої особистості, розвитку здібностей, досягнення високих успіхів у різних видах діяльності та задоволення екзистенційних потреб»<sup>49</sup>.

На нашу думку, для успішного моделювання такого простору визначимо його параметри як психолого-педагогічні координати, на які потрібно орієнтуватися:

- «включеність у регіональний контекст і оптимальна протяжність;
- системність, багаторівневність і структурованість;
- інтерактивність і педагогічний альянс усіх суб'єктів простору;
- суб'єктність соціально обдарованості особистості в процесі просторо творення;
- високий коефіцієнт соціо-культуро-освітньої щільності та подієва насиченість»<sup>50</sup>.

Учасниками такого простору є декілька суб'єктів, які повинні активно взаємодіяти, впорядковуючи та збагачуючи умови середовища. Організаторами простору передусім мають стати педагогічні колективи всіх ЗДО і шкіл району, заклади позашкільної освіти, культурно-дозвіллеві заклади, органи виконавчої влади та місцевого самоврядування, дитячі й молодіжні організації. Обдарована

---

<sup>49</sup> Демченко О.П. Формування суб'єктності соціально обдарованої особистості в культурно-освітньому просторі як умова її соціалізації. *Вісник Київського Національного університету імені Тараса Шевченка*: Серія психологія. 2017. №6. С.47- 51.

<sup>50</sup> Демченко О. П. Суб'єктність соціально обдарованої особистості в культурно-освітньому просторі. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Випуск 12. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 78-90.

особистість має бути важливим суб'єктом створення простору в ході взаємодії з усіма його підструктурами та іншими суб'єктами.

Обдарована особистість має можливість самореалізуватися в умовах культурно-освітнього простору, а також, змінюючись сама, впливати на його параметри. Суб'єкт не просто реагує на комунікативну ситуацію, яка виникає в процесі взаємодії з елементами простору, а розв'язує її.

Отже, обдаровані діти завдяки своїм високим здібностям і великому творчому потенціалу є особистостями з особливими освітніми потребами. Для розвитку й самореалізації яких необхідно створювати спеціальні додаткові умови, розробляти програми, добирати ефективні методи й прийоми роботи з ними.

## **Висновки**

У зарубіжній і вітчизняній психологічній літературі виокремився науковий підхід щодо пояснення обдарованості як асинхронного розвитку, який відповідає розумінню обдарованих дітей як суб'єктів інклюзивного освітнього процесу, що характеризуються нетиповим розвитком. Учені не оцінюють нерівномірність розвитку обдарованих дітей як патологію, яка є асинхронією абсолютно іншого порядку, ніж у дітей із затримкою розвитку. Вона виявляється в істотному випередженні своїх однолітків у інтелектуальному розвитку, світосприйнятті та інших характеристиках.

Тлумачення феномену обдарованості як асинхронного розвитку дає підставу аргументувати, що обдарована особистість належить до категорії «Інших (нетипових дітей)» і суттєво відрізняється в своєму розвитку, світосприйнятті, поведінці від ровесників, що зумовлює особливі потреби і створення умов для їх задоволення. Випереджувальний розвиток обдарованої дитини може стати причиною емоційної чутливості та соціальної ізоляції. Своєчасна ідентифікація педагогом такої дитини, що зазнає труднощі соціального та емоційного характеру, може надати їй велику підтримку.

У сучасній психології, а вслід за нею – і педагогіці, розробляється проблема чинників розвитку обдарованої особистості. Важливе значення в цьому контексті займають умови, в яких виховується обдарована особистість. Мова йде про середовище як чинник розгортання потенціалів особистості, деякі вчені надають середовищу домінуючого значення.

Для задоволення особливих освітніх потреб обдарованих дітей необхідно створювати спеціальні умови, які в сукупності утворюють спеціальний освітній творчо-розвивальний простір. Він є педагогічним конструктом, який передбачає наявність певних параметрів та педагогізації умов, які є в навколишньому середовищі. Його створення передбачає використання географічних, політичних, культурних і освітніх умов .

Середовище має великий розвивально-виховний потенціал, використання можливостей якого забезпечує умови для виховання особистості та є засобом опосередкованого впливу на неї. Важливою є активна взаємодія суб'єктів педагогічного процесу з середовищем: педагоги використовують можливості середовища для формування особистості, змінюють і збагачують його, управляють і коригують його вплив на дитину; вихованці мають можливість самореалізуватися в умовах середовища, а також, змінюючись самі, змінюють середовище.

### ***Анотація.***

Зроблено акцент на важливості роботи з пошуку та розвитку талантів як сучасному напрямі політики Європейського Союзу. Проаналізовано документи ЄС, в яких надається важливого значення спеціальній освіті обдарованих. Проаналізовано останні зарубіжні, європейські та українські дослідження феномену обдарованості як асинхронного розвитку. Показано різні варіанти нерівномірного розвитку обдарованих дітей та їхні соціально-психологічні проблеми. Обґрунтовано статус обдарованих дітей як особистостей з особливими потребами. Представлено результати європейського моніторингового дослідження щодо впровадження рекомендацій ЄС щодо розвитку освіти



обдарованих і талановитих дітей. Окреслено проблеми та перспективи впровадження європейського досвіду в Україні щодо роботи з обдарованими дітьми як особистостями з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії.

**Ключові слова:** обдарованість, талант, інклюзія, інклюзивний освітній простір, особливі потреби обдарованих.

## Література

1. Бевз О.П. Обдарованість як асинхронний розвиток. *Філософсько-методологічні аспекти визначення обдарованості: матеріали круглого столу*. К., 2011. С.98-104.

2. Вінник Н.Д. Психолого-педагогічні умови особистісного розвитку інтелектуально обдарованих старшокласників. *Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісячний науково-методичний журнал*. № 7 (38). К., 2015. С. 23-26.

3. Демченко О. П. Суб'єктність соціально обдарованої особистості в культурно-освітньому просторі. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Т. VI: Психологія обдарованості. Випуск 12. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 78-90.

4. Демченко О.П. Творча педагогічна діяльність як чинник задоволення особливих освітніх потреб обдарованих дітей. *Нові стратегії розвитку початкової освіти в умовах євроінтеграції. Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю*. Івано-Франківськ : Видавець Кушнір Г.М., 2018. С. 215-219.

5. Демченко О.П. Формування суб'єктності соціально обдарованої особистості в культурно-освітньому просторі як умова її соціалізації. *Вісник Київського Національного університету імені Тараса Шевченка: Серія психологія*. 2017. №6. С.47- 51.

6. Закон України «Про освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38-39. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

7. Здібності, творчість, обдарованість / за ред. В.О. Моляко, О.Л.Музики. Житомир : вид-во Рута, 2006. 320 с.
8. Кириченко С. В. Організаційно-педагогічні засади роботи з обдарованими дітьми в системі освіти Австралії : дис... на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук ; спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. К., 2016. 244 с.
9. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: наук.-метод. посібн. Видання доповнене та перероблене. К. : Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
10. Кононко О. Л. Обдарована дитина та її виховання. Методичні рекомендації до програми розвитку та виховання дитини раннього віку «Зернятко». К.: Кобза, 2004. 188 с.
11. Костюк Г. С. Здібності та їх розвиток у дітей. К. : Товариство «Знання» УРСР, 1963. 80 с.
12. Лорман Т., Деспелер Дж., Харві Д. Інклюзивна освіта. Підтримка розмаїття у класі : практич. посібн. пер. з англ. К. : ТОВ «Видавничий дім Пляєди», 2011. 296 с.
13. Остапчук О., Давоян Є. Обдаровані діти з аутистичними рисами особистості: особливості розвитку і навчання. URL: [//file:///C:/Users/Admin/Downloads/Nivoo\\_2016\\_2\\_16%20\(1\)](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Nivoo_2016_2_16%20(1)).
14. Отрох Н. В. Феномен обдарованості в контексті інноваційних поглядів на інклюзивну освіту талановитої молоді: філософсько-педагогічний аспект. *Нова парадигма*. Випуск 122. С.40-48.
15. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти. Постанова Кабміну України від 15.09.2021 року. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>
16. Рекомендація 1248 про освіту обдарованих дітей. Парламентська Асамблея Ради Європи. Брюссель : Рада Європи, 1994. URL: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=15282&lang=en>

17. Соціальна педагогіка: навчальний посібник / за ред. О.В.Безпалько, І.Д.Зверєва, Т.Г.Веретенко. К. : Академвидав, 2013. 312 с.

18. Шемуда М.Г. Професійна підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми. URL: <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-04/09smnwgp.pdf>

19. Щорс В. В. Робота з обдарованими учнями: психолого-педагогічні та методологічні аспекти. *Завуч. Усе для роботи*. Науково-методичний журнал. 2016. № 17-18. С. 18-40.

20. Яншина Т. Психологічні особливості підлітків з різними типами обдарованості. *Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика*. 2019. С.36-45.

21. Columbus Group. Unpublished transcript of the meeting of the Columbus Group. Columbus, OH, 1991. Retrieved May 18, 2008. URL: <http://www.nagc.org/index.aspx?id=574>.

22. European Commission, General Secretariat. European Pillar of Social Rights. *Publications Office*. 2018. URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2792/95934>.

23. Feldhusen J. F. Talent Identification and Development in Education (TIDE). *Gifted Education International*. 1993. № 10. P. 10-15.

24. Lovecky D. V. Identity Development in Gifted Children: Moral Sensitivity. *The Moral Child in a Violent World. Understanding Our Gifted. Roeper Review*. 1997. №20 (2). P. 90-94.

25. Plucker J. Mind the [other] gap! The growing excellence gap in K-12 education / J. Plucker, N. Burroughs, R. Song. Indiana University, 2010. 48 p.86.

26. Senate Select Committee on the Education of Gifted and 239 Talented Children. *The Education of Gifted and Talented Children*. Hansard, Perth, 23 May, 2002. 1431 p.

27. Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe WORKING DOCUMENT June 2006. [https://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/Specific\\_measures\\_giftedness\\_EN.pdf](https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/Specific_measures_giftedness_EN.pdf)

28. Silverman L. K. The Moral Sensivity of Gifted Children and the Evolution of Society. *Roeper Review*. 1994. №17 (2). P. 110-116.

29. U.S. Department of Education. National excellence: A case for developing America's talent. Washington, DC: Author, 1993.

30. Zigler E., Farber E. A. Commonalities between the intellectual extremes: Giftedness and mental. *The gifted and the talented: Developmental perspectives*. American Psychological Association. 1985. С. 403.

## **A GIFTED PERSONALITY IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE: UKRAINIAN AND EUROPEAN CONTEXT**

**Demchenko O.P., Kovalova O.A.**

### **Abstract.**

Emphasis is placed on the importance of talent search and development work as a modern policy direction of the European Union. The EU documents in which special importance is attached to the special education of the gifted have been analyzed. The latest foreign, European and Ukrainian studies of the phenomenon of giftedness as an asynchronous development are analyzed. Different variants of uneven development of gifted children and their socio-psychological problems are shown. The status of gifted children as individuals with special needs is substantiated. The results of the European monitoring study on the implementation of EU recommendations on the development of the education of gifted and talented children are presented. The problems and prospects of implementing the European experience in Ukraine regarding work with gifted children as individuals with special educational needs in terms of inclusion are outlined.

**Key words:** giftedness, talent, inclusion, inclusive educational space, special needs of the gifted.

## СОЦІАЛЬНА, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ТА ПРАВОВА ХАРАКТЕРИСТИКА СУЧАСНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬНОГО ПРОСТОРУ

### Захист законних прав дитини та формування інклюзивного освітнього простору в Україні і ЄС

Кронівець Т.М., Малярчук А.В.

#### Вступ

Правова політика Європейського Союзу має значні історичні передумови. Століття послідовної побудови правового суспільства дозволило досягти статусу амбасадорів в сфері захисту прав людини, зокрема дитини. Розробка, прийняття і системне впровадження важливих правових актів сприяло фокусуванню суспільства на дотриманні прав людини, справедливості і невідворотності покарання формували дисципліну виконання правових норм. Досвід ЄС для України в правовій сфері неоціненний. Активний євроінтеграційний шлях, який зараз проходить Україна неможливий без досконалого вивчення, усвідомленого сприйняття та розумної імплементації тих правових механізмів, що зміцнюють правову систему України. Однак найважливішим сегментом правової системи ЄС є правові цінності людей. Саме через правові цінності формується культура доброчесності, принциповості, усвідомленого щоденного вибору правового способу життя, вибір моделі поведінки, виставлення пріоритетів. Держава це люди, а нова держава це люди, які мають нові цінності. Відтак в центрі уваги української держави має бути дитина, як найважливіший суб'єкт правотворення нового суспільства з європейськими цінностями.

Захист і реалізація прав дитини є тим більш важливим завданням в умовах збройного конфлікту, що більше року триває в Україні. Від жахливих наслідків війни страждають усі цивільні категорії населення, але найбільше допомоги потребують саме діти, особливо з інклюзивними освітніми потребами. Саме вони є найуразливішими під час воєнної агресії, не можуть себе захистити без

допомоги дорослих, зокрема не можуть реалізувати право на освіту. Взагалі, діти потребують постійної уваги та захисту і в звичайному мирному житті, не тільки під час воєнних дій, адже кожна пережита ними негативна подія чи стрес (в умовах воєнного стану таке відбувається постійно) може погано вплинути на них в майбутньому, і в плані фізичного здоров'я, і так само в плані психологічного, морального здоров'я. Тому вжиття всіх необхідних дій для забезпечення захисту дітей – це один із пріоритетних напрямів держави в плані захисту незахищеного цивільного населення.

Вивченням правових аспектів сучасного інклюзивного освітнього простору займається команда дослідників Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського в рамках реалізації проєкту Еразмус + модуль Жан Моне *The Social Integration of Children with Special Needs in an Environment of Diversity and Inclusion: European Approaches*» (далі - SEEDUE4UA). Дослідження питань захисту прав дитини в умовах сучасного інклюзивного простору здійснюється комплексно. Важливими складовими вивчення цього питання є читання Модулю слухачам, проведення моніторингових опитувань дітей, батьків, членів громадських організацій щодо дотримання прав дитини на навчання в інклюзивному освітньому просторі, організація тренінгів, консультувань, екскурсій.

Завданнями нашого дослідження є:

- проаналізувати систему законодавства ЄС і України в сфері захисту прав дитини, окреслити їх дотримання під час дії воєнного стану;
- дослідити окремі питання забезпечення прав дитини в Україні на інклюзивний освітній простір під час війни;
- напрацювати механізми захисту прав дитини в Україні.

Важливим аспектом розділу монографії є дослідження новацій міжнародних і вітчизняних актів в сфері захисту прав дитини в Україні в умовах воєнного стану; узагальнення основних порушень прав дитини, встановлення факту, що права усіх дітей в Україні без винятку в більшій чи меншій степені постраждали, встановлення недосконалості механізму захисту прав дитини як

найбільш незахищеної і уразливої категорії населення, пропозиції внесення змін до законодавства щодо відповідальності за створення ефективного інклюзивного середовища для дітей, що опинилися в зоні збройного конфлікту, системи інформування дітей про їх права та способи їх захисту (система FUTURE, за прототипом ДІІ), мінімізації негативних наслідків від проживання, перебування на тимчасово окупованих територіях) тощо.

### **Права дитини в міжнародних актах**

В багатьох міжнародно-правових актах так само, як і в українському законодавстві закріплені міжнародні стандарти прав людини в цілому та дитини зокрема. Протягом багатьох десятиліть система захисту прав дитини вдосконалювалась, для кращого розуміння сучасного її стану зупинимось на найважливіших актах в сфері захисту прав дитини в їх історичній ретроспективі. Женевська Конвенція з прав дитини [1], прийнята Лігою націй пів століття тому, документи розроблені ООН, зокрема Декларація прав дитини (1959) [2], Конвенцію про права дитини (1989) [3], Конвенція про обмеження нічної праці дітей та підлітків на непромислових роботах (1946)р. [4], Конвенцію про стягнення аліментів за кордоном (1956). [5]; Європейська конвенція про правовий статус дітей, народжених поза шлюбом (1975) [6], Конвенція про захист дітей та співробітництво з питань міждержавного усиновлення (1993). [7]; Конвенція про контакт з дітьми (2003). [8]; Конвенція Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального розбещення (2007) [9]

Найважливіші стратегічні цілі щодо захисту прав дитини зазначені в новій Стратегії з прав дитини (2022-2027) «Права дитини в дії: від стабільної реалізації до спільного новаторства», прийнятої Комітетом Міністрів Ради Європи в лютому 2022 року [10]. Це вже четверта стратегія, яка по всій Європі визначає рамкові заходи щодо захисту прав дитини.

Важливими для України в умовах воєнного стану та збройного конфлікту є 6 стратегічна ціль, а саме «Права дітей в кризових та надзвичайних ситуаціях».

### **Права дитини в законодавстві України**

В Конституції України у статті 28 закріплено, що «ніхто не може бути підданий катуванню, жорстокому, нелюдському або такому, що принижує його гідність, поводженню чи покаранню» [11]. Це напряду стосується дітей, адже людьми, окремими індивідами суспільства вони стають з народження, а не після досягання якогось конкретного віку. Відповідно право на захист вони також мають з народження.

Українське законодавство за період повномасштабного вторгнення військ РФ, прийняло велику низку законів, що стосуються захисту прав дітей. Тому вже навіть зараз можна помітити позитивні зрушення у сфері механізму забезпечення захисту та прав дітей. Але на жаль варто брати до уваги і те, що воєнні дії тривають, відповідно триває порушення прав дітей на окупованих територіях, злочини армії РФ не припиняються, державні механізми захисту дітей не завжди можуть бути ефективними в тих чи інших непередбачуваних ситуаціях.

Звернемося знову до законодавства. Звичайно варто і згадати такий закон, як «Про охорону дитинства» [12]. Наразі цей Закон, як зазначають дослідники, це «головний закон, що регулює ситуацію з дітьми в умовах збройних конфліктів в Україні» [13, с. 67]. Він також «визначає охорону дитинства в Україні як стратегічний загальнонаціональний пріоритет, що має важливе значення для забезпечення національної безпеки України, ефективності внутрішньої політики держави, і з метою забезпечення реалізації прав дитини на життя, охорону здоров'я, освіту, соціальний захист, всебічний розвиток та виховання в сімейному оточенні встановлює основні засади державної політики у цій сфері, що ґрунтуються на забезпеченні найкращих інтересів дитини».

Згідно з ним, «дитина, яка постраждала внаслідок воєнних дій та збройних конфліктів, - це дитина, яка внаслідок воєнних дій чи збройного конфлікту отримала поранення, контузію, каліцтво, зазнала фізичного, сексуального, психологічного насильства, була викрадена або незаконно вивезена за межі України, залучалася до участі у військових формуваннях або незаконно утримувалася, у тому числі в полоні». Також хотілося згадати і такі терміни, як:



- дитина, яка перебуває у складних життєвих обставинах (дитина, яка потрапила в умови, що негативно впливають на її життя і т. д.);
- дитина, розлучена із сім'єю (дитина, яка прибуває чи прибула на територію України без супроводу батьків чи одного з них і т. д.),
- безпритульні діти (діти, які були покинуті батьками, самі залишили сім'ю або дитячі заклади, де вони виховувались, і не мають певного місця проживання).

Адже в умовах воєнного стану данні терміни вживаються надто часто. Та в будь-якому випадку «держава зобов'язана вживати всіх необхідних заходів для забезпечення захисту цих дітей, догляду за ними та возз'єднання їх із членами сім'ї (зокрема розшук, звільнення з полону, повернення в Україну дітей, незаконно вивезених за кордон)» [13, с. 66-68].

Хотілося також зазначити і про діючу зараз в Україні Постанову Кабінету Міністрів України «Про утворення Координаційного штабу з питань захисту прав дитини в умовах воєнного стану від 17.03.2022 року [14]. У Постанові вказано, що «Координаційний штаб є тимчасовим консультативно-дорадчим органом Кабінету Міністрів України і утворюється з метою сприяння координації діяльності центральних і місцевих органів виконавчої влади, інших державних органів, органів місцевого самоврядування з питань захисту прав дитини в умовах воєнного стану». Також, що цікаво, штаб через уповноважених представників Мінсоцполітики, Нацсоцслужби, інших центральних органів виконавчої влади, громадських об'єднань, зокрема міжнародних, та осіб, діяльність яких спрямована на захист прав дітей, відповідно до міжурядових домовленостей здійснює моніторинг умов перебування дітей в Україні та за її межами, дотримання соціальних стандартів та прав дитини у державі її перебування і разом з консульськими установами та дипломатичними представництвами України сприяє реалізації і захисту прав та інтересів дітей, які перебувають за межами України, їх батьками та іншими законними представниками.

Згадуючи, які ще нормативно-правові акти прийняли в Україні відповідно до даної теми, то потрібно виділити Постанову Кабінету Міністрів України «Про

внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо захисту прав дітей на період надзвичайного або воєнного стану» [15]. Було саме змінено Положення про дитячий будинок сімейного типу, та Положення про прийомну сім'ю. Тепер передбачено, «що під час воєнного стану на території нашої держави до дитячого будинку сімейного типу та у прийомні сім'ї можуть влаштовувати дітей без батьківського піклування на умовах тимчасового влаштування у межах передбаченої граничної чисельності дітей у дитячому будинку сімейного типу та у прийомній сім'ї, відповідно» [16, с. 57-59].

Варто також згадати і загальну інформацію про захист прав дитини під час війни. Законодавством України передбачено низку заходів щодо захисту прав дітей зокрема:

– Заборона призову дітей до збройних сил. Законодавством категорично заборонено призов до збройних сил дітей віком до 18 років. Це відповідно до Факультативного протоколу до Конвенції про права дитини щодо участі дітей у збройних конфліктах [17].

– Захист дітей під час збройного конфлікту. Знову ж таки, Закон України «Про захист прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» [18] передбачає особливий захист дітей, які постраждали від збройного конфлікту. Закон гарантує, що діти отримують необхідну допомогу, включаючи доступ до охорони здоров'я, освіти та соціальних послуг.

– Захист дітей від насильства: законодавство України передбачає захист дітей від усіх форм насильства, включаючи фізичне, сексуальне та психологічне насильство (ст. 10 Закону України «Про охорону дитинства» [12]). Це включає захист від насильства, скоєного членами озброєних груп або військовослужбовцями.

– Захист освіти дітей: Право дітей на освіту необхідно захищати навіть під час війни. Український уряд вжив заходів для того, щоб діти, які були переміщені через збройний конфлікт, мали доступ до освіти.

– Охорона здоров'я дітей: Законодавство передбачає охорону здоров'я дітей, включаючи доступ до медичних послуг під час війни. Це включає доступ до основних ліків і медичних послуг.

Загалом захист прав дітей під час війни є складним питанням, яке потребує співпраці різних зацікавлених сторін, зокрема уряду, громадянського суспільства та міжнародних організацій. Важливо, щоб усі сторони працювали разом, щоб забезпечити захист дітей і дотримання їхніх прав навіть у найскладніших обставинах.

### **Право дитини на освіту та його реалізація під час збройного конфлікту**

Право на освіту є одним з невід'ємних соціально-культурних прав людини і громадянина, які закріплюються як національним, так і міжнародним законодавством. Нормативне регулювання права на освіту здійснюється такими нормативно-правовими актами України, як: Конституція України [11], Закони України "Про освіту" [19], "Про вищу освіту" [20], "Про охорону дитинства" [12] та іншими законами і підзаконними актами у сфері освіти й науки, що ґрунтуються на Конституції України, міжнародні договори України, укладені і ратифіковані в установленому законом порядку.

Основним завданням освіти є формування інтелектуального, духовного та фізичного, культурного розвитку кожної особистості, а також здійснення її соціалізації, забезпечення економічного добробуту індивіда, створення сприятливих умов для сталого розвитку суспільства та держави в цілому. Тільки завдяки ефективній реалізації права дитини на освіту можна отримати відповідального та законслухняного громадянина, що має свідомий суспільний вибір та може спрямовувати свої знання, вміння та навички на користь суспільству задля забезпечення гармонійного розвитку Української держави.

Фактично, основними нормативно-правовими актами, що регулюють питання права дитини на освіту є Закони України "Про освіту" [19] та "Про охорону дитинства" [20]. Закон України "Про освіту" містить основні положення щодо регулювання відносин, які виникають у процесі реалізації дитиною права на освіту, а також визначають якими правами і обов'язками наділені фізичні та

юридичні особи, що реалізують це право, встановлює компетенцію органів місцевого самоврядування та державних органів для забезпечення права на освіту дітей.

Відповідно до статті 19 Закону України "Про охорону дитинства": "Кожна дитина має право на освіту" [12]. Таким чином держава зобов'язується гарантувати доступність та безоплатність освіти у будь-яких державних та комунальних закладах освіти. Поряд з тим, Україна:

- забезпечує право на вибір навчального закладу;
- встановлює повне утримання над дітьми-сиротами, дітьми, що позбавлені батьківського піклування та дітьми, які потребують особливих умов;
- покладає обов'язки формування центральним органом виконавчої влади (Міністерством освіти і науки України) державної політики в освітній сфері для дітей з інвалідністю та осіб з інвалідністю з дитинства;
- забезпечує здійснення контролю центральним органом виконавчої влади за дотриманням норм навантаження у навчальних програмах та планах навчальних закладів та ін. [12].

Проте, введення воєнного стану здійснило зміни у всіх сферах життя українського суспільства, не оминувши й сферу освіти. Багато учасників освітнього процесу були змушені переміститися в межах України або виїхати за кордон, внаслідок прямої чи непрямої загрози життю, ведення бойових дій та тимчасову окупацію окремих територій України. За даними Міністерства освіти і науки України, в період повномасштабного вторгнення російських військ в Україну, 3 180 закладів освіти постраждали від обстрілів та бомбардувань, серед яких 350 - було повністю зруйновано [21].

Така ситуація в країні спричинила внесення низки змін у законодавство для забезпечення захисту прав дітей в умовах воєнного стану. Зокрема, Закон України "Про освіту" було доповнено статтею 57<sup>1</sup>, яка визначає державні гарантії в умовах воєнного стану, надзвичайної ситуації або надзвичайного стану [19]. Відповідно до нововведень, учасникам освітнього процесу, що вимушено змінили своє місце проживання/перебування гарантується організація освітнього

процесу у найбільш безпечній для учасників формі, збереження місця роботи та середнього заробітку, виплата стипендій та виплат, які передбачені законом, забезпечення місцем проживання та харчуванням, у разі необхідності [19]. Забезпечення цих та інших гарантій покладається на органи виконавчої влади, військові/військово-цивільні адміністрації, органи місцевого самоврядування та їх представників, заклади та установи освіти, громадські об'єднання тощо. Крім того, на Міністерство освіти і науки України покладається обов'язок здійснення нормативно-правового забезпечення задля нормального функціонування системи освіти і науки та створення безпечних умов для організації здобуття освіти.

Протягом року воєнного стану Міністерство освіти і науки України сприяє реалізації права дитини на освіту, зокрема: на початку війни стартував освітній проєкт "Навчання без меж", який транслював відеоуроки для школярів 5-11 класів, за підтримки Швейцарії було створено освітній чат-бот, що допомагав учасникам освітнього процесу, розміщено у вільний доступ електронні версії підручників і посібників для всіх класів, разом з Дитячим фондом Організації Об'єднаних Націй (ЮНІСЕФ) започатковано ініціативу "Спільно до навчання", яка надає підтримку у навчанні, створено ресурсний центр, що здійснює підтримку українських вчених у проведенні наукових досліджень, запущено проєкт кризової допомоги для сімей, що мають дітей з інвалідністю, утворення низки освітніх хабів в Україні (м. Хмельницький) та за кордоном (Швейцарія, Польща) тощо[22].

Таким чином, можна стверджувати, що попри введення воєнного стану, Україна здійснює чимало заходів для реалізації дітьми права на освіту. Для ефективного освітнього процесу вносяться зміни до законодавства, що мають на меті задоволення дитячих потреб відповідно до ситуації, яка виникла в країні, розширюється співробітництво держави з відповідними міжнародними партнерами, що надають допомогу та співпрацюють з українськими державними органами і організаціями щодо вирішення проблемних питань у сфері освіти і науки України.

## **Право дитини на сім'ю та його забезпечення під час збройного конфлікту**

Право дитини на сім'ю є основним правом людини, визнаним Конвенцією ООН про права дитини ще від 20 листопада 1989 року. Також і в українському законодавстві вказано, що «сім'я є природним середовищем для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного, соціального розвитку дитини, її матеріального забезпечення і несе відповідальність за створення належних умов для цього. Кожна дитина має право на проживання в сім'ї разом з батьками або в сім'ї одного з них та на піклування батьків» (ст. 11 Закону України «Про охорону дитинства» [12]), «сім'я, дитинство, материнство і батьківство охороняються державою» (абзац третій, ст. 51 Конституції України [11]), «держава забезпечує пріоритет сімейного виховання дитини» (ч. 3, ст. 5 Сімейного Кодексу України [23]). Тобто, право дитини на сім'ю, на її всебічний розвиток у сімейному колі, на її матеріальне забезпечення – це пряме завдання кожної правової держави, в тому числі і України.

Держава має за пріоритет забезпечити сімейне виховання дитини, однак під час великих та важких політичних потрясінь, таких як воєнний стан, це право може не бути забезпечене в повній мірі, або і взагалі опинитися під загрозою правового виконання. З початком повномасштабної агресії російської федерації на території України десятки тисяч українських сімей зіткнулися з багатьма проблемами, найпоширенішою стала проблема вимушеного розлучення дітей зі своїми сім'ями та родинами. Прикро визнавати, але багато батьків були вбиті, поранені або змушені покинути свої домівки через конфлікт, залишивши своїх дітей. У деяких випадках дітей поміщали в дитячі будинки або до родичів, але ці умови часто є тимчасовими та не забезпечують стабільності та підтримки, які необхідні дітям для здорового розвитку.

Через війну було також порушено доступ сімей до основних послуг і ресурсів, таких як охорона здоров'я, освіта та соціальні послуги. Це суттєво вплинуло на добробут дітей, особливо тих, хто живе в районах, уражених конфліктом. Діти в цих регіонах частіше страждають від бідності, недоїдання та

поганого стану здоров'я. Значним був і психологічний вплив війни на дітей. Діти, які живуть у районах, уражених конфліктом, частіше відчувають тривогу, депресію та посттравматичний стресовий розлад (ПТСР). Розрив сімейного життя, втрата близьких, насильство та травми можуть мати довгострокові наслідки для психічного здоров'я та благополуччя дітей.

Варто відзначити, що наша держава, наше законодавство постійно вдосконалюється, доповнює нормативно-правові акти актуальними правовими положеннями задля захисту своїх громадян навіть в таких складних умовах. Стосовно теми дослідження, важливо буде розглянути такі нормативні акти, як наприклад, Постанову Кабінету Міністрів України від 22 березня 2022 р. № 349 «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо захисту прав дітей на період надзвичайного або воєнного стану» [15]. Цією постановою визначаються особливості забезпечення тимчасово сімейного виховання дитини-сироти, дитини, позбавленої батьківського піклування, в тому числі дитини, розлученої із сім'єю [24, с.145].

У Постанові вказаній вище, зокрема передбачається, що «дитина, яка залишилася без батьківського піклування, у тому числі дитина, розлучена із сім'єю, тимчасово може бути влаштована у: сім'ю родичів, знайомих; сім'ю патронатного вихователя; притулок для дітей служби у справах дітей; центр соціально-психологічної реабілітації дітей; центр соціальної підтримки дітей та сімей; соціально-реабілітаційний центр (дитяче містечко); будинок дитини, дитячий будинок-інтернат системи соціального захисту населення; стаціонарну службу (відділення) центру соціальних служб, що здійснює соціально-психологічну реабілітацію дітей і т. д.». [15] Але залишається питання офіційного законного представництва дитини, адже офіційним представником можуть бути лише батьки, усиновлювачі, опікуни, прийомні батьки, але не родичі, не вихователі [24, с.146-147].

Також, як зазначають дослідники, «на даний момент надзвичайно актуалізувались питання щодо усиновлення дітей. Кожна дитина, яка тимчасово або назавжди позбавлена сімейного оточення, має право на захист та на особливу

допомогу з боку держави, в першу чергу, шляхом створення належних умов і можливостей для її усиновлення» [25, с.35].

Також стосовно процедури встановлення опіки або піклування. Особи, які залишилися без батьківського піклування внаслідок ведення бойових дій, про їх права та інтереси можуть подбати як прийомні сім'ї чи дитячі будинки сімейного типу, так і родичі, які можуть пройти спрощену процедуру влаштування дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування під опіку/піклування родичів. Для родичів, які бажають взяти дитину під опіку/піклування існує спрощений пакет документів, щоб встановити опіку (Розділ IV, Глава 19, Сімейного Кодексу України) [23].

Варто згадати і про інституту патронату. В мирні дні для цього потрібно було оформлювати велику кількість документів, але зрозумілим є те, що у воєнний стан це не так просто, або і не можливо. Міністерство соціальної політики прийняло рішення спростити деякі процедури. «Було схвалено рішення, згідно з яким діти, які залишилися без піклування батьків, під час воєнного стану можуть бути влаштовані у прийомні сім'ї чи дитячі будинки сімейного типу на умовах тимчасового влаштування». В контексті зазначеного Міністерством соціальної політики було напрацьовано «рішення, яке дає можливість такій дитині перебувати під час воєнного стану на умовах тимчасового влаштування в прийомній сім'ї або дитячому будинку сімейного типу, що забезпечить найкращі інтереси дитини до того моменту, поки не буде достовірно з'ясовано, що саме сталось з її батьками» [25, с. 36-37].

Варто згадати і про міжнародні та громадські організації, адже вони також працюють над захистом права дитини на сім'ю в Україні. Ці організації надають підтримку сім'ям, які постраждали від конфлікту, включаючи матеріальну допомогу, консультації та юридичну допомогу. Вони також працюють над возз'єднанням дітей із сім'ями та запобіганням роз'єднанню сім'ї.

Отже, конфлікт в Україні суттєво вплинув на право дитини на сім'ю. Діти були розлучені зі своїми родинами, а їхній доступ до основних послуг і ресурсів був порушений. Психологічний вплив конфлікту на дітей також був значним.



Проте український уряд вжив і продовжує вживати заходів для захисту прав дітей під час конфлікту. Вкрай важливо, щоб ці зусилля продовжувалися, а міжнародне співтовариство підтримувало захист і просування права дитини на сім'ю під час війни.

### **Практичні аспекти відновлення прав дитини в судовій практиці України**

Судові установи України постійно вирішують питання що стосуються захисту прав дитини в різних сферах життя. Для кращого розуміння проблематики саме в умовах воєнного стану проаналізуємо питання основних напрямів судових рішень, використовуючи систему Єдиний державний реєстр судових рішень.

Правове життя дитини починається із реєстрації факту народження. Однак війна обмежує це право. Так, батьки не змогли зареєструвати факт народження дитини через окупацію і були змушені встановлювати факт її народження через суд [26, 27]

Через військові дії багато підприємств припинили роботу, працівникам не виплачувалась заробітна плата відтак це спричинило погіршення утримання дітей, зокрема в судовому рішенні про стягнення додаткових витрат на дитину відповідач мотивує неможливість забезпечити дитину [28]. Згідно довідки ТОВ «Фуртекс Груп» від 23 вересня 2022 року № 0923-02 ОСОБА\_3 працює в цьому товаристві. З 24 лютого 2022 року по 31 травня 2022 року підприємство не працювало у зв'язку з введенням воєнного стану. У зв'язку з цим, відсутні підстави для нарахування та виплати заробітної плати за даний період. Протягом згаданого часу трудові відносини з працівником ОСОБА\_3 розірвано не було (а.с. 60).

Також важке матеріальне становище одного з батьків є підставою для зміни розміру аліментів. [29].

Почастішали позови одного з батьків про усунення перешкод в спілкуванні з дитиною. Так, суд, при ухваленні рішення, враховує вік та стан здоров'я дитини, те, що з 24 лютого 2022 року по теперішній час у країні введено воєнний

стан, обстановка у державі наразі не є цілком безпечною, ситуація в сім'ї носить конфліктний характер, батьки є рівними у своєму праві на спілкування та виховання дитини, тому суд приходить до висновку про часткове задоволення позову в цій частині та вважає за можливе визначити спосіб участі батька у вихованні дитини з міркувань безпеки дитини [30].

Суди враховують безпекову ситуацію в Україні і при визначення способу участі у вихованні та спілкуванні з дітьми [31] і про визначення способу спілкування батька з дитиною [32].

При розірванні шлюбу визначення місця проживання дитини відбувається виходячи із інтересів дитини з урахуванням міркувань про її безпеку. [33]. Так, суд враховує пояснення представника виконавчого комітету Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області, яка підтримує позовні вимоги ОСОБА\_1 в частині визначення місця проживання малолітнього ОСОБА\_4, ІНФОРМАЦІЯ\_1 з матір'ю ОСОБА\_1 та згідно яких батько дитини ОСОБА\_2 надаючи пояснення службі у справах дітей, зазначив, що у зв'язку з запровадженням на території України воєнного стану, гр. ОСОБА\_1 разом з малолітнім ОСОБА\_4, ІНФОРМАЦІЯ\_1 виїхала за межі України та наразі перебуває у Польщі. Він не заперечує проти визначення місця проживання сина з матір'ю ОСОБА\_1.

Безпекова ситуація враховувалася при визначенні правових підстав повернення малолітньої дитини в Іспанію: «Верховний Суд, з урахуванням статті 6 Конвенції про права дитини, також бере до уваги безпекову складову при оцінці повернення дитини до Королівства Іспанія, враховуючи, що Указом Президента України від 24 лютого 2022 року № 64, затвердженим Законом України від 24 лютого 2022 року № 2102-ІХ, у зв'язку з військовою агресією Російської Федерації проти України, на підставі пропозиції Ради національної безпеки і оборони України, відповідно до пункту 20 частини першої статті 106 Конституції України, Закону України «Про правовий режим воєнного стану» із 05 години 30 хвилин 24 лютого 2022 року в Україні був введений воєнний стан, який продовжується у зв'язку з тим, що агресія проти України триває.» [34].

Під час визначення місця проживання дитина травмується оскільки хоче бачити обох батьків. Наприклад, як зазначає позивач на даний час син ОСОБА\_4 постійно проживає з позивачем, який має достатній дохід для його утримання, забезпечує йому належне виховання, навчання, розвиток та дбає про стан його здоров'я. У зв'язку із введенням в країні воєнного стану ОСОБА\_2 виїхала за кордоном та виявляє бажання забрати сина на постійне проживання до себе. При цьому позивач вказує, що син має бажання проживати саме з ним.. [35].

В усіх цих ситуаціях незалежно від того на чию користь прийнято рішення саме військові дії на території України поставили усіх дітей учасників судових справ в важке психологічне, особистісне і матеріальне становище. Це лише невелика частина тих негараздів які причинила війна в Україні в сфері захисту прав дитини.

### **Перспективи вдосконалення законодавства щодо ефективного захисту прав дитини**

Під час війни як ми уже з'ясували всі діти опиняються у загрозовій для життя і здоров'я ситуації, але найгірше становище у тих дітей, що перебувають без нагляду батьків. Велика роль міжнародних і іноземних організацій які надали Україні значну допомогу в сфері забезпечення таких дітей усім необхідним. Зупинимось на основних аспектах моніторингових звітів та проаналізуємо висновки, які зробили міжнародні експерти про ситуацію в Україні.

Відповідно до звіту №1 ЮНІСЕФ «Діти і війна в Україні: про становище дітей із сімейних форм виховання та інституційних закладів [36], цільовою групою проєкту є діти-сироти, діти позбавлені батьківського піклування, діти, які цілодобово перебували в закладах інституційного догляду дітей системи освіти, охорони здоров'я, соціального захисту та закладах недержавного сектору. Основний висновок «Війна розв'язана росією вкрай негативно вплинула на стан забезпечення потреб дітей....Незалежно від віку, статті, місця перебування в період війни КОЖНА ДИТИНА потребує особливої уваги та підтримки, захисту їхніх прав» [36].

В звіті відображена інформація про 95 % дітей станом на червень 2022 року. Звернуто увагу на те, що виявлено дітей, які перебувають без законних представників як в Україні так і за кордоном. В звіті акцентується увага на тому що під час переміщення та евакуації особливо потерпають діти з інвалідністю.

Таким чином після ретельного аналізу звіту до їх рекомендацій щодо вдосконалення системи моніторингу дітей та інформаційно-аналітичної системи «ДІТИ» варто внести першу пропозицію щодо вдосконалення законодавства варто розробити нормативний акт про особливості евакуації дітей з особливими потребами, і зазначити, що такий механізм повинен бути в кожній територіальній громаді, а персональну відповідальність за вчасну і якісну евакуацію такої категорії дітей несе керівник громади.

Під час масового вивезення дітей на територію ЄС виникли питання щодо нормативного врегулювання питання законний представник дитини, оскільки супровід дитини без батьків в державах ЄС жорстко регламентований. Супровід дітей вчителями, працівниками соціальних служб, родичами, знайомими не передбачений. Відтак діти опинились в умовах невизначеності через неправильне оформлення документів. В умовах війни держави ЄС спростили вимоги. Але це подіяло лише один раз. Відтак наступна пропозиція - необхідно привести у відповідність до законодавства ЄС законодавство України в сфері визначення відповідальної особи за дитину сироту чи дитину позбавлену батьківського піклування. [37]

Питаннями вдосконалення національного законодавства в сфері прав дитини займається багато науковців і практиків. Це питання є предметом обговорення на конференціях і круглих столах. Так, під час роботи круглого столу «Захист прав дитини під час війни», що відбувся 17.05.2022 року у ВДПУ ім.М.Коцюбинського учасники констатували необхідність напрацювати злагоджену систему контролю за дотриманням міжнародних норм щодо захисту прав дитини під час збройних конфліктів [37, с.]; констатується необхідність створення якісних інформаційних продуктів для дітей щоб ефективно протидіяти пропаганді, активне залучення діаспори до роботи з українською

молоддю [37, с.37]; необхідності вдосконалити механізми повернення українських дітей на територію України [37, с.46] та багато інших слухних пропозицій з якими ми погоджуємось.

Також варто звернути увагу на роботу громадських організацій і благодійних фондів в Україні які моніторять стан дотримання прав дитини і аргументовано пропонують вносити зміни до законодавства. Зокрема щомісячні звіти «Діти і війна в Україні», сформовані БФ «Голоси дітей» і ГО «Харківський інститут соціальних досліджень»[38]. Серед рекомендацій постійно проводити інформаційні кампанії з дітьми щодо правил поведження в інтернеті, що до захисту їх прав, пояснювати куди діти можуть звернутись.

## **Висновки**

Здійснивши комплексний аналіз актів міжнародних і вітчизняних актів, судової практики, звітів моніторингових груп міжнародних і вітчизняних громадських організацій і благодійних фондів можна дійти до висновку, що весь спектр порушених прав дитини ніколи не буде повною мірою досліджений, узагальнений і відшкодований. Настільки масштабні знищення, депортації, фізичні і психічні знущання які були завданні дітям в Україні з початку війни можна порівняти із голодомором 1922-1923 рр. чи іншими геноцидами.

Можна констатувати, що ефективного механізму захисту прав дітей на початок війни в Україні не було, і незважаючи на спроби вдосконалити законодавство в період воєнного стану є нагальна потреба прийняти системний нормативний акт який забезпечить впровадження системи заходів безпеки для дітей в умовах збройного конфлікту.

Також, варто розробити нормативний акт про особливості евакуації дітей з особливими потребами, і зазначити, що такий механізм повинен бути в кожній територіальній громаді, а персональну відповідальність за вчасну і якісну евакуацію несе керівник громади.

Необхідно привести у відповідність до законодавства ЄС законодавство України в сфері визначення відповідальної особи за дитину сироту чи дитину позбавлену батьківського піклування.

Варто внести зміни до законодавства щодо відповідальності за створення ефективного безпечного середовища для дітей, що опинилися в зоні збройного конфлікту.

Найбільшою проблемою в перші дні і тижні війни була розгубленість дітей і відсутність ефективної державної системи інформування. Тому вважаємо, що варто створити державну систему інформування дітей про їх права та способи їх захисту за аналогією з ДІЯ, назвавши її, наприклад, система FUTURE, де розміщувати корисних для дітей контент, реєстрація може здійснюватися на основі учнівського квитка, тут же можна проводити опитування дітей про найважливіші сфери їх життя.

Також варто розробити механізм мінімізації негативних наслідків від проживання, перебування на тимчасово окупованих територіях для дітей, оскільки всі вони зазнали психологічних травм, багато хто став жертвою насильства. Тому держава має створити в майбутньому умови для відновлення таких дітей і матеріальної та психологічної їм допомоги.

Варто погодитись із пропозиціями практиків і науковців щодо необхідності напрацювати злагоджену систему контролю за дотриманням міжнародних норм щодо захисту прав дитини під час збройних конфліктів, створити якісні інформаційні продукти для дітей з метою патріотичного виховання, залучати всі міжнародні інституції до повернення українських дітей на територію України та багато інших.

В рамках нашого дослідження вдалось дослідити невеликий спектр проблем які поставили перед українськими дітьми з особливими освітніми потребами в правовому полі. Дане питання потребує подальших досліджень, однак формування освітнього інклюзивного простору за прикладом ЄС позитивно вплине на створення відкритого суспільства з європейськими цінностями де кожна дитина буде почута, підтримана і знайде свій шлях розвитку, щоб стати

щасливою. Після воєнний період в Україні буде періодом розвитку, розквіту, творення правової, сильної держави створеної з урахуванням думки дітей для дітей.

### **Анотація**

Досліджено питання захисту прав дитини в освітньому просторі ЄС, визначено особливості правового захисту дітей в Україні в умовах війни, проаналізовано особливості формування інклюзивного освітнього простору ЄС і України. Відзначено тенденцію ЄС щодо реалізацію прав дитини з урахуванням думки дитини, відповідно дослідження проведено задля дітей у співавторстві з дітьми. Основні акценти зроблено на реалізацію і захист законних прав дитини в Україні і ЄС, з урахуванням аналізу вітчизняного законодавства щодо особливостей захисту прав дитини в умовах військового стану. Досліджено результати моніторингових груп щодо дотримання прав дитини в Україні, зокрема права на освіту в умовах збройного конфлікту. Визначено проблеми і перспективи формування дієвої системи захисту прав дитини та ефективне функціонування інклюзивного освітнього простору в Україні за прикладом ЄС.

**Ключові слова:** права дитини, Європейський Союз, інклюзія, освітній простір, захист і реалізація прав дитини, право на освіту.

### **Література:**

1. Geneva Declaration of the Rights of the Child, 1924. URL: <https://www.humanium.org/en/geneva-declaration/>. (Дата звернення 10.01.2023)
2. Декларація прав дитини (1959) URL: [https://zakononline.com.ua/documents/show/140610\\_\\_140610](https://zakononline.com.ua/documents/show/140610__140610) . (Дата звернення 10.01.2023) \*
3. Конвенція про права дитини від 20 листопада 1989 року. Конвенцію ратифіковано Постановою ВР № 789-XII від 27.02.91 URL: [http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/995_021) (Дата звернення 10.01.2023)

4. Конвенція про обмеження нічної праці дітей та підлітків на непромислових роботах, 1946 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993\\_126#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/993_126#Text) (Дата звернення 10.01.2023)
5. Конвенція про стягнення аліментів за кордоном, 1956 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_425#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_425#Text) .(Дата звернення 10.01.2023)
6. Європейська конвенція про правовий статус дітей, народжених поза шлюбом, 1975 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_568#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_568#Text) . (Дата звернення 10.01.2023)
7. Конвенція про захист дітей та співробітництво в галузі міждержавного усиновлення, 1993 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_365#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_365#Text) (Дата звернення 10.01.2023)
8. Конвенція про контакт з дітьми, 2003 р URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_659#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_659#Text) (Дата звернення 10.01.2023)
9. Конвенція Ради Європи про захист дітей від сексуальної експлуатації та сексуального розбещення, 2007 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994\\_927#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_927#Text) (Дата звернення 10.01.2023)
10. Стратегія Ради Європи з прав дитини на 2022-2027 рр.:Права дитини в дії: від стабільної реалізації до спільного новаторства., 38 с. 22.02.2022 <http://www.coe.int/cm>
11. Конституція України. 1996 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text> (Дата звернення 10.01.2023)
12. Закон України «Про охорону дитинства». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text> (Дата звернення 10.01.2023)
13. Іванюк, В. Д. Правове регулювання прав дітей в умовах війни. Наукові заходи Юридичного факультету Західноукраїнського національного університету, 2022, 66-68. [file:///C:/Users/Admin/Downloads/%D0%97%D0%A3%D0%9D%D0%A3+2022-66-68%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/%D0%97%D0%A3%D0%9D%D0%A3+2022-66-68%20(2).pdf)



14. Постанова Кабінету Міністрів України «Про утворення Координаційного штабу з питань захисту прав дитини в умовах воєнного стану» від 17.03.2022 . URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/302-2022-%D0%BF#Text> (Дата звернення 10.01.2023)

15. Закон України «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо захисту прав дітей на період надзвичайного або воєнного стану» <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/349-2022-%D0%BF#Text> (Дата звернення 10.01.2023)

16. Рудченко, Вікторія; Кулик Тетяна. Захист прав дитини в умовах війни. 2022. URL: [http://elar.naiu.kiev.ua/bitstream/123456789/22847/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%2008.12.2022\\_p57-60.pdf](http://elar.naiu.kiev.ua/bitstream/123456789/22847/1/%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%2008.12.2022_p57-60.pdf)

17. Факультативний протокол до Конвенції про права дитини. 2000. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_795#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_795#Text) (Дата звернення 10.01.2023)

18. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». 2015. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1706-18#Text> (Дата звернення 10.01.2023)

19. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (Дата звернення 10.01.2023)

20. Закон України «Про вищу освіту» (Дата звернення 10.01.2023)

21. Освіта під загрозою. <https://saveschools.in.ua/> (Дата звернення 10.01.2023)

22. Хронологія подій у сфері освіти та науки в умовах воєнного стану. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/hronologiya-podij-u-sferi-osviti-ta-nauki-v-umovah-voyennogo-stanu> (Дата звернення 10.01.2023)

23. Сімейний кодекс України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2947-14#Text> (Дата звернення 10.01.2023)

24. Єфремова, Ірина Олексіївна. «Правові засади забезпечення сімейного виховання дитини на період надзвичайного або воєнного стану.»

Проблеми цивільного права та процесу: тези доп. учасників наук.-практ. конф., присвяч. 97-й річниці від дня народження Олександра Анатолійовича Пушкіна (м. Харків, 20 трав. 2022 р.).—Харків: ХНУВС, 2022.—С. 145-148, 2022.

25. Журило, С.С.; Владишевська, В.В. Захист прав та інтересів дітей в умовах воєнного стану. Прикарпатський юридичний вісник, 2022, 2: 34-38.

26. Рішення суду по справі № 463/2223/23 URL: <https://zakononline.com.ua/court-decisions/show/109860453?from>

27. Рішення суду по справі № 338/472/23 URL: <https://zakononline.com.ua/court-decisions/show/109860771?from>

28. Рішення суду про справі № 591/2672/22 URL: <https://zakononline.com.ua/court-decisions/show/109861583?from>

29. Рішення суду по справі № 638/7575/22 URL: <https://zakononline.com.ua/court-decisions/show/109803434?from>

30. Рішення суду № 175/1816/22 URL: <https://zakononline.com.ua/court-decisions/show/109825491?from>

31. Рішення суду по справі № 583/729/22 URL: <https://zakononline.com.ua/court-decisions/show/109774767?from>

32. Рішення суду по справі № 530/38/23 URL: <https://zakononline.com.ua/court-decisions/show/109779076?from>

33. Рішення суду по справі № 537/2209/22 URL: <https://zakononline.com.ua/court-decisions/show/109862803?from>

34. Рішення суду по справі № 344/6604/21 URL: <https://zakononline.com.ua/court-decisions/show/109854954?from>

35. Рішення суду по справі № 344/6604/21. URL: <https://zakononline.com.ua/court-decisions/show/109854954?from>

36. Звіт №1 ЮНІСЕФ «Діти і війна в Україні: про становище дітей із сімейних форм виховання та інституційних закладів. 2022. URL: [file:///C:/Users/Laptop/Downloads/UNICEF\\_CiAC-monitoring%20report.pdf](file:///C:/Users/Laptop/Downloads/UNICEF_CiAC-monitoring%20report.pdf).

37. Захист прав дітей в умовах війни. Збірник матеріалів круглого столу.  
17.05.2022 .Вінниця.

[file:///C:/Users/Laptop/Downloads/kruglii\\_stil\\_17\\_travnja\\_2022.pdf](file:///C:/Users/Laptop/Downloads/kruglii_stil_17_travnja_2022.pdf) -90 с.

38. Діти і війна в Україні. 24.09-24.10.2022.

<file:///C:/Users/Laptop/Downloads/%D0%94%D1%96%D1%82%D0%B8%20%D1%96%20%D0%B2%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0%20%D0%B7%D0%B2%D1%96%D1%82%202.pdf>

### **Protection of the legal rights of the child and formation of an inclusive educational space in Ukraine and the EU**

**Kronivets T.M., Malyarchuk A.V.**

**Abstract** The issue of protection of children's rights in the educational space of the EU has been studied, the peculiarities of legal protection of children in Ukraine in the conditions of war have been determined, the stages of formation of the inclusive educational space of the EU and Ukraine have been analyzed. The EU trend towards the implementation of children's rights taking into account the child's opinion was noted, accordingly the study was conducted for children in co-authorship with children. The main emphasis is placed on the realization and protection of the legal rights of the child in Ukraine and the EU, taking into account the analysis of domestic legislation regarding the features of the protection of the rights of the child under martial law. The results of monitoring groups regarding the observance of children's rights in Ukraine, in particular the right to education in conditions of armed conflict, were studied. The problems and prospects of forming an effective system for the protection of children's rights and the effective functioning of an inclusive educational space in Ukraine based on the example of the EU are identified.

**Key words:** children's rights, European Union, inclusion, educational space, protection and realization of children's rights, right to education.

## **Особливості інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини в закладі дошкільної освіти**

**Сорочан М. П.**

### **Вступ**

Реформування системи освіти України спричинене входженням у світове співтовариство, викликало зміну відношення до проблем навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП). В основу цих змін покладено «Конвенцію про права дитини» (1989), «Конвенцію ООН про права людей з інвалідністю» (2006); Інчхонську декларацію «Освіта 2030: Забезпечення загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти та навчання впродовж життя» (2015); Закони України «Про дошкільну освіту» (2001), «Про освіту» (2017), «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (1991); «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» (2014); постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» (зі змінами) (2021), «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» (зі змінами) (2019); наказ МОН «Про затвердження концепції розвитку інклюзивного навчання» (2010) та інші державно-правові акти, що спрямовані на створення соціально-економічних умов для інтеграції в суспільство дорослих і дітей з особливостями розвитку.

Аналіз наукових розвідок засвідчив, що в останні роки зросло число педагогічних та психологічних досліджень, у яких підготовка в закладах дошкільної освіти (ЗДО) розглядається в контексті проблеми реформування системи дошкільної освіти. У роботах Л. Артемової, А. Богуш, Г. Беленької, Н. Гавриш, С. Гаврилюк, Л. Зданевич, Л. Іщенко, К. Крутій, Т. Поніманської, Т. Степанової, Т. Танько, Н. Трофаїли, В. Чайки та ін. проаналізовано шляхи вдосконалення системи підготовки педагогів дошкільної освіти, розкрито особливості професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього

середовища, акцентується увага на ролі закладів вищої освіти (ЗВО) в розробленні та імplementації сучасної системи професійної підготовки в умовах євроінтеграції.

Особливості професійної підготовки педагогічних працівників до роботи з дітьми з ООП в ЗДО висвітлено у наукових працях Н. Агаркової, О. Волошиної, Н. Мельник, Т. Жаровцевої, І. Кузави, Л. Левченко, О. Таранченко, М. Ярмолук та ін. У дослідженнях розкрито зміст, етапи підготовки та розглянуто різні моделі реалізації інклюзивної освіти в ЗДО. Вивчення наукових праць підтверджує, що зараз набувають особливого значення зміна підходів до організації освітнього процесу, створення інклюзивного середовища в закладах дошкільної освіти, що гармонізує розвиток фізичних і розумових здібностей дітей з особливими освітніми потребами.

Особливий інтерес для нашого дослідження становлять роботи вчених Л. Коваль, А. Колупаєвої, І. Малишевської, Г. Нікуліної, П. Таланчук та інших, в яких інклюзивне освітнє середовище розглядається як таке, що забезпечує всім суб'єктам освітнього процесу можливості для ефективного саморозвитку, передбачає розв'язання проблеми освіти дітей з особливими потребами шляхом адаптації освітнього простору до потреб кожного вихованця, охоплюючи реформування цього процесу, методичну гнучкість і варіативність, сприятливий психологічний клімат у колективі, обладнання приміщень для потреб усіх дітей, що забезпечує їх повну участь в освітньому процесі. Дослідники К. Кольченко, і П. Таланчук, М. Чайковський та інші дали наукове обґрунтування концептуальних засад навчання осіб із особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі.

## **1. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища та визначення його переваг для всіх учасників освітнього процесу**

Зміна поглядів на навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами є пріоритетним напрямом державної освітньої політики – розвиток інклюзивної освіти.

Інклюзія (від англ. inclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян у соціумі і, насамперед, тих, що мають труднощі у фізичному розвитку. Означений процес передбачає розробку й застосування таких конкретних рішень, які зможуть дозволити кожній людині рівноправно брати участь в академічному і суспільному житті. Під час інклюзії всі зацікавлені сторони повинні брати активну участь для отримання бажаного результату. На думку українських учених (А. Колупаєва, Н. Софій, Л. Даниленко та ін.) розуміння сутності інклюзії потребує врахування значення чотирьох ключових аспектів:

1. Інклюзія – це процес, постійний пошук ефективних способів урахування питання багатоманітності, а отже, інклюзія навчає співіснувати особистостей із особливими освітніми потребами з їхніми однолітками.

2. Інклюзія спрямована на виявлення й усунення бар'єрів спілкування, а отже, передбачає збір, узагальнення та оцінку інформації з різних джерел із метою вдосконалення освітньої політики і практики, заохочення дітей та дорослих до навчання.

3. Інклюзія створює умови для присутності (місце навчання), участі (якість навчальної діяльності) та досягнень (результати навчання в межах усіх навчальних планів і програм (curriculum)) усіх учнів.

4. Інклюзія – це освітня концепція, яка постійно розвивається, і є важливою для формування політики й стратегій, спрямованих на усунення причин і наслідків дискримінації, нерівності та виключення<sup>1</sup>.

Одним із вихідних категорійних понять сучасної педагогіки є «підхід до навчання», котрий, на думку науковців, є складним багатовимірним явищем, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання і яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю<sup>2</sup>.

У межах інклюзивного підходу основними поняттями є *інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, інклюзивна школа й інклюзивне середовище*, їх визначення закріплено в Законі України «Про освіту»<sup>3</sup>.

Ми поділяємо думку Т. Джаман, яка визначає сутність *інклюзивного підходу* до навчання «як спрямованість освітнього процесу, з одного боку, на набуття спеціальних знань, умінь, досвіду щодо надання освітніх послуг з урахуванням особливостей психофізичного розвитку всіх учнів; формування провідних рис особистості фахівця для роботи в інклюзивному освітньому середовищі, позитивної мотивації до саморозвитку й самореалізації, а з іншого – як створення умов та інклюзивного освітнього середовища з метою успішного навчання дітей із різним рівнем психофізичного й інтелектуального розвитку, набуття ними соціального досвіду, здатності до адаптації у світі, що змінюється»<sup>4</sup>.

Доходимо висновку, що реалізація інклюзивного підходу передбачає створення інклюзивного освітнього середовища. З огляду на це, *середовищний* підхід є досить важливим для навчання і виховання.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних науковців засвідчує його взаємозв'язок із соціокультурним і культурологічним підходами. Середовищний підхід належить до інноваційних, хоча уже зафіксований у міжнародних документах на рівні «Всесвітніх доповідей з освіти» ЮНЕСКО. «Середовище», «освітнє середовище», «соціокультурне середовище», «інклюзивне середовище» - основні поняття, які входять до терміносистеми цього підходу.

Серед багатьох підходів до визначення основного, на наш погляд, поняття інклюзивного середовища вважаємо найбільш ґрунтовним тлумачення З. Шевців, оскільки в ньому врахована специфіка інклюзії, структура інклюзивного середовища як простору соціалізації дітей із різними можливостями й особливостями: ««інклюзивне середовище» – організація спеціальних умов для отримання освіти дітьми з особливими освітніми потребами та дітьми з нормативним розвитком, із якими вони навчаються в одному класі; сукупність матеріально-технічного, навчально-методичного, інформаційного та кадрового забезпечення, що сприятиме ефективному навчанню, вихованню та розвитку учнів з обмеженими

можливостями здоров'я та не перешкоджатиме навчанню інших здорових дітей»<sup>5</sup>.

На важливості створення інклюзивного освітнього середовища акцентує увагу В. Бондар. Він вважає, що саме воно задовольняє потреби кожної особистості навчатися, жити і працювати в реальних, а не штучно створених умовах суспільного розвитку<sup>6</sup>.

Досвід розвинених країн засвідчив напрям освіти та виховання дітей з особливими освітніми потребами – створення інклюзивного освітнього середовища, що задовольняє індивідуальні освітні потреби всіх дітей, незалежно від їхніх матеріальних, інтелектуальних, соціальних, емоційних чи інших умов.

Цілком логічним видаються узагальнення А. Колупаєвої про те, що «інклюзивне навчання (інклюзія – inclusion (англ.) – включення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку. Інклюзивне навчання – гнучка, індивідуалізована система навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку в умовах масової загальноосвітньої школи за місцем проживання. Навчання відбувається за індивідуальним навчальним планом, забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом»<sup>7</sup>.

Інклюзивне освітнє середовище закладу дошкільної освіти – це комплекс психолого-педагогічних та матеріально-технічних умов, що забезпечують інтеграцію життя дітей з ООП у закладі дошкільної освіти, фізичний, психологічний та розумовий розвиток дитини та сприяють подальшому становленню та соціалізації її особистості. У психолого-педагогічній науці визначено основні компоненти інклюзивного середовища (безбар'єрне фізичне і психічне середовище, спеціальні умови навчання і виховання), а також критерії його успішного розвитку (збільшення в освітньому закладі не лише частки дітей з особливими потребами, але й здорових однолітків), рівні можливості в отриманні педагогічної корекції і психологічної підтримки для всіх вихованців, відкритість і доступність інклюзивного середовища як для дітей, так і для



батьків. Сучасними ученими (Є. Гончарова, Т. Зубарева, О. Кукушкіна, М. Малофєєв, О. Нікольська, Н. Шматко) визначено основні ознаки інклюзивного середовища:

«1) ціннісне ставлення дошкільного закладу до організації інклюзивного навчання, виховання та особистісного розвитку дітей з ООП, наявність ресурсного забезпечення життєдіяльності (нормативно-правові, програмно-методичні, інформаційні, матеріально-технічні тощо), спрямовані на реалізацію індивідуальних здібностей;

2) створення сприятливого психологічного та емоційного клімату в закладі дошкільної освіти до залучення дітей з ООП в освітній процес та колективне формування інклюзивного середовища (вихователі, психологи, дефектологи, соціальні педагоги, інструктори з ЛФК, медичний персонал тощо);

3) організація партнерської взаємодія з батьками вихованців;

4) задоволення оптимальної структури освітнього процесу та освітніх потреб дітей з ООП та врахування інтересів здорових однолітків; створення педагогічних умов для спільної взаємодії дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату»<sup>8</sup>;

5) створення індивідуальних програм розвитку, урахуваючи внесення змін щодо можливостей кожної дитини;

6) система діяльності інклюзивно-ресурсних центрів щодо супроводу та побудови освітнього маршруту дитини з ООП; моніторингово-консультативний і корекційно-розвивальний компоненти.

Створення інклюзивного освітнього середовища викликає певні труднощі. Тому важливим є розуміння того, що перешкоджає впровадженню інклюзивної освіти та яким чином можна це виправити; як це роблять навчальні заклади, в яких інклюзивна практика успішна. Так, О. Буреніною виокремлено проблеми, що ускладнюють створення інклюзивного освітнього середовища, серед яких: нормативно-правові (недостатня розробленість нормативно-правової бази освіти дітей з ООП на державному/на регіональному рівні), фінансово-економічні (дефіцит фінансування задля поліпшення матеріально-технічної бази, створення

безбар'єрного середовища, підвищення кваліфікації вихователів/асистентів), організаційно-методичні (недостатній рівень сформованості професійних компетенцій педагогів, труднощі психолого-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами), соціокультурні (історично сформовані погляди на проблему навчання дітей з ООП, низький рівень толерантності, недостатня духовна і моральна підтримка інклюзивних процесів серед населення, опір інклюзії серед педагогів).

Результати дослідження засвідчили недостатню підготовленість педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів для реалізації концепції інклюзивної освіти.

За допомогою SWOT-аналізу нами визначено особливості формування інклюзивного освітнього середовища, визначення його переваг для всіх учасників освітнього процесу, проблем та загроз впровадження інклюзивної освіти.



#### «SWOT-аналіз»

S – Strengths (сильні сторони) – те що використовуємо;

W – Weaknesses (слабкості) – те що розвиваємо;

O – Opportunities (можливості) – те що робимо;

T – Threats (загрози) – те що досліджуємо.

Проаналізувавши позитивні і негативні думки респондентів щодо інклюзії, можливості для покращення ситуації з її впровадженням (зовнішні та внутрішні) та створення інклюзивного освітнього середовища, які відкриваються під час роботи з дітьми з особливими потребами та загрози, які виникають під час

впровадження інклюзії (зовнішні та внутрішні), дійшли висновку:

*зовнішні можливості:* зміна законодавства, створення більшої кількості інклюзивно-ресурсних центрів (інклюзивних груп/класів), підвищення заробітної плати асистентам вихователя) і т.д.;

*внутрішні можливості:* підвищення власної компетенції, удосконалення професійних здібностей, бажання допомагати сім'ям та дітям з особливими потребами і т.д.;

*зовнішні загрози:* недостатнє фінансування закладів освіти для створення необхідних умов для перебування та навчання дітей з особливими потребами в них. Відсутність матеріально-технічної бази. Недостатня кількість фахівців для роботи з дітьми з особливими потребами і т.д.;

*внутрішні загрози:* психологічна неготовність працювати з дітьми з особливими потребами, інклюзивна некомпетентність педагогів, соціокультурні загрози (історично сформовані погляди на освіту дітей з особливими освітніми потребами, низький рівень толерантності, недостатня підтримка інклюзивних процесів серед населення, опір інклюзії серед педагогів) і т. д.;

*переваги інклюзії та інклюзивного освітнього середовища* (за матеріалами навчально-методичного посібника «Інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренера»<sup>9</sup>).

Для дітей з особливими освітніми потребами (можливість не відлучатися від сім'ї, як у випадку інтернатних закладів; можливість взаємодії з однолітками, бачити різні моделі поведінки своїх однолітків на відміну від спеціальних закладів освіти, доступ до ресурсів місцевої громади тощо).

Для решти дітей (розуміння багатоманітності, можливість отримати відповідний досвід – наприклад: вивчити окремі елементи жестової мови (якщо у класі є дитина, яка нею користується), взаємодії з дитиною, яка пересувається в інвалідному кріслі та ін.

Для батьків дітей з особливими освітніми потребами (реалізація їхнього бажання бачити свою дитину, «як усі»; можливість брати участь у прийнятті рішень щодо навчання своєї дитини (як член команди); можливість спілкування

з іншими батьками тощо).

Для батьків інших дітей (розширити своє розуміння інклюзивної освіти, можливість підтримати інших батьків)

Для педагогів (в інклюзивному класі/групі) педагог, працюючи з дітьми з особливими потребами, урізноманітнює свій педагогічний арсенал: набуває нових знань і навичок (співпрацюючи з іншими фахівцями, батьками, читаючи додаткову літературу, спілкуючись з колегами).

Для суспільства в цілому (економічні: дослідження свідчать, що система інклюзивної освіти є економічно вигідніша, аніж підтримка двох паралельних систем – загальної і спеціальної; ціннісні: розвиток толерантності та ін.<sup>9</sup>)

На зміну спеціалізованому навчанню приходять нові форми отримання освіти – інтеграція та інклюзія, завдяки яким діти з особливими освітніми потребами отримують можливість перейти зі спеціалізованих закладів дошкільної освіти у масові за місцем проживання. Але, якщо інтеграція передбачає пристосування дітей з різними порушеннями у розвитку до вимог всієї системи освіти, яка в цілому залишається незмінною, не пристосованою для навчання даної категорії дітей, то інклюзія полягає в адаптації системи до потреб дитини. Для таких дітей мають бути створені спеціальні умови. Проте, наприклад, рівень доступності навколишнього простору для дітей з різними формами інвалідності поки що залишається однією з найбільших проблем.

Серед труднощів, що перешкоджають реалізації ідеї інклюзії, визначають недостатню матеріально-технічну базу сучасних закладів дошкільної освіти, невідповідність облаштування групи вимогам перебування в ньому дітей з ООП. Виділяються такі аспекти, як: надмірна наповнюваність груп, що заважає здійсненню індивідуального навчання; відсутність транспорту для доставки дітей з особливими потребами до садочка тощо.

Батьки та їх представники також зазначають, що процес інклюзії має труднощі соціального характеру, а також, пов'язані з недостатньою фаховою підготовкою вихователів/асистентів до роботи в інклюзивному середовищі, браком спеціалістів, неготовністю громадськості до сприйняття дітей з ООП,

неготовність частини здорових дітей та їхніх батьків взаємодіяти із дітьми, які мають особливі потреби, що стає причиною конфліктів.

Проте ці труднощі можуть бути успішно вирішені за умови забезпечення необхідної підтримки закладам дошкільної освіти, відповідної підготовки фахівців для роботи в інклюзивному освітньому середовищі, організації команди фахівців для надання консультативних послуг.

Нова генерація вихователів має бути готовою до побудови освітнього простору в ЗДО на основі особистісно-діяльнісного, діалогічного, синектичного, синергетичного, інтегративного, акмеологічного, культурологічного та антропософійного підходів, про що зазначають у своїх дослідженнях Л. Артемова<sup>10</sup>, О. Богініч<sup>11</sup>, А. Богуш<sup>12</sup>, Г. Беленька<sup>13</sup>, Н. Гавриш<sup>14</sup>, Л. Соловйова-Нікітіна<sup>15</sup>, Т. Степанова<sup>16</sup>. На думку вчених, це завбачує сформованість:

гуманістичних цінностей у майбутніх педагогів ЗДО (любов та повага до дітей; вміння визнавати їхню людську гідність; будувати взаємини на засадах партнерства, потреба і здатність надавати кваліфіковану допомогу в їхньому особистісному розвитку, пропагувати культуру демократії; готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень та ін.);

особистісної зрілості;

дитиноцентрованості;

готовності до формування обов'язкових результатів навчання та необхідних компетентностей у вихованців ЗДО «за такими освітніми напрямками: особистість дитини, дитина в сенсорно-пізнавальному просторі, дитина в природному докільлі, гра дитини, дитина в соціумі, мовлення дитини, дитина у світі мистецтва»<sup>17</sup>;

забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою;

практичних умінь створювати відповідне означеним цінностям універсальне освітнє середовище, в тому числі інклюзивно спрямоване.

Формування і розвиток означених цінностей має бути сформованим у процесі професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічних ЗВО. Підготовка майбутніх педагогів дошкільної освіти розглядається науковцями (Г.

Беленька, О. Богініч, З. Борисова та ін.<sup>18</sup>; Т. Поніманська<sup>19</sup>; С. Слюсарук-Літвін<sup>20</sup> та ін.)

як багатofакторна структура, основне завдання якої полягає в набутті кожним студентом особистісного смислу професійної діяльності, формуванні фахової майстерності, систематично зростаючому інтересові до роботи з батьками та вихованцями ЗДО, а також розвитку успішності в діяльності. Як зазначає Л. Зданевич, «професійна підготовка майбутнього вихователя – це спеціально організований освітній процес, спрямований на формування в майбутніх фахівців високого рівня готовності до ефективного здійснення професійної діяльності в галузі дошкільної освіти»<sup>21</sup>.

Загалом у педагогічній науці та практиці, приділено значну увагу питаннями професійної підготовки майбутніх вихователів ЗДО до різних видів діяльності.

Для прикладу, С. Гаврилук характеризує професійну підготовку майбутніх вихователів до педагогічної творчості, як «багатоаспектний, цілеспрямований, довготривалий процес особистісного професійного становлення творчої індивідуальності педагога, готового до майбутньої інноваційної діяльності в умовах сучасного ЗДО»<sup>22</sup>.

Л. Іщенко підготовку майбутніх педагогів ЗДО до формування творчої індивідуальності старших дошкільників визначає «як цілісний методологічно обґрунтований, цілеспрямований процес, який відбувається у межах загальної професійно-педагогічної підготовки за напрямом «Дошкільна освіта»; включає сформовані особистісні якості, професійну спрямованість, теоретичні і методичні знання, навички і вміння для виконання майбутньої професійної діяльності; характеризується сукупністю взаємопов'язаних компонентів: мотиваційного, когнітивного, практично-діяльнісного, рефлексивного»<sup>23</sup>.

В. Ляпунова професійну підготовку вихователів до формування толерантності розглядає як «цілеспрямований процес формування системи загальних і спеціальних психолого-педагогічних і культурологічних знань, умінь, навичок, здібностей, які мають поєднуватися з високорозвиненими

особистісними і професійними якостями, що забезпечують оптимальні результати діяльності за визначеним напрямом»<sup>24</sup>.

І. Прокопенко, О. Мкртічян, аналізуючи сучасні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічній теорії та практиці, доходять висновку, що «поняття «підготовка майбутніх вихователів» доцільно розглядати як цілісний освітній процес, спрямований на формування здатності майбутніх вихователів до набуття знань, фахових умінь, професійного мислення, розвиток особистісних якостей, що стимулюватимуть їхній саморозвиток та самовдосконалення в майбутній професійній діяльності»<sup>25</sup>.

Підготовку майбутніх вихователів до розвитку емоційної сфери дітей Н. Трофаїла визначає «як цілеспрямований процес у межах загальної професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів у закладах вищої освіти, спрямований на формування теоретичних та методичних знань і вмінь, необхідних задля ефективної взаємодії з дітьми дошкільного віку з метою розвитку їхньої емоційної сфери та профілактики емоційного неблагополуччя»<sup>26</sup>.

В. Чайка, досліджуючи психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до саморегуляції професійної діяльності в процесі навчання у ЗВО, доходить висновку про те, що «професійна підготовка майбутніх вихователів постає не тільки як процес спеціально стимульованого й активного навчального пізнання, що спрямоване й особистісно орієнтоване на досягнення сутності і способів реалізації функцій подальшої педагогічної діяльності, а і як засіб її самоорганізації, саморегуляції і самовдосконалення»<sup>27</sup>.

Р. Куліш на основі аналізу авторських трактувань означеного поняття виділяє «основні позиції, що визначають сутність професійно-педагогічної підготовки: професійна підготовка – це система змістових і організаційних заходів; професійно-педагогічна підготовка не може бути обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок, а й має бути зорієнтована на особистісний розвиток студента; мета і кінцевий результат професійно-педагогічної підготовки є формування готовності студентів до виконання майбутньої професійної діяльності»<sup>28</sup>.

Схожої думки дотримується Ю. Котелянець, яка, досліджуючи підготовку майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення, визначає професійну підготовку як «сформованість особистісних якостей у майбутніх вихователів, професійно-спрямованих і креативно-мовленнєвих знань, умінь і навичок, що дозволяють їм проєктувати та організовувати ефективну креативно-мовленнєву діяльність з дітьми дошкільного віку»<sup>31</sup>.

На актуальності професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в ІОС через формування у них «професійно-ціннісних орієнтацій, професійно-особистісних якостей, умінь та компетенцій»<sup>32</sup> наголошує І. Садова, визначаючи професійно-ціннісні орієнтації як «спрямованість на розвиток особистості в цілому, а не тільки на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї відповідальності за дітей»<sup>32</sup>.

В останні роки зросло число педагогічних та психологічних досліджень, у яких підготовка в ЗДО розглядається в контексті проблеми реформування системи дошкільної освіти, в дослідженнях Т. Жаровцевої<sup>33</sup>; А. Колупаєвої, О. Таранченко<sup>34</sup>; Н. Мельник<sup>35</sup>; Т. Танько<sup>36</sup> та ін. розкрито зміст, етапи підготовки та розглянуто різні моделі реалізації інклюзивної освіти в ЗДО. Основні засади підготовки висококваліфікованих фахівців для інклюзивного навчання закладено в постанові КМУ «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти»<sup>37</sup>. Проте і нині рішення цього питання виявляється недостатньо забезпеченим як організаційно, так і методично. На цьому акцентує увагу Г. Косарева<sup>38</sup>, зазначаючи, що проблема підготовки фахівців ЗДО до роботи в інклюзивному середовищі нині є досить актуальною, оскільки вихователі не повністю усвідомлюють її сутність, проте недостатньо володіють відповідними знаннями й умінями. Оскільки ще на перших етапах упровадження інклюзивного навчання у вихователів виник страх перед невідомістю, професійна невпевненість, небажання змінюватися, психологічна неготовність до роботи з дітьми з ООП.

Інклюзія, як ідея і діяльність, звертає інтерес багатьох учених до проблем інклюзивного навчання, яке є одним з перспективних напрямів науково-



педагогічного пошуку та інноваційної педагогічної практики. Так, Н. Агаркова, аналізуючи зміст та особливості підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми з ООП, визначає її «як багатогранну, особистісно-орієнтовану професійну характеристику, що відбиває знання та навички, а також ціннісні орієнтації, що дозволяють успішно здійснювати педагогічну діяльність у взаємодії із дітьми з типовим розвитком і дітьми з обмеженими можливостями здоров'я у просторі освітньої організації»<sup>39</sup>.

У контексті нашого дослідження важливою є думка І. Кузави, М. Ярмолюк про те, що вихователі, які працюватимуть в умовах інклюзивної освіти, «повинні володіти відповідними предметними, психолого-педагогічними та методичними знаннями, уміннями та навичками з корекційної педагогіки і психології, які забезпечать можливості кваліфікованого навчання та виховання дітей із різним рівнем психофізичного розвитку»<sup>40</sup>.

Такої ж думки дотримуються Г. Беленька та інші, зазначаючи, що найважливіше, чого повинні навчитися вихователі ЗДО, – «це працювати з дітьми з різними можливостями до навчання і враховувати це різноманіття у своєму педагогічному підході до кожного»<sup>41</sup>.

Л. Левченко, аналізуючи інклюзивні тенденції сучасної спеціальної освіти в ЗДО, акцентує на тому, що у процесі підготовки «педагогів до професійної діяльності особлива увага повинна приділятися безпосередньо інформаційній обізнаності та психологічній готовності до включення дитини з освітніми потребами в загальноосвітні заклади»<sup>42</sup>.

Здійснений аналіз літератури дозволив нам дійти висновку, що впровадження інклюзивного навчання, забезпечення адаптивності освітнього середовища і якості освітнього процесу в ЗДО безпосередньо детермінуються підготовкою (формуванням готовності) вихователів до формування «здатків, нахилів, здібностей, індивідуальних психічних і фізичних можливостей у найбільш оптимальній для кожної дитини формі»<sup>17</sup>.

Зважаючи на вищезазначене, постає проблема аналізу інклюзивного освітнього середовища. Заслужують на увагу критерії, за якими можливо

проаналізувати стан інклюзивного середовища в дошкільному навчальному закладі, запропоновані сучасними дослідниками (Г. Єфремова, М. Ковальова, І. Бочковська), зокрема: рівень архітектурної доступності (можливості для безперешкодного доступу дітей із ООП до об'єктів інфраструктури); стан спеціальних умов для отримання освіти дітьми з ООП, у тому числі організація комплексного супроводу дітей; кадрові умови реалізації програм дошкільної освіти (укомплектованість педагогічними, керівними та іншими працівниками для роботи з дітьми з ООП, рівень кваліфікації педагогічних та інших працівників, безперервність професійного розвитку педагогічних працівників, що реалізують програми розвитку).

### **Аналіз структури інклюзивного освітнього середовища для оптимального розвитку дітей з особливими освітніми потребами**

Розрізняють три компоненти освітнього інклюзивного середовища у групах дітей дошкільного віку:

Фізичне середовище (дизайн групової кімнати, що охоплює центри діяльності, меблі, іграшки, навчальні матеріали)

Соціальне середовище (взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу)

Структурне середовище (час, тривалість, послідовність різних видів діяльності та занять впродовж дня)

Для того, щоб інклюзивне середовище сприяло розвитку і навчанню дітей, потрібно, щоб кожен компонент був ретельно продуманий і реалізований.

Головним критерієм фізичного середовища є безпека. Заклади дошкільної освіти забезпечують безпеку дітей, коли вони перебувають без батьків. Зовнішні та внутрішні території закладу не мають містити небезпечних предметів, які можуть зашкодити дитині. Безпека і збереження здоров'я дитини мають передбачати існування стандартних процедур (користування туалетом, приготування і приймання їжі). Фізичне середовище передбачає наявність меблів, які відповідають віку дітей; дидактичних матеріалів й іграшок, які також мають відповідати віку, інтересам та здібностям дітей.

Однією з важливих характеристик соціального середовища є компетентнісний підхід, що передбачає формування відповідних цінностей: рівність, права, колектив, повага до багатоманітності, ненасильство, довіра, співчуття, толерантність. Цінності закладу дошкільної освіти можна побачити у взаєминах, які панують між дітьми, між дітьми та вихователями, вихователями і батьками. Вважаємо, що обов'язковим має бути володіння основами коректного спілкування, новими нормами безбар'єрної мови (відсутність слів чи фраз, що демонструють упереджене, стереотипне або дискримінаційне ставлення до певних людей) серед усіх учасників дошкільної спільноти. У цьому може допомогти «Довідник безбар'єрності», який створений за ініціативи Олени Зеленської у співпраці з громадськими організаціями, психологами, батьками, що виховують дітей з інвалідністю, українськими та міжнародними експертами.

Якісна дошкільна освіта є синонімом інклюзивної освіти, яка передбачає участь в освітньому процесі всіх дітей і створює для цього відповідні можливості. Сучасний заклад дошкільної освіти базується на демократичних цінностях та повазі до основних прав людини й створює умови для максимальної участі в освітньому процесі усіх дітей, у тому числі й дітей з особливими освітніми потребами. Середовище має великий вплив на розвиток дитини в усіх сферах — фізичній, когнітивній, соціально-емоційній, розвитку мовлення та ін<sup>43</sup>.

Створюючи фізично й психологічно безпечне й стимулювальне середовище та забезпечуючи різноманітні ресурси, педагог сприяє розвитку й навчанню дітей через самостійне й групове дослідження, гру, взаємодію з іншими дітьми та дорослими. Піклуючись про те, щоб кожна дитина відчувала, що в групі їй раді, педагог таким чином виховує в дітей повагу до кожної окремої людини; допомагає дітям зрозуміти, що кожна дитина та її сім'я є важливою частиною спільноти дошкільної групи, що в кожній дитини є можливості користуватися загальними ресурсами й простором, брати участь у їх створенні й підтримці. Забезпечуючи дітям безпечне середовище й адаптуючи його, зважаючи на конкретні навчальні потреби, педагог сприяє тому, щоб діти співпрацювали, брали участь у різних заняттях і завданнях, не боялися ризикувати й братися за

більш складні завдання як в освітньому процесі, так і в повсякденних ситуаціях. Територія дитячого садка та ресурси місцевої громади також є цінними складовими для створення безпечного та інклюзивного середовища. Усі діти заслуговують на середовище, яке задовольняє їхні потреби бути здоровими, захищеними, почуватися комфортно<sup>43</sup>.

Створення інклюзивного освітнього середовища з відповідною структурою передбачає реалізацію практик інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти.

Упровадження інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами (далі – діти з ООП) раннього та дошкільного віку передбачає створення для них комфортного освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини та забезпечило б належні умови для здобуття освіти відповідно до Базового компонента дошкільної освіти<sup>17</sup>, отримання корекційно-розвиткових послуг, спрямованої на усунення порушень психофізичного розвитку дитини, ранньої соціалізації тощо. Невід’ємною складовою організації освітнього простору для дітей із особливими освітніми потребами в умовах закладу освіти є забезпечення універсального дизайну та розумного пристосування будівель, приміщень та прибудинкових територій, а також наявність ресурсної кімнати. Порядком організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 10 квітня 2019 р. № 530<sup>37</sup>, передбачено, що засновник (засновники) закладу дошкільної освіти за умови організації інклюзивної групи має забезпечити в установленому законодавством порядку: – приведення території закладу, будівель та приміщень у відповідність із вимогами державних будівельних норм щодо закладів дошкільної освіти та інклюзивності; – створення відповідної матеріально-технічної та навчально-методичної бази, у тому числі забезпечення необхідними навчально-методичними та навчально-наочними посібниками, навчально-дидактичним й ігровим обладнанням; облаштування ресурсної кімнати для проведення психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових занять тощо<sup>44</sup>.

Створення в закладі дошкільної освіти ресурсної кімнати – є важливим кроком на шляху формування ефективного інклюзивного освітнього середовища

для дітей з ООП для забезпечення реалізації права дітей на здобуття якісної дошкільної освіти, їх фізичного, розумового та духовного розвитку<sup>44</sup>.

Ураховуючи дослідження вчених (Е. Клімов, В. Ясвін, С. Тарасова та ін.), у яких запропоновано складові освітнього середовища установи, доречно представити структуру інклюзивного освітнього середовища як простору соціалізації дітей з різними можливостями й особливостями: просторово-предметний компонент (матеріальні можливості установи – доступна (безбар'єрна) архітектурно-просторова організація; забезпеченість сучасними засобами та системами, що відповідають освітнім потребам дітей); змістовно-методичний компонент (адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини, варіативність і гнучкість освітньо-виховних методик, форм і засобів); комунікативно-організаційний компонент (особистісна і професійна готовність педагогів до роботи в змішаній (інтегрованій) групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців). Отже, створення інклюзивного освітнього середовища передбачає розробку адаптованих освітніх програм, спеціальне матеріально-технічне забезпечення, архітектурне перетворення. Застосування середовищного підходу в навчанні дітей з особливими освітніми потребами дозволило дослідникам сформулювати низку вимог, що забезпечують специфіку організації та реалізації цього процесу: 1) у більшості випадків проблему варто шукати не в дитині, а в середовищі, що її оточує (на рівні сім'ї, класу, школи і т. ін.), тобто її обмеження зумовлені середовищем; 2) якщо у дитини є особливі потреби, то вона включається в освітнє середовище на своїх власних умовах (не дитина пристосовується до середовища, а середовище до дитини); 3) визначення цих умов забезпечується за рахунок виявлення перешкод, що обмежують життєдіяльність дитини на всіх рівнях (знаходити і пізнавати предмети, оцінювати величини і відстані, здійснювати просторове орієнтування, запам'ятовувати послідовність дій, працювати в певному темпі, встановлювати та підтримувати контакти, планувати свою діяльність тощо); 4) профілактика, усунення або послаблення

перешкод може здійснюватися за рахунок певних перетворень в освітньому середовищі<sup>45</sup>.

Для створення інклюзивного освітнього середовища необхідно: враховувати індивідуальні потреби, можливості кожної дитини, враховувати принципи універсального дизайну в освіті, взаємодіяти ефективно толерантно з батьками та командою закладу освіти.

Інклюзивне середовище - це простір, де цінують участь і погляди кожного вихованця. Педагог має створити рівні можливості для всіх дітей брати участь у всіх видах діяльності, незалежно від статі, расової та етнічної належності, здібностей. Педагог має залучати кожну дитину, обираючи методи навчання, виховання і форми роботи відповідно до потреб і особливостей її розвитку.

#### *Принципи створення освітнього інклюзивного середовища*

Міжнародна асоціація «Крок за кроком» у 2013 році розробила принципи якісної педагогіки, одним із яких є принцип створення розвивального освітнього середовища. Нижче наводимо критерії і показники цього принципу (табл. 1.2)

*Таблиця 1.2*

Критерії	Показники
Середовище забезпечує розвиток кожної особистості	Педагогом середовища, в якому кожна дитина відчуває свою належність до дитячого колективу, відчуває себе комфортно Педагог виявляє повагу до вихованців, цікавлячись їхніми почуттями, та їхнім життям Створення педагогом атмосфери, в якій діти можуть вільно висловлюватися та виражати себе Створення педагогом середовища, яке стимулює дітей розширювати межі

	<p>пізнання, дій, іти на прийнятні ризики у процесі розвитку та навчання педагог сприяє розвитку почуття довіри, прихильності та індивідуальних взаємин у стосунках із кожною дитиною</p>
<p>Фізичне середовище є безпечним, привабливим, інклюзивним та стимулювальним; спонукає дітей навчатися, досліджувати, бути самостійними</p>	<p>Педагог забезпечує фізично безпечне, контрольоване середовище</p> <p>Забезпечення педагогом привабливості та комфорту навколишнього простору для різноманітної діяльності дітей</p> <p>Забезпечення педагогом логічного розташування центрів діяльності</p> <p>Використання педагогом багатьох різноманітних та доступних матеріалів, задля стимулювання розвитку, які спонукають дітей досліджувати, гратись, навчатись</p> <p>Заохочення педагогом дітей до участі у плануванні та організації освітнього середовища</p> <p>Адаптація педагогом фізичного середовища відповідно до потреб окремих дітей</p>
<p>Середовище сприяє розвитку у дітей відчуття колективу, їх участі у створенні культури групи</p>	<p>Педагог чітко висловлює свої очікування щодо поведінки дітей, залучає їх до розроблення правил групи</p>

	<p>Створення педагогом середовища, яке ґрунтується на демократичних принципах/цінностях, сприяє участі дітей у житті групи</p> <p>Педагог послідовно використовує рутинні дії/заняття, які розвивають саморегуляцію, самостійність дітей</p> <p>Педагог спрямовує поведінку дітей на основі знань про особливості кожної дитини та рівня її розвитку</p>
--	--

Універсальний дизайн в освіті — дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну<sup>3</sup>.

Варто зазначити що, універсальний дизайн — це створення особливого освітнього середовища, де кожна людина навчається «по-своєму» і цінність дитини не залежить від її здібностей і досягнень. Виходячи з цього, доречним буде визначення Л.С. Виготського «зони найближчого розвитку», коли «навчання веде за собою розвиток». Відповідно до цієї моделі те, що сьогодні дитина робить у співпраці з педагогом, завтра вона зможе робити самостійно. Тому навчання виявляється найбільш плідним тільки тоді, коли воно відбувається в межах періоду, що визначається «зоною найближчого розвитку». Цей період називають сензитивним<sup>9</sup>.

У контексті організації освітнього середовища основні принципи універсального дизайну мають таке значення.

*Рівноправне використання:*

архітектурно доступне та безпечне освітнє середовище;

навчальні та ігрові матеріали підготовлені таким чином, що можуть бути



використані всіма дітьми, у тому числі дітьми з різними особливими освітніми потребами.

*Гнучкість користування:*

освітній процес відповідає широкому спектру індивідуальних можливостей дітей;

забезпечує гнучкі методи представлення матеріалу та його викладання;

гнучкі навчальні плани й програми, які відповідають індивідуальним потребам дітей.

*Просте та зручне використання:*

- ігрові та навчальні матеріали є простими для використання незалежно від навичок і досвіду дітей;
- ігрові та навчальні матеріали розміщені доступно і зручно, щоб не виникло потреби у допоміжних пристосуваннях для того, щоб взяти їх для використання;
- ігрові та навчальні матеріали лежать на постійних місцях, що сприяє інтуїтивному використанню;
- місця для зберігання речей, полиці для ігрових та навчальних матеріалів, інші меблі та речі туалетної кімнати мають зрозуміле для дітей візуальне й тактильне маркування.

*Сприйняття інформації з урахуванням різних сенсорних можливостей:*

- урахування різного впливу середовища на сенсорний досвід дитини;
- використання кольору, світла, звуків, текстури тощо.

*Низький рівень фізичних зусиль:*

- двері в усі приміщення легко відчиняти дітям із різними особливими освітніми потребами;
- застосування ергономічних деталей (наприклад, дверні ручки, меблі);
- ігрові та навчальні матеріали розміщено у зручних коробках, які легко діставати, переносити, використовувати для занять;

- ігрові та навчальні матеріали розташовано на столах зі зручним доступом або полицях на коліщатках.

*Наявність необхідного розміру і простору:*

- діти з особливими освітніми потребами мають можливість вільного доступу до усіх елементів навчального та ігрового середовища та вільного переміщення;
- доступні навчальні місця для дітей, у тому числі з прилеглим простором для асистентів;
- меблі, фурнітура, обладнання та освітлення є мобільними та легко регулюються відповідно до потреб дітей.

Кінцева мета універсального дизайну в освіті полягає в ефективному долученні всіх дітей до освітнього процесу, у тому числі дітей з особливими освітніми потребами<sup>46</sup>.

## **Висновки**

Розглядаючи у межах дослідження аспекти інклюзивного освітнього середовища, вважаємо, що формування/ створення такого середовища є важливою, гнучкою й індивідуалізованою системою, що передбачає: 1) пристосування фізичного середовища, відповідне навчально-методичне, матеріально-технічне забезпечення; 2) підготовку педагогів, професійна співпраця в інклюзивній групі (вихователі, асистенти вихователів, фахівці інклюзивно-ресурсних центрів, батьки, лікарі); 3) позитивний толерантний клімат у груповому середовищі (вихователі, діти, батьки); 4) адаптація та оптимізація методів та змісту навчання, індивідуальної програми дитини з особливими освітніми потребами; 5) забезпечення медико-соціального, психолого-педагогічного та наукового супроводу тощо.

Для того щоб створити інклюзивне середовище у закладі освіти, необхідно врахувати основні принципи інклюзивного навчання. Вони полягають у тому, що: усі діти мають навчатися разом у всіх випадках, коли це можливо, попри певні труднощі чи відмінності, що існують між ними; заклад дошкільної освіти

має визначити і враховувати різні потреби дітей, відповідно до індивідуальних потреб; забезпечити якісну освіту для всіх, розробивши відповідні індивідуальні програми розвитку, освітні програми, стратегії виховання, використовуючи ресурси та партнерські зв'язки зі своїми громадами; діти з ООП мають отримувати додаткову допомогу, яка сприяє успішному навчанню і вихованню; заклад освіти формує солідарність, співучасть, взаємоповагу, розуміння між дітьми з особливими освітніми потребами та їхніми ровесниками.

Продовженням інклюзивного освітнього середовища закладу дошкільної освіти є створення та залучення дитини з особливими освітніми потребами до інклюзивного середовища закладу дошкільної освіти на основі принципу недискримінації. Побудова моделі взаємодії закладу дошкільної освіти – інклюзивно-ресурсний центр – початкова школа; або педагоги-вихователі – психологи – дефектологи – вчителі початкових класів – батьки вихованців, де в центрі цієї структури перебуває дитина з особливими освітніми потребами.

### **Анотація**

Головним пріоритетом реформ в освіті є інклюзивна освіта. Існує велика потреба розвитку інклюзивної освіти на рівні закладів дошкільної освіти. Це обумовлено тим, що ранній і дошкільний вік є важливим для розвитку усіх дітей, а для дітей з особливими освітніми потребами особливо.

Загалом у педагогічній науці та практиці, приділено значну увагу питанням створення ефективного освітнього середовища, яке сприяє реалізації принципів інклюзивної освіти. Термін «інклюзивна освіта» передбачає створення умов для гри і навчання для усіх дітей, у тому числі дітей з ООП.

Коли мова йде про організацію освітнього середовища, враховують як фізичне (меблі, іграшки, обладнання) так і соціальне (якість взаємодії між дітьми і вихователем, батьками, взаємодії між самими дітьми, те, наскільки освітнє середовище сприяє формуванню відповідних цінностей, почуття відповідальності, поваги до багатоманітності) середовище.

Інклюзивне освітнє середовище закладу дошкільної освіти – це комплекс психолого-педагогічних, соціальних та матеріально-технічних умов, які забезпечують інтеграцію життя дітей з особливими освітніми потребами у закладі дошкільної освіти, фізичний, психологічний та розумовий розвиток дитини та сприяють подальшій соціалізації вихованця, становленню особистості дитини.

## Література

1. Позняк О. Генеза поняття «Інклюзивне освітнє середовище». Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2021. № 9 (113). С. 293–308. DOI 10.24139/2312-5993/2021.09/293-308
2. Омельчук С. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. Укр. мова і література в школі. 2013. № 2. С. 2–8.
3. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 15.03.2023)
4. Джаман Т. Реалізація середовищного й інклюзивного підходів до навчання в контексті інклюзивної освіти як умова євроінтеграції. Актуальні питання гуманітарних наук. 2020. №29. Том 2. С. 150–155. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/29.209454>
5. Шевців З. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи в інклюзивному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ : ЦУЛ. 2017. 384 с.
6. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа. 2011. № 3. С. 10–15.
7. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К.: «Самміт-Книга». 2009. 272 с.
8. Ковшар О. Створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу дошкільної освіти. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2019. №67. С. 122 - 126.

9. Інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренера: навчально-методичний посібник / Кол. авторів: Софій Н.З. та ін. Київ. 2018. 174 с.
10. Артемова Л. Пріоритети в підготовці педагогів дошкільного профілю. Дошкільне виховання. 2002 . №2. С. 7–9.
11. Богініч О. Л. Шляхи вдосконалення системи підготовки фахівців дошкільної освіти. Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. 2008. Вип. 1. URL: [http://intellectinvest.org.ua/pedagog\\_editions\\_magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n1\\_2008\\_st\\_9/](http://intellectinvest.org.ua/pedagog_editions_magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n1_2008_st_9/) (дата звернення: 15.03.2023)
12. Богущ А. Підготовка педагогічних кадрів до реалізації принципу наступності дошкільної і початкової ланок освіти. Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. (спецвипуск): Матеріали Всеукр. науково-практ. конференції «Реалізація принципу наступності дошкільної та початкової ланок у контексті суб'єктної парадигми освіти» 17–18 травня 2007 року. / За заг.ред. проф. В. І. Сипченка. Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ. 2007. С. 3.
13. Беленька Г. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання : моногр.. К. : Світич. 2006. 304 с.
14. Гавриш Н. Болонські ініціативи професійної підготовки фахівців з дошкільної та початкової освіти. Освіта Донбасу. 2005. № 4. С. 5
15. Соловійова-Нікітіна Л. Актуальні проблеми підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах трансформації вищої освіти в Україні. 2016. №137. Серія : Педагогічні науки. С. 68–71.
16. Степанова Т. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки: методологія, теорія, практика (кінець ХІХ - ХХ ст.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 : 13.00.08. ДЗ "Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського". Одеса. 2011. 595 с.
17. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0615736-12#Text> (дата звернення: 15.03.2023).

18. Беленька Г., Борисова З., Машовець М. та ін. Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : моногр. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2009. 310 с.

19. Поніманська Т. Дошкільна педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Академвидав. 2006. 456 с.

20. Слюсарук-Літвін С. Готовність майбутніх вихователів до педагогічної діяльності як результат професійної підготовки. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. С. 162-166. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.72-2.35>.

21. Зданевич Л. Теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Житомир. 2014. 44 с.

22. Гаврилюк С. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вихователя дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості : дис... д-ра пед. наук. Умань. 2016. 453 с.

23. Іщенко Л. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутнього вихователя до формування творчої індивідуальності старших дошкільників : дис... доктора. пед. наук. Черкаси. 2016. 453 с.

24. Ляпунова В. Структурування змісту професійної підготовки вихователів до формування толерантності у дітей дошкільного віку. Педагогічні науки. 2016. №135. С. 100-104. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2016\\_135\\_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2016_135_27).

25. Прокопенко І., Мкртічян О. Сучасні дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх вихователів у педагогічній теорії та практиці. Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія». Харків. 2019. №61. С. 146-156.

26. Трофаїла Н. Підготовка майбутніх вихователів до емоційного розвитку дітей дошкільного віку: автореф. дис. ... канд пед. наук : 13.00.08 «Дошкільна педагогіка». Одеса, 2019. 22 с.

27. Чайка В. Психолого-педагогічні умови підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти до саморегуляції професійної діяльності в процесі навчання у

зкладах вищої освіти. Підготовка майбутніх фахівців початкової та дошкільної освіти: стратегії реформування : колективна моногр.. Тернопіль : Осадца Ю. 2019. 240 с.

28. Куліш Р. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. №1.45 (106). С. 73-77.

29. Котелянець Ю. Підготовка майбутніх вихователів до розвитку креативного мовлення дітей дошкільного віку. Освіта дорослих теорія досвід перспективи. №17(1). С. 40-48. DOI: 10.35387/od.1(17).2020.40-48.

30. Садова І. Особливості підготовки майбутнього вчителя до навчання дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної освіти. URL: <https://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/11/014-45.pdf> (дата звернення: 15.03.2023).

31. Жаровцева Т. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : моногр.. Одеса : ПНЦ АПН України ; СВД М. П. Черкасов. 2006. 367 с.

32. Колупаєва А. А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : моногр.. К. : ТОВ «АТОПОЛ». 2016. 152 с.

33. Мельник Н. Правове забезпечення інклюзивної освіти дітей дошкільного віку. URL: <http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post87.html> (дата звернення: 15.03.2023).

34. Танько Т. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис.... доктора пед. наук. Х.. 2004. 41 с.

35. Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/530-2019-%D0%BF#Text> (дата звернення: 21.03.2023).

36. Косарева Г. Підготовка майбутніх вихователів до впровадження інклюзивних форм навчання в освітню практику. Оновлення змісту, форм та

методів навчання і виховання в закладах освіти : Зб. наук. пр. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. 2014. №9(52). С. 87–90.

37. Агаркова Н. Підготовка майбутніх вихователів та вчителів початкових класів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, *Social Work and Education*, Vol. 6, №. 1., pp. 70-79. DOI: 10.25128/2520-6230.19.1.7.

38. Кузава І., Ярмолук М. Формування професійної готовності майбутніх вихователів до впровадження інклюзивної освіти. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Розділ IV. Спеціальна педагогіка та соціальна робота. 2016. №2 (304). Т.2. С. 75-81.

39. Г., Борисова З., Машовець М. та ін. Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : моногр. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2009. 310 с.

40. Левченко Л. Інклюзивні тенденції сучасної спеціальної освіти в дошкільному навчальному закладі. *Наука і освіта*. 2015. №8. С. 75-79.

41. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти: технології проєктування : навч.-метод. посібник / О. Д. Рейпольська, І. М. Гудим, Л. І. Зайцева, І. В. Луценко, В. О. Луценко, Г. Г. Цветкова ; за ред. О. Д. Рейпольської. Кропивницький: Імекс-ЛТД. 2021. 222 с.

42. Лист Міністерства освіти і науки України від 25.06.2020 № 1/9-348 «Щодо створення інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-stvorennya-inklyuzivnogo-osvitnogo-seredovisha-v-zakladah-doshkilnoyi-osviti> (дата звернення: 21.03.2023).

43. Поліхроніди А. Створення інклюзивного освітнього середовища в сучасних навчальних закладах. *Наука і освіта*. 2016. № 6. С. 82-85. DOI: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-6-16>

44. Середовище, що належить дітям: poradnik для педагогів закладів дошкільної освіти / Укл. Софій Н., Найда Ю.: ЮНІСЕФ, ВФ «Крок за кроком». 2019. 65 с.

45. Інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти: керівництво для тренера : навч.-метод. посібн. URL : <http://posibnyk.nus.org.ua/wp->



content/uploads/HANDOUT-for-trainers\_TOT-Sept-2018\_corrected-final1-new.pdf

(дата звернення: 15.03.2023)

**Sorochan Maryna Petrivna**

**Features of an inclusive educational environment to ensure comprehensive development of a child in a preschool education institution**

- 1. Features of the formation of an inclusive educational environment and determination of its advantages for all participants of the educational process**
- 2. Analysis of the structure of an inclusive educational environment for optimal development of children with special educational needs**

## Інтеграційні процеси у формуванні інклюзивно-зорієнтованого, психологічно безпечного соціально-освітнього середовища

Франчук Т.Й.

Саме хороше середовище є для середнього організму одним із найперших факторів самоактуалізації та здоров'я. Надавши організму можливість самоактуалізації, вона, подібно до доброгонаставника, відступає в тінь, щоб дозволити йому самому вершити вибір відповідно до власних бажань і вимог (залишаючи за собою право стежити за тим, щоб він враховував бажання та вимоги інших людей).

Абрахам Маслоу

### Вступ

Складно переоцінити актуальність проблем, до яких відносяться інклюзивні процеси у різних сферах (соціальній, економічній, освітній та ін.), надто коли йдеться про конфліктогенне середовище періоду радикальних змін, переосмислення цінностей, кризових ситуацій, до яких відносимо війну та повоєнну відбудову України. «Головною метою соціального розвитку сучасного суспільства є повага до людського розмаїття, встановлення принципів солідарності та безпеки, що забезпечує захист та повну інтеграцію у соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з особливими потребами»<sup>51</sup>. Саме тому проблеми створення/розвитку інклюзивно зорієнтованого середовища відносяться до категорії глобальних, що обумовлено не лише означеними викликами часу, а сутністю соціально-економічних, освітніх процесів, що диктують необхідність створення сприятливих умов для: самореалізації кожної людини у різних видах діяльності, зважаючи на його реальні психофізичні можливості та потенціал особистісного, професійного розвитку; ефективної партнерської взаємодії, міжособистісної комунікації та співпраці у різних типах та формах економічної, соціальної, освітньої діяльності; соціального гуртування

<sup>51</sup> Васильєва К. І. Проблема формування готовності загальноосвітніх шкіл до інклюзивної освіти. *Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. 2011. С. 259.

на основі створення комфортного середовища громади для співпраці людей, об'єднаних проблемами розвитку регіону.

У плані заходів з реалізації Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі на 2023 рік зазначається: «Під час військових дій та ще тривалий час після їх закінчення заклади освіти в Україні працюватимуть у нових для себе вимогах до безпечного освітнього середовища. В умовах воєнного стану створення безпечного освітнього середовища є одним із першочергових завдань, виконання якого має реалізувати право на безпечні та нешкідливі умови навчання та забезпечення прав дітей на освіту»<sup>52</sup>.

Проблема формування інклюзивно зорієнтованого психологічно безпечного, соціально-освітнього середовища є архіактуальною та складно структурованою. Незважаючи на те, що означена тематика є предметом великої кількості різновекторних досліджень (філософія, соціологія, психологія, педагогіка, освітологія), які особливо інтенсифікувалися останнім часом, до категорії малодосліджених правомірно віднести проблематику, пов'язану з вивченням інтеграційних процесів у їх контексті (взаємозв'язку залежних систем, взаємодії загального та локального та ін.) що становить сутність вивчення середовища як феномену. Інтеграційні процеси стосуються взаємозв'язку:

- суб'єктів формування інклюзивного середовища (соціального та освітнього) у забезпеченні ефективності інклюзивних процесів;
- глобальних процесів, що позиціонують парадигму: «Інклюзивна освіта – рівень свідомості нації»;

<sup>52</sup> Безпечне і здорове освітнє середовище в нуш: схвалено план заходів на 2023 рік. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/bezpechne-i-zdorove-osvitnye-seredovishe-v-nush-shvaleno-plan-zahodiv-na-2023-rik>

- загального та локального у формуванні інклюзивного середовища, відповідно гармонізації управлінських та само управлінських функцій у його структурі;
- різних аспектів інклюзії через актуалізацію освітологічного підходу до вивчення феномену (інтеграція філософського, психологічного, соціологічного, педагогічного, методичного аспектів) задля забезпечення системного та глибокого розуміння сутності та основ розвитку інклюзивних процесів;
- системи інклюзивної освіти школи та професійної підготовки фахівців до реалізації завдань інклюзивної освіти на спільних базових позиціях.

Недооцінювання інтеграційних процесів у забезпеченні інклюзивного суспільства, інклюзивної освіти як його складової, призводить до недостатнього рівня ефективності практичної імплементації її основ, що часто позначається на недостатньому рівні відповідності означених процесів у різних системах, що призводить до протиріч з деструктивним ефектом, конфліктних ситуацій на їх основі.

## **1. Інтегративні процеси як механізм формування інклюзивного середовища**

Проблему інклюзивного середовища можна віднести до тих, що мають найвищий інтеграційний потенціал через свою монолітність та взаємодію різних його компонентів та чинників, що обумовлюють його функціонування та розвиток. Саме середовищний підхід (через визначення його базових характеристик та пріоритетних напрямів розвитку) дає можливість вивчати аспекти, локальні процеси на основі спільних, узгоджених позицій дослідників, практиків та визначати алгоритми системної та поетапної імплементації розроблених інноваційних моделей підвищення рівня інклюзивності не лише соціального, освітнього середовища, а й усіх видів соціально-економічної діяльності на його основі.

В Законі України Про освіту № 38-39 від 5.09.2017 визначаються термін інклюзивне освітнє середовище як сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей<sup>53</sup>.

Проблеми інклюзивного середовища були предметом досліджень таких учених як М. Берегова В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С.Миронова, Н. Савінова, Т. Сак, В. Синьов, О.Таранченко, В. Тарасун, Д. Шульженко та ін Так М. Берегова зазначає, що попри наявні наукові праці сучасних українських дослідників, що присвячені проблемам інклюзивної освіти, залишається актуальною проблема визначення організаційно-методичних засад створення інклюзивного освітнього середовища в умовах закладів загальної середньої освіти<sup>54</sup>. Професор Стокгольмського університету Ульф Янсон вважає, що інклюзія, як принцип організації освіти, є явищем соціально-педагогічного характеру. Відповідно, інклюзія націлена не на зміну або виправлення окремої дитини, а на адаптацію навчального та соціального середовища до можливостей цієї дитини.

Заявлена позиція є однаково актуальною для всіх видів соціально-економічної діяльності людини, оскільки означає підхід, відповідно до якого інклюзія є складним процесом, у якому можна виділити двосторонній зустрічний рух людини до середовища і середовища (у комплексі всіх його суб'єктів) до людини з домінуванням останнього. У такий спосіб розвивається активність особистості, що інтегрується, як і середовища, яке нарощує свої показники якості і є толерантним, сприятливим і психологічно готовим до розвитку взаємодії та співпраці його суб'єктів. У цьому контексті важливо розуміти, що інклюзивні процеси є загальними і стосуються абсолютно всіх, оскільки передбачають інтеграцію як входження людини у відповідне середовище (соціальне, економічне, освітнє, культурне) з властивими цьому процесу суперечностями,

<sup>53</sup> Закон України Про освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

<sup>54</sup> Берегова М. І. Дидактично-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи у умовах інклюзивного простору : *автореф. дис. ...канд. пед. наук.* Київ, 2019. 22 с.

конфліктами, невідповідністю позицій та ін. Закономірно, що поділ на типи середовищ є умовним, оскільки йдеться про пріоритетність діяльності, в реальності ж вони всі інтегровані і в «чистому виді» практично не існують.

Дослідник І. Малишевська доводить, що «запровадження інклюзії в освітній сфері є не другорядним, а центральним питанням для забезпечення високоякісної освіти і створення більш інклюзивних суспільств»<sup>55</sup>.

Це можна продемонструвати на прикладі освітнього середовища. Головною характеристикою реформування освіти, у тому числі вищої професійної, є її системний характер, максимально актуалізуючи механізми інтеграційних, інклюзивних процесів як усередині системи (наприклад, університету), так і поза нею, формуючи конструктивні взаємини з усіма суб'єктами соціально-освітнього простору регіону (громади), які безпосередньо або опосередковано впливають на її функціонування, а отже, і якість фінального продукту – конкурентоспроможність випускника. Інтеграція реалізується у двох вимірах:

- вертикальному (рівні освітньої вертикалі: від дошкільної до післядипломної освіти, які забезпечують інклюзивність, концептуальність, цілеспрямованість, безперервність, послідовність, наступність етапів освіти);
- горизонтальному, забезпечуючи конструктивні взаємини з усіма залежними суб'єктами соціально-економічного простору регіону/громади.

Закономірно, що означена взаємозалежність має двосторонній характер і виступає, з одного боку, чинником оптимізації освітньої системи, з іншого – розвитку регіону за певними саме для нього пріоритетними напрямками (система в системі).

Цим пояснюється тенденція до інтенсифікації горизонтальної інтеграції у суспільстві та освіті, актуалізації проблематики наукових досліджень, пов'язаних із підвищенням відкритості освітніх установ усіх рівнів, їхньої інтеграції до соціально-економічного простору регіону/громади. При тому ця відкритість має

---

<sup>55</sup> Малишевська І. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*, №3. 2016. С.19-26

бути не декларативною, а органічною, природоподібною, тобто виступати реальним фактором визначення цільових пріоритетів освітньої системи, її освітньої парадигми, відповідно, змістовного контенту, форм та методів організації педагогічного процесу. Процеси зближення та взаємодії соціально-економічного середовища та освіти є взаємозалежними та двосторонніми і в ідеалі вони повинні проектувати зустрічний рух, ґрунтуючись на спільних базисних цінностях. У цьому контексті університет має особливий потенціал у зазначеному аспекті, оскільки у ньому зосереджена науково-дослідницька складова і саме він задає стандарти формування кадрового потенціалу регіону у різних галузях його діяльності. Це особливо актуально для формування інклюзивного середовища регіону, оскільки воно може формуватися на науково обґрунтованій основі, здійснюючи професійний моніторинг ефективності процесу.

При цьому важливо виходити з позиції, що, незважаючи на те, що практика містить досить багатий досвід формування інклюзивного освітнього та соціального середовища (як на рівні європейських, так і пострадянських практик), інтеграції освітніх систем, особливо університетів, у соціальне середовище регіону, виступаючи суб'єктом програмування конструктивних взаємовідносин, їх не можна формально перенести до умов конкретного регіону. Як зазначає іспанський філософ Х. Ортега-і-Гассет: «На чужині варто шукати інформації, але ніяк не моделей»<sup>56</sup>.

Можна виділити дві причини, що пояснюють, чому необхідно говорити не про перенесення, а про імплементацію навіть найпрогресивнішого досвіду, у тому числі формування інклюзивного середовища:

а) формальне перенесення «чужих моделей», неодмінно спровокує конфлікт систем: запропонованої, за зовнішніми характеристиками *інноваційної*, і традиційної, оскільки перша не зможе враховувати особливості системи, конкретної ситуації, що реально існує на час програмування змін;

---

<sup>56</sup> Ortega y Gasset. J. Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía. Madrid: Revista de Occidente, 1999. P. 11 –79.

б) всі сучасні соціально-освітні системи формуються на основі домінування демократичної парадигми. процесів децентралізації і автономності (долаючи тенденції до стандартизації, типізації), а отже посилення суб'єктності всіх учасників соціально-освітніх процесів. Позиція є особливо актуальною на сучасному етапі переходу на європейські стандарти розвитку освітніх систем, створення адекватних освітніх середовищ.

У цьому контексті складно переоцінити значення потенціалу взаєморозвивальних відносин освіти та регіонального соціально-економічного середовища у комплексі всіх її складових. Тому важливим предметом дослідження є проблема вивчення сфери освіти як суб'єкта, здатного реалізувати системоутворюючу функцію у розвитку та модернізації соціально-економічного простору регіону, посилюючи його інклюзивні детермінанти, оскільки:

а) професійна освіта фактично обслуговує всі галузі економічного, соціального, культурного розвитку регіону, готуючи фахівців, оперативно реагуючи на запити, які постійно змінюються;

б) у закладах вищої освіти сконцентрований потужний науковий потенціал, який може реально слугувати значущим фактором оптимізації інклюзивного середовища, починаючи від локальних, завершуючи загальним, регіональним;

в) освіта закладає основи розвитку особистості як суб'єкта формування громадянського суспільства, інклюзивно зорієнтованого середовища, інтегруючи загальнодержавні, регіональні цінності.

***Партнерська взаємодія в системі формування інклюзивного середовища.*** Перспективи забезпечення партнерської взаємодії пов'язані з загальними перспективами розвитку освіти, які ґрунтуються на фундаментальному аналізі ситуації в державі. «Серед уроків двадцятип'ятиріччя – державна освітня політика повинна бути полісуб'єктною, діяльною, системною, послідовною, науково обґрунтованою, міжнародно узгодженою. У державній політиці пріоритетними мають бути орієнтири щодо людиноцентризму, забезпечення якості і доступності, конкурентоспроможності



й ефективності, інтеграції в європейські та світові простори освіти і досліджень»<sup>57</sup>. Отриманий впродовж останніх десятиліть досвід формування інклюзивного соціального, освітнього середовища свідчить про наявність значних проблем у цьому складному процесі. Аналіз вказує на домінування аспектних підходів у вирішенні проблем інклюзії, які апріорі не могли призвести до тектонічних змін<sup>8</sup>, насамперед, зважаючи на розрізненість та ситуативність намагань внести зміни у соціальну, економічну, освітню сфери. Однією з найбільш значущих проблем формування інклюзивно зорієнтованого середовища є брак інтегрованих досліджень у сфері інклюзивно-соціалізаційних процесів. Спостерігається пріоритетність аспектних досліджень, наприклад, присвячених проблемам інклюзивного навчання в школі, підготовки фахівців до інклюзивної освіти, забезпечення соціальної інклюзії для людей з інвалідністю та ін. Не применшуючи значення необхідності глибоких досліджень в рамках означених сфер, слід відмітити, що вони не є автономними та самодостатніми, оскільки мають не лише спільну методологічну основу, а й сфери об'єктивації, що може призвести до конфлікту взаємозалежних систем. Це можна продемонструвати на прикладі ставлення до інклюзивної освіти (створення інклюзивних класів) значної кількості учасників освітнього процесу, особливо батьків учнів класу, в який інтегрують дітей з особливими освітніми потребами. Бракує системного розуміння процесу, в рамках якого дитина отримує неоціненний досвід розвитку гуманістичних цінностей, в основі яких – небайдужість, прийняття іншої людини, вибудовування з нею довірливих та конструктивних взаємовідносин, самореалізація у процесі допомоги тому, хто цього потребує, і що головне – здатність пізнавати іншу людину, відкривати її

---

<sup>57</sup> Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/166230/1/nac%20dopovid%202016.indd%20small.pdf>

<sup>8</sup> Франчук Т.І. Партнерська взаємодія освітньої, соціальної та економічної сфер у розвитку інклюзивного середовища регіону *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф.. м. Кам'янець-Подільський: Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2022. С. 276-278. URL: <http://surl.li/knduc>

для себе, вчитись у неї бачити те, що складає особливості її світосприйняття. Центруючись на цьому потенціалі інклюзивного навчання, батьки будуть розуміти, що середовище інклюзивної освіти сприяє розвитку дитини з високим життєтворчим потенціалом, який не лише допоможе їй у процесі соціальної адаптації, здатності жити в інклюзивному середовищі а й стати суб'єктом його творення, починаючи з сім'ї.

Отже, інклюзія в соціумі, освіті, економіці буде ефективною, якщо її розглядати як цілісну систему у комплексі системі твірних та супідрядних складових, визначивши особливості їх взаємозв'язків та взаємозалежностей, а також логіку поетапного розвитку інклюзивного середовища, починаючи з реального рівня, який характеризується уже наявними надбаннями та реальними проблемами.

Інклюзивні процеси передбачають необхідність системних змін, які стосуються зміни ціннісних орієнтирів, пов'язаних з прийняттям іншої людини безвідносно до сфер діяльності, конкретного соціального середовища. Йдеться про необхідність узгодження позицій щодо розбудови інклюзивного середовища у всіх взаємозалежних системах як на рівні глобальних, так і регіональних структур.

Парадигма розвитку інклюзивного середовища, в рамках якого взаємодіють різні галузі, може розглядатися на рівні регіону (громади), де на локальному рівні об'єктивується весь спектр взаємовідносин і може проєктуватись поетапний поступ до нових стандартів інклюзивного середовища на основі партнерської взаємодії всіх його суб'єктів, на основі спільно визначеної ідеології та політики, а також запрограмованих системних змін.

Сьогоднішні виклики диктують потребу переосмислення сутності функціонування та розвитку інклюзивного середовища як за традиційними критеріями якості, так і особливими, пов'язаними зі специфікою актуальної ситуації воєнних дій, відповідно зростання кількості та видозмінення характеристик осіб з особливими потребами. Йдеться про сучасні реалії, які закономірно позначились на фізичному, психоемоційному стані значної

кількості людей, що обтяжені не лише проблемами фізичної неспроможності (інваліди війни), некомфортними соціально-психологічними умовами життя (внутрішньо переселені особи), а й тих, які перебувають у стресогенних ситуаціях, пов'язаних з емоційними переживаннями та очікуваннями.

Також важливо зважати і на той факт, що категорію людей з особливими потребами поповнили ті, хто раніше мав досвід здорових, успішних та самодостатніх людей, висококваліфікованих фахівців різних сфер, конкурентоспроможних на ринку праці. Ця ситуація закономірно привнесла кардинальні зміни не лише у свідомість людей (у частині асоціювання себе з непередбачуваними змінами психофізичних станів), а й реальну соціально-економічну ситуацію в регіоні, державі. Маємо принципово інше соціальне середовище, реалії економічного життя, у контексті якого закономірно підвищується рівень небайдужості, емпатійності кожного, з'являється потреба допомогти іншому: потужний волонтерський рух, масова психологічна підтримка, потреба оновлення соціуму, взаємовідносин з владою, долучення до загального процесу протидії деструктивним процесам. Зазначені зміни привносять нову якість соціально-економічних реалій і інклюзивних процесів у їх рамках, неврахування яких неодмінно провокуватиме протиріччя між новими соціально-економічними викликами та традиційними, часто формалізованими підходами до інклюзії як вимушеного, ситуативного створення умов (часто проведення розрізнених благодійних заходів) для людей з особливими потребами. Це завідомо деструктивний підхід, який може приносити лише ситуативні успіхи, не змінюючи ситуації кардинально, не привносячи зміни у свідомість людей, громади, їх домінуючі соціально-гуманітарні цінності.

Альтернативою може бути лише комплексний підхід, в основі якого – проектування конструктивних форм взаємодії та співпраці сфер освіти, соціального захисту та економіки в рамках локального простору (громади).

При тому слід враховувати такі тенденції:

- стрімкий ріст патріотично спрямованої громадськості, яку об'єднують спільні цінності і потреби долучитися до їх реалізації заради отримання перемоги, повоєнного відновлення та подальшої розбудови успішної України;
- прийняття ідеї змін, готовність до радикальних реформ, орієнтуючись на європейські стандарти якості, спільне бажання будувати країну успішну, комфортну для життя всіх її громадян;
- готовність до різних видів активностей, потреба у відчутті причетності до волонтерства, меценатства, надання допомоги іншим, підтримки людей, які цього потребують.

Водночас, реальна ситуація у досліджуваній сфері пов'язана з викликами та проблемами, які чинять гальмівний ефект задекларованим процесам, у рамках яких ми виділили протиріччя між:

- потребами в забезпеченні інклюзивних процесів як природо відповідних на основі розвитку активності осіб, що інтегруються в середовище і неспроможністю управлінських структур ефективно регулювати означеними процесами;
- тенденцією до збільшення людей з особливими потребами соціалізації, інтеграції в економічний простір, зважаючи на свої психофізичні проблеми, потенційні можливості самореалізації, та традиційними практиками надання ситуативної адресної допомоги тим, хто її потребує, не забезпечуючи системність та структурованість інклюзивних процесів;
- програмуванням розвитку інклюзії у різних галузях соціального та економічного життя, в освіті, та високим рівнем їх закономірної взаємозалежності, потреби ефективної взаємодії між ними;
- потребою прийняття нових реалій, готовності адаптуватися до нових умов та перспективних викликів та недостатнім рівнем психологічної готовності населення, соціально-економічних структур до змін; несформованість інноваційних практик та успішних кейсів щодо співпраці освіти, соціального захисту та економіки;

Як показує практика, результати досліджень, автономність розвитку всіх сфер та зацикленість на собі призводить фактично до «викачування ресурсів», орієнтуючись виключно на близьку перспективу та отримання швидких доходів, недооцінюючи при тому пріоритети перспективного розвитку економіки, освіти, соціальної сфери.

Виходячи з вищезазначеного, партнерство в інклюзії, як вищий рівень конструктивності взаємовідносин взаємозалежних сфер, має базуватися на таких постулатах:

1) Соціальна, економічна, освітня – це провідні сфери, які сегментують життєдіяльність регіону і визначають його рівень за базовими критеріями якості не лише інклюзивних процесів, а й кожної галузі зокрема.

2) Проблема інклюзії є поліфункціональною і передбачає партнерство (гармонізацію взаємовідносин) освітньої, соціальної та економічної сфер, привносячи «дивіденди» кожній і тим самим не допускаючи рішення проблеми у рамках однієї сфери за рахунок дискримінації іншої.

3) Взаємовигідність комплексного, взаємопов'язаного розвитку цих сфер є очевидною: якість економіки безпосередньо залежить від соціальних умов як важливого чинника самореалізації кожного у професії, рівня освіти, професійної освіти – професійної компетентності фахівця.

4) Розвиток інклюзивного суспільства фахівця буде ефективним за умови забезпечення його наукового супроводу, що убезпечить від упровадження інноваційних змін шляхом проб та помилок. Науковий, дослідницько-інноваційний потенціал регіону дасть можливість не лише системно і глибоко проаналізувати актуальну ситуацію на локальному рівні, виділивши базові протиріччя, що лежать в його основі, а й розробити продуктивну модель його удосконалення, зокрема підвищення рівня інклюзивності в рамках наявних у громаді ресурсів.

Перманентна партнерська взаємодія та конструктивна комунікація трьох провідних сфер діяльності регіону за сприяння управлінської, здатна сформувати сучасний відкритий простір для інноваційного розвитку громади, культивує

при тому відкритість, публічність політики регіонального розвитку, формування механізмів та алгоритмів вироблення консолідованої позиції зі всіх значущих для громади питань, і що головне – долучення всіх зацікавлених та компетентних до їх вирішення. Перспективними є проєктні групи – консорціуми, у рамках яких об'єднуються взаємозалежні сфери діяльності, які спроможні розробляти інноваційні проєкти, результати яких є можливість не лише використовувати на практиці, а й комерціалізувати<sup>58</sup> Об'єднання такого рівня, які довели свою спроможність у взаємовигідній співпраці, мають потенціал до їх розширення та створення на цій основі інших груп з відповідними цільовими установками, що загалом сприяє активізації громадянського суспільства, удосконаленню практики підвищення їх активності, активної участі у громадському житті регіону.

Отож, з однієї сторони, маємо складну конфліктогенну ситуацію, з іншої – склалися умови для переосмислення сутності інклюзивного середовища у контексті реалій воєнного стану і наростаючої тенденції до збільшення людей з особливими потребами<sup>59</sup>.

Важливим є проєктування поетапного нарощування якості інклюзивного середовища, що може забезпечити лише партнерська взаємодія головних суб'єктів соціально-економічного розвитку регіону, які будуть співпрацювати на одній концептуальній основі. Слід зауважити, що концепція та суть партнерської взаємодії повинна полягати не стільки у заохоченні чи навіть примушуванні до співпраці через імперативні установки, скільки у пошуку формату, у рамках якого партнерська взаємодія була би органічною і будувалася на взаємовигідній співпраці всіх її суб'єктів – безпосередніх учасників та зацікавлених сторін.

---

<sup>58</sup> Франчук Т.Й. Партнерська взаємодія освітньої, соціальної та економічної сфер у розвитку інклюзивного середовища регіону. *Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму*: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф.. м. Кам'янець-Подільський: Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-Подільський державний інститут», 2022. С. 276-278. URL: <http://surl.li/knduc>

<sup>59</sup> Теж саме

Немає необхідності доводити, що такий формат в оптимальному варіанті може реалізовуватись на локальному рівні (громада), насамперед, через ситуацію єдиного соціально-економічного простору.<sup>60</sup>

Концепція (у її рамках – політика та конкретні алгоритми забезпечення соціальної інклюзії розвитку інклюзивного середовища) має фіксувати базові пріоритети соціально-економічного розвитку регіону (ОТГ). Концепція визначає стратегію та програму партнерської співпраці освіти, економіки та соціального захисту, загальні засади та правила взаємодії, створення продуктивних консорціумів у її контексті.

## **2. Безпека соціально-освітнього інклюзивного середовища як інтегральний показник його якості**

Безпечне середовище є пріоритетом державної політики у сфері освіти. Як зазначається у схваленому урядом плані заходів з реалізації Національної стратегії розбудови безпечного і здорового освітнього середовища у Новій українській школі на 2023 рік, «Під час військових дій та ще тривалий час після їх закінчення заклади освіти в Україні працюватимуть у нових для себе вимогах до безпечного освітнього середовища. В умовах воєнного стану створення безпечного освітнього середовища є одним із першочергових завдань, виконання якого має реалізувати право на безпечні та нешкідливі умови навчання та забезпечення прав дітей на освіту»<sup>61</sup>.

Важко переоцінити актуальність проблеми безпечного соціально-освітнього середовища не лише в умовах реалізації принципів інклюзії у його контексті, а й на етапі переходу на компетентнісну парадигму, в контексті якої комфортність є не лише умовою психологічного, психічного, а відтак і фізичного

---

<sup>60</sup> Теж саме

<sup>61</sup> Безпечне і здорове освітнє середовище в нуш: схвалено план заходів на 2023 рік. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/bezpechne-i-zdorove-osvitnye-seredovishe-v-nush-shvaleno-plan-zahodiv-na-2023-rik>

здоров'я здобувачів освіти та педагогів, а й умовою їхньої самоактуалізації у навчальному процесі, активного використання особистісно орієнтованих освітніх технологій. Дослідник Аглая Поліхроніді представляє структуру інклюзивного освітнього середовища «як простору соціалізації дітей з різними можливостями й особливостями: просторово-предметний компонент (матеріальні можливості установи – доступна (безбар'єрна) архітектурно-просторова організація; забезпеченість сучасними засобами та системами, що відповідають освітнім потребам дітей); змістовно-методичний компонент (адаптований індивідуальний маршрут розвитку дитини, варіативність і гнучкість освітньо-виховних методик, форм і засобів); комунікативно-організаційний компонент (особистісна і професійна готовність педагогів до роботи в змішаній (інтегрованій) групі, сприятливий психологічний клімат у колективі, управління командною діяльністю фахівців)»<sup>62</sup>. Запропонована структура свідчить про складно структурованість середовища, головні детермінанти якого пов'язані з психологічним комфортом та безпекою, оскільки, оскільки індивідуальний маршрут розвитку дитини пов'язаний з можливостями її особистісної самореалізації, особливостями застосування варіативних і гнучких освітньо-виховних методик, що базуються на інтерактивній основі, міжособистісній взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

У цьому контексті важливо зацентувати увагу на необхідності вивчення середовища освітньої діяльності безвідносно до її спрямування та рівня, оскільки:

- освітні системи всіх рівнів базуються на організації навчально-виховного процесу, який характеризується спільними теоретико-практичними засадами та показниками якості і лише специфікується відповідно до рівня та цільової спрямованості навчального закладу;

- тенденції до оновлення освітніх стандартів спільні для всіх освітніх рівнів, починаючи від дошкільної, завершуючи післядипломною, так як всі вони

---

<sup>62</sup> Порахдіди А. Г. Створення інклюзивного соціального середовища в сучасних навчальних заклада. *Наука і освіта*. №6, 2016-82. URL: <http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream>



передбачають перехід на систему компетентнісної освіти, що базується на суб'єкт-суб'єктних (партнерських) взаємовідносинах учасників освітнього процесу, домінуванні інтерактивних форматів діяльності, що вимагає психологічно безпечного, комфортного для всіх освітнього середовища;

- важливим є забезпечення взаємозалежності освітніх систем школи та ЗВО педагогічного спрямування з причин необхідності не лише фахової, а й соціально-психологічної підготовки фахівця, здатного до роботи в інклюзивному середовищі школи, що можливо лише за умови наявності власного досвіду не лише перебування у такому середовищі, а й його творення.

Тому, досліджуючи теоретико-практичні засади формування психологічно безпечного інклюзивного середовища, важливо було основну увагу зосереджувати на взаємозалежності процесів інклюзії, спільних для різних освітніх систем, а також взаємозалежних, як от школа та ЗВО педагогічного спрямування.

Середовище у межах конкретної навчальної ситуації, у якій інтегровані позитивні соціально-освітні характеристики, з одного боку, забезпечує якість навчальної праці, формуючи умови особистісної, професійної самореалізації, з іншого – взаємодіє із середовищем ширшого контексту (навчального закладу, регіону та ін.). Інтегрально проблема безпеки середовища будь-якого типу, надто, коли йдеться про інклюзивне, – це проблема ціннісних пріоритетів взаємовідносин її суб'єктів, які трансформуються на всі рівні, зокрема набувають широкого соціального контексту.

Як стверджує С. А. Сисоєва – «освіта перетворює та спрямовує життя суспільства, зберігаючи в ньому все те, що має цінність для людини; визначає стратегію та реалістичні умови розвитку суспільства, перетворюючи його з «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра»; формує нове мислення, нове бачення сенсу життя. Іншими словами, у такому контексті освіта постає як засіб управління розвитком суспільства»<sup>63</sup>. Отож, безпечне інклюзивне середовище у

<sup>63</sup> Сисоєва С. О. Освіта та особистість в умовах постіндустріального світу: *монографія*. Хмельницький : ХДПА 2008. 324 с

сфері освіти неодмінно трансформується на соціальне, змінюючи якість життя людини, її взаємовідносини з іншими.

Трансформуючи вищезазначені позиції на освітнє середовище, необхідно акцентувати увагу на тому, що воно є не лише фактором забезпечення продуктивності навчально-виховного процесу, соціалізації студента, школяра, а й умовою розвитку їх життєвого простору, а відтак і соціально-культурного, економічного середовища регіону, підвищуючи якість інклюзивних процесів у його межах.

Останнім часом актуалізувалися дослідження проблеми безпеки соціально-освітнього середовища, яке сприймається як інтегральна характеристика його якості та безпосередньо впливає на ефективність усіх галузей діяльності, психологічне здоров'я її суб'єктів.

Методологічні, теоретичні основи взаємодії людини та середовища допомагають зрозуміти особливості освітнього середовища, умов забезпечення його конструктивності, безпеки, проникаючи в сутність її закономірних зв'язків, структурної організації, механізмів розвитку. Тим більше, що компетентнісна освіта ґрунтується на формулі суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин учасників освітньої діяльності, суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин студента, школяра та освітнього простору (середовища), що формується як головна умова забезпечення їх самоактуалізації, самореалізації, можливості проектувати індивідуальний маршрут освітньої діяльності відповідно до потенційних можливостей та стартового рівня. Саме здатність учасників освітнього процесу приймати іншого, налагоджувати з ним адекватні, психологічно комфортні форми співпраці, міжособистісної взаємодії визначає здатність не лише працювати в умовах інклюзивного середовища, а й бути суб'єктом його творення.

Важливо зазначити, що традиційно в контексті інформаційно-репродуктивної освіти умови забезпечення безпечного освітнього середовища у навчальному закладі асоціюються із зовнішніми впливами (суб'єкт-об'єктними відносинами) управлінців та організаторів освітньої діяльності, педагогічного

процесу як його основи. Це означає, що і ставлення до інклюзивної освіти обумовлюється не стільки внутрішніми потребами чи природньою логікою формування взаємовідносин, скільки зовнішньою необхідністю, запропонованою чи нав'язаною кимось зовні. Це апріорі сприяє розвитку позиції студента, учня як об'єкта інклюзивного освітнього процесу. Зовнішні умови забезпечення безпечного інклюзивно орієнтованого освітнього середовища передбачають:

- реалізацію потенціалу інклюзивного навчально-виховного процесу у соціалізації студента, учня;
- зниження рівня конфліктогенності навчання, запобігання гострим, деструктивним проблемам організації та перебігу педагогічного процесу, міжособистісних конфліктів різних рівнів;
- забезпечення позитивного мікроклімату на навчальному занятті в інклюзивному середовищі;
- організацію систем соціально-психологічної допомоги, адресну допомогу психолога у вирішенні актуальних проблем навчання, соціалізації, особистісного розвитку, життєдіяльності;
- ефективне застосування оптимальних методик, технологій роботи в умовах стресової ситуації на занятті (поза ним), вирішення конфліктних ситуацій ін.

Явно виражена домінанта зовнішніх умов та впливів у процесі формування інклюзивного освітнього середовища (безпечного в тому числі) є продуктом інформаційно-репродуктивної освіти, суб'єкт-об'єктних взаємин його учасників. Якщо інформаційно-репродуктивна освітня система освітнього закладу базується на контролі над студентом (учнем), управлінні його діяльністю, орієнтуючись на загальні, однакові для всіх освітні стандарти, то компетентна система акцентує увагу на кінцевих результатах освітньої діяльності (інтегральні компетентності випускника). Це дає можливість студенту, учневі в контексті освітнього середовища навчального закладу формувати особистісно орієнтований освітній простір, ефективний з позиції реалізації його

можливостей, досягнення оптимальних для нього результатів, забезпечуючи інклюзивне психологічно комфортне здоров'язберігаюче середовище.

Крім того, суб'єкт-суб'єктні взаємини у структурі компетентнісної освіти розглядаються як фактор позитивного розвитку та психічного здоров'я всіх учасників освітньої діяльності, освітнього середовища в цілому. Сучасна концепція «освіта впродовж життя» означає, що саме освіта закладає основи формування позиції студента/учня як активного суб'єкта соціалізації, адаптуючись до умов інклюзивного соціального середовища, яке постійно змінюється, підвищуючи здатність протистояти негативним впливам. У такий спосіб одночасно формується і позиція студента/учня як суб'єкта оптимізації цього середовища, творця свого життєвого простору в його контексті, гармонізуючи індивідуальні та групові можливості і потреби.

Теоретико-практичний аналіз проблеми, результати проведених експериментальних досліджень дозволили виділити умови активізації потреби та можливості розвитку безпечного, інклюзивно зорієнтованого освітнього середовища самими студентами/учнями. Вони передбачають:

- ініціювання інтерактивних форм та методів організації педагогічного процесу, що активізують конструктивні взаємини його учасників, позитивний психологічний мікроклімат навчального заняття;
- розвиток суб'єктної позиції у процесі формування освітнього середовища, підвищення його референтної значущості;
- підвищення компетентності щодо теорії та практики формування та розвитку освітнього, соціального середовища, формування конструктивних взаємин особистості та середовища, студента/учня та інклюзивного освітнього середовища;
- забезпечення поетапного переходу від управління до самоврядування у системі розвитку інклюзивного освітнього середовища у навчальному закладі.

Також було виділено інтегральні показники інклюзивності, безпеки освітнього середовища, які безпосередньо залежать від суб'єктності

студента/учня, культивуючи його позицію як активного учасника його формування:

- почуття задоволення процесом та результатами інклюзивної освітньої діяльності, які трактуються як результат конструктивної спільної навчальної праці;

- ефективність форм та методів взаємодії різних учасників освітнього процесу, особистісно-довірливе спілкування, задоволеність основними його характеристиками;

- сприйняття освітнього середовища як фактора зміцнення психічного здоров'я студента/учня, підвищення почуття соціальної, психологічної захищеності;

- соціально-психологічна компетентність студента/учня, викладача як учасників освітнього процесу, суб'єктів формування ефективного інклюзивного освітнього середовища;

- культивування почуття референтної значущості освітнього середовища навчального закладу, навчального заняття;

- сприйняття освітнього середовища як підсистеми соціокультурного середовища як на макрорівні (регіон), так і мікрорівні (життєвий простір студента/учня).

Отже, необхідно забезпечити цілеспрямованість та системність процесу оволодіння не лише педагогами, а й студентами/учнями стандартами компетентнісної освіти, відповідно до технологій особистісно орієнтованої навчальної діяльності, в рамках якої студент/учень аналізує освітнє середовище як фактор, що сприяє або гальмує процеси самоактуалізації, самореалізації, самоуправління освітньою діяльністю, індивідуалізації її маршруту.<sup>64</sup>

Головними методологічними позиціями дослідження проблеми якості інклюзивного освітнього середовища ЗВО (як і школи) є базисні стандарти

<sup>64</sup> Франчук Т.Й. Безпечне освітнє середовище як форма протидії кризовим станам, конфліктогенним ситуаціям. *Соціально-психологічні та гуманітарні виміри безпеки життєдіяльності*: І Наук.-практ. конфе. з міжнародною участю. м. Львів (20-21 жовтня 2022). Київ, 2022. С. 281-285. URL: <http://surl.li/knega>

компетентнісної освіти, методологія, теорія, технології переходу на які актуалізували проблеми інтеграційних процесів, взаємовідносин учасників освітньої діяльності, педагогічного процесу, формування цілісного освітнього простору, формування продуктивного (сприятливого, безпечного, інклюзивного) освітнього середовища та ін. Позиція Л.С. Виготського про «тристоронньо активний» освітній процес: «активний учень, активний вчитель, активне укладене між ними середовище» дає можливість трактувати середовище як значущу складову освітньої системи, що є не лише продуктом зазначених відносин, а й активно взаємодіє із безпосередніми учасниками педагогічного процесу.

Принципова відмінність традиційної та інноваційної систем професійної освіти полягають у тому, що процеси формування позитивного (інклюзивного) освітнього середовища (простору) в умовах інформаційно-репродуктивного інтерпретувалися скоріше як бажані, рекомендовані фактори-умови, що впливають не так на ефективність освітньої діяльності, як на розвиток особистості студента. Парадигма компетентнісної освіти привносить нові смисли до трактування його сутності, зокрема цільової спрямованості, формули взаємовідносин учасників освітньої діяльності. Дослідники виділяють головні характеристики цього рівня освіти, навіть не вдаючись до використання терміну «компетентнісне», що свідчить про те, що воно давно зароджувалося в контексті класичної освіти та оцінювалося як інноваційне, продуктивне, якісне: освіта як надбання особистості. Порівнюючи це визначення із сучасними варіантами інтерпретації понять, нескладно виділити загальні позиції, які мають статус системо твірних: *на рівні мікросередовища* (життєвого простору людини) – особистісно орієнтований процес, результати якого об'єктивуються в особистісному просторі людини (свідомість, психіка, цінності, що інтегрально детермінують діяльність, поведінку); *на рівні макросередовища* (соціуму) – формування особистості як об'єкта та суб'єкта розвитку соціокультурного простору, забезпечуючи взаємодію загального та особистісного. Йдеться про

інклюзивні, інтеграційні процеси, що мають складноструктуровану<sup>4</sup> природу і характеризуються високим рівнем взаємозалежності.

Таким чином, соціальний, інклюзивний потенціал освіти визначається як:

а) орієнтованість системи на культивування позиції студента як суб'єкта формування та перманентного розвитку власного життєвого простору у комплексі соціально-інклюзивних цінностей, особистісних, соціальних, професійних пріоритетів розвитку;

б) умова продуктивної інклюзії, особистісно орієнтованої інтеграції в соціокультурний простір різних рівнів, гармонізуючи особистісні та соціальні цінності, вибудовуючи адекватні суб'єкт-суб'єктні взаємини з іншими людьми, соціумом, забезпечуючи взаємний розвиток.

Трансформуючи вищезазначені позиції на розвиток інклюзивного освітнього середовища ЗВО, необхідно акцентувати увагу на тому, що воно є не лише фактором забезпечення продуктивності особистісно зорієнтованого педагогічного процесу, соціалізації студента (підвищення здатності до адаптації та інклюзії), а також умовою розвитку локального життєвого простору студента, соціально-культурного, економічного середовища регіону. У цьому контексті актуалізуються проблеми безпеки освітнього середовища, яке трактується як інтегральна характеристика його якості, що безпосередньо впливає на ефективність навчально-виховної діяльності, психологічне здоров'я всіх її суб'єктів.

### **3. Особистісна зорієнтованість середовища підготовки фахівця інклюзивної освіти: інтеграція, ідентифікація, індивідуалізація**

Закономірно, що дослідження можливостей та алгоритмів розвитку інклюзивного суспільства, визначаючи системотвірну складову процесу, безальтернативно можуть реалізувати лише структури, які мають найвищий потенціал інтеграції науки і практики (ЗВО), а також здійснюють спеціальну

теоретико-практичну підготовку фахівців для цієї сфери соціального розвитку, постійно орієнтуючись на інноваційні стандарти якості.<sup>65</sup>

Це може бути реалізовано на основі спрямування вектора дослідницьких інтересів, окрім традиційного, пов'язаного з професійною підготовкою фахівців, на формування адекватного освітнього простору як моделі соціального середовища, в рамках якого майбутній спеціаліст не лише набуває необхідні знання та вміння, а і формується як особистість, здатна трансформувати цінності інклюзії, передовсім, у свій життєвий простір, соціальне середовище як сферу найближчого оточення, а далі - реалізувати свої професійні функції у широкому соціальному контексті. Йдеться про формування системи взаємозалежних просторів з адекватним смисловим, цільовим та технологічним забезпеченням (система в системі, простір у просторі).<sup>66</sup>

Фахівці у галузі інклюзивної освіти акцентують увагу на тому, що процес підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти має здійснюватись у новій особистісно-орієнтованій парадигмі, де буде уможливлено актуалізацію професійно важливих особистісних якостей, і яка буде орієнтуватись на формування професійної компетентності, що передбачає створення системи професійних навичок професійної культури спілкування, професійної рефлексії, самоуправління та управління професійною діяльністю, які дозволятимуть досягати професійного успіху, самореалізації, професійного самоздійснення. Саме вони є характерними мірилами формування та становлення особистості фахівця спеціальної освіти, професія якого є нагальною потребою у наш час<sup>67</sup>.

Орієнтуючись на сучасні Освітні стандарти фахівців для спеціальної освіти (2019), слід зазначити, що інтегральна та фахові компетентності можуть формуватися на основі інтеграції теорії і практики, в рамках

<sup>65</sup> Франчук Т. Й., Миронова С. П. Взаємозалежність розвитку інклюзивної освіти та інклюзивного середовища в університеті. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. Вип. 1 (50). 2022. С. 290-293. URL: <http://surl.li/knemx>

<sup>66</sup> Теж саме

<sup>67</sup> Шеремет М. К., Супрун Д. М., Кондукова С. В. Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми. *Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції*. К., 2020. С. 6–10.



практикоорієнтованої освіти, цілісного, особистісно зорієнтованого освітнього простору. Фактично майбутні фахівці отримують адекватну теоретичну підготовку з особливостей реалізації завдань спеціальної освіти, а також створення соціально орієнтованого середовища інклюзивної освіти, яке забезпечує ефективність означених процесів. Тому у процесі професійної підготовки майбутні фахівці отримують не лише теоретичні знання, а і досвід створення адекватного соціально, інклюзивно зорієнтованого середовища, яке починається від мікросередовища, завершуючи макросередовищем.

Ярошинська О. О. дефініціює « освітнє середовище професійної підготовки як цілісну педагогічно організована систему умов, які забезпечують активну взаємодію суб'єктів освітнього простору вищого закладу освіти з метою особистісного розвитку майбутнього фахівця та формування його готовності до професійної діяльності; можливості освітнього середовища фахової підготовки забезпечуються розвитком освітнього простору вищого закладу освіти і активною, творчою діяльністю та розвитком суб'єктів взаємодії – викладачів і студентів»<sup>68</sup>.

Отже, простір слід розглядати як складно структурованим феноменом, що має свою архітектуру просторів/середовищ і передбачає:

- спеціальне формування інклюзивного навчального, особистісно соціально, зорієнтованого середовища групи, яке слугує основою професійної, особистісної самореалізації кожного студента і відповідає критеріям соціальної інклюзії (прийняття студента як значущого суб'єкта навчальної діяльності, цілісного освітнього простору, сформованого соціального середовища у рамках студентської групи);

- спеціальне формування соціально зорієнтованого соціального простору факультету, професійне спрямування якого пов'язане зі спеціальною, інклюзивною освітою, галуззю поведінкових наук;

---

<sup>68</sup> Ярошинська О. О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 35 (88). 2014. С. 558-567.

- формування соціально орієнтованого середовища у школах, закладах спеціальної освіти, осередках надання соціальної допомоги людям з проблемами соціальної адаптації;

- формування соціально орієнтованого інклюзивного середовища регіону через долучення до громадянських громадських акцій.<sup>69</sup>

Інтеграційні процеси є актуальними не лише для ефективної реалізації особистісно орієнтованої, компетентнісної освітньої парадигми. Вони також важливі у процесі забезпечення взаємодії особистісного та соціального, особистісного та професійного, індивідуального та групового, цільового та результатного у системі організації інклюзивної діяльності, методиці професійної підготовки фахівців для цієї сфери.

Особливий пласт проблем стосується взаємодії процесів партнерства та ідентифікації/самоідентифікації у процесі соціальної, освітньої взаємодії, оскільки взаємозалежність означених процесів полягає у формуванні середовища, сприятливого для розвитку індивідуальної діяльності у контексті групової. Проблеми, як і підходи до їх вирішення, є однаково актуальними для здобувачів освіти всіх рівнів, для організації плідної діяльності в умовах інклюзивного класу.

У цьому плані слід вказати на особливу значущість підготовки фахівця інклюзивної освіти, акцентуючи увагу на важливості формування адекватного інклюзивного середовища саме на етапі професійного становлення. Якщо фахівець у сфері інклюзії отримує необхідні фундаментальні професійні знання та вміння, але навчається у середовищі конфліктних взаємовідносин зі студентами, викладачами, цей досвід неодмінно «вступить у конфлікт» зі сформованими уявленнями про інклюзивне середовище, що базується на прийнятті іншого, вмінні налагодити співпрацю з ним з закономірними для такої ситуації наслідками.

Отже, головною умовою формування інклюзивних компетентностей

---

<sup>69</sup> Теж саме

майбутнього фахівця є формування інклюзивного освітнього середовища, в рамках якого забезпечуватиметься гармонізація процесів індивідуалізації та групової взаємодії, професійної самоідентифікації в середовищі освітнього, соціального партнерства. Тобто, професійна ідентифікація, що реалізується через індивідуальну траєкторію професійного становлення фахівця класифікується як базовий критерій якості групової взаємодії, інклюзивного середовища, в межах якого він набуває реальний досвід не лише навчання у такому середовищі, а й творення його.

Означимо деякі характеристики професійної самоідентифікації майбутнього фахівця, необхідність якої обумовлюється, перш за все, логікою переходу від традиційної інформаційно-репродуктивної системи професійної підготовки фахівця до особистісно орієнтованої – процесуальної основи компетентної моделі освіти. Принципова відмінність освітніх парадигм полягає у домінуванні зовнішніх параметрів якості, відповідно до механізмів їх реалізації в традиційній моделі, внутрішніх – в інноваційній, задаючи стандарти професійного становлення, відповідно, подальшого саморозвитку на особистісно орієнтованій основі. Крім того, концепція «навчання протягом життя» передбачає активність особистості як суб'єкта навчання, і якщо в системі інформаційно-репродуктивної освіти у студента формується об'єктна позиція в його структурі, зумовлена формалізованим масовим та уніфікованим підходом до організації навчальної діяльності (всіх навчають усьому), закономірно, що безперервність освіти так і залишиться на рівні гасел та добрих намірів. Як зазначають дослідники ( Н. Сушко, П. Гнатенко, Т. Міщенко), освітні процеси ХХ століття значною мірою характеризувалися тенденціями до масовості, уніфікованості, однаковості, що призводило до їх знеособлення, нівелювання значення суб'єктності, ідентифікації та інших механізмів, які відповідають за самореалізацію особистості в навчальному процесі.

Дослідник Гнатенко П. І. представляє результати досліджень проблем ідентичності на методологічному рівні, диференціюючи такі методологічні підходи: «1. Системний підхід – дозволяє досягнути цілісності і складності

психіки через знаходження смислів, сутностей і динамічних зв'язків. 2. Феноменологічний підхід – призводить до розуміння інтенцій суб'єкта такими, якими вони представляються самому суб'єкту, а для осягнення істини треба знайти правильні і точні слова, що є результатом неусвідомленого прагнення до цілісності. 3. Синергетичний підхід – за допомогою якого реалізується можливість міждисциплінарного напряму розробки проблем ідентичності: від еволюційного до соціокультурного контексту»<sup>7071</sup>. Усі ці підходи спрямовані на забезпечення цілісності вивчення проблеми, необхідність актуалізації інтеграційних зв'язків.

Проблеми ідентифікації у структурі професійної освіти та професійної діяльності набули особливої актуальності у зв'язку з необхідністю формування спеціаліста не просто знаючого, а компетентного, мобільного, конкурентного, здатного адаптуватися до умов сучасного ринку праці, а також готового до постійного професійного та особистісного саморозвитку (навчатися протягом життя). Філософські, психологічні, педагогічні аспекти ідентичності були предметом досліджень таких учених як та ін. Аналіз наукових праць (В. Абушенко, Ф. Brentano, П. Гнатенко, У. Джемс, Т. Міщенко, Н. Франкл, Л. Шнейдер, Е. Еріксон, К. Юнг) свідчить про те, що механізм професійної ідентифікації можна інтерпретувати як системотвірний, оскільки він відповідає за забезпечення особистісної орієнтованості освіти, формування реальних професійних компетентностей за сучасними критеріями якості, активізуючи інтеграцію особистісного та професійного і тим самим інтеріоризацію професійного навчання, а далі діяльності у власний життєвий простір, наділяючи їх особистісними смислами, пріоритетами розвитку. Закономірно, спостерігається і зворотний процес: особистісно орієнтована освіта створює освітнє середовище, сприятливе для особистісного самовизначення та саморозвитку.

<sup>70</sup> Гнатенко П. І. Ідентичність: філософський та психологічний аналіз. Київ : АРТ-ПРЕС, 1999. 466 с

<sup>71</sup> Левченко В.В. Особливості особистісної ідентичності у процесі соціально-психологічної адаптації. URL: <http://surl.li/knfmk>

Філософія особистісної свободи та відповідальності активно досліджується в періоди Гуманізму, Ренесансу (XVI-XVII) і визначається як усвідомлення індивідом безперервності, тотожності в часі власної особистості (Локк Дж.) і більш конкретно – особистісної ідентичності як послідовності, несуперечності особистості (Віліам Джеймс)<sup>72</sup>. Тому актуальність проблеми зумовлюється як детермінантами професійного, так і особистісного розвитку, у сучасній моделі професійної освіти – пошуком моделей та технологій їхньої інтеграції. Виходимо з позиції, що динаміка професійної ідентифікації представляє логіку входження у професію через її «розпредмечування» та «присвоєння», тобто відбувається переклад формального, нормативно прийнятого формату та способу діяльності в індивідуалізований, персоніфікований, у якому на основі інтеграції професійного та особистісного створюються продуктивні умови для самоактуалізації, самореалізації. В основі процесу – гармонізація зовні заданих параметрів, як професійної діяльності, так і професійного навчання, з внутрішньою психологічною системою діяльності кожного окремого її суб'єкта, враховуючи загальні тенденції та закономірності процесу та індивідуальні, особистісно детерміновані.

Аналіз літературних джерел, а також результати власних досліджень дозволили виділити проблеми, окремі аспекти перспектив їх вирішення, які становлять особливу актуальність у модернізації системи професійної освіти, у тому числі підготовки фахівців інклюзивної освіти, зокрема це стосується інтенсифікації інтеграційних процесів у їхньому контексті.

1. *Проблема дезінтеграції особистісного та професійного у системі професійної підготовки фахівця.* Системоутворюючим в інтерпретації феномену ідентичності може бути запропонований австрійським психіатром Віктором Франклом, засновником віденської психологічної школи, підхід, відповідно до якого він дифініціює поняття «як внутрішню сутність, ядро особистості, тісно пов'язану з ціннісно-сисловою системою. Виходячи з представленої позиції,

---

<sup>72</sup> James W. Psychology: Briefer Course. N.Y. H.Holt & Co, 1893

правомірним є висновок про те, що базовими механізмами особистісної ідентифікації, безвідносно до сфери діяльності, є інтеграційні процеси різних типів та рівнів. Стосовно сфери професійної освіти, це означає, що освітня діяльність має програмуватися як сфера особистісно значущого простору, інтегрованого у ширший контекст – життєвий простір, головними ідентифікаторами цілісності якого будуть спільні смисли та цінності. Закономірно, що йдеться не про односторонній вплив, а про взаємодію, наприклад, вплив навчання на усталені життєві цінності студента, які не насаджуються, а «виробляються» самим же студентом у процесі особистісно орієнтованого навчання, що реалізується через «взаємодія досвідів навчального та навчального» (І.Якиманська).

2. *Проблема дезінтеграції професійного навчання та професійної діяльності майбутнього фахівця.* Особистісно орієнтоване, персоніфіковане навчання передбачає принципово інший формат організації діяльності, основу якого – розуміння ідентичності як «сформована якість відчуття себе, свого буття як незмінного, незалежного від зовнішніх обставин. Бути ідентичним означає переживати хронологію свого життя як єдине ціле; усвідомлювати зв'язок між індивідуальною безперервністю та визнанням цієї безперервності оточуючими»<sup>73</sup>. Це означає, що однією з головних проблем забезпечення професійної ідентифікації є її дискретність: а) на рівні систем (професійне навчання та професійна діяльність позиціонуються переважно як автономні самодостатні, які взаємодіють переважно на рівні зовнішніх факторів (зміст навчання професії, виробничі практики) ), на рівні дискретності освітнього, професійного та життєвого просторів особистості. Отож, суб'єкт освітньої, а далі професійної діяльності більшою мірою підпорядковується (а не адаптується) зовнішнім умовам, що диктуються формалізованими сферами діяльності, нівелюючи особистісні, персоніфіковані характеристики, і що головне – логіку «переживання хронології свого життя як єдиного цілого». Взаємодія систем на

---

<sup>73</sup> Erikson Erik H.. Identity Youth and Crisis. ( W. W. Norton & Company). 1968.

рівні актуалізації механізмів їх змістової та технологічної супідрядності, центрації на еволюціонуванні особистості як суб'єкта діяльності є факторами формування спеціаліста на основі «Я-концепції», ідентифікації/самоідентифікації у професії, починаючи з першого етапу навчання у ЗВО.

3. Проблема дезінтеграції особистісного та групового (соціального) у системі професійного становлення фахівця. Е. Еріксон, відомий вчений у сфері психології розвитку та психоаналітик, визначив ідентичність як «усвідомлення того, що синтезування «Его» забезпечується тотожністю людини самій собі і безперервністю, і що стиль ідентичності збігається з тотожністю і безперервністю того значення <sup>74</sup>, яке видається значущим іншим у безпосередньому оточенні» [Мова йде ще про один важливий тип зв'язків – інтеграцію особистісного та соціального, на перетині яких відбувається синтезування свого «Его» не як абсолютної самоцінності, а в контексті з цінностями інших, значущого освітнього, професійного простору в цілому. Професійна ідентичність визначається як «об'єктивна та суб'єктивна єдність з професійною групою, до прикладу, академгрупою, справою, до прикладу – процесом професійного становлення. Саме тому ідентифікація/самоідентифікація у процесі професійного становлення фахівця передбачає умови та стандарти, які забезпечують конструктивну взаємодію з іншими (викладачем, студентами), використання інтерактивних форм та методів навчання, що передбачають активний формат колективної діяльності, співпраці, партнерства, співвідносячи через механізми ідентифікації індивідуальні і групові сенси, цінності та самовизначаючись у їх контексті.

4. *Проблеми дезінтеграції цільового та результатного компонентів професійного навчання студентів.* Ф. Brentano, австрійський філософ, психолог інтерпретує ідентичність як «відповідність, що осмислюється як досконалість».

<sup>74</sup> Пісоцька М. Е. Тлумачення індивідуальності людини та процес індивідуалізації в психоаналітичному напрямі зарубіжної психології. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2016. № 6 (303) С. 185-192) URL: <http://surl.li/kneui>

Інтегрованість самої системи професійного становлення забезпечується, насамперед, за рахунок посилення суб'єктної позиції студента у процесі професійного становлення, її цілеспрямованості, орієнтованості на конкретні фінальні результати її функціонування (наприклад, у вигляді моделі компетентного фахівця як ідеальної моделі кінцевого результату професійного навчання, що гарантує конкурентоспроможність на ринку праці). Важливо розуміти, що початок сходження до «ідеальної моделі» закладається на стартовому етапі професійного навчання через розуміння кінцевої мети навчання, логіки їх досягнення та методики діагностики реального рівня кожного окремого випускника. Початковий етап навчання може мати статус системотвірного за умов: розуміння та прийняття фінального результату як «відповідності, що мислиться як досконалість» та самовизначення у його контексті; через діагностику стартових можливостей, визначення потенціалу розвитку та проєктування своєї особистісно орієнтованої моделі «Я-випускник», «Я-професіонал» як реально досяжного результату. Так закладається свого роду формат інтеграції об'єктивного та суб'єктивного у моделі професійного становлення фахівця.

Усі вищезазначені позиції є актуальними не лише для фахівців інклюзивної освіти, а всіх педагогів, оскільки:

- ефективність діяльності інклюзивного класу залежить від інклюзивної компетентності всіх педагогів, їх здатності формувати інклюзивне освітнє середовище, позитивну атмосферу спільного навчання дітей з різними інтелектуальними, психофізичними особливостями;
- інклюзивне середовище має значно ширші сенси (прийняття іншого і здатність налагодити з ним конструктивні взаємовідносини та продуктивну співпрацю) і виходить за межі інклюзивного класу.

Нами виділено позиції, які за результатами експериментальних досліджень виявилися найбільш проблемними, тобто отримали низькі показники відповідно до виділених параметрів інтеграційних процесів у системі професійної ідентифікації майбутніх педагогів. Так, проведено діагностику за комплексом



параметрів, що діагностують рівень інтегрованості студента в групу та його готовність до взаємодії (позиція 3) через діагностику соціально-психологічної адаптивності студентів (К. Роджерс, Р. Даймон), стиль поведінки у конфліктній ситуації (за методикою К. А.). Томаса) а також рівень конструктивної взаємодії у групі (методика Т.А. Дубовицької, Т.Д. Дубовицької). Результати діагностики показали, що все ще домінуюча інформаційно-репродуктивна система професійної освіти не орієнтована на розвиток у студентів здатності до професійної ідентифікації, інтегруючи особистісні та колективні фактори впливу.

Закономірно, що студенти першого курсу (початок II семестру) показали високий рівень дезадаптації (58,8%), відповідно – неадекватний рівень самоусвідомлення та сприйняття себе (46,2%), неадекватний рівень сприйняття інших (41,2%), відповідно високий рівень емоційного дискомфорту (28,7%), домінування зовнішнього контролю (67,1%), високий рівень потрапляння під вплив (27,7), неготовність вирішувати проблеми, конфліктні ситуації (31%). Порівняння з показниками діагностики, отриманими за тими ж критеріями у студентів четвертих курсах, свідчать про п

озитивну динаміку процесу, тобто певну інтеграцію студента до колективу, прийняття себе та інших у новому соціально-освітньому просторі. Проте, результати діагностики щодо параметрів здатності до взаємодії, продуктивної співпраці у навчальній діяльності значної динаміки практично не показали (високий рівень: у студентів I курсу – 7,9%, ІУ – 13,3), низький: для студентів I курсу 47,1, ІУ – 36%). Отримані результати свідчать про те, що, незважаючи на позитивну динаміку адаптаційних процесів, співпраця в їхньому контексті практично не розвивається, оскільки вона не є дієвим механізмом формування ділових конструктивних взаємин у сфері навчальної праці, професійного становлення в цілому. Тобто у зазначеному контексті більше актуалізуються механізми пристосування, формування позиції безконфліктності співіснування, а не інтеграції особистісного та соціального на основі гармонізації інтересів, розвитку конструктивних взаємин як сприятливого середовища особистісної,

професійної самореалізації. Отож, досить проблемною є інтеграція об'єктивного, заданого професією та групою (як середовищем) та суб'єктивного, сформованого на основі «Я-концепції», яка продукує ефекти, пов'язані з самоактуалізацією, самореалізацією як особистісною, так і професійною. Слід зазначити, що всі представлені вище проблеми характеризуються високим ступенем взаємозалежності, тому їх не можна вирішувати рядоположно, а лише в комплексі, на основі цілісної концепції актуалізації базисних інтеграційних процесів у сфері професійної освіти. Це можна показати на прикладі проєктування індивідуальної траєкторії становлення фахівця інклюзивної освіти, яка лежить в основі компетентної системи освіти і реалізується через індивідуалізацію освітнього процесу кожного у контексті середовища групової взаємодії.

***Проєктування індивідуальної траєкторії становлення фахівця інклюзивної освіти.*** Проблеми професійної підготовки фахівця, здатного жити, навчатися, ефективно працювати в інклюзивному середовищі та бути готовим створювати його відносяться до загальних соціально-професійних, оскільки готовність працювати в команді, взаємодіяти у процесі виконання групових завдань, співпрацювати з різними суб'єктами діяльності (до яких, наприклад, належать проєкти), визначає компетентності сучасного конкурентоспроможного фахівця. У «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки» за критерієм «Невідповідність змісту та якості вищої освіти актуальним потребам суспільства»<sup>75</sup>, акцентується увага на таких проблемах: «невідповідність галузевих стандартів, кваліфікаційних вимог потребам сучасності; відставання українських ЗВО від світових університетських лідерів у питанні забезпечення якості освітнього процесу; формальний підхід до внутрішнього забезпечення

---

<sup>75</sup>Дроздов В. VI Дунайські наукові читання. Імператив соціального партнерства в освітньо-науковому просторі: євроінтеграційні та регіональні виклики сьогодення: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. М. Ізмаїл (16 жовтня, 2020 року). Ізмаїл : РВВ ІДГУ; «ІРБІС», 2020. С. 70-76. URL: <http://surl.li/knfr1>

якості освіти...»<sup>76</sup>]. Вирішення цих проблем безпосередньо пов'язане з адаптацією європейських освітніх стандартів, зокрема і забезпеченням особистісно зорієнтованого інклюзивного середовища.

Особливе навантаження у цьому контексті має освітня галузь і закономірно – забезпечення модернізації системи професійної підготовки фахівця, що працює у сфері інклюзивної освіти. Сучасні європейські освітні стандарти стосуються інтенсифікації процесів індивідуалізації, персоналізації, особистісної орієнтованості навчального процесу та створення адекватного для них освітнього середовища.

Одним з інноваційних підходів до реалізації цього підходу є оволодіння проєктними технологіями, які класифікується як мобільний засіб забезпечення компетентнісного підходу в освіті, його основи – формування індивідуальної освітньої траєкторії професійного становлення фахівця у сприятливому для цього середовищі, що характеризується високим інклюзивним потенціалом. Це особливо актуально для фахівців інклюзивної освіти, оскільки вони працюють у складних умовах забезпечення співпраці різних суб'єктів освітнього процесу, конфліктогенних ситуацій, вирішення яких потребує не просто знань визначених алгоритмів дій, а здатності проаналізувати проблему у контексті ситуації, що склалася, виявити протиріччя інклюзивного середовища та на їх основі визначити стратегію поведінки та програму її реалізації.

Отже, індивідуальна освітня траєкторія – оптимальна парадигма та модель, що проєктує: логіку поетапного професійного становлення, формування компетентностей щодо роботи в інклюзивному класі; виявлення свого підходу до створення інклюзивного середовища; технологічне забезпечення навчання дітей з ООП, оскільки лише на її основі можна врахувати всі чинники (зовнішні та внутрішні), що впливають на його ефективність. Т. П. Коростіянець пропонує таке трактування поняття: «під індивідуальною освітньою траєкторією

<sup>76</sup> Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>. С. 22–23.

розуміємо персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента в освіті, тобто це є програма його індивідуальної активності, спрямованість і зміст якої визначаються його волездатністю як готовністю здійснювати свідомий вибір і діяти згідно етичній вольовій відповідальності»<sup>77</sup>. Отож, формування індивідуальної освітньої траєкторії реалізується через процес проектування.

У цьому контексті освітній проєкт (безвідносно до рівня) правомірно трактувати як оптимальний формат, у рамках якого укладається персоніфікована освітня програма (індивідуальна освітня траєкторія), оскільки його сутність полягає у моделюванні практико зорієнтованого, особистісно зорієнтованого навчання, що передбачає навчальну діяльність з проектуванням конкретних цілей, реальних можливостей та потенціалу розвитку, на основі вибору форм, методів, алгоритмів роботи, а також врахування власних пізнавальних інтересів та особистісних пріоритетів.

В основі проєкту індивідуалізації освітньої траєкторії майбутнього фахівця інклюзивної освіти лежить позиція щодо забезпечення взаємодії спільних для всіх освітніх стандартів та особистісних можливостей їх досягнення, оскільки кінцева мета освітнього процесу – це становлення компетентного фахівця, що формується на основі інтеграції знань, умінь, професійної свідомості, мислення, особистісних якостей тощо. Досягнення цієї мети можливо лише за умови, якщо здобувач освіти (безвідносно до рівня) буде займати позицію суб'єкта формування своєї компетентності.

Логіка полягає у необхідності «вирощування» власного професіоналізму на основі «Я-концепції», орієнтуючись на модель «Я-випускник», «Я- успішний майбутній спеціаліст», і що головне – максимально враховуючи актуальний рівень та потенційні можливості розвитку.

Усе це в комплексі укладається в проєкт, що характеризується циклічністю побудови і починається зі створення загальної візії перспектив професійного

---

<sup>77</sup> Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2013\\_1\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_1_18)

становлення, поетапної логіки розвитку процесу. Практикоорієнтованість проєкту забезпечується чіткою постановкою конкретних цілей та одночасне прогнозування результатів їх досягнення, на основі яких визначається діагностичний інструментарій, який буде не лише визначати рівень реалізації проєкту, а й відслідковувати ефективність процесу, можливість регулювання його якістю. Так, для фахівця інклюзивної освіти конкретні цілі будуть визначатися як формування інклюзивної компетентності, що стосується не лише потреби отримання необхідних професійно значущих знань та вмінь щодо організації діяльності в інклюзивному класі, а й бути здатним формувати адекватне інклюзивне, психологічно безпечне середовище, сприятливе для самоідентифікації та самореалізації кожного. Співвіднесення «Я-ідеального» та «Я-реального» дає можливість визначити реальну дистанцію між ними та поетапну програму її проходження в оптимальному режимі.

Технології реалізації проєктної діяльності є предметом фундаментальних та прикладних досліджень і широко представлені у науковій, методичній літературі. Водночас, важливо наголосити на тому, що проєктування освітньої траєкторії – це не стільки технологічні знання, скільки коректні особистісні установки відповідно до яких майбутній фахівець інклюзивної освіти має формувати осмислену позицію:

- формування себе як активного суб'єкта освітнього процесу, що працює за формулою: «я вчуся», а не «мене вчать», досягаючи комплексу поставлених цілей з формування інклюзивної компетентності;
- сприйняття себе як унікальної особистості із власним потенціалом розвитку, готової максимально працювати над формуванням своєї освітньої траєкторії/програми (у контексті загальної ОП, розробленої для всіх студентів), яка враховує саме власні стартові можливості та перспективи професійного становлення. Мета: здатність досягнути необхідних компетентностей в оптимальному режимі і у найкоротший час;
- усвідомлення того, що активність у навчанні – це розуміння логіки освітньої програми та її прогнозованих результатів, а також здатність оцінити

свої персональні можливості у їх досягненні, використовуючи ресурси формального та неформального навчання (усвідомлене вивчення навчальної дисципліни; правильний вибір запропонованих елективних курсів; участь в освітніх та наукових об'єднаннях; ініціювання запитів щодо консультативної підтримки з боку викладачів тощо);

- розуміння того, що навчання у ЗВО – це робота на майбутній успіх, тому майбутній фахівець інклюзивної освіти має бути зацікавлений у відслідковуванні ефективності свого освітнього процесу через отримання об'єктивних оцінок результатів навчання з боку викладачів і що особливо важливо – якісної періодичної самодіагностики та самооцінювання;

- визнання того, що все це реально за умови розвитку soft skills, пов'язаних з формуванням «вміння вчитися», до яких відносяться: інформаційно-комунікативні здібності, аналітичне мислення, здатність до проєктування, моделювання, прогнозування, рефлексивної діяльності тощо, які повинні стати предметом спеціального цілеспрямованого розвитку. Немає спеціальних предметів, які були би спрямовані на розвиток цих умінь, вони є надпредметними і більшою мірою залежать від самостійної роботи, індивідуальної програми саморозвитку;

- спеціальним предметом вивчення має бути аналіз інклюзивного середовища академгрупи за головними критеріями якості, як і здатність до його формування у тому числі, виходячи за межі освітнього процесу.

Отже, головна ознака компетентнісної освіти – це індивідуальна освітня траєкторія і реалізується вона лише через освітні проєкти. Майбутній фахівець інклюзивної освіти, який оволодіє проєктною технологією, може не лише оптимізувати свій освітній процес, забезпечуючи конкурентоспроможність у майбутній професії, а й розробляти проєкти, які є особливо актуальними для системи інклюзивної освіти. Окрім того, проєктна діяльність є досить універсальною, вона широко застосовується у всіх сферах діяльності, життєвому просторі людини.



Рис. 1. Циклограма проектування індивідуальної освітньої траєкторії

Проектування індивідуальної освітньої траєкторії завжди буде персоніфікованим процесом досягнення запрограмованого рівня професійного розвитку у сприятливих для цього процесу умовах – особистісно зорієнтованому освітньому середовищі. Йдеться про взаємодію процесів індивідуального та групового навчання. Загальний освітній процес виступає основою, у контексті якої кожен студент проектує свою траєкторію розвитку в рамках спільної для всіх освітньої програми, при тому максимально використовуючи можливості міжособистісної взаємодії, продуктивних форм комунікації.

Проаналізуємо окремі алгоритми діяльності у процесі проектування індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього фахівця інклюзивної освіти. У буквальному значенні проект означає «кинутий вперед». Центруюсь на цьому, спочатку слід сформулювати бачення того, що студент хоче отримати в перспективі (близькій, середньостроковій, далекій). Особистісну орієнтованість процесу придасть процес програмування результату як створення моделі «Я – успішний

фахівець у сфері інклюзивної освіти», «Я в ефективному інклюзивному середовищі», свого роду «малювання картинки» (структурованої, яскравої, наповненої смислами та очікуваннями), що дозволить «побачити себе у перспективі». При тому не слід боятися ідеалізувати, у процесі роботи будуть неодмінно внесені корективи, однак високі очікування додадуть позитивної мотивації та ентузіазму в перспективі. Так визначаються межі, в рамках яких буде програмуватися діяльність зі створення себе як успішного фахівця у сфері інклюзивної освіти. Далі важливо актуалізувати наявний суб'єктивний досвід на рівні конкретних знань, уявлень, думок, ідей про себе як студента, майбутнього фахівця та свої перспективи, які знаходяться не лише на рівні свідомості, а і підсвідомості і вони з'являються за рахунок фіксованих асоціативних зв'язків. На цьому рівні починається робота над формуванням чіткої/або умовної (це буде залежати від проєкту) мети діяльності, «прив'язуючи» її до реальних умов, часових рамок та ін. По ходу роботи вона завжди видозмінюється і у цьому ракурсі добавляється багато можливостей, які не були окреслені на рівні роботи над прогнозованим результатом. Дуже часто можливості, які на початку роботи видаються малоймовірними виявляються доволі реалістичними у зв'язку з додатковими діями, побічними результатами (подекуди деталь може стати ідеєю, яка змінить запланований порядок дій та ін.). Резерви акумулюються саме на території ідеалістичного прогнозу та думок, які закономірно з'являються у результаті його глибокого та системного осмислення.

Після зробленого прогнозу та актуалізації власних резервів щодо можливостей його досягнення доцільно звертатися до літератури.<sup>78</sup> За таких умов при опрацюванні літературних джерел діє принципово інша установка: студент не просто читає тексти з відповідних тем, а шукає відповіді на питання,

---

<sup>78</sup> Франчук Т. Й. Проектна діяльність у сфері освіти: групові та персоніфіковані формати. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. Вип. 21. С. 248-250. URL: <http://surl.li/kneyz>



які з'являлися у процесі попередньої роботи. Цінність такого підходу полягає в тому, що у такий спосіб:

- читання літератури буде мотивованим, студент отримує максимум інформації, яка складе основу компетентностей з проблем, які є найбільш актуальними в рамках проєкту, і забезпечить більш чіткі головне – обґрунтоване бачення можливих перспектив роботи;
- студенти будуть вбезпечені від копіювання та наслідування, які апріорі не можуть призвести до успіху, а також перетворюють діяльність у рутинну і виснажливу;
- головні підходи до діяльності та реальні напрацювання будуть з'являтися у процесі читання літератури за рахунок актуалізації свого уже у загальних рисах сформованого уявлення про свою освітню траєкторію на початковому стихійно-інтуїтивному рівні прогнозування.

Усе це в комплексі забезпечить особистісну орієнтованість, а значить і оригінальність проєктної роботи, стимулюючи потребу проникнення у її глибинну сутність, що неодмінно породжує захопленість, а відтак і бажання її продовжувати.

Окрім прагматичних цілей (отримання конкретного результату) – формується ситуація успіху, відчуття особистісної самореалізації. Лише після роботи з літературою на початковому етапі проєктування студент ще раз повертається до прогнозованого результату та цілі саме цього конкретного проєкту.<sup>79</sup>

Далі відбувається робота над дистанцією (власне траєкторією), яка визначена у площині між метою та прогнозованим результатом:

---

<sup>79</sup> Франчук Т. Й. Проектна діяльність у сфері освіти: групові та персоніфіковані формати. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. Вип. 21. С. 248-250. URL: <http://surl.li/kneyz>

- моделювання загальної логіки процесу, поділяючи її на відносно самостійні відрізки/етапи роботи, кожний з яких завершається контрольно-рефлексивними діями і корегуванням (за необхідності) наступного етапу роботи;
- планування роботи над усім періодом, як і кожним етапом роботи супроводжується адекватним змістовим наповненням та вибором оптимальних технологій роботи з ним;
- аналіз проектної роботи, як і кожного його етапу, який стосується не лише результативності роботи, а і процесу її реалізації, ефективності дій, конструктивності взаємовідносин та ін. Це важливо задля можливості корегування дій за рахунок врахування досвіду отриманих успіхів та проблем, що ускладнювали процес їх досягнення.<sup>80</sup>

Робота над проектом передбачає індивідуальний процес у контексті групового освітнього, спільного для всіх студентів, які оволодівають професією педагога у галузі інклюзивної освіти. Особлива цінність такого підходу полягає у ставленні до навчання як реального ресурсу власного професійного становлення. Психологічно комфортне та безпечне середовище виступає необхідною умовою цього виду діяльності, оскільки воно виступає свого роду змістово-технологічним супроводом особистісної самореалізації кожного, сприятливим простором для міжособистісної взаємодії. Інтегрально таке середовище буде відповідати базовим характеристикам інклюзивного.

## **Висновки**

Інтеграційні процеси у забезпеченні інклюзивного суспільства, інклюзивної освіти є архіактуальними, недооцінювання яких призведе до домінування аспектного підходу не лише у розумінні теоретичних основ інклюзивного середовища, а й односторонніх, ситуативних заходів щодо його

---

<sup>80</sup> Франчук Т. Й. Проектна діяльність у сфері освіти: групові та персоніфіковані формати. Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: збірник за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. Вип. 21. С. 248-250. URL: <http://surl.li/kneyz>)

удосконалення. Практично це виглядає як формування інклюзивних середовищ різних рівнів та спрямувань (інклюзивного класу, соціальної групи, громади, регіону) як автономних та самодостатніх. Інклюзивне середовище має інтегрувати всі види соціально-економічної діяльності людини, нарощуючи спільні показники якості, що можливо за умови партнерської взаємодії соціальної, економічної, соціальної сфер діяльності громади/регіону, вироблення спільних підходів у забезпеченні інклюзії. Наприклад, це стосується позиції, відповідно до якої інклюзія трактується як двосторонній зустрічний рух людини до середовища і середовища (у комплексі всіх його суб'єктів) до людини з домінуванням останнього.

Розроблені на цій основі технології зададуть узгоджені спільні стандарти якості інклюзивного середовища, нівелюватимуть рівень конфліктогенності їх взаємодії, а відтак і посилюватимуть рівень його безпекових характеристик. За таких умов як кожна особистість, так і група будуть зацікавлені у формуванні конструктивних взаємовідносин у провідних видах діяльності, а відтак і психологічно безпечного та комфортного для особистісної самореалізації середовища.

Усі ці позиції є особливо важливими для формування освітнього інклюзивного середовища, і особливо – для системи професійної підготовки фахівців інклюзивної освіти. Коректне програмування індивідуальної освітньої траєкторії формує ситуацію, коли всі учасники освітнього процесу зацікавлені у створенні психологічно комфортного середовища, яке виступає умовою програмування та реалізації індивідуальної програми розвитку у контексті спільного освітнього процесу, а також конструктивної співпраці зі всіма учасниками процесу.

### **Анотація**

Представлено результати досліджень теоретико-технологічних засад формування інклюзивно зорієнтованого, психологічно безпечного соціально-освітнього середовища, зокрема, сутності інтеграційних процесів, які

забезпечують його цілісність. Акцентується увага на інтегративних процесах як базовому механізмі формування інклюзивного середовища, що реалізуються як по-горизонталі (види середовищ та партнерська взаємодія їх суб'єктів), так і по-вертикалі, забезпечуючи поетапність його формування. Визначено сутність психологічно безпечного освітнього, соціального середовища, обґрунтовано умови його забезпечення. У цьому контексті подано результати дослідження особливостей освітнього середовища в системі підготовки фахівців інклюзивної сфери через призму взаємодії індивідуального та групового, зокрема через технологію розроблення індивідуальної освітньої траєкторії у контексті спільної для всіх освітньої програми професійного становлення. Обґрунтовано позицію, що перспективи подальших досліджень інклюзивного середовища, підвищення рівня його безпеки доцільно вести у напрямі більш системного вивчення інтеграційних зв'язків, природніх залежностей між різними типами середовищ.

## Література

1. Безпечне і здорове освітнє середовище в нуш: схвалено план заходів на 2023 рік. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/bezpechne-i-zdorove-osvitnye-seredovishe-v-nush-shvaleno-plan-zahodiv-na-2023-rik>
2. Безпечне і здорове освітнє середовище в нуш: схвалено план заходів на 2023 рік. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/bezpechne-i-zdorove-osvitnye-seredovishe-v-nush-shvaleno-plan-zahodiv-na-2023-rik>
3. Берегова М. І. Дидактично-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи у умовах інклюзивного простору : *автореф. дис. ...канд. пед. наук*. Київ, 2019. 22 с.
4. Васильєва К. І. Проблема формування готовності загальноосвітніх шкіл до інклюзивної освіти. *Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2011. С. 259.
5. Гнатенко П. І. Ідентичність: філософський та психологічний аналіз. Київ : АРТ-ПРЕС, 1999. 466 с.

6. Закон України Про освіту. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
7. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 1. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2013\\_1\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_1_18)
8. Малишевська І. Інклюзивне освітнє середовище: генеза поняття. *Особлива дитина: навчання і виховання*, №3. 2016. С.19–26.
9. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/166230/1/nac%20dopovid%202016.indd%20smal.pdf>
10. Порахдіді А. Г. Створення інклюзивного соціального середовища в сучасних навчальних заклада. *Наука і освіта*. №6, 2016-82. URL: <http://www.dspace.pdpu.edu.ua/bitstream>
11. Сисоєва С. О. Освіта та особистість в умовах постіндустріального світу: *монографія*. Хмельницький : ХДПА 2008. 324 с.
12. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>. С. 22–23.
13. Шеремет М. К., Супрун Д. М., Кондукова С. В. Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей із особливими освітніми. *Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Київ, 2020. С. 6–10.
14. Ярошинська О. О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 35 (88). 2014. С. 558–567.
15. Erikson Erik H. *Identity Youth and Crisis*. ( W. W. Norton & Company). 1968.
16. James W. *Psychology: Briefer Course*. N.Y. H.Holt & Co, 1893
17. Ortega y Gasset. J. *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*. Madrid : Revista de Occidente, 1999. P. 11–79.

**Information about the author:**

**Franchuk Tetiana Yosypivna,**  
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Head of the scientific department  
Kamianets-Podilskyi National University  
Kamianets-Podilskyi, Ukraine  
61, Ivan Ohienko street, Kamianets-Podilskyi, 32300, Ukraine

**Integration processes in forming an inclusively oriented, psychologically safe social and educational environment**

- 1. Integrative processes as a mechanism of forming an inclusive environment**
- 2. Safety of social and educational inclusive environment as an integral indicator of its quality**
- 3. Personal orientation environment of an inclusive education specialist' training: integration, identification and individualization**

## ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ ЄВРОПЕЙСЬКИХ СТАНДАРТІВ ІНКЛЮЗІЇ В ПРАКТИКУ ДОШКІЛЬНОЇ, ПОЧАТКОВОЇ, СЕРЕДНЬОЇ ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ

### **Inclusion in higher education; modern challenges in terms of European integration processes**

**Blavt O., Vovk I., Stadnyk V.**

#### **Introduction**

All national documents, in particular the Constitution of Ukraine, the Law «On Education», etc., as well as in international documents ratified by Ukraine, in particular the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, define everyone's rights of getting quality educational services. The project of the National Strategy for the Development of Inclusive Education for the period 2020-2030 defines new conceptual approaches to the education of person with disabilities in the conditions of an inclusive educational environment [28, p. 86]. Educational services in the field of higher education should guarantee equality, accessibility and unlimited social, educational and other perspectives for everyone, by providing equal conditions for people with different levels of capabilities. Therefore, ensuring the realization of the right of people with disabilities to education is considered as one of the most important tasks of the state policy of Ukraine.

Starting with the UNO Declaration of Human Rights in 1948, based on the rights of people, special attention is drawn to the students with disabilities needs which require transformation of the precise system of education. Turning to the conceptualization of inclusion as the process of transformation, the idea is to minimize the process of exclusion of disabled people from getting education (UNESCO 2009) [13].

Some many international guides and resources support inclusion in education (UNESCO 2015b, 2016, 2017; UNICEF 2017) [29]. The formation of an inclusive educational environment in higher education will contribute to the better

implementation of the intellectual, physical, social and emotional development of students with disabilities, their potential, and will have a positive impact on public health, economy and demography in Ukraine as a whole.

Today, in the situation of prolonged hostilities in Ukraine, when the number of students with disabilities is constantly growing, the problem of their adaptation to the general education space of a higher school is extremely relevant. Therefore, to outline the leading trends in the development of an inclusive educational policy of higher education under the current conditions of reforming the education system in Ukraine and given the rapid growth in the number of students with disabilities since the full-scale Russian invasion of Ukraine, and the duration of hostilities is relevant in the aspect of implantation of advanced foreign experience of European practices for ensuring the realization of the right of students with disabilities to quality educational services.

The need for a comprehensive, systematic study of the issue of inclusion in higher education using foreign experience is due to the contradictions between the need for a large-scale restructuring of Ukrainian higher education, the modernization of all its aspects and components, the development and implementation of a set of practical measures in order to create optimal conditions for organizing the educational process of students with disabilities based on the wide range of their individual characteristics and capabilities, state of health, peculiarities of development or specifics of educational needs and insufficient study of such experience in terms of European standards in the practice of inclusion.

It should be borne in mind that this process has an integral, interdisciplinary nature, which reflects the current complex trends of scientific knowledge, for better understanding the chosen issues. In the conditions of active search for effective solutions to such a situation, it seems expedient to study the possibilities through the prism of international educational policy.

Therefore, the need to comply with fundamental rights and social justice based on human rights involves the transformation of educational systems that would meet the needs and capabilities of each student of higher education. Due to the fact that in



Ukraine the introduction of inclusion in the practice of higher education has not yet been as recognized as in the world, there are gaps in the implementation in practice of the requirements of inclusive education that meet the modern demands of higher education, the study of foreign experience in this area in order to introduce the best achievements in domestic realities is an urgent task.

### **1. Inclusion in the field of higher education in Ukraine as a subject of scientific research in the aspect of European practices**

In the modern higher school of Ukraine, the institute of an inclusive educational is considered an important component of the educational process, which provides an opportunity to achieve the educational and professional goals of higher education seekers with disabilities. To implement the idea of «education accessible to all», higher education must be a safe and functional environment for students with disabilities. Recognition of the rights of such students, their interests, needs, assistance in the process of socialization, and choice of professional activity is very important in the development of education [5, p. 385].

The implementation of anti-discrimination aspirations in the issues of educational integration of students with disabilities determines the change of target priorities of education in general. Today, the number of accumulated changes in higher education, especially in the creation of an inclusive environment, has increased significantly and is constantly undergoing purposeful transformation [2]. However, the priority is the need to build a quality educational process for students with disabilities following their real capabilities, based on the peculiarities of their personal development and educational needs [19, p. 30].

Over the past decade, in terms of policy and practice, inclusive education has gained ground at the national level. The realization of the right of persons with disabilities to education is considered as one of the most important tasks of the state policy of Ukraine. In the search for a solution to the important tasks of realizing the right of persons with disabilities to receive education at the national and state levels,

the creation of an inclusive educational environment in higher education institutions is of paramount importance.

The study of issues of inclusion in higher education as a scientific and pedagogical problem occupies an important place in the scientific research of contemporaries. At the same time, it should be noted that in the Ukrainian context, studies that are directly related to the topic of inclusion in the field of higher education are not common and have diverse content. While foreign publications related to the research topic, reflect a systematic approach to the research on inclusion in the field of higher education, which is caused, obviously, by a long history of inclusion in this direction in the world. The study of inclusion issues in the field of higher education covers domestic and foreign sociological, philosophical, psychological, pedagogical, methodical literature on the problem of inclusion [9, 17, 18, 23, 27]; international materials of a normative and recommendatory nature regarding ensuring the rights of persons with special needs for education [1, 2, 19, 26]; legal acts of foreign countries and Ukraine regarding the education of persons with special needs and their integration into the system of higher education [13, 14, 22, 32].

The current transformation of the pedagogical paradigm of a modern higher education from an authoritarian to a person-oriented model of education, in accordance with European standards, involves the elimination of isolation in the process of obtaining higher education of all categories of students. It was determined that the inclusive education of students with disabilities is closely related to the democratization of society, the transition of education to a humanistic model. It is on such provisions that the Decree of the Ministry of Education and Culture 01.10.2010 N 912 «On approval of the Concept for the Development of Inclusive Education» is based» [13].

The concept of the development of inclusive education developed in accordance with the Constitution (254k/96-BP) and the laws of Ukraine, set out in the above-mentioned document, certifies that Ukraine has undertaken to respect universal human rights, in particular, to ensure the right to education of persons with disabilities. The implementation of the concept is aimed at creating appropriate conditions for the

functioning and development of inclusive education in Ukraine, ensuring a sufficient funding for the implementation of inclusive education.

Thus, having joined the main international treaties in the field of human rights (the UN Declaration on Human Rights (995\_015), the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities (995\_g71), on the Rights of the Child (995\_021) [17, 30, 31], taking into account the legislation in the field of education, rehabilitation, social protection Ukraine ensures access to quality education of the appropriate level for children with special educational needs, taking into account the abilities and capabilities, desires and interests of each child through the introduction of inclusive education.

First of all, the aspect of our research requires clarification of the term «persons with disabilities», which applies to those students whose organization of the educational process requires the use of additional resources [5, p. 385]. From a psychological and pedagogical perspective, this concept covers a wide category of students, namely: gifted students, students with impaired mental and physical development, students with disabilities [9, p. 899]. In Ukraine, the concept of «student with disabilities» is significantly narrowed and was used during the implementation of inclusion and is directly related to the terms «inclusion» and «inclusive education».

As for the term «inclusion», it translates from English as «to hold, to include, to have a place in one's composition», which reflects new views not only on education. Inclusion is a process of constantly searching for the most effective ways to meet the individual needs of all students [10, p.240]. Hence, the integration of students with ordinary development and students with disabilities in the same academic environment does not mean the full participation of the former in the life of the university. Therefore, inclusive education involves providing all students with the opportunity for the most fulfilling social life, active participation in the team, thereby ensuring the most complete interaction and care for each other as members of the community [19, p.31].

Nowadays, the term «inclusive education» has acquired various meanings and is the subject of discussion in scientific research. In general, inclusion involves the creation of an educational environment that would meet the needs and capabilities of

each recipient of educational services [10, p. 240]. In the most generalized concept, inclusive education is represented as a system of state-guaranteed educational services based on the principles of non-discrimination, respect for human diversity, and effective involvement of all its participants in the educational process. The strategy of inclusive education, in particular in higher education institutions, is based on the provision of quality educational services and adaptation of the educational environment to the needs of students [26, p. 335].

However, the term «inclusive education system» is one of the key terms in such international document: «Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities» by the General Assembly on 20 December 1993 (resolution 48/96 annex) [26, p. 348]. According to UNESCO: «Effective implementation of changes and monitoring of their impact determines that the development of integration and equality in education is an ongoing process, not a one-time effort» [29], the need for a systematic approach to capacity building for the development of inclusive education is determined.

It was determined that the basis of inclusive education is based on an ideology that excludes any discrimination of those seeking higher education [23]. It was determined that the process of obtaining inclusive education at the university is inclusive education [15, p. 112]. The latter is considered as a complex process of ensuring equal access to quality education for students with disabilities by organizing their education in higher education institutions based on the use of student-oriented teaching methods, taking into account individual characteristics [3, p. 275].

Inclusive education ensures equal treatment for all, while creating special conditions for the education of students with disabilities. Such inclusive education involves the creation of an educational environment that would meet the needs and capabilities of each student, regardless of the specifics of their psychophysical development.

Today, a modern educational paradigm is being introduced in higher education institutions, which includes, as a mandatory inclusive component, the development and formation of an inclusive educational environment. UNESCO views inclusion as an

«dynamically evolving approach that consists in a positive attitude towards the diversity of learners and in the perception of individual characteristics not as a problem but as an opportunity to enrich the learning process» [3, p. 271]. Thus, the idea of inclusive education provides for the provision of education and participation in the educational process of all, without exception, applicants for higher education.

Analyzing the special literature in the direction of highlighting the characteristics that characterize an inclusive educational environment, we find that in such an environment, all students, regardless of their educational needs, are able to learn more effectively, improve their social competence, improve communication skills and feel part of the student community.

If we turn to the definition of inclusion in the global sense, inclusion is interpreted, on the one hand, as the practice of including a person in culture and society (inclusion of a person in his relationship with a reference group), which contributes to the cultural enrichment of both the person himself and the entire culture of this society [27, p. 128]. On the other hand, inclusion is also called the inclusion of students with disabilities in the educational team of healthy peers in accordance with their right to education [32, p. 170].

In 1960, the XXIII International Conference on Public Education was held in Geneva, which adopted the UNESCO Convention against discrimination in education. According to the provisions of the Convention, all persons, regardless of their capabilities, have the right to education [31, p. 332]. The integration of young people with special needs into the educational environment, and indeed into society, helps them to acquire professional knowledge, get a profession, self-realization, achieve success in life and further career, and feel like full-fledged members of society. To do this, within the framework of higher education institutions, it is necessary to provide a free architectural, educational and communication space in which students with disabilities can safely move, study and communicate. An integrated student group can be considered as a micromodel of the social environment. The peculiarity of teaching students with disabilities in an integrated team is that, perceiving them as equals, the same requirements are placed on them by the university as on other students.

Based on the analysis of the best European practices [1, 2, 9, 12, 32], it was established that the involvement of students with disabilities in the educational process of higher education aims to:

- adaptation to the educational environment through interaction with other students and teachers, which contributes to the formation of social skills in this category of students (soft skills) and the ability to independently solve specific problems;

- exerting a positive impact on peers with normotypical development, contributing to the formation of new values.

Processing of scientific sources on inclusive education in European universities [15, 16, 26, 27], the main tasks for organizing a system of inclusive education for students with disabilities in Ukraine, respectively, are:

- ensuring the right to freely choose a higher educational institution and the form of education for obtaining high-quality higher education;

- creation of special educational and rehabilitation conditions and a system of comprehensive support (corrective-rehabilitation, psychological-andragogical, social, socio-environmental, socio-cultural, medical, valeological, sports-physical, legal, organizational, architectural-environmental, material-technical, etc.);

- combination of the educational process with individual correctional-rehabilitation measures; preservation and strengthening of spiritual-moral, physical, mental and social health; improving the quality of the educational process and promoting the effective acquisition of a profession;

- organization of interaction of the educational institution with local executive authorities, state and non-governmental institutions (public organizations, foundations, etc.) that work in the field of medical and social rehabilitation, education and employment of persons with disabilities.

Currently, in Ukraine, the practice of introducing inclusive forms of education into the system of higher education institutions is quite complicated, which is associated with the presence of unpreparedness of the pedagogical corps of general education (didactic, psychological, personal) to participate in inclusive processes; lack

of a systematic vision of the problem of inclusion and ways to solve it in various educational structures, etc. Although, in recent years, the desire to change the situation regarding students with disabilities has become increasingly noticeable, especially in the context of Ukraine's joining the the European community, the implementation of international experience in the introduction of inclusive education opens up new opportunities for the implementation of inclusive education in Ukraine.

European experience in providing students with disabilities with access to the higher education system and the conditions for obtaining it as a result of socio-political changes, anti-discrimination social movements and transformations of traditional views on the education of socially vulnerable segments of society and the consensus of countries on the need to overcome the discrimination of higher education systems in relation to these categories of students, providing them with quality education in accordance with the characteristics, needs and capabilities, we will highlight the priorities of international policy in the field and educational integration of persons with disabilities, determined by the general trends in the development of national educational systems in the global dimension, among which:

- transformation of national social and educational policies regarding persons with disabilities;
- restructuring and reorganization of the classical system of special education;
- ensuring the cooperation between public structures and universities in matters of education of students of this category;
- adaptation of software and methodological support of institutions of higher education to the needs of students with disabilities;
- improvement of professional training of teaching staff to work with students with disabilities.

## **2. Implementation of European approaches to the organization of an inclusive eye-protecting educational environment in the practice of a higher school by means of physical education**

The processes of globalization, which in recent decades have become widespread in the world, have contributed to the active development of the educational space.

Nowadays, when Ukraine is in the minds of European integration and trying to implement the best European experience of educational practices, the problem of providing quality higher education and its accessibility for all segments of the population is becoming relevant. In the search for solutions to the important tasks of realizing the right of persons with disabilities to education in the national and state dimensions, the creation of an inclusive educational environment in higher education institutions becomes a priority.

A number of works are devoted to the analysis of European-oriented educational policy and the possibilities of integrating such experience [5, 8, 12, 15, 32]. It is determined that the state educational policy, Ukraine's course for European integration, regulatory and legal changes – all this should be aimed at forming a new philosophy in the Ukrainian educational environment for people with disabilities [13].

An important step in overcoming the problem of adaptation and integration of students with disabilities into educational environment of higher education is to provide qualitative educational services. In terms of active solution finding it becomes worth studying possibilities to use physical training for successful adaptation and integration of students with disabilities needs into university environment.

In any country based on humanistic and democratic principles, human health is the highest value, the most important asset of the state, it is an indisputable priority, a guarantee of the sustainability and progress of society. According to the analysis [9; p. 902; 12, p. 118; 26, p. 341], physical education in higher education in the countries of the European Union is positioned as the main means of creating an opportunity for students with disabilities to obtain a certain amount of knowledge and skills to apply in practice in order to counteract health disorders, aimed at improving social, mental, emotional and physical measurements.

Let's assume that the inclusive educational policy in higher education for students with disabilities should be a purposeful activity directed at the development of physical education at the local university level. This activity should be related to the adoption of responsible decisions - resolutions, orders, and procedures in the field of inclusive education for the integrated use of all possible means of education. There is no doubt



that the development of the "system of inclusive educational services" in higher education should be based on a regular assessment of the needs of persons with disabilities [31, p. 331].

First of all, to carry out scientific research in a certain direction, we note that the basis of inclusive education is laid by an ideology that excludes any discrimination against higher education seekers. An inclusive educational environment ensures equal treatment for all, while at the same time creating special conditions for the learning of students with disabilities [27, p. 130]. Such inclusive education involves the creation of an educational environment that would meet the needs and capabilities of each student, regardless of the specifics of their psychophysical development.

Ensuring fair, high-quality education and promoting all learning opportunities involves the organization of an inclusive educational environment at the level of higher education institutions for the preparation of students with disabilities needs as future professionals based on the purposeful formation of professional knowledge, skills, and abilities. The leading mission of the higher school is to create conditions that contribute to the effective education of students with disabilities needs as a process of educating the intellectual elite of society [2]. Global trends in the development of the educational system provide for the adaptation of the educational environment to the needs of all participants in the process of obtaining higher education.

The current transformation of the pedagogical paradigm of a modern higher school, compliant with EU standards, from an authoritarian to a person-oriented model of education involves the elimination of isolation in the process of obtaining higher education for any category of students. Let us consider that the formation of a safe and healthy educational environment requires modernizing the process of physical education of students with disabilities needs, using the potential of the existing strong connection between their physical and social, intellectual, and spiritual development, and therefore the possibilities of this process in ensuring a full-fledged current and future life activity such students.

We think that a promising direction for solving the specified scientific problem is taking into account the basic provisions of inclusive pedagogy. This statement is

justified by the fact that primary social inclusion, as one of its components, is aimed at creating conditions to prevent the negative impact on a student with special educational needs of a complex of external factors in the process of their adaptation to the educational environment (study load, team, etc.), increasing resistance organism to such influence, prevention of the most common diseases, prevention of negative trends in their health [16, p. 295].

It is important to take into account that adaptation to the conditions of study in institutions of higher education is connected, first of all, with a sharp change in the social status of the individual [23]. There are a significant number of interpretations of the definition of «adaptation» in the work of psychological and pedagogical scientific research. Analyzing the special literature [10, p. 240; 21, p. 232; 27, p. 129] in the direction of identifying the characteristics of the term in the aspect of our scientific research, we believe that the adaptation of students with disabilities needs is a process of adjustment, the result of which is the establishment of mutual correspondence between the needs of students with disabilities needs and the requirements of studying in institutions of higher education.

The effectiveness of inclusive education is determined not by the chaos of methods, but by systematic work in all areas. There is no doubt that the process of inclusion of students with disabilities is complex and dynamic, lasts throughout the study, and a prominent place in this process is given to physical education as a factor in realizing their physical development in health [4, p. 392].

Physical education has been identified as one of the leading factors in ensuring the effectiveness of inclusive education, and therefore physical activity with the use of physical exercises is of paramount importance for achieving the goal of this process [20, p. 96]. Scientific sources study the impact of physical education classes on the motor and mental spheres of students with disabilities, which is positioned as one of the leading means of ensuring mental performance. Instead [22, p. 10], it is proved that one of the main conditions for successful learning of students with disabilities is the implementation of an individual development program. It is believed that such programs based on the individualization of correctional and developmental means of

physical education create an opportunity to fully organize the educational process in higher education.

Modern higher education requires the need to change the current paradigm of traditional didactic inclusive PE, focused on the student, his special academic needs, previous experience, and his vision of the future path in the labor market. It was found that a promising way to improve the pedagogical process of physical education of students with disabilities is the individualization of the curriculum. The latter should be based on the psychophysiological condition of students with disabilities and their physical and psychological characteristics.

In pedagogical science, the formation of an inclusive educational environment is studied in the close relationship of the process of learning and education, individual psychophysical development, the influence of external factors on its formation. Physical education helps to solve this problem effectively.

Based on the available information [11, p. 152], in the most general form of the formation of an inclusive educational environment in higher education by means of physical education is considered as a pedagogical process aimed at eliminating existing negative trends in physical development and health of students with disabilities needs, influence of means and methods of physical education. cultures on body systems. The latter is realized through the stimulation of physical activity, taking into account the peculiarities of the formation of motor function, psychophysiological characteristics and levels of development of functional capabilities and motor qualities.

Collected and analyzed factual material that illustrates a number of benefits of physical education, among which provides assistance to students in understanding optimal physical development; formation of their skills and abilities of self-regulation in accordance with their physical condition, responsibility for their own character and professional development; awareness of the potential of physical education; formation of motor experience in the university environment; awareness of the prospects of personal development. In general, all of the above has a positive effect on academic performance.

In additio, there are opinions [25, p. 16] that in an inclusive educational environment of physical education can cause more problems compared to other program disciplines inherent in higher education. Regulation and counteraction of physical activity of students with disabilities problems by physiological mechanisms, morphological and functional systems, its interrelation with an emotional state, intellectual development remains rather difficult problem. Discovery, in connection with certain – to the extent of my mediation, but it is extremely necessary for the task of physical education, through which knowledge is formed and implemented in practice, related to the implementation of central physical activity.

In order to implement this, we consider it legitimate to separate as components of physical education of students with disabilities problems: the formation of the mind in the basic movements; development of functional capabilities; development of motor skills; formation of knowledge related to physical exercises; formation of skills implementation of such knowledge in practice. This is expressed in the scientific, theoretical and practical areas.

We support scientific approaches [11, p. 148], that physical education as a powerful means of influencing the body, expands the range of opportunities, especially the motor area, affected by a persistent defect. Therefore, in the process of physical education is the formation and improvement of motor functions that are impaired as a result of the pathological process, there is compensation for the main defect and correction of secondary disorders that have arisen in connection with the underlying disease. This involves taking into account the maximum possible number of individual characteristics of students in the process of influencing their motor and mental spheres by means of physical education to prevent the formation of inadequate adaptation in higher education institutions. The latter causes a decrease in the level of functioning of individual systems, the stress of regulatory mechanisms, the loss of functional resources. Accordingly, the result can be deterioration in health, and therefore a general development different from the optimal one.

Based on the study of the source base of the study, it was found that the formation of an inclusive educational environment by means of physical education in modern higher education in the EU is implemented in accordance with several dimensions:

- social: ensuring the availability of resources for physical education;
- personal: personal development, development of new knowledge, formation and development of skills and abilities in physical education of students;
- cognitive: formation of understanding of the specifics of the process of physical education, search and use of various ways and means of physical education in practice, definition of goals and adjustments to the process of physical education.

At the same time, the main priority of physical education with students with disabilities needs is the implementation of differentiated physical education in order to individualize the process of physical education. This implies the following:

- introduction of special sections in the work program;
- systematization of exercises and tasks by type of diseases (if any); visually impaired, hard of hearing, students with musculoskeletal disorders, etc.;
- application of the method of individual load differentiation: it reflects the basis of a personality-oriented approach in pedagogy: working with everyone, working with everyone.

We highlight the following pedagogical conditions for ensuring the formation of an inclusive educational environment in the process of physical education: methodological support; the focus of their content on the implementation of inclusive approaches, taking into account the state of mastery of basic movements, the development of functionality, motor skills, the formation of knowledge in matters of physical culture; interaction in the organization of physical education.

In general, the success of the adaptation process to the educational environment for students with disabilities needs in the process of physical education is determined by the rational organization of methodical support aimed at strengthening the individual health of the participants in the pedagogical process, taking into account the individual characteristics of adaptation to physical loads, the step-by-step application of complex assessment methods and control. In our opinion, the content of this process

largely depends on taking into account the individual and typological characteristics of students with disabilities. Moreover, all measures should be of a preventive, anticipatory, preventive nature, which is, based on the provisions of preventive pedagogy.

Therefore, summarizing the experience modern higher education in the EU, we systematize the main functions of inclusive physical education, the solution of which will ensure the effectiveness of the formation of adaptation to the educational environment in students with disabilities:

- organizational and methodical: ensuring the rational construction of the process of physical education, pedagogically oriented to the development of resistance to the negative effects of adaptation processes;

- preventive: comprehensive psychological-pedagogical and medical-biological support of the process of physical education to determine the factors of disruption and disruption of adaptation mechanisms and the search for health-promoting methods;

- educational: stimulating students with disabilities to a healthy lifestyle, promoting valeologisation of the educational process, learning to protect one's own life and health;

- corrective: ensuring compensation of the main defect and correction of secondary violations caused by the main disease, use of optimal corrective care;

- educational and advisory involves the use of modern technologies to provide optimal educational and advisory information to students with disabilities regarding the maximum possible use of physical education means;

- developmental: it is implemented in improving the psychophysical condition of students.

Therefore, the effective implementation of the identified functions of physical education of students with disabilities is ensured by solving a set of tasks as predetermined achievements, which are:

- health: ensuring the harmonious all-round physical development of students with disabilities, their self-development;

- corrective and developmental: involves in-depth work on correcting physical functions, strengthening work capacity, and ensuring the development of all physical qualities;

- educational: aimed at achieving the goals and objectives of physical education in the formation of skills of systematic classes using all possible forms and types of physical activity;

- control: providing effective feedback in the process of physical education; organization of content-oriented influence of control.

Based on the theoretical and systematic analysis of the problem, the pedagogical conditions of the technology of forming adaptation to the educational environment of students with disabilities employing inclusive physical education were determined:

- the creation of favorable conditions in the educational environment to ensure the development of inclusive capabilities of students with disabilities in the process of physical education;

- the health content of physical education of students with disabilities;

- modernization of methodological foundations of physical education of students with disabilities;

- a scientifically based choice of methods for determining rational physical loads in the process of physical education;

- provision of permanent control procedures in the process of physical education.

However, in the end, we should note that in Ukraine lacks pedagogical practices in the field of inclusive physical education. There is specific certainty in the belief that the system of training physical education specialists faces the problem of transition from the traditional pedagogical paradigm to the formation of a specialist focused on teaching inclusive physical education of innovative type, taking into consideration the principles of tolerance, impartiality and non-discrimination in teaching.

Professional competence of teachers in the process of inclusion of students with disabilities by means of physical education is implemented in a special organization of the educational environment of the educational institution, aimed at preventing existing negative trends in physical development, health of students with disabilities, targeted

impact of physical education, taking into account age-specific manifestations of physical activity components (basic movements, functional systems, motor qualities, relevant knowledge and skills to implement them in practice) for students with different profiles of functional disorders to achieve the individual's highest level of physical and motor development, which provides a full, productive life and activities in higher educational establishment.

### **3. Innovative practices of inclusive physical education of students with disabilities as a result of the war in the aspect of European integration of higher education**

Ukrainian society has been at war for eight years in a row. On February 24, Russia launched a full-scale invasion of Ukraine along the entire length of the common border and from the territory of Belarus. Currently, there are 1 million 5 thousand 832 persons in Ukraine who have the status of war disabled, war participant, or combatant. About 320,000 of them are participants in hostilities due to their participation in the anti-terrorist operation. The status of «disabled of war» in Ukraine can be obtained not only by persons who took a direct part in hostilities. According to the current regulations, today such a status can be obtained even by a child who was injured and the injury resulted in a disability. According to the estimates of lawyers, there are currently up to a hundred such children, in particular in the Luhansk and Donetsk regions. And, undoubtedly, given the development of events, the number of such persons will grow.

There is no doubt that young people without education will not be able to claim a normal future. The success of our country directly depends on the level of education of the population. First of all, according to the provisions of regulatory documents, in particular, the law «On Amendments to Certain Laws of Ukraine on Education Regarding the Organization of Inclusive Education» (2014) [13], war veterans should be provided with access to higher education and the conditions for obtaining it as a result of socio-political changes. anti-discriminatory social movements and transformations of traditional views on the education of socially vulnerable and vulnerable sections of society. Ensuring the opportunity for war veterans to obtain



quality education in accordance with their characteristics, needs and opportunities are one of the key priorities of modern Ukrainian social and educational policy. Despite this, it must be stated that the integration of the mentioned vulnerable groups in higher education often has only a declarative nature, which additionally actualizes the stated problem in connection with the long-term hostilities on the territory of Ukraine.

Different trajectories of admission to higher education institutions are provided for persons with disabilities war veteran. However, in the future, the problem of adaptation of such persons to the environment of a higher school, their physical and psychological rehabilitation, as a factor in the normalization of their psychophysical state, will arise. Therefore, the main component of social interaction and integration of war veterans, among whom there are many people with disabilities, in institutions of higher education is inclusion. An inclusive educational environment for war veterans, as a significant factor in the modernization of the educational process, ensures an increase in the degree of their participation in society and provides for the possibility of obtaining quality educational knowledge [30].

In modern higher education in Ukraine, the institution of an inclusive environment is considered an important component of the educational process, which provides an opportunity to achieve the educational and professional goals of higher education students with disabilities, which in this case are war veteran students. Of course, every student with a disability has certain characteristics and limitations that make learning difficult. There is no doubt that to work with war-disabled students, it is necessary to introduce special methods, pedagogical technologies, and inclusive technical means into the educational process. The identified problem is considered in the national context, as it concerns the category of citizens who in the future should form the basis of the productive forces of society. That requires providing them with quality education in accordance with their characteristics, needs, and capabilities.

In physical education for war veteran students in higher education we aim to integrate the means of inclusive physical education, using the basics of inclusive pedagogy. Since in Ukraine, there is practically no experience in creating an inclusive educational environment through physical education based on the use of information

and communication technologies for war veterans in institutions of higher education, we believe that the development of the direction of physical rehabilitation of war veteran students should be one of the priority tasks in the development of an inclusive environment in institutions higher education. At the same time, the most important task is to ensure a high level of health, work capacity, functional capabilities, and physical fitness of war veteran students. Efforts should be directed to the substantiation and creation of effective technologies of physical education, organized based on modern general scientific and special technologies of the theory, methodology, and practice of physical culture for war veteran students, which would ensure a high level of physical activity sub-objects of the educational process, optimizing the process of their adaptation in the environment of the educational institution and achieving the predicted results of the educational process.

Unlike the EU countries, in Ukraine, the development of an inclusive environment for students with disabilities of war veterans in higher education is at the initial stage and is partially implemented in the context of the development of physical education. However, the lack of use of the potential of physical culture, which contributes to the easy adaptation of students with disabilities of war veterans to the functioning of the academic environment of the institution of higher education and the improvement of the level of educational results of those obtaining higher education, was revealed.

The war that our society is currently experiencing, even in combination with the post-covid situation, is the «perfect incubator» for the growing burden on the health of students with disabilities. It is common knowledge that lifestyle is one of the key factors affecting health. The connection between lifestyle and human health – both physical and mental – has been proven. During his stay in the territory of hostilities, the war veteran was at constant risk. In later life, this can become a factor in mental disorders. As a result, staying in military zones, when returning to a peaceful environment, there is a probable threat of manifestations of the perception of the environment through the «military prism of reality».

There is no doubt that choosing behaviors that can be described as healthy lifestyles is crucial to preventing mental disorders. This is the conclusion reached by

the scientists after investigating individual and combined relationships between various aspects of everyday life and mental health of a representative sample of students with disabilities of war veterans.

Systematic consideration of factors that shape health (physical exercises, bad habits (smoking, alcohol, etc.), active recreation, etc.) directly affect inclusive immunity, and their implementation will help ensure a healthy lifestyle for each of the students with disabilities of war veterans. At the same time, it remains the problem of forming a valuable attitude of students with disabilities of war veterans to a healthy lifestyle.

Based on the study of the practical experience of the EU countries [7, 8, 12, 31], as well as the information obtained during the conducted scientific research, the directions of innovative pedagogical approaches in the development of an inclusive environment for students with disabilities of war veterans using physical education are outlined. They are:

- in the improvement of the physical space of the university, provision of special technical and teaching-methodical teaching aids, arrangements for conducting correctional-developmental and rehabilitation classes;

- human resources: increasing the level of professional competence of teachers; development of educational programs taking into account the needs of students with disabilities of war veterans, organization of group and collective forms of interaction, use of flexible strategies and methods of education, and their corrective direction.

This includes a set of health-preserving measures aimed at forming the interest of students with disabilities of war veterans in physical education and sports. At the same time, the development of an inclusive educational environment involves a variety of technologies that correlate with the individual functional and emotional state [18]. Such an inclusive approach requires adapted physical education strategies. In particular, it requires the introduction and development of inclusive physical education, inclusive motor recreation, creative (artistic and musical) body-oriented practices, and extreme types of motor activity. Modification of traditional sports and conducting optional activities on physical activities are examples of an inclusive style of physical education

[25, p. 15]involving the active participation of students with disabilities of war veterans.

Let's assume that, in order to create an inclusive environment in higher education, the Faculty of Education should move to a different educational paradigm. Its essence is that the physical culture of students with disabilities of war veterans becomes a non-directive process, with facilitation support, but actually a self-organized and autonomously developing process. One of the most important tasks of physical education remains to ensure a high level of health, work capacity, functional capabilities and physical fitness of students with disabilities of war veterans.

Based on the performed analysis, it was established that ensuring the effectiveness of physical education classes for students with disabilities of war veterans in higher education should be implemented in the direction of:

- socialization of students with disabilities of war veterans through interaction with teachers and other students;
- an adaptation of students with disabilities of war veterans who have functional limitations to the physical and social conditions of the educational environment;
- the formation of a fundamentally new worldview based on humanistic principles, as a result of which there is a qualitative rethinking and creative formation of students with disabilities of war veterans;
- development of basic physical and special qualities, increase in functional capabilities of body organs and systems, and use of preserved motor functions in students with disabilities of war veterans;
- promotion of a healthy lifestyle, formation and strengthening of the interest of students with disabilities of war veterans in health by conducting research and organizing educational events, communication campaigns, conferences, etc. in the field of health care at the university level.

According to the results of our search activity, pedagogical conditions for the development of an inclusive environment for war veterans in higher education through the means of physical education were identified:

- methodical support for the development of the motor activity of students with disabilities of war veterans;
- taking into account the determined motives and situational factors to ensure high physical activity of students with disabilities of war veterans during their studies;
- individualization of means and methods, depending on their physical condition.

The first condition ensures the use of forms, means and methods of physical education in the direction of achieving a developmental effect in the development of each component of motor activity; formation of knowledge about physical activity; manifestations of the functional capabilities of the main body systems; manifestations of physical capacity; development of physical qualities; a high level of health based on the formation of healthy lifestyle skills.

In connection with the above, there is a need for permanent monitoring of the needs of war veteran students for physical education classes in higher education institutions in full. It is possible to organize a separate location on the territory of the university and provide a real opportunity for war veteran students to gather and spend time together; mobilize of university resources in the field of inclusive physical activity and sports for rehabilitation, etc. Let us consider that this is necessary to form, together with war veteran students, the trajectory of physical activity with the choice of types and forms of physical education that can contribute to physical, social, and cognitive development as a result of physical training.

The efforts of the scientific and pedagogical community should be directed to the justification and creation of effective technologies of inclusive physical culture for war veteran students, which would ensure a high level of physical activity of the subjects of the educational process, optimize their cooperation, and achieve the predicted results of this process. Highly qualified educators must ensure that student veterans acquire the values of sport (respect, fair play, tolerance, etc.), support their skills, confidence, knowledge, and understanding to make good decisions about lifelong physical activity and promote personal well-being, healthy and active way of life.

The implementation of constructive approaches to the development of an inclusive environment for war veterans by means of physical education in the system

of higher education makes it possible to overcome the contradictions between the equality declared in our country in receiving educational services and the actual limitation of opportunities to use these rights for socially vulnerable groups of Ukrainian society.

As a result, based on the results of the study, scientific data on the need to develop an inclusive environment for war veterans in higher education institutions employing physical education should be one of the priority tasks. This will be facilitated by the implementation of specific pedagogical conditions for the development of an inclusive environment for war veterans through physical education: methodical support for the development of the motor activity of war veteran students; consideration of determined motives and situational factors; individualization of means and methods. However, this is an actual, complex problem that requires further thorough research.

## **Conclusions**

Over the last decades, the inclusive education has been taking its state positions from the point of view of politics and practice. Realization of rights of people with disabilities to obtain education is considered to be one of the most significant tasks of the state policy of Ukraine. Searching the solutions to the important tasks of realizing the right of persons with disabilities to education in the national and state dimensions, the creation of an inclusive educational environment in higher education institutions becomes a priority.

There is no doubt that in the context of joining the EU, our state should give every person with a disability the opportunity to fully realize their potential, benefit society and become a full-fledged member of it. Our present is a change in value orientations in education and recognition of the diversity and uniqueness of each student. The above indicates the need in modern conditions to implement an inclusive model of higher education for students with disabilities in Ukraine, taking into account that the use of their intellectual resources will contribute to increasing the level of development of Ukraine's economy.

The creation of an inclusive educational environment in higher education is considered a complex social-pedagogical, theoretical-methodological, scientific-methodological problem, the solution of which is considered within the framework of an innovative educational system, designed taking into account the modern theoretical-methodological reflections of scientists and accumulated European experience..

Currently, Ukrainian society has faced the social task of socially integrating war veterans in all educational fields. The realization of their right to higher education involves, first of all, the implementation of educational activities and the introduction of innovative methods in the field of inclusive education. At about the same time, the problem of training competent personnel for the implementation and use of the best practices of the EU countries is gaining relevance.

### **Abstract.**

Ukraine's entry into the European Union requires an increase in the level of educational services for students with disabilities, as well as an improvement in the rather low state of methodical and scientific support for the process of obtaining higher education. Ensuring equal access to quality higher education for persons with disabilities involves the organization of integrated education and the creation of a special educational environment for them. In modern higher education in Ukraine, the institution of an inclusive environment is considered an important component of the educational process, which provides an opportunity to achieve the educational and professional goals of students with disabilities. The study of the experience of European countries in the field of higher education of students with disabilities within the framework of a single educational system gives reasons to state that, guided by general strategies and approaches, our country is on the way to implementing an individual trajectory of solving the outlined problem, given the existing national educational traditions, mentality, and the current geopolitical situation. Currently, in the situation of a prolonged war in Ukraine, the educational community faces new challenges: ensuring a full-fledged opportunity to obtain higher education for participants in hostilities, and above all for war veterans, among whom there are many

people with disabilities. In the development of an inclusive educational environment for students with disabilities and war veterans in higher education, we consider physical education as one of the priorities. It has been investigated that the implementation of constructive approaches to the development of an inclusive environment for students with disabilities in the system of higher education makes it possible to overcome the contradictions between the equality declared in our country in receiving educational services and the actual limitation of the opportunities to use these rights for socially vulnerable groups of Ukrainian society.

### References

1. Ainscow M. Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 2020. № 6(1). P. 7–16.
2. Baglieri S., Bacon J. (2020). Disability Studies in Education and Inclusive Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. 2020. 10.1093. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1245>.
3. Baglieri S., Valle J. W., Connor D. J., Gallagher D. J. Disability studies in education: The need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial and Special Education*. 2011. № 32(4). P. 267–278. <https://doi.org/10.1177/0741932510362200>
4. Bertills K., Granlund M., Dahlström Ö., Augustine L. Relationships between physical education (PE) teaching and student self-efficacy, aptitude to participate in PE and functional skills: with a special focus on students with disabilities. *Phys. Educ. Sport Pedag.* 2018b. № 23 P. 387–401. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1441394>.
5. Beatriz M.-G., Tomé M. F. The Inclusive Education in Europe. *Universal Journal of Educational Research*. 2016. № 4(2). P. 383–391, <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040210>.
6. Blick R. N., Saad A. E., Goreczny A. J., Roman K. L., Sorensen C. H. Effects of declared levels of physical activity on quality of life of individuals with intellectual



disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. 2015. № 37, 223–229. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.11.021>.

7. Block M. E. A teachers' guide to including students with disabilities in general physical education (3rd ed.). Baltimore, MD: Paul H. Brookes. 2007.

8. Block M. E. Obrusnikova I. Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-2005. *Adapt. Phys. Activity*. 2007. Q. 24. P. 103–124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>.

9. Campos M. J., Ferreira J. P., Block M. E. Influence of an awareness program on Portuguese middle and high school students' perceptions toward peers with disabilities. *Psychological Reports*. 2014. № 115(3). P. 897–912. <https://doi.org/10.2466/11.15.PR0.115c26z7>.

10. Cochran-Smith M., Dudley-Marling C. Diversity in Teacher Education and Special Education The Issues That Divide. *Journal of Teacher Education*. 2012. № 63(4). P. 237–244.

11. Goodwin D. L., Watkinson E. J. Inclusive PE from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*. 2000. № 17. P. 144–160. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144>.

12. D'Alessio S.; Verity D., Watkins A. Inclusive education across Europe: the move in thinking from integration for inclusion. *Revista de psicología y educación*. 2010. V. 5(1). P. 109–126. <https://hdl.handle.net/11162/221836>.

13. Education of persons with special needs. Normative base. URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/osvita-osib-z-osoblivimi-potrebami-normativna-baza/>

14. European Agency for Development in Special Needs Education. Teacher education for inclusion-Profile of Inclusive Teachers. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. 2012.

15. Ferguson D. L. International trends in inclusive education: the continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*. 2008. Vol. 23(2) P. 109–120. <https://doi.org/10.1080/08856250801946236>.

16. Haycock D., Smith A. Inclusive physical education? A study of the management of national curriculum physical education and unplanned outcomes in England. *Br. J. Sociol. Educ.* 2010. № 31. P. 291–305. <https://doi.org/10.1080/01425691003700532>.

17. Heroux J. R. Infusing disability studies within special education: A personal story. *Review of Disability Studies: An International Journal*. 2017. № 13(1). 63(4). P. 237–244.

18. Maxwell G., Granlund M., Augustine L. Inclusion through participation: understanding participation in the international classification of functioning, disability, and health as a methodological research tool for investigating inclusion. *Front. Educ.* 2018. 3:e00041. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00041>.

19. Maftai A., Gherguț A. Spontaneous Representations of Disability and Attitudes toward Inclusive Educational Practices: a Mixed Approach. *Postmodern Openings*. 2021. № 12(2). P. 18–39. <https://doi.org/10.18662/po/12.2/295>.

20. Morley D., Bailey R., Tan J., Cooke B. Inclusive physical education: teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *Eur. Phys. Educ. Rev.* 2005. № 11. P. 84–107. <https://doi.org/10.1177/1356336X05049826>.

21. Kurth J. A., Morningstar M. E., Kozleski E. B. The persistence of highlyrestrictive special education placements for students with low-incidence disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*. 2014. № 39(3). P. 227–239.

22. Lidor B. R., Hutzler Y. Including Students with Disabilities in a physical education. Teacher Preparation Program: An Institutional Perspective. *ResearchGate*. 2019. 1–19. <https://doi.org/10.5772/intechopen.85268>.

23. Page A., Anderson J., Charteris J. Including students with disabilities in innovative learning environments: a model for inclusive practices. *International Journal of Inclusive Education*. 2021. № 4(21). <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916105>.

24. Pogoda T. K., Levy C. E., Helmick K., Jo Pugh M. Health services and rehabilitation for active duty service members and veterans with mild TBI. *Brain Injury*. 2017. № 31(9). P. 1220–1234. <https://doi.org/10.1080/02699052.2016.1274777>.

25. Tant M., Watelain E. Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975-2015): a teacher perspective. *Educ. Res. Rev.* 2016. № 19. P. 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.00>.

26. Stepaniuk I. Inclusive education in Eastern European countries: a current state and future directions. *International Journal of Inclusive Education*. 2018. № 5. P. 328–352. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1430180>.

27. Steinhardt F., Ullenhag A., Jahnsen R., Dolva A.-S. Perceived facilitators and barriers for participation in leisure activities in students with disabilities: Perspectives of students, parents and professionals. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*. 2019. № 6(19) P. 121–135 <https://doi.org/10.1080/11038128.2019.1703037>.

28. Udych Yu. Z. Formation of subject-spatial environment of inclusive educational environment. *Pedagogical Press*. 2018. № 1(85), 85–96.

29. UNICEF. *Inclusive education: Including children with disabilities in quality learning: What needs to be done?* 2017. [https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE\\_summary\\_accessible\\_220917\\_brief.pdf](https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_brief.pdf).

30. United States Agency for International Development (USAID). Best practices in inclusive education for children with disabilities: *Applications for program design in the Europe & Eurasia Region*. Retrieved July 15, 2016, from [https://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00HPH4pdf](https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00HPH4pdf).

31. Voltz D. L., C. Fore III. City special education in the context of standards physical education form. *Physical education is special and special education*. 2006. № 27(6). P. 329–336.

32. Walker G. Inclusive education in Romania: policies and practices in post-Communist Romania. *International Journal of Inclusive Education*. 2009 . Vol. 14(2). 165–181/ <https://doi.org/10.1080/13603110802504192>.

**Information about the authors:**

**Blavt Oksana Zinovievna**

Doctor of science (Education), Full Professor  
Professor of the Department Of Physical Education  
Lviv Polytechnic National University (Lviv Ukraine),  
Str. Bandera, 12, Lviv, 79013, Ukraine

**Vovk Ihor Volodymyrovych**

Candidate of pedagogical sciences,  
Head of the Department Of Physical Education  
Lviv National University of Nature Management (Ukraine)  
str. V. Velykiho, 1, 80381,  
Dublyany, Zhovkivskyi district, Lviv region

**Stadnyk Volodymyr Volodymyrovych**

Candidate of physical education and sports sciences,  
Associate professor of the Department Of Physical Education  
Lviv Polytechnic National University (Lviv Ukraine),  
Str. Bandera, 12, Lviv, 79013, Ukraine

**Соціальна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми  
потребами засобами музейної педагогіки: міждисциплінарний підхід**  
**Кравченко О.О., Варивода Ю.Ю.**

**Вступ.** Діти та молодь з особливими освітніми потребами завжди були вразливою категорією. Довготривалий час вони були ізольовані від суспільства – діти навчалися у спеціалізованих школах, заклади освіти були малодоступними, працевлаштуватися було важко тощо. Суспільство мало упереджене ставлення щодо дітей та молоді з інвалідністю.

Сьогодні суспільство долає стереотипи, що існують у суспільстві, а також сприяє подоланню соціальної ізоляції дітей та молоді з особливими освітніми потребами.

Ще у 2001 році Україна звернула увагу на проблеми дітей з інвалідністю і почала активно шукати способи, як інтегрувати дітей з особливими освітніми потребами до освітнього середовища.

У 2009 році Україна ратифікувала міжнародні документи, які забезпечували права дітей згідно зі світовими стандартами освіти, охорони здоров'я та соціального захисту населення. Відтак, можемо говорити, що саме з того розпочалася розбудова інклюзивного суспільства.

На сьогодні інклюзія має на меті не лише сприяння інтеграції дітей та молоді з особливими освітніми потребами у освітнє середовище, але й допомогти соціалізуватися у суспільстві.

Соціалізація особистості включає чимало чинників – виконання соціальних функцій та соціальних ролей є одними із них.

Соціальна реабілітація сприяє соціалізації дітей та молоді з особливими освітніми потребами, їхній соціокультурній адаптації та інтеграції у суспільне життя.

Відновлення соціальних функцій можливе через соціокультурну взаємодію. Музейна педагогіка може сприяти у розв'язанні цієї проблеми. Ураховуючи той факт, що сьогодні музеї адаптуються до вимог сучасного суспільства і

оцифровують експонати, створюють онлайн-екскурсії, 3D-тури тощо. Тому сьогодні, окрім відвідування музейних закладів, можна використовувати онлайн засоби.

Соціальна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами музейної педагогіки вимагає використання міждисциплінарного підходу. Міждисциплінарність дозволяє розглянути проблему з боку різних галузей і віднайти спільні способи її розв'язання. Також міждисциплінарний підхід зумовлює створення міждисциплінарної команди не лише для організації заходів, але й для супроводу під час надання цієї послуги.

Вважаємо, що подана інформація буде корисною для науково-педагогічних працівників, освітянам, психологам, соціальним працівникам, фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів та музеїв, волонтерам, представникам громадських організацій тощо.

### **1.1 Соціальна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами музейної педагогіки**

Сьогодні інвалідність є соціальним феноменом, що зумовлює забезпечення рівних прав та можливостей для людей з інвалідністю на всіх етапах їхнього життя.

Створення соціуму, який буде сприяти розкриттю потенціалу людини з інвалідністю, забезпечуватиме повної їхньої участі у життєдіяльності суспільства.

Якщо брати до уваги дітей та молодь з особливими освітніми потребами, то освітньому середовищу надається пріоритетна роль у їхній соціалізації та інтеграції у соціокультурне життя міста та / або громади.

Надання відповідних послуг закладами освіти сьогодні передбачене міжнародною нормативно-правовою базою та вітчизняним законодавством.

Конвенція ООН про права людей з інвалідністю визначає, що держави-учасниці повинні забезпечувати усі умови для створення інклюзивного суспільства. Відповідно до Статті 7 та Статті 24 Конвенції держави-учасниці

зобов'язані створити умови для дітей з інвалідністю з метою забезпечення їхнього права на освіту<sup>81</sup>.

Серед інших міжнародних документів, які ратифікувала Україна, є Декларація прав дитини ООН, Міжнародні консультації із питань раннього навчання дітей з особливими освітніми потребами, Саламанкська декларація та програма дій з навчання осіб з особливими потребами, Стандартні правила урівняння можливостей інвалідів ООН тощо.

Стандартні правила забезпечення рівних можливостей (1994), а саме Правило 6, визнає принцип рівних можливостей для початкової, середньої та вищої освіти для дітей, підлітків та дорослих з обмеженням життєдіяльності в інтегрованих умовах<sup>82</sup>.

Згідно визначення Міністерства освіти і науки України інклюзивне навчання – це «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників»<sup>83</sup>.

Відтак метою інклюзивного навчання є створення умов для соціальної інтеграції та соціальної адаптації дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Однак варто зауважити, що упровадження інклюзивної освіти передбачає не пристосування дитини з інвалідністю до освітнього середовища, а задоволення індивідуальних потреб дитини.

На думку А. Колупаєвої, інклюзивна освіта як складова соціальної політики є засобом досягнення соціальної інклюзії, оскільки основна ідея інклюзивної

<sup>81</sup> Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) : Конвенція Орг. Об'єдн. Націй від 13.12.2006 р. : станом на 6 лип. 2016 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text) (дата звернення: 21.03.2023).

<sup>82</sup> Кравченко О.О. Освітньо-виховний, реабілітаційний та оздоровчий потенціал інклюзивного туризму в умовах інклюзивного навчання : монографія; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2022. 272 с.

<sup>83</sup> Міністерство освіти і науки України – інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення: 21.03.2023).

освіти полягає в діях у напрямі: від інтегрування в освітній заклад – до інтегрування в суспільство<sup>84</sup>.

В Україні забезпечує право на інклюзивну освіту Закон України «Про освіту». У Законі зазначено, що «держава створює умови для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами з урахуванням індивідуальних потреб, можливостей, здібностей та інтересів, а також забезпечує виявлення та усунення факторів, що перешкоджають реалізації прав і задоволенню потреб таких осіб у сфері освіти»<sup>85</sup>.

Також згідно Закону заклади освіти повинні надавати корекційно-розвиткові та психолого-педагогічні послуги. У Законі зазначено, що «психолого-педагогічні послуги – комплексна система заходів з організації освітнього процесу та розвитку особи з особливими освітніми потребами, що передбачені індивідуальною програмою розвитку та надаються педагогічними працівниками закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, іншими фахівцями»<sup>86</sup>.

Відповідно до Закону України «Про освіту» «особа з особливими освітніми потребами – особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту»<sup>86</sup>.

Реалізації Закону України «Про освіту» сприяють інклюзивно-ресурсні центри. Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» інклюзивно-ресурсний центр – це «установа, що утворюється з метою забезпечення права осіб з особливими освітніми потребами на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття

<sup>84</sup> Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики монографія. Київ ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.

<sup>85</sup> Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII: станом на 1 січ. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 21.03.2023).

<sup>86</sup> Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII: станом на 1 січ. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 21.03.2023).



освіти, шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи та забезпечення їх системного кваліфікованого супроводу» 86.

Інклюзивно-ресурсні центри допомагають закладам освіти надавати освітні послуги для дітей та молоді з особливими освітніми потребами. Така співпраця забезпечує доступність до здобуття освіти та інтеграцію у суспільне життя.

Вважаємо, що однією із запропонованих послуг, яку можуть надавати заклади освіти або використовувати її елементи під час організації освітнього процесу, є соціальна реабілітація засобами музейної педагогіки.

Надання такої послуги у закладі освіти передбачатиме реалізацію Закону України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні». У Законі визначено «основні засади створення правових, соціально-економічних, організаційних умов для усунення або компенсації наслідків, спричинених стійким порушенням здоров'я, функціонування системи підтримання особами з інвалідністю фізичного, психічного, соціального благополуччя, сприяння їм у досягненні соціальної та матеріальної незалежності» 87.

Відповідно Закону реабілітація осіб з інвалідністю – це «система медичних, психологічних, педагогічних, фізичних, професійних, трудових, фізкультурно-спортивних, соціально-побутових заходів, спрямованих на надання особам допомоги у відновленні та компенсації порушених або втрачених функцій організму для досягнення і підтримання соціальної та матеріальної незалежності, трудової адаптації та інтеграції в суспільство, а також забезпечення осіб з інвалідністю допоміжними засобами реабілітації і медичними виробами» 87.

Також у цьому Законі визначено види реабілітації, серед яких також дано визначення соціальної реабілітації. Згідно зазначеного поняття соціальна реабілітація – це «система заходів, спрямованих на створення і забезпечення умов для повернення особи до активної участі у житті, відновлення її соціального статусу та здатності до самостійної суспільної і родинно-побутової діяльності

---

<sup>87</sup> Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 06.10.2005 р. № 2961-IV : станом на 5 лют. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> (дата звернення: 21.03.2023).

шляхом соціально-середовищної орієнтації та соціально-побутової адаптації, задоволення потреби у забезпеченні допоміжними засобами реабілітації» 87.

Соціальна реабілітація особистості дитини з особливими освітніми потребами спрямована на формування та розвиток здібностей та якостей, що допомагають виконувати соціальні функції та ролі, що дає можливість бути повністю включеним у життєдіяльність освітнього середовища та суспільства.

Соціальна реабілітація засобами музейної педагогіки – це інноваційна технологія, яка сприятиме соціокультурній адаптації особистості дитини та молодій людині з особливими освітніми потребами, а також інтегруватиме їх до соціокультурної діяльності міста та / громади.

На думку І. Удовиченко, музейна педагогіка – педагогічна дисципліна, яка вивчає шляхи становлення гуманістичного світогляду, що базується на духовних цінностях, а також специфіку інтелектуального, етичного і естетичного розвитку особистості в процесі музейної комунікації<sup>88</sup>.

Музейна педагогіка – це міждисциплінарна дисципліна, яка утворилася на перетині трьох дисциплін – музеєзнавства, педагогіки та психології 88. Саме її міждисциплінарність та мультифункціональність є базовими складниками у використанні під час соціальної реабілітації. Вона охоплює методи роботи під час екскурсій та екскурсійних занять (online та offline), методи педагогіки та психології. Усі вищезазначені методи сприяють відновленню соціальних функцій особистості, що і стає передумовою успішної соціалізації дітей та молоді з ООП.

Організація заходів щодо соціальної реабілітації дітей та молоді з ООП засобами музейної педагогіки передбачає не лише відвідування музеїв, а й використання засобів музейної педагогіки під час організації освітнього процесу, а саме під час викладання.

---

<sup>88</sup> Удовиченко І.В. Музейна педагогіка: теорія і практика : наук.-метод. посіб. К.: Логос, Національний музей історії України, 2017, 72 с.

Використання засобів музейної освіти можливе на кожному освітньому рівні – у закладах загальної середньої освіти під час опанування певних предметів (історія, природознавство, біологія, українська мова та література тощо) та під час організації дозвілля; у закладах фахової передвищої та вищої освіти під час набуття професійних компетентностей (застосування елементів онлайн-екскурсій, 3D-карт, онлайн-турів та ін.), проходження практичної підготовки (якщо говорити про організацію соціально-педагогічної діяльності) тощо.

Соціальна реабілітація засобами музейної педагогіки – це не тільки про соціокультурну адаптацію особистості з ООП, це і про їх соціальну залученість до громадської діяльності. Відтак, студентів можна залучати до організації екскурсій, проведення екскурсій по місту для першокурсників, надання порад для екскурсоводів під час роботи з особами з ООП тощо.

Отже, соціальна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами музейної педагогіки як інноваційна послуга сприятиме соціокультурній адаптації та забезпечуватиме умови для їхньої участі у суспільному житті громади та / або міста.

## **1.2 Дослідження проблеми крізь призму міждисциплінарного підходу**

Упродовж багатьох років інвалідність розглядалася крізь призму медичної моделі. Люди з інвалідністю були ізольовані від суспільства і не мали можливості бути рівноправними учасниками громадського життя. Це порушувало їхні права та перечило міжнародному та вітчизняному законодавству щодо рівності прав та можливостей усіх людей незалежно від їх індивідуальних особливостей.

Тому суспільству довелося шукати розв'язання цієї проблеми. Саме в той період виникла соціальна модель, яка має на меті створити умови, які б забезпечували дотримання прав усіх громадян без виключення.

Соціальної моделі має на меті подолати стереотипи, що існують у суспільстві щодо соціальної ізоляції осіб з інвалідністю. І основним завданням соціальної моделі є створення середовища, що сприятиме активізації людей з інвалідністю. Це допоможе їм бути більш самостійними та інтегрованими у суспільство <sup>89</sup>.

Соціальна модель використовує міждисциплінарний підхід під час надання послуг людям з інвалідністю. Для того, щоб соціальна модель була ефективною, потрібно розуміти проблеми осіб з інвалідністю і створювати відповідне середовище. Саме тому для цього потрібна міждисциплінарна команда фахівців, які комплексно розв'язуватимуть проблеми осіб з інвалідністю <sup>89</sup>.

О. Гордійчук вважає, що інклюзивна діяльність – це «новий освітній вид діяльності, регламентований відповідною нормативно-правовою базою інклюзивної освіти, змістом якого є залучення осіб з особливими потребами в соціальне життя, в умови загальноосвітніх, позашкільних навчально-виховних та оздоровчо-виховних закладів, а результатом якого є прагнення і здатність фахівців високого рівня готовності вносити позитивні зміни для кожного учасника цього виду діяльності» <sup>90</sup>.

Ураховуючи той факт, що інклюзивна освіта чи то діяльність вимагає співпрацю різних фахівців, то вважаємо необхідним розглянути міждисциплінарний підхід у вивченні проблеми.

На думку А. Філіпенка, міждисциплінарний підхід дозволяє декільком різним дисциплінам інтегруватися для отримання більш узагальненого розуміння проблеми <sup>91</sup>.

---

<sup>89</sup>Кравченко О.О. Освітньо-виховний, реабілітаційний та оздоровчий потенціал інклюзивного туризму в умовах інклюзивного навчання : монографія; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2022. 272 с.

<sup>90</sup> Гордійчук О.Є. Міждисциплінарний підхід як невід'ємна умова інклюзивної діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(31), Issue: 61, 2015, С. 25 – 28

<sup>91</sup> Філіпенко А.С. Міждисциплінарна методологія: базові принципи. *International relations, part «Economic sciences»*. Вип. 13, 2018, С. 7 – 13

О. Гордійчук вважає, що міждисциплінарність доцільно розглядати з кількох позицій, а саме:

1. міждисциплінарність – взаємопроникнення, взаємозбагачення підходів і методів різних наук (дисциплін);

2. міждисциплінарність – це можливість виявити, розпізнати, сприйняти те, що було прихованим у надрах окремо взятої науки за умови використання методів та інструментарію інших наук;

3. міждисциплінарність – це запозичення взаємопов'язаними науками методів, інструментарію, результатів дослідження, використання їхніх теоретичних схем, моделей, категорій, понять;

4. міждисциплінарність – це не лише запозичення методів, інструментарію різних наук, а й інтеграція останніх у сенсі конструювання міждисциплінарних об'єктів, предметів, опрацювання яких дозволяє отримати нове наукове знання;

5. міждисциплінарність – це науково-педагогічна новація, що породжує здатність побачити, розпізнати, сприйняти те, що є недоступним у межах окремо взятої науки з її специфічним, вузькоорієнтованим об'єктом, предметом і методами дослідження;

6. міждисциплінарність – у широкому, функціональному її розумінні – це синергія різних наук, що передбачає розвиток інтеграційних процесів, зростаючу взаємодію методів, інструментарію задля отримання нового наукового знання<sup>92</sup>.

На думку А. Філіпенка, основними факторами розвитку міждисциплінарності в науці та освіті є:

- іманентна складність (комплексність) природи і суспільства;
- потреба у дослідженні проблем і питань, які неможливо здійснити в рамках окремих дисциплін;
- необхідність розв'язання соціальних проблем національного і глобального характеру;

<sup>92</sup> Гордійчук О.Є. Міждисциплінарний підхід як невід'ємна умова інклюзивної діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(31), Issue: 61, 2015, С. 25 – 28

- суперечливий розвиток нових технологій (цифрових) <sup>93</sup>.

Міждисциплінарність вживається в широкому та вузькому значеннях; у широкому значенні – включає в себе мультидисциплінарність та трансдисциплінарність; у вузькому – власне міждисциплінарність.

А. Філіпенко вважає, що епістемологічні виміри міждисциплінарності набувають вирішального значення в процесі утвердження нових підходів у навчанні та в наукових дослідженнях <sup>93</sup>.

На думку А. Колот, міждисциплінарність на практиці реалізується у двох підходах:

- міждисциплінарність є сполучною ланкою між різними науками, неформально об'єднує їх, не порушуючи їх індивідуальності, унікальності, своєрідності;

- міждисциплінарність постає як реальний інструмент об'єднання наук, появи інтегрованих продуктів, проектів, міждисциплінарних об'єктів дослідження <sup>94</sup>.

Соціальна робота надає ряд соціальних послуг, серед яких є і з метою упровадження інклюзії. Однією з таких послуг є соціальна реабілітація, що входить до Класифікатора соціальних послуг України (Наказ Міністерства соціальної політики України № 429 від 23.06.2020 р.).

Інтеграція дітей та молоді з особливими освітніми потребами у життєдіяльність суспільства, їх соціалізація є пріоритетним завданням закладів освіти, інклюзивно-ресурсних центрів, соціальних служб тощо.

Надання послуги соціальна реабілітація засобами музейної педагогіки – це інноваційний інтерактивний метод, метою якого є покращення процесу соціокультурної соціалізації, адаптації та інтеграції.

---

<sup>93</sup> Філіпенко А.С. Міждисциплінарна методологія: базові принципи. *International relations, part «Economic sciences»*. Вип. 13, 2018, С. 7 – 13

<sup>94</sup> Колот А. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2014. С.18–22

Дослідження проблем осіб з особливими освітніми потребами є актуальним для науковців соціальної сфери. Питання соціального становлення, соціалізації та соціальної реабілітації особистості з інвалідністю розкривається у працях А. Войтовської, А. Капської, Н. Коляди, Т. Кочубей, О. Кравченко, Т. Семигіної та ін.

Вивчення проблем реабілітації осіб з особливими освітніми потребами та технологій реабілітації, а також роль та місце в ній соціального працівника знайшли своє відображення в роботах А. Гутніцької, О. Замашкіної, О. Маковічук, Л. Піц, О. Рассказової, С. Сапункової, Є. Стефанюк, О. Чуйко та ін.

Важливий внесок у вивчення музейної педагогіки як засобу соціальної реабілітації з особами з особливими освітніми потребами зробили О. Зіненко та М. Ясенівська (проблеми доступності, безбар'єрності, інклюзивності сучасних музейних просторів України), О. Міхно (приклади інклюзивної діяльності за допомогою засобів музейної педагогіки). Вивчення проблеми музейної педагогіки знайшли своє відображення в роботах Т. Лисенко та Н. Філіпчук.

Сьогодні створення інклюзивного середовища означає реалізацію Цілей сталого розвитку та розбудову недискримінаційного та доступного суспільства. Інклюзивний туризм та інклюзивну освіту вважаємо засобами надання послуги соціальної реабілітації для людей з інвалідністю, особливо для дітей та молоді. Переконанні, що ці вікові категорії повинні інтегруватися у суспільство, адже соціокультурне середовище є елементом успішної соціалізації.

Науковці, Н. Барна та А. Коротєєва, розглядають соціальну реабілітацію як «поновлення, включення в нормальний процес соціалізації хворих, осіб, що пережили стрес під час аварій, катастроф, стихійних лих тощо»<sup>95</sup>.

На думку О. Кравченко, соціальна реабілітація – це «грунтовний результат реабілітаційної діяльності, який може досягатися лише завдяки комплексу дій усіх видів реабілітації, оскільки лише під час їх спільної реалізації можливе

---

<sup>95</sup> Барна Н.В., Коротєєва А.В. Інклюзивно-реабілітаційний туризм : посібник. Київ, 2020, 125 с.

істинне і повноцінне відновлення здібностей інваліда до соціального функціонування»<sup>96</sup>. Також науковиця зазначає, що «увесь комплекс заходів соціальної реабілітації має бути спрямований на відновлення і розвиток активного соціального суб'єкта, особистості, здатної до вольових зусиль, трудової мотивації, саморозвитку»<sup>96</sup>.

На думку Я. Юрків, культурна самоактуалізація – це одна з необхідних умов соціальної реабілітації, вона сприяє активізації особистості до життєдіяльності суспільства<sup>97</sup>.

Соціальна реабілітація дітей та молоді з інвалідністю забезпечує нормальне функціонування особистості, а також формування самої особистості. Тому для надання цієї послуги потрібні такі засоби, технології та методи, які б сприяли не лише фізичному розвитку особистості, але й соціальному та культурному. Я. Юрків вважає, що соціально-реабілітаційна діяльність має базуватися на таких принципах:

- принцип гуманізму, що передбачає гідного ставлення до особистості з інвалідністю та урахування усіх цілей суспільства та особистості;

- принцип опори на провідну діяльність, тобто при наданні послуги соціальної реабілітації ключовим є урахування віку дитини та психологічних особливостей вікової категорії;

- принцип навчання діяльності передбачає самоактуалізацію особистості за допомогою оволодіння певними знаннями, діяльністю, формування та розвитку soft skills тощо;

---

<sup>96</sup> Кравченко О.О. Освітньо-виховний, реабілітаційний та оздоровчий потенціал інклюзивного туризму в умовах інклюзивного навчання : монографія; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2022. 272 с.

<sup>97</sup> Юрків Я.І. Роль соціального педагога в реабілітації дітей з обмеженими можливостями. URL: <http://xn--e1aaifpcds8ay4h.com.ua/pages/view/279> (дата звернення: 21.03.2023).



- принцип опори на позитивні та сильні сторони особистості дитини, а саме створення соціально-психологічного середовища, яке сприятиме мотивації, успішності дитини, будуватиме довірливі стосунки дитини та суспільства <sup>98</sup>.

На думку М. Корєнєва, інвалідність може впливати на соціальний статус особистості і зумовлює виникнення певних проблем. Соціально-психологічна реабілітація спрямована на розв'язання цих проблем за допомогою створення команди, яка буде включати медичних працівників, психологів, педагогів, соціальних працівників та інших фахівців <sup>99</sup>.

Відтак вважаємо, що *соціальну реабілітацію дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами музейної педагогіки* необхідно розглядати як міждисциплінарний предмет дослідження, що передбачає синтез окремих наукових дисциплін: музейної педагогіки, інклюзії, туризму, соціальної роботи, педагогіки, соціальної педагогіки, психології, краєзнавства, рекреаційної географії, медичної реабілітації тощо. Як зазначає О. Кравченко, вивчення комплексу дисциплін, що зосереджені на предметі дослідження з позицій предметної проєкції, дає змогу отримати цілісне знання про феномен проблеми <sup>100</sup>.

Вважаємо, що міждисциплінарність дає змогу більш ширше дослідити потенціал методології та пошуку тих методів, які сприятимуть розв'язанню проблеми. У межах однієї наукової дисципліни неможливо вивчити всебічно проблему. Однак проблема соціальної реабілітації вимагає детального та різнобічного дослідження, оскільки це впливає на пошук рішень та шляхів розв'язання цієї проблеми.

---

<sup>98</sup> Юрієв Я.І. Роль соціального педагога в реабілітації дітей з обмеженими можливостями. URL: <http://xn--e1aajfpeds8ay4h.com.ua/pages/view/279> (дата звернення: 21.03.2023).

<sup>99</sup> Кравченко О.О. Освітньо-виховний, реабілітаційний та оздоровчий потенціал інклюзивного туризму в умовах інклюзивного навчання : монографія; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2022. 272 с.

<sup>100</sup> Кравченко О.О. Освітньо-виховний, реабілітаційний та оздоровчий потенціал інклюзивного туризму в умовах інклюзивного навчання : монографія; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2022. 272 с.

На думку О. Кравченко, застосування міждисциплінарного підходу в обґрунтуванні системи соціально-психологічної реабілітації пов'язане з потребою синтезу й взаємозбагачення відомих концепцій інклюзивного освітньо-виховного процесу. Взаємопроникнення категорій, екстраполяції підходів проявляється як в узагальненні часткових, так і в конкретизації загальних підходів, проникненні їх з однієї наукової галузі в іншу. Це сприяє створенню інтегративної системи знань про інклюзивні освітньо-виховні процеси для пошуку інноваційних та ефективних засобів соціально-психологічної реабілітації дітей та молоді з інвалідністю. Така система цілісно й логічно відображає сукупність наукових уявлень про всі їх складові й фактори 100.

Також О. Кравченко зазначає, що рівень міждисциплінарного дослідження певної проблеми варто називати методологічним, оскільки він дозволяє виявити дослідницький потенціал декількох галузей наукового знання чи наукових дисциплін, а також визначити їхній внесок у теоретичне обґрунтування проблеми дослідження 100.

Принципи соціальної реабілітації вимагають від суспільства – забезпечення медичних, соціальних, освітніх, економічних умов. Такий підхід заперечує наявні стереотипи суспільства, що людина з інвалідністю повинна адаптуватися до середовища, в якому вона існує.

Необхідно зазначити, що принципи соціальної реабілітації взаємопов'язані з принципами інклюзії, адже мають на меті сприяти соціальній адаптації.

Сучасне інклюзивне суспільство повинно ґрунтуватися на загальнолюдських фундаментальних цінностях, таких як:

- забезпечення прав і свобод членів суспільства, верховенство закону і права;
- екологічна безпека та життя людства є першочерговими цілями державної політики;

- створення мотивацій для членів суспільства щодо активної їх участі у соціальній, громадській, економічній і політичній діяльності на макро і мікрорівнях;
- активна участь громадян у формуванні і реалізації політики відкритості, відповідальності, прозорості можлива тільки за існування розвиненого, сильного громадського суспільства;
- доступність всіх, без виключень, громадян до суспільної інфраструктури: громадських центрів, соціальних служб, дитячих садочків, шкіл, закладів освіти, лікарень, місць відпочинку, рекреаційних регіонів, послуг транспортування, і також до інформації <sup>101</sup>.

Міжнародне та вітчизняне законодавство визначають, що дотримання та рівність прав людей є важливим фактором, що впливає соціальну, культурну, освітню, політичну, економічну сфери, міжнародні зв'язки держав, забезпечує мир і міжнародне взаєморозуміння.

Вважаємо, що соціальна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами музейної педагогіки може стати технологією, яка буде забезпечувати доступність та рівність прав.

Щоб соціальна реабілітація засобами музейної педагогіки сприяла інтеграції дітей та молоді з особливими освітніми потребами, вважаємо необхідним дослідити міждисциплінарні зв'язки та їхній вплив на особистість та суспільство. На нашу думку, є доцільним вивчення таких дисциплін – музеєзнавство, музейна педагогіка, педагогіка, психологія, інклюзивна освіта, соціальна політика, соціальна робота, соціальна педагогіка, молодіжна робота, медицина, медична реабілітація, туризмологія, рекреаційна географія, географія туризму, краєзнавство, економіка та маркетинг.

Музеєзнавство – це формуюча наукова дисципліна, яка вивчає специфічне музейне відношення людини до дійсності й породжений ним феномен музею, яка

---

<sup>101</sup> Барна Н.В., Коротеєва А.В. Інклюзивно-реабілітаційний туризм : посібник. Київ, 2020, 125 с.

досліджує процеси зберігання соціальної інформації, її пізнання та передачі за допомогою музейних предметів, а також розвиток музейної справи та направлення музейної діяльності<sup>102</sup>.

Завданнями сучасного музею є:

- розширити сферу освіти засобами музейної педагогіки;
- сприяти розвитку творчої особистості;
- формувати національну свідомість у дітей та молоді;
- берегти традиції українського народу;
- сприяти формуванню ціннісної системи особистості;
- популяризувати музеї серед молоді;
- сприяти соціалізації та соціокультурній адаптації дітей та молоді;
- забезпечувати умови для інтеграції дітей та молоді з інвалідністю;
- співпрацювати із закладами освіти, закладами соціальної сфери 102.

Відтак варто зазначити соціальні функції музею, до яких відносять:

- функція документування;
- функція навчання та виховання;
- функція організації вільного часу<sup>103</sup>.

Взаємодію музею та його аудиторії вивчає *музейна педагогіка*.

Музейна педагогіка, за І. Удовиченко, – це «педагогічна дисципліна, яка вивчає шляхи становлення гуманістичного світогляду, що базується на духовних цінностях, а також специфіку інтелектуального, етичного і естетичного розвитку особистості у процесі музейної комунікації»<sup>104</sup>.

Варто зазначити, що музейна педагогіка утворилася на перетині музеєзнавства, педагогіки та психології. Саме це робить її поліфункціональною, що дозволяє застосовувати засоби музейної педагогіки у різних сферах життя.

<sup>102</sup> Основи музеєзнавства: навчально-методичний посібник / О.О. Салата. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 164 с.

<sup>103</sup> Основи музеєзнавства: навчально-методичний посібник / О.О. Салата. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 164 с.

<sup>104</sup> Удовиченко І.В. Музейна педагогіка: теорія і практика : наук.-метод. посіб. К.: Логос, Національний музей історії України, 2017, 72 с.

Багатофункціональність музейної педагогіки полягає у збагаченні духовної культури особистості, соціокультурної адаптації, формуванні емоційно-ціннісної сфери, інтеграції знань з різних галузей, створення середовища для комунікації. Музейна педагогіка водночас може виступати потужним ресурсом і дієвим інструментарієм для модернізації освітнього середовища та впровадження інклюзивної освіти та туризму.

Сьогодні звичний похід до музею повинен ґрунтуватися на добровільному бажанні, інтересу та значущості. Музейна педагогіка може стати методом взаємодії працівників культурної, освітньої та соціальної сфер з дітьми та молоддю з інвалідністю.

Варто зазначити, що вперше проблему музею як осередка соціальної інклюзії було порушено британським науковцем Річардом Санделл<sup>105</sup>. Він вважав, що соціальна інклюзія у музеї матиме форму спеціальної програми, спрямованої на взаємодію з ізольованими групами населення, у тому числі інваліди. А також музеї стимулюватимуть до соціальних змін, що сприятимуть подоланню негативних стереотипів у суспільстві<sup>105</sup>.

Становлення особистості, її місце та роль у суспільстві вивчають педагогіка, психологія, соціальна політика, соціальна робота, соціальна педагогіка, інклюзивна освіта та молодіжна робота.

Предметом педагогіки як науки про виховання, навчання й освіти людини є обґрунтування найбільш ефективних шляхів соціалізації особистості. Його конкретизують у завданнях, серед яких розробка і впровадження теоретичних основ навчання і виховання; визначення змісту навчання і виховання; розробка ефективних методів і форм освітнього процесу, однією з яких є інклюзивний туризм, що зумовлює потребу його теоретико-методичної розробки та практичного впровадження.

---

<sup>105</sup> Sandell R. (1998) Museums as agents of social inclusion. *Museum Management and Curatorship*. Vol. 17 (4). P. 401–418

Соціалізацію можна розглядати як процес становлення соціальної особистості, навчання та засвоєння індивідом соціальних норм і культурних цінностей, установок та зразків поведінки того суспільства, соціальної групи і громади, до яких він належить <sup>106</sup>.

*Також однією з основних галузей науки, яка досліджує виникнення, функціонування та розвиток психіки є психологія.* Психологія як наука вивчає факти, закономірності, механізми психологічного життя людей і тварин. Взаємовідносини живих істот з навколишнім світом реалізуються за допомогою психіки – як складної сигнальної системи, до якої входять почуття та образи, настанови й мотиви, процеси спілкування та ідеальні предметні дії, емоційні стани та інші психічні властивості <sup>107</sup>.

Пізнання самого себе є достатньо важливим, як і пізнання навколишнього світу, тому основами загальнопсихологічних знань повинен володіти кожен. Це допомагає правильно взаємодіяти з іншими людьми, прагнути постійного вдосконалення і розвитку, впевнено почуватися в будь-якому середовищі.

Результатом наукових досліджень у психології є психологічні закони, закономірності, підходи, наукові факти, методи і принципи. Результат професійної діяльності в галузі психологічної практики – психологічно здорова, соціально адаптована й гармонійна особистість. У зв'язку з цим актуальним є теоретичне обґрунтування та впровадження методик, прийомів і технологій надання психологічної допомоги дітям та молоді з інвалідністю з урахуванням їхніх індивідуальних, вікових і соціальних особливостей, розуміння індивідуальності крізь призму їхніх специфічних життєвих обставин, життєвого шляху, проблем і перспектив <sup>108</sup>.

---

<sup>106</sup> Пірен М., Ясенова А. Соціалізація молоді в українському суспільстві: стан, особливості становлення. *Освіта регіону*. Вип. 11, 2011 С. 267

<sup>107</sup> Кравченко О.О. Освітньо-виховний, реабілітаційний та оздоровчий потенціал інклюзивного туризму в умовах інклюзивного навчання: монографія; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2022. 272 с.

<sup>108</sup> Кравченко О.О. Освітньо-виховний, реабілітаційний та оздоровчий потенціал інклюзивного туризму в умовах інклюзивного навчання: монографія; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2022. 272 с.

Соціальна політика — комплекс заходів державного та недержавного характеру, спрямованих на виявлення, задоволення і узгодження потреб та інтересів громадян, соціальних груп, територіальних громад<sup>109</sup>.

Мета соціальної політики — створення умов для розвитку та оптимального функціонування соціальних відносин, всебічного розкриття творчого потенціалу людини, її сутнісних сил, досягнення в суспільстві суспільної злагоди і стабільності<sup>109</sup>.

Головним завданням соціальної політики є забезпечення чіткого функціонування всієї системи соціально-політичних інститутів — суб'єктів такої політики; координація функціонування різних елементів системи; формування оптимального співвідношення між різними формами, методами, засобами з метою одержання очікуваних результатів<sup>109</sup>.

*Соціальна робота сприяє соціальним змінам та розвитку, соціальній єдності, а також наснаженню та незалежності людей, залучає окремих фізичних осіб, групи, та суспільні структури до вирішення проблем осіб, сімей що перебувають в складних життєвих обставинах та покращення якості їх життя та добробуту, на засадах принципів соціальної справедливості, дотримання прав людини, колективної відповідальності та поваги, протидіє факторам соціального виключення та сприяє дотриманню прав людини<sup>110</sup>.*

Окремою галуззю наукового знання, що вивчає процес соціалізації особистості, є соціальна педагогіка, яка вивчає закономірності й механізми становлення і розвитку особистості в процесі здобуття освіти і виховання у різних соціальних інститутах, а також соціально орієнтовану діяльність освітніх, наукових, культурних та інших закладів, установ і соціальних служб, які сприяють формуванню соціальної активності дітей та молоді в процесі

<sup>109</sup> Соціальна політика – Україна. Україна – Інформаційно-довідковий сайт «Україна». URL: [http://proukraine.net.ua/?page\\_id=759](http://proukraine.net.ua/?page_id=759) (дата звернення: 21.03.2023).

<sup>110</sup> Соціальна робота, її мета і завдання. Школа соціальної роботи імені професора Володимира Полтавця. URL: <https://ssw.ukma.edu.ua/node/6> (дата звернення: 21.03.2023).

вирішення суспільних, політичних, економічних та інших проблем суспільства<sup>111</sup>.

Провідною функцією соціальної педагогіки є інтегративна. Отже, сферу соціально-педагогічних досліджень становить науково-практичний аналіз виховного потенціалу суспільства, напрями його актуалізації, визначення різних форм інтеграції суспільно-виховних зусиль, спрямованих на соціалізацію особистості<sup>111</sup>.

Концепція інклюзивної освіти отримала розвиток із концепції інтеграції, що застосовується під час переходу до нових підходів освіти дітей з особливими освітніми потребами. Переосмислення процесу інтеграції зумовило виникнення «інклюзивної освіти».

Інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти шляхом організації навчання дітей у закладах освіти на основі застосування особистісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей у навчально-пізнавальній діяльності<sup>112</sup>.

Інклюзивна освіта виконує такі:

- правова (забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття освіти в умовах звичайних закладів освіти за місцем проживання дитини; попередження і боротьба з виключенням в освіті; виявлення й усунення чинників, що перешкоджають реалізації права дитини з інвалідністю на освіту на умовах рівності і доступності);

- соціалізація (засвоєння дітьми з особливими освітніми потребами широкого кола цінностей, соціальних ролей і очікувань, на основі яких складається повсякденне життя людей, а також цінностей, що пропагуються закладом освіти; формування людської особисті на основі засвоєння дітьми з інвалідністю знань, навичок, цінностей культурної спадщини, накопичених

<sup>111</sup> Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий центр «Академія», 2002. 576 с.

<sup>112</sup> Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.



соціумом; включення дітей з інвалідністю у соціокультурний простір класу, школи, громади, держави);

- виховна (формування позитивного і толерантного ставлення суспільства до осіб з інвалідністю як до рівних, створення соціокультурного середовища; формування у дітей з особливими освітніми потребами почуття поваги і власної гідності, усвідомлення, що вони є повноцінними членами суспільства);

- освітня (засвоєння дітьми з інвалідністю системи знань, умінь і навичок, необхідних для розвитку потенціалу та подальшої успішної інтеграції у суспільство);

- економічна (підготовка осіб з особливими освітніми потребами до трудової діяльності, розвиток і використання їхнього потенціалу на ринку праці; зменшення кількості громадян, що перебувають на соціальному забезпеченні у держави) <sup>113</sup>.

Інклюзивна освіта вимагає радикальних змін в культурі, політиці та у практичній діяльності закладів освіти, а також створення інклюзивного освітнього середовища та інклюзивного суспільства загалом.

Молодіжну роботу зазвичай розуміють як інструмент для особистісного розвитку, соціальної інтеграції та активного громадянства молодих людей. Молодіжна робота є «ключовим словом» для всіх видів діяльності соціального, культурного, освітнього або політичного характеру, що робиться разом з молоддю, для молоді та силами самої молоді <sup>114</sup>.

Молодіжна робота зазвичай має такі характеристики:

- ціннісно-орієнтована: молодіжна робота намагається слугувати більш високим цілям – інклюзії та соціальній згуртованості;
- орієнтована на потреби молоді: молодіжна робота обслуговує ключові потреби та сподівання молоді, визначені самими молодими людьми;

<sup>113</sup> Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

<sup>114</sup> Молодіжна робота. The Council of Europe: guardian of Human Rights, Democracy and the Rule of Law for 700 million citizens. URL: <https://www.coe.int/uk/web/youth-portfolio/youth-work-essentials> (дата звернення: 21.03.2023).

- добровільна: молодіжна робота не є обов'язковою і спирається на добровільну участь молоді;
- розвивальна: молодіжна робота спрямована на особистісний, соціальний та етичний розвиток молодих людей;
- саморефлексивна та критична: молодіжна робота намагається переконатися, що вона робить усе можливе, щоб відповідати її місії;
- побудована на стосунках: молодіжна робота шукає аутентичного, справжнього спілкування з молодими людьми й робить свій внесок у підтримку життєздатності громад 114.

Не менш важливою є медицина під час надання послуги соціальної реабілітації. Медицина (лат. *medicina*, від *medicus* — лікарський, лікувальний) — система наукових знань і практичної діяльності, метою якої є зміцнення і збереження здоров'я, подовження життя людини, профілактика й лікування хвороб. Медицина вивчає будову і процеси життєдіяльності організму людини в нормі і при патології; фактори природного і соціального середовища в аспекті їх позитивного або негативного впливу на стан здоров'я людей; власне хвороби людини (їх причини, механізми виникнення, розвиток і характерні ознаки), а також можливості використання різних фізичних, хімічних, біологічних і технічних факторів та пристроїв для попередження, виявлення і лікування захворювань. На цій основі розробляються рекомендації з найбільш раціонального способу життя, режиму праці та відпочинку, харчування; заходи, що забезпечують оптимальні гігієнічні умови життя; безпечні умови праці; раціональне виховання, а також методи виявлення, способи профілактики і лікування різних хвороб. Коло інтересів медицини охоплює всі сфери життя людини, що перетворює її в систему наукових знань про здоров'я і хвороби, умови індивідуального і суспільного життя сучасної людини <sup>115</sup>.

Вважаємо, необхідним виокремити медичну реабілітацію, що є фундаментом реабілітаційного процесу. Від її ефективності залежить

---

<sup>115</sup> Шикова В. В. МЕДИЦИНА. *Фармацевтична енциклопедія*. URL: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/1363/medicina> (дата звернення: 21.03.2023).

застосування наступних видів реабілітації, їхні тривалість і обсяг. Завдання медичної реабілітації – відновлення здоров'я; запобігання ускладненням; відновлення або часткова чи повна компенсація втрачених функцій тощо 115.

Складовою частиною медичної реабілітації є фізична реабілітація, яка мобілізує сили організму, активізує його захисні й пристосувальні механізми, запобігає ускладненням, прискорює відновлення функцій органів та систем, адаптує до фізичних навантажень, відновлює працездатність 115.

Динамізм туризму, ускладнення його суспільних функцій поставили проблему формування синтетичного напрямку наукових досліджень, що має за мету всебічне дослідження туризму як складного поліфункціонального процесу<sup>116</sup>. Туризмологія – науковий напрям, у межах якого сполучаються різноманітні дослідження туризму як суспільного явища. Завданням туризмології є розробка теорії функціонування туризму. Багатогранність явища робить таке завдання складним і в той же час актуальним. Можна виділити такі аспекти функціонування туризму, які практично сформувались у певні напрями досліджень: економічний, історичний, географічний, соціальний, екологічний, політичний, культурний, психологічний<sup>117</sup>.

Рекреаційна географія – галузь географічних знань, яка, спираючись на рекреаційну функцію як необхідну складову суспільного відтворення, займається розробкою теоретико-методичних засад територіальної організації відпочинку та оздоровлення<sup>118</sup>.

Географія туризму – це, передусім, наука про туристсько-рекреаційні форми природокористування, які складаються в певних умовах території під впливом

---

<sup>116</sup> Любіцева О.О. **Туризмознавство: вступ до фаху**: підручник. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. 335 с.

<sup>117</sup> Любіцева О.О. **Туризмознавство: вступ до фаху**: підручник. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. 335 с.

<sup>118</sup> Кравченко О.О. Освітньо-виховний, реабілітаційний та оздоровчий потенціал інклюзивного туризму в умовах інклюзивного навчання: монографія; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2022. 272 с.

системи стимулюючих, стабілізуючих чи лімітуючих чинників природного, соціально-економічного, ринкового характеру 118.

Географія туризму як географічна наука має вносити в туризмологію просторову складову, «об'ємне бачення» туристичного процесу. Тобто не тільки як процесу переміщення туристів у просторі, а й як динаміку розвитку в часі, де на кожному з етапів ми маємо певну геопросторову організацію, що дозволяє обґрунтовано прогнозувати розвиток туристичного процесу 118.

Тобто, завдання географії туризму на сучасному етапі вбачаються у вирішенні питань регіоналізації туризму на основі науково обґрунтованого районування, визначення тих «керованих» територіальних одиниць, які реально формуються в конкретних умовах території і можуть виступати реальними одиницями планування й управління 118.

Вважаємо, що соціальна реабілітація засобами музейної педагогіки модифікує наукові підходи, методи та технології в галузі соціальної роботи.

Відповідно Закону України «Про соціальні послуги» соціальні послуги – це дії, спрямовані на профілактику складних життєвих обставин, подолання таких обставин або мінімізацію їх негативних наслідків для осіб/сімей, які в них перебувають.

Відповідно до Класифікатора соціальних послуг соціальна реабілітація – це послуга, що спрямована на підвищення рівня соціального функціонування та задоволення потреб особистості, подолання ризиків та кризових ситуацій через отримання послуги.

Надання цієї послуги потребує більш детального та ґрунтовного вивчення форм, методів та підходів для її кваліфікованого надання дітям та молоді з особливими освітніми потребами з різними нозологіями.

Заклади освіти є одним із визначних місць формування та становлення особистості дитини, саме тому вони повинні сприяти соціальному, духовному, культурному та моральному розвитку дитини. Фундаментом освітнього процесу мають бути засади моралі, добра, культурні надбання та національні традиції. Це все є доробком краєзнавства.

Краєзнавство – збір, накопичення і популяризація відомостей про певну територію з різних точок зору: географії, геології, метеорології, рослинного і тваринного світу, населення, господарства, історії, культури тощо. Об'єктом вивчення краєзнавства є «край» – умовне поняття. Межі території дослідження залежать від того, хто і з якою метою вивчає цей край <sup>119</sup>.

Предметом вивчення є природа, топоніміка, історія, склад населення, господарство, культура. Краєзнавство розглядають як комплекс наукових дисциплін, різних щодо змісту, і спеціальних методик, але таких, які ведуть у своїй сукупності до наукового і всебічного пізнання краю <sup>119</sup>.

Мету краєзнавчої діяльності конкретизують завдання, пріоритетними серед яких є інтелектуальний розвиток, формування особистісних якостей, збереження та зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості; створення сприятливих умов для самопізнання, самовизначення, розвитку здібностей та реалізації особистості <sup>120</sup>.

На думку О. Кравченко, уваги заслуговує наукове вивчення виховного впливу краєзнавства на вольову, емоційну й інтелектуальну сфери дітей та молоді, у тому числі з інвалідністю, а також обґрунтування функцій краєзнавства, зокрема освітньо-пізнавальної, виховно-розвивальної, соціалізаційної, культурно-дозвіллевої й оздоровчої <sup>121</sup>.

Економічна сторона має важливе значення для надання послуги соціальної реабілітації. *Оскільки економіка – це теорія управління господарством, суспільними господарськими системами різних розмірів (від домогосподарства до загальнолюдського глобального господарства планети Земля), різних видів (натуральне і грошове) і різних епох. Суспільна наука, що вивчає ефективне*

---

<sup>119</sup> Краєзнавство. *Google Sites: Sign-in*. URL: <https://sites.google.com/site/kiievsinoznavstvo306/> (дата звернення: 21.03.2023).

<sup>120</sup> Кравченко О.О. Освітньо-виховний, реабілітаційний та оздоровчий потенціал інклюзивного туризму в умовах інклюзивного навчання: монографія; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2022. 272 с.

<sup>121</sup> Кравченко О.О. Освітньо-виховний, реабілітаційний та оздоровчий потенціал інклюзивного туризму в умовах інклюзивного навчання: монографія; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань: Візаві, 2022. 272 с.

використання обмежених ресурсів, розглядає питання організації та управління виробництва, розподілу, обміну, збуту й споживання товарів та послуг <sup>122</sup>.

Раціональне та доцільне використання економічного потенціалу сприятиме якісному наданню послуги соціальної реабілітації. Розширення можливостей закладів та установ, які надають цю послугу.

Окрім вищеперерахованих галузей, у сучасному суспільстві необхідно зазначити таку галузь, як маркетинг. Сьогодні маркетинг використовують в усіх сферах життєдіяльності. Маркетинг – комплексна система організації виробництва і збуту продукції, орієнтована на задоволення потреб конкретних споживачів і отримання прибутку на основі дослідження і прогнозування ринку, вивчення внутрішнього і зовнішнього середовища підприємства-експортера, розробки стратегії і тактики поведінки на ринку за допомогою маркетингових програм <sup>123</sup>.

Сучасний маркетинг – це особлива галузь економічної науки, яка займається вирішенням проблем раціоналізації у широкому розумінні шляхом розробки відповідного інструментарію <sup>124</sup>.

Головною особливістю маркетингу є те, що його діяльність орієнтується на потреби. Саме потреби споживачів є основним об'єктом уваги виробників товарів і послуг <sup>124</sup>.

Використання маркетингу у наданні послуги соціальної реабілітації засобами музейної педагогіки сприятиме інформуванню населення про цю послугу та можливості отримання її. Такий підхід сприяє забезпеченню рівноправності усього населення та доступності.

<sup>122</sup> Економічні науки. *Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського*. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/node/321> (дата звернення: 21.03.2023).

<sup>123</sup> Олексенко Р.І., Краскова І.О., Поліщук М.М. Функції та роль маркетингу в сучасних умовах господарювання. *Ефективна економіка*, №11, 2011. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&amp;z=777> (дата звернення: 21.03.2023).

<sup>124</sup> Олексенко Р.І., Краскова І.О., Поліщук М.М. Функції та роль маркетингу в сучасних умовах господарювання. *Ефективна економіка*, №11, 2011. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&amp;z=777> (дата звернення: 21.03.2023).

Відповідні міждисциплінарні дослідження сприятимуть пошуку шляхів розв'язання проблем соціальної реабілітації засобами музейної педагогіки. Також такий підхід допоможе якнайкраще дослідити проблему та вивчити крізь призму різних галузей.

Отже, соціальна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами музейної педагогіки буде ефективною за умови використання міждисциплінарного підходу, який спрямований на дослідження проблеми за допомогою інтеграції знань, використання різних методів пізнання, що чим забезпечує перехід до нового етапу її розвитку, адекватного сучасній динаміці соціальних відносин.

## **Висновки**

Соціальна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами музейної педагогіки є одним із головних елементів реалізації інклюзивної освіти та розбудови інклюзивного суспільства.

Надання цієї послуги передбачає використання міждисциплінарного підходу. Проаналізувавши наукову літературу, можна зауважити, що міждисциплінарний підхід має на меті вивчення проблеми крізь призму різних галузей для пошуку спільних шляхів та / або методів розв'язань.

Окрім того варто зазначити, що міждисциплінарність сприяє утворенню нового наукового знання, а не лише об'єднанню та інтегруванню існуючих методів.

Дослідивши, міждисциплінарні зв'язки соціальної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами музейної педагогіки, можна зазначити, що надання цієї послуги вимагає створення потужної міждисциплінарної команди для урахування усіх індивідуальних потреб кожної особистості.

Під час дослідження нами було виокремлено та вивчено такі міждисциплінарні зв'язки – музеєзнавство, музейна педагогіка, педагогіка, психологія, інклюзивна освіта, соціальна політика, соціальна робота, соціальна

педагогіка, молодіжна робота, медицина, медична реабілітація, туризмологія, рекреаційна географія, географія туризму, краєзнавство, економіка та маркетинг.

Урахування особливостей кожної галузі сприятиме організації соціальної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами музейної педагогіки.

Вважаємо, що соціальна реабілітація дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами музейної педагогіки сприятиме відновленню соціальних функцій, розкриттю потенціалу особистості, що у свою чергу допомагатиме їй у соціокультурній адаптації та інтеграції у освітнє середовище та життя міста та / або громади.

### **Анотація**

У статті розглянуто засади соціальної реабілітації дітей та молоді з особливими освітніми потребами засобами музейної педагогіки. Вивчено нормативно-правову базу, що забезпечує надання цієї послуги. Розглянуто поняття «соціальна реабілітація», «інклюзивне навчання», «психолого-педагогічні послуги», «інклюзивно-ресурсний центр» та його роль. Також авторами досліджено міждисциплінарний підхід у розв'язанні проблеми. Вивчено міждисциплінарні зв'язки з іншими галузями. Окрім цього, окреслено завдання та принципи сучасного музею. У контексті дослідження розглянуто взаємодію музейної діяльності та соціальної реабілітації.

### **Література**

1. Барна Н.В., Коротєєва А.В. Інклюзивно-реабілітаційний туризм : посібник. Київ, 2020, 125 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. К. : Видавничий центр «Академія», 2002. 576 с.
3. Гордійчук О.Є. Міждисциплінарний підхід як невід'ємна умова інклюзивної діяльності. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(31), Issue: 61, 2015, С. 25 – 28



4. Економічні науки. *Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського*. URL: <http://www.nbuv.gov.ua/node/321> (дата звернення: 21.03.2023).
5. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
6. Колот А. Міждисциплінарний підхід як передумова розвитку економічної науки та освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2014. С.18–22
7. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики монографія. Київ ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
8. Конвенція про права осіб з інвалідністю (Конвенція про права інвалідів) : Конвенція Орг. Об'єдн. Націй від 13.12.2006 р. : станом на 6 лип. 2016 р. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text) (дата звернення: 21.03.2023).
9. Кравченко О.О. Освітньо-виховний, реабілітаційний та оздоровчий потенціал інклюзивного туризму в умовах інклюзивного навчання : монографія; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2022. 272 с.
10. Краєзнавство. *Google Sites: Sign-in*. URL: <https://sites.google.com/site/kiievsinoznavstvo306/> (дата звернення: 21.03.2023).
11. Любіцева О.О. Туризмознавство: вступ до фаху: підручник. К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. 335 с.
12. Міністерство освіти і науки України – інклюзивне навчання. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya> (дата звернення: 21.03.2023).
13. Молодіжна робота. The Council of Europe: guardian of Human Rights, Democracy and the Rule of Law for 700 million citizens. URL: <https://www.coe.int/uk/web/youth-portfolio/youth-work-essentials> (дата звернення: 21.03.2023).

14. Олексенко Р.І., Краскова І.О., Поліщук М.М. Функції та роль маркетингу в сучасних умовах господарювання. *Ефективна економіка*, №11, 2011. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=777> (дата звернення: 21.03.2023).

15. Основи музеєзнавства: навчально-методичний посібник / О.О. Салата. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 164 с.

16. Пірен М., Ясенова А. Соціалізація молоді в українському суспільстві: стан, особливості становлення. *Освіта регіону*. Вип. 11, 2011 С. 267

17. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 1 січ. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 21.03.2023).

18. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 06.10.2005 р. № 2961-IV : станом на 5 лют. 2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2961-15#Text> (дата звернення: 21.03.2023).

19. Соціальна політика – Україна. *Україна – Інформаційно-довідковий сайт «Україна»*. URL: [http://proukraine.net.ua/?page\\_id=759](http://proukraine.net.ua/?page_id=759) (дата звернення: 21.03.2023).

20. Соціальна робота, її мета і завдання. *Школа соціальної роботи імені професора Володимира Полтавця*. URL: <https://ssw.ukma.edu.ua/node/6> (дата звернення: 21.03.2023).

21. Удовиченко І.В. Музейна педагогіка: теорія і практика : наук.-метод. посіб. К.: Логос, Національний музей історії України, 2017, 72 с.

22. Філіпенко А.С. Міждисциплінарна методологія: базові принципи. *International relations, part «Economic sciences»*. Вип. 13, 2018, С. 7 – 13

23. Шикова В. В. МЕДИЦИНА. *Фармацевтична енциклопедія*. URL: <https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/1363/medicina> (дата звернення: 21.03.2023).

24. Юрiкв Я.І. Роль соціального педагога в реабiлітації дітей з обмеженими можливостями. URL: <http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/pages/view/279> (дата звернення: 21.03.2023).

25. Sandell R. (1998) Museums as agents of social inclusion. *Museum Management and Curatorship*. Vol. 17 (4). P. 401–418

**Information about the authors:**

**Kravchenko Oksana Oleksiivna,**

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Social Pedagogy and Social Work Department,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
26, Sadova, Uman, 20308, Ukraine

**Varyvoda Yuliia Yuriivna,**

PhD-student of Department  
Social Pedagogy and Social Work,  
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University  
26, Sadova, Uman, 20308, Ukraine

**SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN AND YOUTH WITH  
SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS OF THE MEANS OF MUSEUM  
PEDAGOGY: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH**

**1.1 Social rehabilitation of children and youth with special educational needs  
of the means of museum pedagogy**

**1.2 Researching the problem through the prism of an interdisciplinary  
approach**

## Формування у старших дошкільників з порушенням мовленнєвого розвитку вміння скласти порівняльний опис

Омеляненко А.В.

### Вступ

Упровадження Базового компонента дошкільної освіти в Україні та концепції мовної освіти актуалізувало проблему розвитку зв'язного мовлення дошкільників, зокрема порівняльного опису як одного із його видів. Психічні процеси дошкільника з порушенням мовленнєвого розвитку визначаються ступенем сформованості знань, умінь та навичок дитини і виявляються в соціальній та інтелектуальній активності у колі дорослих та однолітків.

Науковці О. Запорожець, Д. Ельконін, Г. Костюк, І. Синиця стверджують про єдність мови та мислення. Мова реалізується і здійснюється у зв'язному мовленні, яке педагоги (Л. Виготський, Т. Комарова, В. Котляр, Н. Кириченко, Н. Сакуліна,) розглядають і як засіб спілкування, і як засіб передачі суттєвої інформації, також як засіб організації та планування різних видів людської діяльності, та засіб естетичного впливу на думки та почуття людей.

Особливого значення проблема взаємозв'язку в розвитку логічного мислення та зв'язного мовлення набуває в закладі дошкільної освіти, тому що саме тут діти навчаються правильно висловлювати свої думки в зрозумілій для оточуючих формі. Одночасно з розвитком мовлення у дітей розвивається мислення. На цьому наголошував ще К. Ушинський, який зазначав, що розвивати в дітей дар слова, означає майже те саме, що розвивати в них логічність мислення.

Порівняльний опис предметів, явищ, результатів продуктивно-творчої діяльності – один із видів зв'язного мовлення, який спирається на мисленнєву операцію порівняння. Порівняння як засіб розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку було предметом дослідження педагогів, психологів, лінгводидактів (А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Сорокіна, А. Зрожевська, О. Компаній, Л. Рускуліс). Ними було висвітлено значення порівняння, можливості

опанування дітьми дошкільного віку порівнянням, труднощі, які трапляються дітям у проведенні порівняння. Психологами та лінгводидактами (Н. Бабич, Д. Баранник, Г. Сорокіна, С. Ласунова, А. Зрожевська, Л. Міненко) були визначені типи порівняння (одночасне та послідовне), встановлені рівні сформованості вмінь складати порівняльний опис, підкреслена роль наочності в навчанні порівнянню та порівняльному опису. Необхідно зазначити, що психологічні аспекти проблеми представлені детальніше, аніж лінгводидактичні. Зокрема, зазначимо, що при загальному інтересі до проблеми розвитку зв'язного мовлення, малодослідженим залишається питання про зміст та прийоми роботи з порівняння та навчання порівняльного опису дітей з порушенням мовленнєвого розвитку.

### **1. Характеристика опису як функціонально-смислового типу зв'язного мовлення.**

Номінативне визначення «опис» як термін використовується у різних галузях наук, серед яких: логіка, теорія наукового дослідження, дидактика, лінгводидактика, лінгвістика. Т. Донченко, М. Вашуленко, В. Собко розглядають цілу низку номінативних значень поняття «опис» та зазначають, що як науковий (гносологічний) термін, він може використовуватися тільки у значенні фіксації результатів дослідження і, тим самим, позначати конкретну специфічну операцію наукового дослідження, функцію наукового пізнання, яка співвідноситься з іншою його функцією – поясненням. Лінгводидактиня В. Собко висвітлює опис в контексті динамічної структури дослідницького процесу, яка розгалужується на чотири основні послідовні етапи: спостереження, опис, пояснення, передбачення. Вона зазначає, що опис, з одного боку, елементарна процедура, з іншого боку – це складне явище у гностичному відношенні. На її думку, опис складається з пізнавальних дій, серед яких: мовленнєвий аналіз даних дослідження, відбір параметрів, які цікавлять дослідника, абстрагування, співставлення, порівняння окремих елементів експерименту з відповідними положеннями науки, позначення елементів

експерименту певними термінами, знаками і фіксація цих елементів за допомогою запису [1].

Для нашої роботи цікавим є тлумачення опису літературознавцями. Ф. Бацевич, М. Кочерган висловлюють думку про те, що опис за способом зображення має багато спільного із живописом, тому що вони відображають один момент якої-небудь події чи стану предмету.

У лінгвісти існують різні номінативні визначення поняття «опис». Низка авторів розглядають опис як мовленнєву форму (М. Брандес, О. Кожина), як функціонально-смісловий тип мовлення (О. Нечаєва, К. Сєражим. М. Пентилюк).

У нашій роботі, спираючись на теорію типології мовлення ми будемо розглядати опис, як функціонально-смісловий тип мовлення, який є типізованим різновидом, як зразок, модель монологічного повідомлення у вигляді перерахування одночасних або постійних ознак предмета оформлення у визначеній мовній структурі.

Зупинимось докладніше на характеристиці опису, запропонованій дослідницею О. Нечаєвою. Вона розглядає його як констатувальне, об'єктивне мовлення зі статичним у часовому плані змістом, перелічувальною формою та прямою модальністю. Ознаками в описі можуть бути як прості властивості (зріст, колір, величина), так і складні характеристики (захоплюється театром, працює режисером), які позначаються як словами іменникових частин мови, так і дієслівними формами, що позначають не лише стан, але й дію, набуваючи при цьому якісного значення. Одночасність ознак в описі виражається тим, що в кожному описовому контексті дієслова використовуються тільки в одному визначеному часі. Поєднання різних видо-часових форм дієслів в описі вважається недопустимим. Опис має значення повідомлення та розглядається лінгвістами як стала мовленнєва структура. Функціональне призначення опису – це описувати предмети, дії, явища. У його логічну основу покладено розумові процеси, завдяки яким формуються судження. У мовленні йому відповідає речення як мовна одиниця. На думку Л. Добраєва, судження в процесі мислення

об'єднуються між собою в синхронні логіко-мисленнєві форми для сприймання, відображення, вираження статичності різноманітних ознак.

Описовий текст за структурно-композиційним критерієм має три частини: перша частина, в якій передається загальне враження від предмета, вказується на його призначення, дається оцінка; друга частина, в якій розкриваються ознаки предмета, що підтверджують загальну характеристику; висновок. Дослідники-лінгводидакти (В. Бадер, А. Богуш, Н. Гавриш, І. Головка, А. Зрожевська, О. Компаній), які студіюють питання ознайомлення дітей дошкільного та молодшого дошкільного віку зі структурою тексту, вибудовують структуру опису із врахуванням функціонально-сміслових типів мовлення. М. Пльонкін, спираючись на точку зору О. Нечаєвої про опис як функціонально-смісловий тип мовлення, зазначав, що він є відповіддю на поставлене запитання: «Який?». Опис вирізняється статичністю, оскільки передбачає перерахування постійних або одночасних ознак. У структурі опису автор виділяє загальну тезу, загальну оцінку. На його думку, в першому реченні розпочинається опис, у наступних уточнюється загальна картина. Після перерахованих ознак у останньому реченні відбувається підсумкова, завершальна оцінка предмету опису. Структурним початком в описі під час перерахування ознак найчастіше є напрямок, місцезнаходження (справа-зліва, близько-далеко), частини предмету, колір, призначення.

Логіка структури опису може співпадати з логіко-синтаксичною схемою, яку запропонували Н. Гавриш, А. Зрожевська, В. Кунін, Л. Шадріна. За цією схемою спочатку потрібно назвати предмет: «Це – ...»; потім дати йому загальну характеристику: «Він такий ...»; виокремити найсуттєвіші ознаки, елементи, властивості: «У нього є ...»; назвати його можливі дії, або з ним: «Він може ... або його можна ...» та висловити своє ставлення до предмета: «Мені так подобається, що він ...»[2].

Розглядаючи опис як окремий функціонально-смісловий тип мовлення, нам важливо визначити також, що являє собою дискурс як особливе утворення усного мовлення дітей дошкільного віку. Зазначимо, що на сучасному етапі

дискурс інтерпретується як центральне поняття у визначенні змісту та методики роботи з розвитку зв'язного мовлення та розглядається різними науками, серед яких: лінгвістика, психолінгвістика, лінгводидактика.

Лінгводидактичні дослідження А. Зрожевської, Л. Порядченко, проведені з дітьми дошкільного віку показують, що в них зовнішні зв'язки домінують у складанні зв'язного висловлювання, зокрема опису. Серед зовнішніх засобів зв'язку дослідники Г. Солганик, Ф. Бацевич найчастіше називають лексичні і лексико-граматичні, до яких відносять лексичний повтор, займенникову і синонімічну заміни. На основі цих засобів в тексті утворюються різні види зв'язку. Найчастіше мовознавці виділяють два види зв'язку – ланцюжковий та паралельний. Ф. Бацевич виокремлює ці види зв'язків, аналізуючи судження, з якими він ототожнює «рух» думки в тексті. Саме цей рух думки, як вважає вчений, об'єднує судження в єдине ціле<sup>3</sup>.

Виділяючи ланцюжковий і паралельний види зв'язку лінгвісти вважають за можливе використання їх у всіх типах текстів, відмічаючи при цьому, що паралельний зв'язок більше використовується в описі.

Як будь-який правильно організований текст, опис має смислову і структурну єдність, характеризується зв'язністю і цілісністю. Всі його частини взаємопов'язані і взаємообумовлені.

Композицію опису визначають його структура і мікротеми, які розкривають змістовий наповненість тексту.

Опис характеризується замкнутістю структури, яка визначається першим і останнім реченням тексту; характер цих речень залежить від предмету який описується та від мети опису.

В описі не допускається змішування часових планів, він характеризується єдністю видових та часових форм дієслів. Цим опис відрізняється від розповіді.

В описі частини, ознаки, властивості предмета спрямовані на розкриття об'єкта, про який сказано на початку тексту, в початковому, організуючому реченні, яке виступає тематичним ядром всього висловлювання, тому тут провідним засобом зв'язку виступає паралельний.



У навчанні дітей дошкільного віку складати зв'язні описові тексти необхідно враховувати особливості структури цього виду висловлювання, вчити дітей дотримуватися її, показувати їм, що в описі говориться про ознаки, властивості предмета, які допомагають слухачеві уявити цілісний образ об'єкта, який описується.

Лінгвісти розглядають дискурс як готовий об'єкт, як результат мовленнєво-мисленнєвої діяльності; психологи і психолінгвісти досліджують не стільки сам дискурс, скільки процес його породження і розуміння; при цьому дослідників цікавлять, насамперед, внутрішні механізми мисленнєвої діяльності, а не сам дискурс.

Суттєвою рисою у дослідженнях сучасних психологів і психолінгвістів є такий підхід до аналізу мовленнєвої діяльності, який вивчає не просто дискурс як кінцевий продукт, а процес його породження. При цьому, вчені Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня зазначають, що мовлення, як і будь-які інші види діяльності, починається з мотиву, бажання щось сказати; воно підпорядковується певній меті; мотив і мета визначають задум майбутнього висловлювання, його зміст, думку, яка буде потім виражена у слові.

Оскільки метою нашого дослідження є формування у дітей уміння створювати зв'язне висловлювання, порівняльний опис, важливо розглянути питання про мотивацію мовленнєвої діяльності. Це важливо ще й тому, що в низці психолого-педагогічних досліджень О. Запорожця, О. Леонтьєва встановлено залежність ефективності навчання між відношенням того, хто навчається до початкових вимог та власних мотивів діяльності. Дослідники мовлення підкреслюють, що мотиви і цілі мовленнєвої діяльності завжди лежать поза межами самого мовлення. Бажання сказати, на думку І. Зимньої, О. Леонтьєва, О. Лурія, завжди виникає в ситуації спілкування, в межах певної немовленнєвої діяльності – праця, навчання чи гра. Заслуга цих авторів полягає в тому, що вони розглядають мовленнєву діяльність з моменту сприймання й аналізу ситуації, яка забезпечує мотиваційну сторону мовлення і визначає обмеження форми, типу і стилю висловлювання.

Ці висновки ми будемо враховувати в навчанні дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку складати порівняльний опис. Так, зокрема, важливо в навчанні створювати такі ігрові, уявні, ситуації, які б мотивували мовленнєву діяльність дошкільників, спонукали їх до складання конкретного висловлювання.

Ефективність навчання зв'язного мовлення, зокрема, і описового неможлива без врахування та реалізації комунікативної спрямованості мовлення. Ситуативний, ігровий, уявний характер мовленнєвих завдань, які пропонуються дітям для розв'язання, допомагають їм усвідомити, для кого і для чого створюється дискурс, висловлювання. У психології й психолінгвістиці істотним фактором ефективності навчання вважається ставлення, відношення дитини до навчальних вимог. У педагогічних дослідженнях також зосереджують особливу увагу на поліпшенні якості порівняльного опису за умови мотивації мовленнєвої діяльності. Багаточисленні приклади в освітній практиці, коли вихователі роблять спроби мотивувати мовленнєву діяльність дітей. Звернемо увагу на те, що мотив пропонується дітям дуже прямолінійно, як мета, наприклад; «Слухайте уважно все, що я буду говорити і вчиться складати описи», «У кого вийде найкраще, той буде розповідати малюкам» або «Найкращі описи ми напишемо в альбом для батьків»

Зазначена мотивація потужно активізує вольові зусилля дитини, тоді як перед педагогом залишається невиконане завдання – викликати у дошкільника потребу пошуку.

У психологічному дослідженні Г. Сорокіної було зроблено висновок про те, що для дитини недостатньо однієї пропозиції виконати пізнавальне завдання, необхідно ще активізувати її розумову діяльність, щоб дитина не тільки зрозуміла, але й «прийняла» його, щоб воно зачепило її дитячі інтереси. Якщо всі ці умови не забезпечуються, то в такому випадку дитина буде діяти як простий виконавець.

У лінгводидактичних дослідженнях розглядалися інтегровані питання про те, як мотивувати мовленнєву діяльність дітей, викликати у них бажання

описувати об'єкти. Дослідники А. Зрожевська, Л. Порядченко, С. Ласунова беруть сміливість стверджувати, що найкоротший та найефективніший шлях – це створення мовленнєвої ситуації з конкретним адресатом та обставинами, завдяки якій би у дітей виникало бажання долучитися до мовленнєвого спілкування, відбувалося стимулювання та виникнення певного комунікативного наміру (дізнатися про будь що, поділитися з кимось своїми думками, пояснити будь що комусь, навчитися чогось, переконати в чому будь кого).

Оскільки провідним видом діяльності для дітей є гра, то у молодшій та середній групах дослідники мотивувати мовленнєву діяльність дітей шляхом створення різних мовленнєвих ігрових ситуацій

У старшому дошкільному віці можна використовувати різні варіанти мовленнєвих ситуацій. Так, В. Гербова розробила й запропонувала використовувати природні мовленнєві ситуації, в яких задовольняється природна потреба дитини в комунікації.

Як підкреслює С. Ласунова робота над описом вправляє дітей в розумових операціях аналізу, синтезу, розвиває спостережливість, вчить помічати красу та своєрідність кожного предмету, явища, виробляє смак до точного й образного слова, вчить дошкільників будувати свої висловлювання в певній формі, розвиває естетичний смак і творчу уяву [4]. Ознайомлення дітей дошкільного віку з описом, на думку Т. Донченко, сприяє повному розумінню дітьми пояснення, чіткому виконанню завдань, які пропонуються вихователем [5].

У дошкільній лінгводидактиці проблема навчання дошкільників описовому мовленню завжди розглядалось в загальному контексті розвитку зв'язного мовлення.

У всіх педагогічних дослідженнях, об'єктом яких була мовленнєва діяльність дітей, автори посилаються до педагогічної спадщини К. Ушинського, оскільки саме йому належать праці, в яких окреслено вплив рідної мови на розвиток дитини і розкрито конкретні методи навчання. Визначаючи «розвиток дара слова» як одну із цілей початкового навчання дітей рідної мови,

К. Ушинський запропонував різноманітні вправи і визначив вимоги до них. Серед них такі: вправи мають бути самостійними, щоб дитина сама обирала тему свого твору; систематичними, щоб знаходити зв'язки з попередніми, опиратися на них і робити крок вперед; логічними, щоб знаходити головну думку і освоїти саму систему викладу. При цьому вчений розробив і низку рекомендацій щодо навчання дітей опису. Так, вчений визначив послідовність роботи з навчання дітей опису. Він вважав, що розпочинати необхідно з усних і письмових відповідей на запитання про колір, розмір, форму предметів, які діти безпосередньо сприймають у класі; потім можна переходити до опису предмета, який дитина добре знає, який уважно розглянула в класі, але опису якого немає в книжці. На другому році навчання пропонувалися дітям завдання з порівняння двох предметів, описи фізичних явищ<sup>6</sup>.

Навчання порівняльному опису також має відбуватися за поступовим ускладненням: а) опис одного предмету із двох; б) паралельний опис предметів, які безпосередньо сприймаються та в) паралельний опис предметів по пам'яті.

Зазначимо, що для нас в цьому дослідженні важливими є два висновки. Перший: описи природи для дітей є найбільш складними, оскільки вимагають високого рівня узагальнення і навички складати розгорнуті висловлювання. Другий: в системі описів про природу найбільш складним є опис окремого предмету або явища природи.

У дошкільній лінгводидактиці питання навчання зв'язного мовлення досліджувалось лінгводидактами в різних напрямках: методика навчання переказу (Р. Габова, І. Непомняца, Н. Малиновська), навчання дітей творчої розповіді (Н. Орланова Н. Гавриш, Т. Постоян), розвиток пояснювального мовлення (Н. Кузіна). Не спиняючись на аналізі всіх напрямів досліджень щодо розвитку зв'язного мовлення, зазначимо що методика навчання дітей складати різні типи зв'язного мовлення вибудовувалася дослідниками без врахування логіко-сміслових та структурно-функціональних особливостей типології мовлення. У спрощеному погляді на монолог, висвітленому в цих дослідженнях, не була зосереджена увага на специфіці й особливостях монологічного мовлення

в різних комунікативних ситуаціях, а також на різних мовленнєвих намірах як наслідку відображення дитиною різних об'єктивно існуючих взаємозв'язків – просторових, часових, причинно-наслідкових та інших.

Спробу обґрунтувати впровадження функціонально-сміслового підходу до навчання типології монологічного мовлення дітей робили Л. Федоренко і Г. Фомічова – провідні науковці в галузі методики мови, але в методиці розвитку мовлення дітей дошкільного віку такий підхід не отримав підтримку при визначенні змісту розвитку мовлення. І, як наслідок, у закладах дошкільної освіти не відбувається методично організована систематична робота з розвитку монологічного мовлення дітей з урахуванням мовної специфіки кожного із різновидів мовлення: розповіді, опису та міркування.

В окремих адресованих вихователям посібниках згадується про навчання розповіді й опису, використовуються терміни «сюжетна розповідь» та «описова розповідь», хоча практично не розглядаються питання ні про загально-сміслові їх значення, ні про мовну структуру, ні про особливості функціонування таких монологічних висловлювань, ні про значення їх для інтелектуального розвитку дітей.

Позитивні конструктивні зрушення існуючих засад розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку пов'язані з педагогічними дослідженнями, виконаними під керівництвом А. Богущ, Н. Гавриш, Ф. Сохіна, О. Ушакової. Насамперед Ф. Сохін чітко обґрунтував необхідність формування елементарного усвідомлення явищ мови і мовлення – це положення стало стрижневим в усіх дослідженнях, в яких науковий інтерес був пов'язаний із завданнями мовленнєвого розвитку. Він стверджував, що зв'язне мовлення акумулює до себе всі досягнення дитини в оволодінні рідною мовою. При цьому Ф. Сохін підкреслював, що складання зв'язного висловлювання має бути довільним, цілеспрямованим, спланованим. Істотною у довільності й усвідомленості складання монологу виступає здатність вибирати мовні засоби, які доречні до змісту мовлення та умов спілкування. Окрім того, у формуванні зв'язності мовлення передбачається її збагачення складними синтаксичними

конструкціями, засвоєння синонімічних рядів, оволодіння багатозначністю слова і різноманітними засобами художньої виразності.

Ідеї вище названих учених поділяє А. Зрожевська. В її дослідженні визначена нова послідовність введення об'єктів та видів опису в процесі навчання рідної мови, доведена ефективність формування умінь і навичок описового мовлення у дітей п'ятого року життя, якщо дотримуватися загальної структури тексту, вибудовувати мікротеми, використовувати різноманітні мовні засоби зв'язку. У підґрунтя методики навчання дітей середньої групи складати опис авторкою було покладено функціонально-смісловий підхід до типології монологічного висловлювання. У зв'язку з цим, як зазначає дослідниця, варто звернути увагу на невпорядкованість термінів, невизначеність та неточність у розумінні термінів «розповідь», «опис», «міркування». Вона зазначала, що змішуванням цих термінів пояснюється не завжди лінгвістично обґрунтовані методичні рекомендації, які подаються в методичних посібниках. Лінгводидактиною доведена необхідність і важливість навчання дітей середнього дошкільного віку означеного типу висловлювання, з тієї причини, що вміння описувати позитивно впливає на розумовий і мовленнєвий розвиток дитини. Дошкільник вчиться помічати красу та своєрідність кожного предмета і складати про нього опис. Серед першочергових завдань у процесі навчання опису дослідниця називає навчання дітей обстеженню предмета. Для системи занять, запропонованих дослідницею, характерне ретельне продумуванням запитань до дітей, правильні відповіді на які допомагають скласти зв'язний описовий текст. Роботу в старшій групі А. Зрожевська пропонує продовжувати на основі отриманих у середній групі умінь і навичок, які на цьому віковому етапі необхідно закріплювати та розширювати [7].

Безсумнівно, що основний зміст опису – це виділення ознак та властивостей об'єкта, вміння знаходити їх залежить, в першу чергу, від рівня розвитку спостережливості дитини. У дослідженнях Б. Баєва, Г. Костюка, І. Синиці, В. Логінової зазначається, що діти молодшого, середнього, і навіть, старшого віку не можуть орієнтуватися в істотних ознаках предметів, називають окремі

якості чи властивості, перераховують найяскравіші частини; не можуть скласти речення, а просто називають окремі слова окремі частини предмету. Все ці факти свідчать про недостатній рівень розвитку спостережливості у дітей. Підвищенню рівня розвитку спостережливості, на думку вчених-дидактів та методистів, ефективно можуть слугувати такі вправи: бачити навколишні предмети і виділяти в них головні частини і суттєві ознаки; об'єднувати, групувати ці ознаки; називати ознаки словами; описувати ознаки реченнями, установлюючи між ними зв'язок. Розпочинати цю роботу науковці рекомендують із другої молодшої групи закладу дошкільної освіти та продовжувати практично у всіх вікових групах, але змінювати прийоми, ускладнювати матеріал спостереження. Ми пристаємо до позиції науковців Б. Баєва, А. Зрожевської Г. Костюка, І. Синиці, В. Логінової, які з метою розвитку спостереження і підготовки дітей до опису рекомендують такі методи та прийоми. Це можуть бути дидактичні ігри, вправи, наприклад: «Що побачив, скажи», «Хто більше побачить і краще скаже» тощо. Мета таких ігор, вправ поступово ускладнюється, наприклад, розглядаючи картинку, діти спочатку називають об'єкти, які там намальовані, потім називають предмет та одну із ознак (наприклад, колір чи величина), після цього – предмет ознаку та дію; предмет, ознаку, дію, місце розташування тощо.

Відгадування та пояснення відгадок, також спрямовано на розвиток спостережливості та описового мовлення. Спочатку діти вчаться відгадувати загадки, потім їх складати. Наприклад, дітям пропонується 5-6 іграшок для розглядання їх зовнішнього вигляду та визначення якостей – кольору, форми, розміру, матеріалу. Поява іграшок може бути обіграною – «Новою поштою» доставлено посилку. Потім про одну іграшку загадується загадка. Діти відгадують про яку іграшку ця загадка і пояснюють свою відгадку. Поступово діти підводяться до самостійного складання загадок.

Можна рекомендувати і сумісне складання описів. Наприклад, в гості до дітей приходить кошеня. Його розглядають («Яке кошеня? –Маленьке, пухнасте. –Як його можна назвати лагідно? –Кошенятко, котик, киця. –Що любить кошенятко? –Молоко. –Давайте разом опишемо його»). Використовується логіко-

синтаксична схема опису; вихователь починає речення, а діти продовжують: «Це ... (кошеня). Воно ... (маленьке, пухнасте). Мені кошеня ... (подобається). Хто хоче описати котика?». Поступово логіко-синтаксична схема опису ускладнюється.

Навчити дітей виділяти ознаки предметів можна за допомогою питань, які спрямовують їх на виділення й порівняння суттєвих ознак. Наприклад: «Якого кольору шуба у вовка? А у лисиці?»; «Вовк великий чи маленький? А мишка яка?»; «Про кого із звірів можна сказати – великий? маленький?»; «Подивиться на вуха тварин. Які вони у вовка? у ведмедя? у лисиці? у зайця?».

Проблема розвитку описового мовлення потрапила в поле наукового інтересу багатьох дослідників С. Ласунової, Л. Порядченко, Г. Сорокіної, Т. Гризик, Л. Рускуліс, О. Компаній.

С. Ласунова досліджувала розвиток описового мовлення старших дошкільників засобами української народної іграшки. Відмітимо, що у визначені критеріїв та показників сформованості навичок описового мовлення, автор виділяє такі, як структурно-композиційна будова розповіді, логічна послідовність її частин; кількість мікротем опису; кількість речень різних за конструкцією. Тобто, визначається намір автора підходити до опису як до функціонально-смыслового типу тексту. Разом з тим, і в змісті дослідження, і в критеріях та показниках спостерігається змішування таких понять як «опис» і «розповідь»[8].

Дослідження Л. Порядченко, присвячене вивченню описового мовлення старших дошкільників будується з урахуванням теорії типології мовлення. В ньому опис розглядається як функціонально-смысловий тип мовлення і навчання типових особливостей. У дослідженні робиться важливий висновок, щодо необхідності в навчанні описам враховувати специфіку мовного матеріалу, різноманітність синтаксичних конструкцій, словосполучень, необхідних для побудови цього типу висловлювання [9].

У сучасній лінгводидактиці початкової освіти методика навчання порівняльного опису розробили Л. Рускуліс, В. Каліш, Л. Міненко, В. Собко.



Сутність навчання, запропонована цими авторами, зводиться до того, що на основі спостереження реалізується метод порівняння, спрямований на виявлення схожого і відмінного в певних об'єктах. Означений прийом, на думку Г. Сорокіної, Л. Рускуліс, застосовується, здебільшого, в процесі власних висловлювань у формі порівняльного опису. Як підкреслюють дослідники Т. Донченко, В. Собко, О. Лобчук, порівняльний опис будується за допомогою слів-зв'язок *як, мов, немов*. Науковці стверджують, що процес навчання дітей порівняльного опису має відбуватися з урахуванням певних правил. Серед яких, на думку А. Омеляненка такі: предмети порівнюються за однаковими ознаками (форма з формою, розмір із розміром, смак зі смаком). Так, наприклад, у дидактичній грі «Порівнюємо предмети» дітям практичним шляхом було пояснено, що: по-перше, порівнюючи два предмети, слід знайти і вказати на їх відмінності та подібності; по-друге: предмети (явища) порівнюються за однією якістю – форма з формою, величина з величиною, колір з кольором; по-третє: порівнювати можна різними способами: одночасно проводити порівняння однієї тієї ж самої ознаки, або по черзі – спочатку один предмет, потім другий, порівнюючи з першим [9]. Г. Сорокіна, Л. Рускуліс, О. Компаній найбільш прийнятними у складанні порівняльного опису називають дві схеми. До першої схеми входять такі структурні компоненти: зачин, опис першого об'єкта, опис другого об'єкта, закінчення. До складу другої схеми автор пропонує такі компоненти: зачин, опис однакових і різних ознак двох об'єктів, закінчення. Практичне засвоєння змісту схем має відбуватися, на думку О. Компаній, Л. Рускуліс, Г. Сорокіної в дидактичних іграх, мовленнєвих вправах, ігрових уявних ситуаціях. Так, дітям пропонували розглянути зображення серпокрильця і ластівки, подумати та дати відповідь на запитання: який у пташок колір, розмір, чим відрізняється у них хвости, з чим їх можна порівняти. Потім автор рекомендує поділити дітей на дві підгрупи, кожна з яких складає порівняльний опис двох пташок за обраною схемою. Як зауважують О. Компаній, Л. Рускуліс, Г. Сорокіна, скласти порівняльний опис можливо двома способами: способом паралельного порівняння, коли відбувається одночасне порівняння будь-яких

ознак двох предметів; способом послідовного порівняння, у цьому випадку спочатку описується перший предмет, а потім другий у співставленні з першим. У кінці порівняльного опису може бути зроблений висновок-закінчення, в якому зазначається для чого порівнювалися предмети та за якими ознаками.

Необхідно підкреслити, що на основі знань про порівняння предметів, способи порівняння, структурні особливості тексту молодші школярі навчалися створювати порівняльні описи. Головна цінність для нас зазначених досліджень полягає в тому, що в них зроблений висновок про те, що порівняльний опис як один із видів зв'язного мовлення доступний дітям 5-7 років, процес навчання означеному типу тексту доцільно починати з порівняльних описів добре знайомих, зовнішнє схожих предметів. З теоретичної точки зору важливо зазначити, що порівняльний опис спирається на підвалини мисленнєвої операції порівняння, тому для нашого навчання цінним є висновок про те, що дітей дошкільного віку необхідно ознайомлювати із функціональним призначенням порівняння, формувати вміння порівнювати предмети. Це конче необхідно, ще й тому, що за результатами досліджень Т. Донченко, В. Бадер, М. Вашуленка, без спеціального навчання учні навіть середньої ланки освіти не завжди знають як правильно порівнювати предмети та явища довкілля.

В сучасних освітніх дошкільних закладах не ведеться методично-організована систематична робота з розвитку монологічного мовлення дітей з урахуванням мовної специфіки кожного із різновидів мовлення, зокрема і описових.

В адресованих вихователям сучасних методичних посібниках даються рекомендації щодо навчання дітей описам, але практично не розглядаються питання на про загально-сміслову його значення, ні про мовну структуру, ні про особливості функціонування цього висловлювання, ні про значення його для інтелектуального розвитку дитини, тощо.

Методисти, разом з ними вихователі, без будь-якого теоретичного, методичного обґрунтування вільно користуються термінологією, коли різні типи мовлення називаються, то «сюжетною розповіддю», то «жанром».

У зв'язку з невпорядкованістю термінів, невизначеністю і неточністю в розумінні розповіді, опису, міркування, і в навчальних посібниках, і в практиці роботи спостерігається змішування цих понять (сюжетна розповідь, описова розповідь), тому подаються не завжди лінгвістично обґрунтовані методичні рекомендації.

Отже, проаналізувавши лінгводидактичну літературу, визначили, що змістово-фактуальна інформація у порівняльному описі може бути подана у двох видах моделей: послідовного та паралельного порівняння. У заголовку порівняльного опису відображається інформація про опис двох чи декількох предметів. Найуживанішим варіантом у заголовку є сурядні сполучники («Яблуко й апельсин», «Автобус і тролейбус») та множина іменника (у порівняльному описі однорідних предметів, наприклад, «Метелики», «Пташки»). Для порівняльних описів обов'язкова категорія інтеграції, коли кожне речення підпорядковане загальній, основній інформаційній думці. У порівняльних описах є прагматична установка, конкретна установка на слухача: навчити розрізняти схожі предмети (лось і олень, бджола й оса), або, навпаки, звернути увагу на подібність предметів проти їх зовнішніх відмінностей «Кімнатні квіти». У процесі навчання складати порівняльний опис в продуктивно-творчій діяльності слід звернути увагу на широке використання наочності (демонстрація малюнків, виробів, аплікації, предметів, які будуть порівнювати та описувати), структурно-логічних схем, мовленнєвих ситуацій, які допомагають зрозуміти життєву значущість порівняння та порівняльного опису, його призначення та адресатів. Не дивлячись на те, що в дослідженнях, щодо розвитку зв'язного мовлення визначається функціонально-смісловий підхід у навчанні дітей різним видам висловлювання, в практику роботи цей підхід не впроваджується.

## **2. Експериментальна модель формування вмінь дітей старшого дошкільного віку з порушення мовленнєвого розвитку складати порівняльний опис**

Започатковуючи формувальний експеримент, ми припустили, що ефективність формування вміння дітей старшого дошкільного віку буде залежати від низки педагогічних умов: активізація логічної операції порівняння; формування уявлень про структуру порівняльного опису; збагачення лексико-граматичних засобів вираження порівняльних залежностей; широке використання результатів продуктивно-творчої діяльності.

До методичного апарату експериментальної моделі формування вміння складати порівняльний опис увійшли методи і прийоми навчання. Серед методів: спостереження, різні види бесід, розглядання результатів продуктивно-творчої діяльності (малюнок, аплікація, ліплення), читання художніх творів та заучування віршів, дидактичні ігри. Прийоми: зразок порівняльного опису вихователя та його наступний аналіз, лексичні та граматичні вправи, пояснення, оцінка дитячих порівняльних описів, репродуктивні та проблемні запитання, ігрові мовленнєві ситуації.

До методичного забезпечення експериментальної моделі формування вміння складати порівняльний опис увійшли конспекти експериментальних занять з наскрізним героєм «Порівняйком» тексти ігрових мовленнєвих ситуацій, дидактичних ігор.

Ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з порівняльним описом відбулося в бесіді, яка складалася з таких структурних елементів:

1. Дітей познайомили з порівнянням, яке було у вигляді лялькового хлопчика на ім'я Порівняйко: «Цього лялькового хлопчика звати Порівняйко, його ім'я походить від слова «порівнювати»; він вміє гарно розмовляти, тому що він майстер влучного порівняння».

2. Розглядання символу для того, щоб пояснити дітям, що означає «влучні» порівняння, обговорювали, чому в Порівняйка в одній руці – апельсин, а в другій – сонце; зазначили, що порівняння в нього дуже вдалі, справді сонце схоже на

апельсин. Разом з дітьми зробили висновок про те, що для вдалого порівняння треба бути дуже спостережливим і уважно дивитися на предмет, картину або тварину, які потрібно буде описувати

3. Порівняйко навів приклади порівнянь у вірші та запропонував розглянути дитячі малюнки до нього.

На занятті з розвитку мовлення дітям було запропоновано послухати та порівняти два описові тексти на одну тему – «Осінній ліс» – складених Мудрою Совою та Цокотливою Сорокою.

Мудра Сова склала енциклопедичний опис, який мав інформаційний характер про стан лісу в осінню пору року: «Восени в лісі відбуваються зміни. Листяні дерева змінюють забарвлення із зеленого на жовтий та червоний кольори. Поступово вони скидають листя, утворюючи на землі пласт пожухлого листя. Дерев стають голими. Вранці часто бувають тумани».

Водночас, з іншого боку, Цокотлива Сорока запропонувала художній опис осіннього лісу, в якому використовувалися засоби образності, що передають захоплення автора яскравими фарбами золотої осені: «Гарно в осінньому лісі! Все навколо покрито жовто-золотими фарбами. Подекуди червоніють осики, урочисто переливаються світло-золоті берези та багряно-бронзові дуби. Осіннє сонце ще трохи тепле. Його м'які промені освітлюють навколо спокійним, рівним світлом. Все більше і більше стає під ногами килим з пожухлого листя, він накриває галявинки побурілої трави. Вранці ліс стоїть у легкому туманному серпанку. Краса осіннього лісу зачаровує».

Дітям ставили завдання дізнатися, хто який склав опис і чому. Чим вони відрізняються? Щоб звернути увагу дітей на образність художнього опису, їх просили визначити як ставиться Цокотлива Сорока до краси осіннього лісу, запитували, якими словами вона описує дерева, листя, сонце. За допомогою таких запитань дітей підводили до усвідомлення суттєвої різниці між описами без вираженого ставлення автора до того, що зображено та з використанням емоційної оцінки об'єкта опису. Також звертали увагу дітей на відмінності в

інтонаційному оформленні висловлювань, наголосивши на тому, що про гарне треба говорити ніжно, лагідно, пестливо.

Діти самостійно добирали прикметники до слів на осінню тему у грі «Скажи, який». За допомогою поданих дітьми характеристик (осінь – рання, пізня, дощова, тепла; небо – похмуре, сіре, хмарне; дощ – дрібний, холодний) вихователь склав свій опис (за картинами) осіннього лісу. Так було продемонстровано дітям, як яскраві слова прикрашають собою опис.

На наступному занятті діти допомагали Порівняйку, який попросив дітей написати оголошення про те, що загубилося його улюблене кошеня, але з такою умовою, що з оголошення всім буде зрозуміло, як сильно ляльковий хлопчик його любить. Для ілюстрації того, що означає скласти «гарний» опис, було проведено вправу з підбору образних слів у тексті. На початку заняття дітям читали вірш В. Ліфшиця «Сіамський кіт» та запропонували знайти в ньому означення («Як автор описує кота? Який кіт?»). Отож, дітям було продемонстровано зразок художнього опису вихователя. Потім старшим дошкільникам пропонувалося самостійно підібрати визначення до знайомих об'єктів. У цій роботі великого значення надавалося не тільки цікавій для дітей ситуації, але й різнокольоровим ілюстраціям. У наступній частині заняття за зразком вихователя діти склали свої описи кошеняти. Опис був колективним, кожен називав якусь одну ознаку, вихователь записував. Щоб закріпити уявлення про особливості опису, вихователь нагадував їм який початок, середина, кінець, слова-зв'язки між частинами висловлювання.

Успішність і результативність навчання на цьому занятті можна оцінити за вмінням дітей знаходити і пояснювати означення в авторському вірші, а також у складеному ними оголошенні. Діти виділили у тексті вірша означення «таємничий кіт», проте пояснити його не змогли відразу. Тоді вихователь підібрав до цього виразу синонім «загадковий», звернувши увагу на звички котів.

Потім для кожної дитини було запропоновано скласти опис за власним малюнком про власне кошеня. Наведемо приклад опису Микити С. із емоційною оцінкою зовнішніх чеснот кота: «Пропало дуже красиве кошеня. У нього біла

шерстка, а хвостик чорний-чорний, наче в сажі. Тільки в нього такі блакитні очі, як небо. Він пухнастий і таємничий. Допоможіть мені знайти це красиве кошеня». Зменшувально-пестливі суфікси у складі слів («шерстка», «хвостик»), посилення характеристики за допомогою повторення прикметників («чорний-чорний»), а також неодноразове вживання слова «красивий» – всі ці засоби забезпечили емоційність в описовому висловлюванні. Яскравості опису надали порівняння «блакитні, як небо», «чорні, як у сажі».

На наступному занятті з розвитку мовлення застосовувалися елементи змагання. Діти ділилися на команди, які представляли дві рекламні агенції. Перед кожною командою було поставлене завдання: скласти рекламу будь якому об'єкту – рослині, тварині чи птаху. Ідею з рекламою вважали продуктивною тому, що діти добре знайомі з цим поняттям і часто чують або бачать зразки рекламної продукції. Дошкільникам пояснили, що для рекламування об'єкта його потрібно похвалити. Для дітей зразками образних текстів та епітетів служили вірші В. Ліфшиця про кішку сіамської і сибірської породи. Під час читання діти розглядали власні ліпні роботи з пластиліну свійських тварин, птахів чи рослин. Після цього представники рекламних агенцій самостійно складали рекламу тій чи іншій тварині. Для оцінки описів вихователь запитував, яке цуценя (курча) хотіли би придбати покупці і чому?

Далі на занятті по ознайомленню з художньою літературою знайомили дітей з порівнянням у художньому тексті В. Сухомлинського «Крило вивільги». Для того, щоб дошкільники занурилися в образну мову твору, щоб їм було легше його сприйняти, перед дітьми була виставлена колективна робота акварельними фарбами на тему «Листопад», читання тексту проводилося під музичний супровід А. Вівальді «Пори роки». При цьому символ порівняння згадувався в інструкції вихователя: «Порівняйко приніс нам невеличке оповідання. Послухайте та знайдіть у ньому порівняння».

Діти легко знайшли порівняння «листочок, мов ранкова зоря – рожевий і лагідний», «а цей, як вечірня заграва на вітряний день», проте інші порівняння їм вдалося знайти лише за допомогою вихователя. Це пов'язано з тим, що автор

не використовує порівняльних конструкцій зі словами «схожий», «ніби». Однак, за допомогою запитань вихователя та звернення до їх минулого досвіду дошкільники пояснили схожість листочків та листопада з перелітними птахами: «яскравий і красивий, немов крило вивільги. Мабуть, сиділа колись тут вивільга, а зараз приснилося кленові її крило» (Олена Ш).

Надалі закріплювалися уявлення дітей про опис на занятті з розвитку мовлення. Діти опинилися у ситуації, в якій їм необхідно було виправити Порівняйка, що зробив помилки в оголошенні на радіо про зникнення лося і оленя із зоопарку. Мотивація допомоги Порівняйкові забезпечила успішне розв'язання завдання: з'ясувати, які слова в реченнях оголошення зайві. Наводимо приклад складеного опису за власними аплікаціями лося та оленя: «Це олень. Він дуже граційний, бо має королівську поставу. А його роги схожі на корону. Копита оленя ніби витончені туфлі. У нього великі чорні очі та гостра мордочка. А на тулубі багато світлих цяточок. Красивий олень» (Галя І.)

Це висловлювання можна розглядати як повноцінний опис оленя, що складається з двох мікротем. Кожна мікротема розкриває дві основні ознаки лісового звіра: граційність і красу загалом. В описі переважає паралельний зв'язок, виражений лексичним і займенниковим повторами. Речення прості поширені та складносурядні.

У комунікативних ігрових ситуаціях, змодельованих на занятті з розвитку мовлення, діти знову опинялися в ролі помічників, наприклад: Петрик П'яточкін не пояснив своїй матері яку лисичку і зайчика він хоче мати. Потрібно допомогти Петрику описати лисичку і зайчика, показавши при цьому, чому вони подобаються, чому вони дуже красиві, чому він їх так хоче отримати. Отже, дітей налаштовували на те, як необхідно перераховувати яскраві ознаки. Кожній дитині було запропоновано для опису її власний малюнок гуашевими фарбами. Вихователем були запропоновані такі зразки порівняльного опису:

Лисичка і зайчик.

Лисичка і зайчик – це лісові звірі. Вони зовсім різні. Носик у лисички довгий і тоненький. У лисички очі хитрі. У лисички маленькі вушка. Шубка у лисички-



сестрички золотиста. У лисички лапки однакові Хвостик у лисиці довгий, пухнастий.

Лисичка і зайчик.

Лисичка і зайчик – це лісові звірі. Вони зовсім різні. Носик у зайчика короткий і кругленький, як гудзик. Очі у зайчика лякливі. У зайчика великі, довгі вуха. Шубка у зайчика улітку сіренька, а взимку біленька. У зайчика передні лапки короткі, а задні довгі. Коли він біжить вниз, то перевертається.

Формування у дітей елементарних понять про структуру опису починалося з правильно організованого розглядання об'єктів, продуманої послідовності запитань, спеціальних вправ, пояснення вихователя. Послідовність в описі залежить від уміння дітей поетапно обстежувати предмет – від сприйняття його в цілому до виділення істотних ознак. Тому вихователь ставить запитання у певному порядку, вчить дітей думати, в якій послідовності вони будуть описувати об'єкт. Допомогти дітям дотримуватися логіки викладу матеріалу, спланувати свій опис покликані моделі-схеми, схеми-пиктограми.

У процесі складання зв'язного висловлювання у дітей трапляються певні труднощі. Вони часто не знають, як розпочати висловлювання і чим його закінчити. Пропонували дітям у процесі розглядання об'єктів, у запитально-відповідальній формі показати можливі зв'язки між реченнями. Найбільш поширеним засобом зв'язку є повторення. Розглядаючи їжачка, можна провести таку вправу: –«Це хто?» – «Це їжак».– «Хто колючий? –«Їжак колючий.»– «У кого на спині голки?» –«У їжачка на спині голки». У запитанні є ключове слово, яким дитина буде оперувати у своїй відповіді.

Інший варіант постановки запитань, коли правильна форма слів, які повторюються, прихована у самому запитанні: «Хто це? –«Це зайчик».– «Які вуха у зайця? – «У зайця довгі вуха».–«Який хвіст у зайця? – «У зайця короткий хвіст».

Ми використовували прийом, коли діти наслідуючи зразок, описують іграшку в ігровій ситуації. Так, Петрик П'яточкін пропонує дітям погратися в гру «Скажи, як я». Сутність цієї вправи – сумісний з Петриком або з іншим казковим

персонажем опис об'єктів (малюнків, аплікації, виробів з пластиліну чи глини). Коротко опишемо цю вправу. Дитина й Петрик обирають собі малюнки. Спочатку Петрик починає опис: «У мене ведмежатко». Дитина вступає в гру і починає описувати свій малюнок: «У мене лисичка». Петрик продовжує: «Ведмідь великий, бурий». Дитина: «Лисичка маленька, руда» .

Зміст такої вправи поступово ускладнюється. Спочатку для опису пропонуються однотипні результати продуктивно-творчої діяльності, потім – результати, які різняться між собою окремими ознаками і, нарешті, зовсім різні.

У першому варіанті, коли описуються практично однакові малюнки, діти відновлюють звичайно повністю структуру речення, яку запропонував Петрик; у другому варіанті вони починають замінювати в реченні окремі слова, як правило прикметники; в третьому варіанті діти, зберігаючи структуру речення, самостійно наповнюють його новим словесним матеріалом.

Для підвищення ефективності навчання дитині пропонували посісти місце того, хто навчає, а казковий герой мав описати так, як дитина. Відомо загальновідомо, що порівняння є основою будь-якого розуміння і мислення, дитина пізнає довкілля через порівняння. Воно допомагає встановлювати відношення та зв'язки між предметами та явищами, співвідносити між собою загальні, родові, видові поняття. Все в житті пізнається через порівняння, але дитину дошкільного віку порівнянню потрібно навчати цілеспрямовано і систематично, постійно поглиблюючи й удосконалюючи цей процес.

Під час проведення вправ на порівняння предметів попередньо уточнювали поняття форми, кольору, величини та інших ознак зіставлення. Спочатку дітей вправляли у порівнянні однотипних предметів, які відрізняються якоюсь однією ознакою (наприклад, яблука, м'ячі, кубики, апельсини різного кольору, але однакові за формою); потім порівнювали предмети, які належать до однієї тематичної групи («Овочі», «Фрукти» ); у подальшому переходили до порівняння предметів різних груп, але тих, що мають одну-дві спільні ознаки (м'яч - яблуко - помідор). Такі вправи сприяють розвитку зорового і слухового

сприймання, уваги до понятійної сторони мовлення і розглядаються як пропедевтичні вправи до самостійного опису предметів.

Дієвим засобом формування у дітей старшої групи вміння порівнювати є різні види загадок. Для вирішення цих завдань використовувалися описові і порівняльні загадки, до яких діти проявляли пізнавальний інтерес. У них широко були представлені різноманітні засоби виразності. Нами був здійснений підбір незнайомих для дітей загадок з великою кількістю епітетів. Увагу дітей зосереджували на епітетах та художніх означеннях, завдяки яким діти можуть відгадати загадку. Розкладені перед дітьми їх власні малюнки служили відгадками. Таким чином, діти зосереджувалися на виділених у загадці означеннях і вибирали відповідний малюнок. Після відгадування загадки хлопчик Порівняйко пропонував дітям згадати почуті епітети: «Якими словами сказав про синичку?», «Якими словами сказав про снігура?». У такий спосіб була проведена підготовча робота для складання власних описів у другій частині заняття.

Метою гри «Що на що схоже» було навчання самостійно складати порівняння. За допомогою цієї гри діти вчилися знаходити схожі та відмінні ознаки в об'єктах на малюнках та порівнювати їх. Спочатку діти використовували порівняльні звороти, пов'язуючи порівнювані об'єкти за допомогою слів «як», «ніби», «схожий» («їжачок схожий на ялинку»). Потім дітям необхідно було знайти ознаку порівняння і назвати її у повному порівняльному звороті («їжачок такий же колючий як і ялинка»). Підказкою дітям служили малюнки: «Курча як кульбаба», показували малюнки курчати і кульбаби. Потім діти самостійно гралися з картинками, вибираючи пари схожих об'єктів і порівнюючи в описі з допомогою запропонованих їм слів. Наприклад: «Груша схожа на лампочку. Вона вгорі маленька, а внизу більша».

Для закріплення вміння дітей виділяти в об'єктах загальну ознаку проводили дидактичні ігри «Чому схожі?» та «Дізнайся за описом». У першій грі кожній дитині пропонували малюнки із зображенням різних об'єктів. Діти повинні були вибрати два малюнки, на які схожий той чи інший об'єкт, та

виділити загальні ознаки в порівняннях, орієнтуючись на приклад вихователя: «мухомор такий же плямистий, як сонечко, а за формою схожий на капелюх».

У грі-вправі «Дізнайся за описом» потрібно було впізнати предмет за методом виключення. До кожного опису виставлялася серія картинок. У першій серії дітям представили зображення снігу, пухнастого білого кошени та морозива. Вихователь перераховував ознаки: білий...пухнастий... (діти піднімають картинки снігу та кошени)...холодний...(снігу та морозива) ...м'який (морозива та снігу). Ознаки перераховувалися повільно, з паузами, оскільки під час пауз дітям необхідно було зосередитися і порівняти картинки за ознаками.

Далі завдання ускладнилося: добір засобів образності діти мали здійснювати у контексті цілісного висловлювання. Воно було присвячене опису лісових звірів, великі малюнки яких спочатку були закриті. Робота над описами починалася з того, що вихователь відкривав картину тварини (лисиця) і пропонував дітям помилуватися нею. Потім, вказуючи на частину тіла тварини (хвіст), спонукав дошкільників до підбору його характерних ознак (довгий хвіст), виразних ознак (красивий пухнастий хвіст) та порівняння. На основі виділених ознак складалися цілісні описи. Частини тіла тварини виділяли для того, щоб у дітей не залишилась поза увагою жодна особливість тієї чи іншої тварини. Описи діти складали спочатку колективні, коли вихователь підказував початок, слова-зв'язки між частинами опису та між реченнями, а також нагадував про необхідність узагальнюючої фрази («Що скажемо в кінці про лисичку?» - «Приваблива лисиця!»).

На занятті з розвитку мовлення використовували ігрову ситуацію: для того щоб знайти викрадену злою чаклункою ялинку в зимовому лісі, дітям необхідно було описати зимовий ліс, виконати лексичні вправи «Скажи лагідно», «Назви зимові слова», які були спрямовані на активізацію лексики в описі зимового лісу. Виконання завдань постійно супроводжувалося показом мальовничих ілюстрацій, читанням віршів про зимовий ліс та підбором ознак про різні об'єкти. На «Загадковій» галявині діти складали описові та порівняльні загадки про лісових звірів, а дійшовши до мети, хвалили ялинку гарними словами. Якщо

під час «подорожі» діти склали самостійні висловлювання про окремі об'єкти, то завершальним завданням було написати великого колективного листа Святому Миколаю, який теж мав описовий характер. Діти описували те, що вони бачили і що їм особливо сподобалося.

Необхідно наголосити на впевненості і готовності, з якою діти розпочинали опис множинних (ліс) та одиничних (білочка) об'єктів на цьому занятті. За власною ініціативою діти добирали художні порівняння: «сніг як білий килим», «колір білоччиного хвоста, як вогонь».

Ми пропонуємо дітям пограти в гру «Бюро знахідок», в якому зберігаються загублені речі. Нами було підібрано до заняття 4-5 пар предметів, схожих за кількома ознаками, наприклад, два автомобілі, двох зайців, дві ляльки, два іграшкових будиночки, дві вази для квітів. У першій частині заняття діти обирали для себе іграшку, розглядали її, називали окремі ознаки за запитаннями вихователя. Потім вихователь брав на себе роль чергового по бюро знахідок, а діти за бажанням – клієнти цього бюро, яким треба довести, що саме ця іграшка, а не схожа на неї інша, належить їм. Проілюструємо таким діалогом:

Вихователь. Можливо, ви не цього зайчика загубили, адже у нас два зайчики?

Аліна О. (розглядає двох зайчиків). Ні, це мій зайчик. Бачите, мій зайчик маленький, а той – великий. У мого немає хустки, а у цього зайчика є синя хустка на голові. Мій зайчик уміє повертати лапки, а цей зайчик не вміє.

Вагомим методом у формуванні вміння скласти порівняльний опис є використання різних видів вправ: аналітичних, конструктивних, творчих. Серед них такі: доповнення речень, розпочатих вихователем, потрібним за змістом словом на позначення ознаки предмета. Наприклад: *У гуски шия довга, а у качки ...*; складання речень за запитаннями. Наприклад: *Які на смак лимон і апельсин?*; виділення і називання контрастних ознак двох предметів. Наприклад: *Дерево високе, а кущ – низький*; послідовне виділення ряду ознак, які відрізняють між собою предмети однієї групи. Наприклад: *ялинка і береза, білий гриб та мухомор*.

Поступово, коли діти оволоділи порівняльним способом зіставлення в парі з дорослим, вихователь пропонував виконати завдання самостійно. Вихователь організовував розглядання результатів продуктивно-творчої діяльності (малюнок, аплікація, ліплення), спрямовуючи процес сприймання запитаннями в такій послідовності: спочатку просить назвати предмети, виокремити кілька суттєвих ознак кожного, потім просить сказати, чим відрізняються ці предмети, і тільки потім – чим вони схожі. Наголосимо на важливості мотивувати завдання, щоб активізувати інтелектуальну та мовленнєву діяльність дитини, зробити її привабливою, цікавою для дітей.

### **Висновок**

У загальній системі мовленнєвої роботи в закладі дошкільної освіти розвиток зв'язного мовлення є одним із головних завдань. У формуванні зв'язного мовлення, яке включає і описове, чітко прослідковується тісний зв'язок між мовленнєвим та пізнавальним розвитком дітей.

У сучасній методиці розвитку зв'язного монологічного мовлення посилено лінгвістичний аспект при відборі змісту роботи з дітьми. Робота вибудується з урахуванням особливостей різних типів текстів. Навчання відбувається шляхом формування мовних узагальнень, шляхом усвідомлення дітьми правил складати опис, розповідь, міркування. Порівняльний опис – це функціонально-смісловий тип мовлення, який є типізованим різновидом монологічного повідомлення, в якому порівнюються одночасні або постійні ознаки об'єкта та має для цього певну мовну структуру. Порівняльний опис проаналізовано як усталену форму дискурсу, що характеризується певним змістом, мовними засобами і композиційною побудовою.

Запропоновано експериментальну методичку, що базувалася на основі моделі та експериментальної програми однією із методичних ідей якої було виокремлення обов'язкових умінь, що визначають основне завдання роботи з навчання дітей старшого дошкільного віку складати порівняльний опис. Потлумачено вміння складати порівняльний опис як здатність дитини свідомо

виконувати практичні дії, які передбачають побудову власних висловлювань. Формуванню означених вмінь сприяла низка вправ, дидактичних ігор, ігрових мовленнєвих ситуацій. Успіх формування умінь складати порівняльний опис залежав від застосування ефективних методів, прийомів, форм і засобів навчання.

### **Анотація**

У статті висвітлюється питання навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку складати порівняльний опис предметів, явищ, результатів продуктивно-творчої діяльності як одного із видів зв'язного мовлення, який спирається на мисленнєву операцію порівняння. У загальній системі мовленнєвої роботи в закладі дошкільної освіти розвиток зв'язного мовлення є одним із головних завдань. У формуванні зв'язного мовлення, яке включає і описове, чітко прослідковується тісний зв'язок між мовленнєвим та пізнавальним розвитком дітей.

У сучасній методиці розвитку зв'язного монологічного мовлення посилено лінгвістичний аспект при відборі змісту роботи з дітьми. Навчання відбувається шляхом формування мовних узагальнень, шляхом усвідомлення дітьми правил складати опис, розповідь, міркування. Порівняльний опис – це функціонально-смісловий тип мовлення, який є типізованим різновидом монологічного повідомлення, в якому порівнюються одночасні або постійні ознаки об'єкта та має для цього певну мовну структуру. Автором запропоновано модель експериментальної програми, яка складалася із вправ, дидактичних ігор, ігрових мовленнєвих ситуацій, які були ефективними у процесі формування вмінь дітей старшого дошкільного віку з порушення мовленнєвого розвитку складати порівняльний опис.

### **Література**

1. Собко В.А. Формування в учнів початкових класів умінь складати тексти-описи: Автореф. дис....канд.пед. наук. К.,1989. 21с.

2. Гавриш Н.В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят. К.: Шкільний світ, 2016. 119 с.
3. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. К.: Видавничий центр «Академія», 2014. 344 с.
4. Ласунова С.В. Розвиток описового мовлення старших дашкільників засобами української народної іграшки: Автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.02. Одеса, 2000. 20 с.
5. Донченко Т.К. Формування в учнів поняття про типи мовлення і типологічну структуру тексту. *Дивослово*. 2014. № 4. С.23-25
6. Ушинський К.Д. Рідне слово. Вибрані педагогічні твори. К.:, 1989. С.183-185.
7. Зрожевська А. Я. Опис – основа зв'язної розповіді. *Дошкільне виховання* 2011. №2. С. 4-5
8. Ласунова С.В. Розвиток описового мовлення старших дашкільників засобами української народної іграшки: Автореф. дис...канд.пед.наук: 13.00.02. Одеса, 2000. 20 с.
9. Навчання дітей старшого дошкільного віку складати розповіді-роздуми: монографія. Донецьк, 2009. 196 с.

**Alla OMELIANENKO,**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

(Berdiansk State Pedagogical University)

Berdiansk State Pedagogical University

4 Schmidta St., Berdiansk, Zaporizhzhia region, 71100, Ukraine

**THE FORMATION OF THE ABILITY TO MAKE A COMPARATIVE  
DESCRIPTION IN OLDER PRESCHOOLERS WITH IMPAIRED SPEECH  
DEVELOPMENT**



**1. Characteristics of description as a functional-semantic type of coherent speech.**

**2. An experimental model of the formation of the skills of older preschool children with impaired speech development to make a comparative description**

## Інтеграція європейського досвіду підготовки фахівців психолого-педагогічного супроводу Токар Л. П.

### Вступ

В Україні нині відбувається реформування національної системи освіти, що актуалізує проблеми підготовки майбутніх педагогів, здатних працювати згідно з новими методологічними орієнтирами, які окреслює Концепція Нової української школи. Серед них чільне місце посідає інклюзивна освіта, яка виступає у якості освітньої парадигми, що базується на світоглядних засадах соціальної інклюзії, оскільки рівноправність, доступність та забезпечення якості є основоположним імперативом її функціонування.

На сьогодні в Україні розроблено низку законодавчих актів, які забезпечують рівні умови для навчання і виховання осіб, які мають обмежені можливості здоров'я (Укази Президента України, Постанови Кабінету Міністрів України, Накази МОН України, Концепція загальнодержавної цільової соціальної програми «Здорова нація», Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010 р.). Серед важливих завдань реалізації інклюзивного підходу в Концепції визначено удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання.

Однією з нових форм навчання дітей з особливими потребами є визнана у багатьох країнах світу інклюзивна освіта, яка забезпечує право кожної дитини навчатися в загальноосвітньому закладі із наданням їй усіх необхідних для цього умов. Організація інклюзивної освіти передбачає подолання низки стереотипів та необхідність розробки специфічних механізмів її впровадження. Спільне навчання дітей з інвалідністю та «звичайних» дітей неможливо без толерантного ставлення до особливостей іншої людини, без природного прийняття її, без готовності до створення з нею дружніх, партнерських стосунків.

Розбудова інклюзивної освітньої системи потребує визначення методологічних засад підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної

освіти, які беруть безпосередню участь в організації і забезпеченні ефективного функціонування інклюзивного освітнього простору на основі формування професійної здатності виконувати функції наставника, тьютора, модератора й визначати індивідуальну освітню траєкторію дитини з особливими освітніми потребами.

Залишається нерозв'язаною проблема підготовки педагогів, які могли б задовольнити освітні потреби різних категорій дітей, у тому числі і дітей з особливими освітніми потребами: із затримкою психічного розвитку, з порушеннями роботи опорно-рухового апарату, з різноманітними вадами та розладами психічних процесів (уява, увага, пам'ять, мовлення, мислення). Окрім цього, реалії суспільного життя вимагають залучення до дошкільної освіти й таких дітей, які раніше не відвідували закладів дошкільної освіти.

Сучасний розвиток дошкільної освіти в Україні передбачає гуманізацію освітнього процесу, спрямовує педагогів на всебічне розуміння індивідуальних відмінностей дітей і врахування їх під час організації дошкільної освіти загалом. Цим зумовлене суттєве оновлення змісту, організаційних форм і технологій навчання на основі інтерактивних підходів, у інклюзивному освітньому середовищі. Низка авторів (К. Авраменко, Л. Артемова, В. Андрущенко, О. Антонова, Г. Беленька, А. Богуш, В. Бондар, С. Гаврилюк, Н. Гавриш, В. Галузяк, І. Дичківська, А. Кузьмінський, Т. Лісовська, С. Максименко Т. Поніманська, М. Сметанський, В. Сухомлинський, О. Щербак розкривають вдосконалення професійної діяльності та підготовки майбутніх педагогів у системі вищої освіти.

Аналіз зарубіжної та вітчизняної практики впровадження інклюзії в освітній процес дав можливість виокремити праці вчених, які зробили вагомий внесок у розробку теоретико-методичних основ інклюзивної освіти (В. Засенко, Д. Десплер, Т. Дмитрієва, А. Колупаєва, Т. Лорман, Н. Назарова, Є. Пургина, М. Семаго, Н.Семаго, Д. Харві, В. Хитрюк, Н. Шматко, О. Ярська-Смирнова та ін.); умов забезпечення сприятливого характеру міжособистих стосунків і психологічного клімату в інклюзивному

середовищі (Т. Кожекіна, В. Циренов та ін.); шляхів професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти (С. Алехіна, Д. Ахметова, О. Денисова, Є. Кутепова, О. Мартинова, В. Понікарова, Н. Романович та ін.).

Проблему підготовки майбутнього педагога закладу дошкільної освіти до професійної діяльності вивчали О. Абдуліна, А. Беленька, О. Богініч, А. Богуш, Л. Зданевич, О. Кучерявий, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, К. Крутій, О. Писарчук та ін. Вагомим для наших педагогічних міркувань є наукові праці щодо професійної підготовки майбутніх педагогів закладів освіти до реалізації інтерактивних технологій в освітньому середовищі таких авторів, як, К. Авраменко, Л. Акпинар, Н. Гончар, І. Зязюн, І. Дичківська, О. Кучай, М. Михайліченко, О. Пометун, О. Щербак та інші. Питання готовності майбутнього педагога до роботи з дітьми в умовах інклюзивної освіти досліджували Н. Назарова, І. Хафізулліна, Ю. Шумилівська та ін..

## **1. Інклюзивна підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти**

Важлива роль освіти для особистості й для благополуччя світового співтовариства визнана на міжнародному рівні. Реалії сучасного українського суспільства зумовлюють необхідність перегляду системи освіти з урахуванням вимог сучасного освітнього простору. Українська система потребує реорганізації освітніх систем та перегляду форм і методів професійної підготовки педагогічних кадрів, які працюватимуть у навчальних закладах. Чільне місце посідає проблема перегляду підготовки вихователів закладів дошкільної освіти в умовах інклюзивного освітнього середовища, оскільки розвиток інклюзії та інклюзивної освіти є однією з нагальних потреб сьогодення.

Низка авторів (К. Авраменко <sup>1</sup>, Л. Артемова <sup>5</sup>, В. Андрущенко <sup>3</sup>, О. Антонова <sup>4</sup>, Г. Беленька <sup>9</sup>, А. Богуш <sup>10,11</sup>, В. Бондар <sup>12</sup>, С. Гаврилюк <sup>14</sup>, Н. Гавриш <sup>15,16</sup>, В. Галузьяк <sup>17</sup>, І. Дичківська <sup>20, 21, 22</sup>, А. Кузьмінський <sup>32</sup>, Т. Лісовська <sup>36</sup>, С. Максименко <sup>38</sup>, Т. Поніманська <sup>47</sup>, М. Сметанський <sup>49</sup>, В.

Сухомлинський<sup>50, 51</sup>, О. Щербак<sup>54</sup> розкривають вдосконалення професійної діяльності та підготовки майбутніх педагогів у системі вищої освіти.

Т. Лісовська зазначає: «Професійна підготовка спеціалістів – складний процес, що триває впродовж усього періоду навчання студентів у ЗВО, це підготовка до різноманітної педагогічної діяльності в умовах освітніх установ різних типів і рівнів. Незважаючи на різноманіття профілів педагогічної професії, загальне в них одне – підготовка компетентного, який володіє необхідними теоретичними і практичними знаннями, вміннями педагога»<sup>36</sup>.

Аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури (табл. 1.1) дозволив зробити важливі для нашого дослідження висновки про багатовекторність поняття «готовність»: 1) це не тільки особливість чи риса індивіда, це показник змісту діяльності людини, еталон та рівень професійності; 2) готовність майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти ми визначаємо як систему наукових знань, інтелектуальних умінь і практичних навичок, при достатній мотивації, високому рівні професійності педагогічних і психічних процесів.

Таблиця 1.1

### Характеристика поняття «готовність»

Автор	Характеристика
Л. Акпинар <sup>2</sup>	Готовність до застосування інтерактивних технологій навчання відповідає особистісно-діяльнісному підходу, оскільки студентам треба мати цілісне уявлення про педагогічну діяльність, її функції, зміст, форми, методи тощо. З позиції системного підходу – це є певним психічним станом особистості, що постійно трансформується, розвивається через формування певного виду готовності, і особистісним утворенням, що забезпечує ефективність, високу результативність професійної діяльності.

Т. Бабюк <sup>6</sup>	Готовність майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти закладається в умінні діагностувати рівень розвитку дітей дошкільного віку, ставити навчальну мету та завдання, передбачати результати педагогічного
-----------------------	--

*Продовження табл. 1.1*

	впливу, раціонально відбирати форми та методи, розробляти конспекти різних форм роботи, налаштовувати педагогічний процес, організувати дитячий колектив та сформованість певних особистісних рис.
Великий тлумачний словник сучасної української мови <sup>13</sup>	Готовність – зроблене необхідне приготування, підготовка до чого-небудь, набуття досвіду, досягнення високої майстерності.
І. Дичківська <sup>22</sup>	Що загальна готовність є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.
І. Зязюн <sup>26</sup>	Професійна готовність трактується як знання предмету, методики його викладання, педагогіки й психології, рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості та професійно значущі якості.
Т. Лісовська <sup>36</sup>	Готовність педагога – стійка характеристика особистості, яка включає в себе позитивне ставлення до того чи того виду діяльності; адекватні вимогам діяльності риси характеру, здібності, темперамент, мотивації; необхідні знання, вміння, навички, стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги,

	мислення, емоційних та вольових процесів. Це тривала або стійка готовність. Вона постійна, її не потрібно кожного разу формувати у зв'язку з поставленим завданням.
А. Лякішева, Т. Потапчук <sup>37</sup>	Готовність майбутнього вихователя до професійної діяльності – це інтегроване особистісне утворення, яке завдяки сформованій системі професійних знань, умінь, навичок та особистісних якостей забезпечує компетентне виконання професійної діяльності.

Як свідчить проведений нами аналіз літературних джерел, готовність майбутніх педагогів ЗДО полягає в засвоєнні спеціальних фахових знань та соціальних понять під час освітнього процесу в ЗВО, а також у сформованості професійно значимих якостей особистості.

Важливою в контексті нашого дослідження є думка К. Авраменко: «Вища педагогічна школа апробує нові педагогічні ідеї, розробки та обґрунтовує сучасні технології, які покликані сприяти підвищенню якості вищої педагогічної освіти взагалі та підготовки майбутніх учителів, зокрема, модернізація вищої педагогічної освіти передбачає формування вчителя-професіонала, здатного до розв'язання нагальних освітньо-виховних задач, пов'язаних із формуванням цілісної особистості<sup>1</sup>.

Проведений аналіз наукових досліджень, дозволив нам констатувати, що першочерговістю системи вищої освіти є підготовка майбутніх педагогів, що оснований на формуванні загальної готовності здобувачів освіти, а саме теоретичних знань та практичних умінь, творчих здібностей та особливостей професійної діяльності.

Вагомим для наших педагогічних міркувань є наукові праці щодо професійної підготовки майбутніх педагогів закладів освіти до реалізації інтерактивних технологій в освітньому середовищі таких авторів, як, К. Авраменко<sup>1</sup>, Л. Акпинар<sup>2</sup>, Н. Гончар<sup>18, 19</sup>, І. Зязюн<sup>26</sup>, І. Дичківська<sup>20, 21, 22</sup>, О.

Кучай<sup>33, 34</sup>, М. Михайліченко<sup>42</sup>, О. Пометун<sup>45, 46</sup>, О. Щербак<sup>54</sup> та інші.

Разом з тим, ми наголошуємо, що підготовка майбутніх педагогів ЗДО до роботи з дітьми, які мають ООП, багатогранна і різновекторна проблема, яка включає в себе сучасну систему знань із загальної та дошкільної педагогіки, дитячої психології та методик навчання, медичних (анатомія і фізіологія дітей дошкільного віку, основи медичних знань) і дефектологічних знань (інклюзивна освіта, арт-терапія в роботі з дітьми з вадами мовлення, дефектологія, основи логопедії, логопедична ритміка і методика навчання).

Інклюзивна освіта сприяє формуванню інструментальних професійних та спеціалізовано-професійних компетенцій, а саме: володіння практичними способами пошуку наукової і професійної інформації з використанням сучасних комп'ютерних засобів, мережевих технологій, баз даних і знань; володіння дослідницькими навичками щодо вивчення актуальних проблем розвитку інклюзивної освіти в сучасному світі; володіння базовими уявленнями про категорії осіб з ООП, які є суб'єктами інклюзивної освіти, розуміння значення комплексного підходу у наданні корекційних освітніх послуг в інклюзивному середовищі; володіння уявленнями про досвід інклюзивної освіти в Україні та інших державах світу; здатність розуміти високу соціальну значущість професії, відповідально і якісно виконувати професійні завдання, дотримуючись принципів професійної етики; володіння сучасними технологіями проектування і організації наукового дослідження у своїй професійній діяльності на основі комплексного підходу до вирішення проблем професійної діяльності<sup>49</sup>.

У межах нашого дослідження доцільно звернутися до поняття «підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти», яке науковці розглядають як багатofакторну структуру, головне завдання якої полягає в набутті кожним студентом – майбутнім педагогом особистісного змісту діяльності, формуванні фахової майстерності, дедалі сильнішого інтересу до роботи з дітьми та їхніми батьками, а також у розвитку успішності фахової діяльності<sup>40</sup>.

Вчена Ю. Косенко завдяки здійсненому аналізу розвитку системи професійної підготовки кадрів дошкільної освіти в Україні у ХХ – на початку



XXI ст. виокремила три значущі положення: система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в державі й педагогічна система як педагогічний процес – поняття не тотожні; система підготовки педагогічних кадрів для дошкільних навчальних закладів функціонує в масштабах держави, а педагогічна система здійснюється в конкретному навчальному закладі; функціонування системи професійної підготовки педагогів дошкільної освіти як підсистеми педагогічної освіти зумовлено станом розвитку суспільства й завжди визначалось політикою держави в освітній галузі <sup>29</sup>. Таким чином, дослідниця розмежовує педагогічну систему та систему підготовки фахівців педагогічної галузі. З огляду на це, в їх межах можуть бути втілені різні принципи та підходи до організації.

Вагомим для наших педагогічних міркувань щодо підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження інтерактивних технологій в інклюзивному освітньому середовищі є проведений аналіз дисертаційних досліджень українських учених, що наведено у табл. 1.2.

Таблиця 1.2

**Аналіз дисертаційних досліджень щодо підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження інтерактивних технологій в інклюзивному освітньому середовищі**

Автор	Тема	Зміст
М. Берегова <sup>8</sup>	Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору	Дисертаційна робота присвячена формуванню високого рівня дидактичних і практичних знань, умінь та навичок майбутніх корекційних педагогів в умовах інклюзивного освітнього простору шляхом розробки методики дидактико-практичної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору.
І. Дичківська <sup>22</sup>	Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності	У дисертації акцентовано увагу на тому, що в умовах реалізації нових стратегій розвитку дошкільної освіти в Україні особливого значення набуває підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності. Зроблено припущення, що підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності є ефективною.

<p>К.Коновалова<sup>28</sup></p>	<p>Формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки</p>	<p>Автор вперше виявив і обґрунтував педагогічні умови формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки.</p> <p>Схарактеризовано рівні сформованості професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. Розроблено й апробовано модель та експериментальну методику формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки, що обіймає мотиваційний, діяльнісно-творчий та оцінно-результативний етапи.</p>
----------------------------------	--	---

Продовження табл. 1.2

<p>30 О. Кошіль</p>	<p>Підготовка майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти</p>	<p>У дисертації проаналізовано теоретичні аспекти досліджуваної проблеми в теорії та практиці професійної підготовки майбутніх вихователів закладу дошкільної освіти; визначено структурні компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу</p>
-------------------------	---	--

		дошкільної освіти; обґрунтовано зміст, форми і методи підготовки майбутніх вихователів до проєктування освітнього середовища закладу дошкільної освіти.
Т. Кудярска <sup>31</sup>	Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм	Дисертація присвячена підготовці майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання. У роботі розкрито стан проблеми наукового пошуку у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях, окреслено
	педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання	використання активних форм взаємодії в роботі з дітьми з ООП у структурі професійної підготовки майбутніх педагогів ЗДО. Визначено сутність понять «педагогічна готовність», «професійна готовність», «професійно-педагогічна готовність», «діти з особливими освітніми потребами», «активні форми навчання», «інтерактивна модель навчання», «підготовка майбутніх педагогів ЗДО до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання», а також представлено структуру їхньої підготовки до реалізації завдань навчання дітей дошкільного віку з ООП.

<p>33</p> <p>А. Кучай</p>	<p>Формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до</p>	<p>У науковій роботі вперше обґрунтовано педагогічні умови: активізація й інтеракція викладачів і студентів та запровадження системності самоосвіти в процес фахової підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти; створення необхідної інноваційної,</p>
---------------------------	--	--

Продовження табл. 1.2

	<p>застосування інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності</p>	<p>інформаційної, матеріально-технічної бази для забезпечення зв'язку теорії й практики; формування готовності в поєднанні з виробничою педагогічною практикою та професійною діяльністю.  Розроблено модель формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до застосування інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності.</p>
<p>О. Лис<sup>35</sup></p>	<p>Адміністративно- правове регулювання інклюзивної освіти у закладах дошкільної освіти в Україні</p>	<p>Автором уточнено основні завдання державної політики України в галузі реалізації права на освіту дітей з ООП у контексті основних вимог</p>

		<p>Болонської системи освіти у частині інклюзивної освіти. При цьому за основу взято базовий компоненту дошкільної освіти, що є Державним стандартом дошкільної освіти в Україні. Досліджено, що в сучасних умовах запровадження інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти в Україні важливими є зусилля вчених-юристів, методистів, педагогів-практиків, спрямовані на розробку психолого-педагогічних основ дошкільної інклюзивної освіти з урахуванням національних інтересів, відповідного навчально-методичного, кадрового та матеріально-технічного забезпечення.</p>
О.Мартинчук <sup>40</sup>	<p>Теорія та практика підготовки фахівців зі спеціальної освіти до професійної діяльності в</p>	<p>Досліджено, що підготовка фахівців у галузі спеціальної освіти до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору є актуальною як для сучасної практики інклюзивної освіти (необхідним компонентом у</p>

	інклюзивному освітньому середовищі	системі реформування і модернізації освіти дітей з особливими освітніми потребами та забезпечення якості інклюзивної освіти в Україні), так і для теорії організації і впровадження спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами з дітьми з нормотиповим рівнем розвитку.
--	------------------------------------	--

Таким чином, можна стверджувати, що проблема підготовки майбутніх педагогів ЗДО до впровадження інтерактивних технологій в ІОС є однією з ключових у сучасному дошкільлі і викликає інтерес сучасних українських учених.

## **2. Використання інтерактивних технологій в інклюзивному освітньому середовищі в підготовці майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти**

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх педагогів ЗДО до реалізації інтерактивних технологій в ІОС, необхідно розглянути поняття «інтеракція» та «інтерактивні педагогічні технології».

Слід зазначити, що термін «інтерактивний» у 1975 році увів німецький дослідник Ганс Фріц (англ. «inter» – взаємний і «act» – діяти, що трактується як здатність до взаємодії, перебування в режимі бесіди, діалогу, дії)<sup>41</sup>.

На думку О. Пометун, «слово інтерактив, яке ввійшло в повсякденний ужиток, походить від англійського слова «interact», де «inter» означає – взаємний і «act» – діяти. Таким чином інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну передбачену ціль – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність»<sup>45</sup>.

Цікавою є позиція О. Комар, що при «інтерації кожен студент бере участь у колективному взаємодоповнювальному, заснованому на взаємодії та спілкуванні всіх його учасників у процесі навчального пізнання»<sup>27</sup>.

Ми цілком поділяємо слухну думку К. Авраменко «на сучасному етапі відбувається поступове й обережне включення до навчального процесу елементів інтерактивного навчання, яке забезпечує позитивну мотивацію здобуття знань, активне функціонування інтелектуальної і вольових сфер, дає відчуття потреби в самоосвіті, формує стійкий інтерес до предмету, зрештою, сприяє розвитку творчої особистості майбутнього педагога»<sup>1</sup>.

Цю лінію розвивають М. Михайліченко, який зазначає, що «інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевагою є те, що ті, хто навчається засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння застосування, оцінка), збільшується у групах кількість студентів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Студенти займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їх інтерес в одержанні знань»<sup>42</sup>. Та О. Федій, що стверджує «інтерактивні технології покликані вибудувувати процес навчання як діалог студента і викладача в рамках засвоєння навчального матеріалу»<sup>53</sup>.

Таким чином, інтерактивні технології сприяють ефективній педагогічній взаємодії між викладачами та студентами, що впливає на активність освітньої діяльності та дає можливість апробувати фахові вміння безпосередньо під час навчання у ЗВО.

На сучасному етапі, проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, зауважимо, що існують різноманітні структури і класифікації інтерактивних педагогічних технологій. Так, у дисертації А. Кучай «Формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до застосування інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності» (2020 р.) розкрито типи інтерактивних педагогічних технологій<sup>34</sup>, що наведено у табл. 2.1.

### *Таблиця 2.1*

#### **Типи інтерактивних педагогічних технологій (за А. Кучай)**



Структура інтерактивних педагогічних технологій			
Освітньо-навчальні	Діяльнісно-виховні	Творчо-розвивальні	Соціально-взаємодіючі
«Тварини», «Що було б, якби...», «Історія із чарівної скриньки», «Світ геометричних фігур», «Придумай запитання», «Хмарочос», «Цифри і сусіди» і ін.	«Чарівний клубок», «Знайомство», «Павутина», «Що я люблю робити?», «Мандрівки», «Привітання», «Передбачення», «Добрі вчинки», «Вітання» і ін.	«Ехо», «Історія із продовженням», «Актори», «Карти Проппа», «Мозковий штурм (атака)», «Очевидний напис», «Фентезі малюнки», «Логіки світу» і ін.	«Свіча», «Комплімент», «Дитина дня», «Полілог», «Дружна, весела родина», «Моя сім'я», «Я допомагаю іншим», творчо-креативні ігри і ін.

Проведений аналіз напрацювання О. Пометун, Л. Пироженко <sup>46</sup> дозволив нам представити групи інтерактивних технологій навчання (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Групи інтерактивних технологій навчання  
(за О. Пометун, Л. Пироженко)**

Інтерактивні технології навчання			
Інтерактивні технології колективного (кооперативного) навчання	Інтерактивні технології колективно-групового навчання	Інтерактивні технології ситуативного моделювання	Інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань
«Робота в	«Обговорення	«Розігрування	«Метод

парах», «Два – чотири – всі разом», «Ротаційні (змінювані) трійки», «Робота в малих групах», «Карусель», «Діалог», «Коло ідей», «Спільний проєкт», «Акваріум»	проблем у колі», «Незакінчені речення», «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Броунівський рух», «Дерево рішень», «Кейс-метод», «Джигсо», «Вирішення проблем»	ситуації за ролями», «Драматизація», «Програвання сценки», «Імітаційні ігри», «Рольова гра» і ін.	ПРЕС», «Дебати», «Займи позицію», «Незакінчений ланцюжок», «Оціночна дискусія», «Зміни позицію», «Континуум» і ін.
---	--	---	--

Таким чином, можна стверджувати, що інтерактивні технології навчання в педагогічній діяльності на сучасному етапі різнопланові та багатофункціональні.

Зазначимо, що протягом останніх років в освітньому середовищі набуває актуальності дослідження розвитку та застосування у педагогічній практиці сучасних технологій дистанційного навчання як важливого компонента розвитку та модернізації новітнього освітнього процесу.

Ми цілком поділяємо слушну думку О. Кучай, що «наявність онлайн-технологій навчання є життєво важливими для успішної реалізації дистанційного навчання. Тому такі технології важливо визначати як сукупність методів, форм і засобів взаємодії учасників освітнього процесу в процесі самостійного засвоєння певного масиву знань при здійсненні відповідного контролю за їх засвоєнням. Технології навчання будуються на фундаменті певного змісту і повинні відповідати вимогам його представлення. Класифікацію інформаційних технологій дистанційного навчання доцільно подати так: *презентаційні форми навчальних матеріалів* (книги та друковані матеріали, електронні тексти та публікації, комп'ютерні навчальні презентації, мультимедіа, гіпермедіа, телебачення, радіо, віртуальна реальність та моделювання, електронні

підтримуючі системи); *методи подання навчальних матеріалів* (радіотрансляція, телетрансляція, онлайн програми, онлайн сервіси, аудіо- та відео носії інформації, CD-ROM, DVD, USBфлеш накопичувач, інтернет); *види взаємодії учасників освітнього процесу* (телеконференції, електронна пошта, групові мережі). Застосування сучасних технологій дозволяє структурувати дистанційне навчання так: викладач встановлює онлайн-зв'язок зі своїми студентами за допомогою онлайн-сервісів, наприклад, таких як Google Classroom або Khan Academy»<sup>33</sup>. На додаток до зазначених онлайн-сервісів, які застосовуються у дистанційному навчанні, викладачі також можуть зустрічатися зі своїми студентами за допомогою онлайн-платформ для відеоконференцій таких як Zoom або Skype. Деякі викладачі читають цілі лекції через онлайн-сервіси, а деякі просто використовують їх, щоб перевірити студентів і переконатися, що вони розуміють матеріал. Час використання Zoom, Skype або будь-якої іншої платформи для прямих віртуальних конференцій може відрізнятись у застосуванні різними викладачами, але вони також є важливим інструментом для дистанційного навчання<sup>33</sup>.

Застосування онлайн-платформи Moodle забезпечує технічну організацію дистанційного навчання, яка дозволяє підтримувати баланс теорії та практики та різноманітних видів завдань. Цей вид онлайн-платформи дає студентами можливість переглядати презентації з окремих предметів навчальних дисциплін, проходити тестування, самостійно опрацьовувати додатковий теоретичний матеріал, виконувати завдання для самостійної роботи, обговорювати проблемні питання на форумах тощо. Основними перевагами застосування Moodle для організації дистанційного навчання є: гнучкість системи, зручність, модульність, інтерактивність, різні форми контролю знань, журнал успішності, планування подій тощо<sup>43</sup>.

На основі досліджень та аналізу педагогічної літератури К. Дмитренко<sup>24</sup>, В. Садкіна<sup>48</sup> нами виділено сучасні інтерактивні технології онлайн-навчання (див. табл. 2.3).

### Таблиця 2.3

## Сучасні інтерактивні технології онлайн-навчання для підготовки майбутніх педагогів ЗДО в ІОС

Інтерактивні технології онлайн-навчання	Змістова характеристика
Презентація	<p>Це набір сторінок-слайдів, що послідовно змінюють одна одну, на кожній з яких можна розмістити будь-який текст, малюнки, схеми, відео-, аудіофрагменти, анімацію, 3D-графіку, використовуючи при цьому різні елементи оформлення. Види презентацій: слайдові, потокова, віртуальна. <i>Слайдова презентація</i> — це набір картинок-слайдів з певної теми, що зберігаються у файлі спеціального формату. На слайді можна вміщувати довільну текстову, графічну, відеоінформацію, анімації, звук. Слайдова презентація надає можливість інтерактивної взаємодії користувача з презентацією, розширює можливості керування порядком показу слайдів. Потокова презентація — це вид подання мультимедійних даних, що зібрані й перекодовані в потоковий файл (фільм). Найпопулярнішим і найпотужнішим інструментом для цього завжди вважався PowerPoint. Проте часи змінюються і сьогодні у нього з'явилися потужні конкуренти, яке ні в чому не поступаються, а де в чому може і перевершують продукт Microsoft. Одним з таких перспективних проєктів є <u>онлайн-сервіс Prezi</u>.</p>

	<p>Prezi - це хмарний сервіс, який служить для створення презентацій. Перш за все необхідно перейти за адресою <a href="http://prezi.com">http://prezi.com</a> і пройти нескладний процес реєстрації. Зробити це можна за допомогою своєї адреси електронної пошти або використовуючи облікові дані в соціальній мережі Facebook. Основна і головна відмінність від PowerPoint полягає в тому, що тут ви працюєте не з окремими слайдами, а з усією робочою областю, на якій можете як завгодно розміщувати необхідні вам елементи.</p>
--	---

## Продовження табл. 2.3

Інтерактивні технології онлайн-навчання	Змістова характеристика
Освітні онлайн-платформи	<p>Добре структуровані освітні сайти, які володіють великими постійно поповнюваними ресурсами. Розрізняють MOOC (безкоштовні) і SPOC (платні) - освітні платформи. Принцип роботи практично однаковий і являє собою систему, що містить такі елементи: відеолекції, завдання, які мають термін виконання(дедлайн); спілкування на форумах між учасниками курсів (community); сертифікат ( у разі успішного завершення навчання).</p> <p>Сучасні, результативні та дієві форми методичної роботи з педагогами:</p> <p><i>Ресурсний центр</i> – сприяє залученню педагогів до оновлення стратегії діяльності закладів дошкільної освіти.</p> <p><i>Методичний дайджест</i> – удосконалює роботу щодо реалізації актуальних завдань освіти міста; гармонійно розвивати загальні, професійні й педагогічні здібності працівників; максимально розкривати творчий потенціал кожного педагога.</p> <p><i>Школа інноваційних технологій</i> має на меті: систематизувати інноваційну діяльність в закладах дошкільної освіти; поширювати апробовані на практиці ефективні інновації та методичні надбання.</p> <p><i>«Країна online - Дошкілля»</i> – популяризація діяльності закладів дошкільної освіти, окремих педагогів; підняття іміджу дошкілля. <i>PlatforM</i> - методична форма</p>

	<p>обміну досвідом роботи. <i>Освіторія «АПгрейд»</i> (для вихователів).</p> <p><i>Майданчик «СпорТур»</i> (для інструкторів з фізичного виховання). <i>Майстерня «МайстерМуз»</i> (для музичних керівників).</p> <p><i>Методична лабораторія «Крок»</i> (для вихователів та вихователів-методистів).</p> <p><i>Педагогічний клуб «Майстерня успіху»</i> (для педагогів, які мають педагогічне звання «вихователь-методист» або прагнуть до присвоєння).</p> <p><i>Платформа «Метод»</i> (для вихователів-методистів). <i>Наукові студії «Основа»</i> (для педагогів).</p> <p><i>Освіторія «Хвиля»</i> (зустрічі для керівників та педагогів, у яких є потреба з того чи того питання).</p>
Інтерактивні технології онлайн-навчання	Змістова характеристика
Освітні онлайн-платформи	<p><i>Інноваційна платформа Knewton</i> полягає в тому, щоб онлайн-навчання адаптувати до потреб і можливостей кожного студента, тобто індивідуалізувати (персоналізувати) процес здобуття знань. У <i>Knewton</i> своє бачення процесу навчання: потрібно адаптуватися до рівня знань, з'ясувати мету учасника курсів, побачити його слабкі місця і негайно ліквідувати ці прогалини.</p> <p>Щоб навчання було ефективнішим, платформа радить, над чим варто попрацювати зараз, і пропонує потрібні завдання. Щоб їх підібрати, <i>Knewton</i> аналізує навчальні матеріали за сотнями параметрів: виділяє</p>

	<p>ключові ідеї, теорії і поняття, аналізує структуру, рівень складності та формат.</p> <p>Також <i>Knewton</i> аналізує поведінку студента: який у нього робочий ритм, що йому вже відомо і в якій формі він краще засвоює інформацію. На основі цих даних система розуміє, що саме запропонувати далі – текстове пояснення, відеогру чи інтерактивну вправу. Тривалість і складність завдань при цьому також будуть різними.</p> <p>Алгоритм <i>Knewton</i> збирає дані про те, як навчаються тисячі студентів. Це допомагає програмі постійно розвиватися – з кожним новим студентом її поради стають ефективнішими і точнішими. Її творці порівнюють такий підхід з аналізом на рівні атомів.</p> <p>У курсі на базі <i>Knewton</i> існують інші корисні функції: постійно оцінюють загальний прогрес студента, під рукою завжди є список останніх його досягнень і останні завдання. Це дещо нагадує соціальну мережу – система може порекомендувати партнера для навчання, орієнтуючись на спільні інтереси і рівень знань.</p>
--	---

Bring your own devices (BYOD)	<p>Це технології, за яких для занять активно використовують смартфони, ноутбуки, планшети тощо, які не належать навчальним закладам, а є власністю самих дітей. Принцип BYOD, який давно застосовують у західних школах, ймовірно, невдовзі використовуватимуть і у нас.</p>
-------------------------------	--



Продовження табл. 2.3

Інтерактивні технології онлайн-навчання	Змістова характеристика
Bring your own devices (BYOD)  Приносьте із собою ваші девайси (пристрої)	Найчастіше діти приносять смартфони, планшети, електронні книги і ноутбуки. Застосування девайсів руйнує традиційний патріархальний урок, але в той же час дає абсолютно нові можливості у навчанні. Викладач повинен установити правила роботи з девайсами і створити таку атмосферу, щоб ці правила неухильно виконували.
LEARNING TO LEARN (LL) – учися вчитися	Здатність визначати свої власні потреби в навчанні, і постійно обмірковувати, аналізувати сам процес навчання, тобто рефлексувати. <i>Технологія LL</i> дозволяє розвивати навички відкритої, вільної комунікації, навички роботи в команді, гнучкість підходів і креативність у нестандартних ситуаціях, упевненість у власних здібностях і ефективності дій у незнайомій, мінливій ситуації.  <i>Технологію LL</i> застосовують в освітніх системах багатьох країн світу, але кожен іде до цього своїм шляхом. В українській освіті є поняття «учнівські компетенції», першою з яких указане «уміння вчитися».

Скрайбінг	<p>Це створення невеликих малюнків, які роблять тему заняття або презентації більш зрозумілою. Точніше, це мікс малюнків, слів, фраз, стислих пропозицій, стрілок, які показують взаємозв'язок смайликів та інших графічних символів. Пояснюючи тему, викладач одночасно ілюструє на дошці (або на аркуші паперу тему). При цьому виникає «ефект паралельного слідування», коли діти чують і бачать одне й те ж саме, а графічне зображення фіксує ключові моменти теми. Це скрайбінг офлайн. Викладачеві необхідні лише поверхня для замальовки та інструмент для малювання.</p>
Скрайб-малюнок	<p>Це малюнок у стилі мінімалізму, переважно контурний, без зайвої деталізації, тобто схематичний. Є два правила створення скрайбінгу: послідовність і логічність викладу. Аргументи повинні йти один за одним, а коментарями треба постійно залучати аудиторію до процесу створення скрайбінгу. <i>Переваги скрайбінгу</i>: ефективність, універсальність візуалізації, мінімум затрат, якісне засвоєння інформації та</p>
Скрайб-малюнок	<p>запам'ятовування ключових моментів теми, можливість безперервного спілкування з дітьми протягом усього року, можливість використовувати скрайб в подальшій роботі як огляд усієї здобутої інформації, ефект паралельного прямування, універсальність у використанні.</p>

## Продовження табл. 2.3

Скрайбінг онлайн (комп'ютерний)	<p><i>Комп'ютерний скрайбінг</i> набагато простіший. Такий скрайбінг можна створити за допомогою сервісу PowToon і програми VideoScribe. Будь-яке творче завдання може бути подано у вигляді скрайбінгу: від вітальної листівки до мультфільму. Завдання скрайб-презентації онлайн таке саме, що й офлайн – донести інформацію, зробити її привабливою для студентів, допомогти краще її запам'ятати і засвоїти. У скрайбінгу онлайн свої позитивні моменти. Створений відеоролик можна показувати необмежену кількість разів, використовувати як ефективне доповнення заходу, створювати з його допомогою різні інформаційні продукти.</p>
Освітні комікси	<p><i>Комікс</i> – це ланцюг статичних зображень, об'єднаних загальним сюжетом. У середині зображень зазвичай розташований текст, що їх пояснює, а діалоги передають за допомогою спеціальних хмарок «баблів». Комікси читають, тобто сприймають зображення по черзі, зліва направо зверху донизу в американській та європейській традиціях. При цьому мозок читача перекидає логічні зв'язки між малюнками приблизно так само, як між сценами в кіно. Комікс як освітній ресурс має значний потенціал, який в Україні не набув ще популярності (версія офлайн), але є чудові приклади використання цього інструменту і під час викладання, і впродовж виконання індивідуального творчого домашнього завдання.</p>

	<p>Робота з цим інструментом потребує певної послідовності: знайомство з коміксами; ігри та завдання з коміксами; створення власних коміксів. Для створення коміксів можна використовувати різні онлайн-ресурси, а саме: Canva.com, CLASSTOOLS.NET, Comic Master, Pixton та інші. Наприклад, конструктор коміксів від Canva простий у використанні.</p>
<p>Сторітелінг офлайн</p>	<p><i>Сторітелінг</i> – це навчання через цікаві розповіді. Функції сторітелінгу: мотивує до вивчення конкретної теми; впливає на емоції слухачів, наприклад покращує настрої; систематизує (узагальнює) інформацію; стимулює активність на занятті, залучає до спілкування та співпраці; розвиває фантазію, логіку та інтуїцію.</p> <p><i>Техніки сторітелінгу:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ подорож героя (уявна або реальна) з перешкодами, їхнім подоланням, проблемами, результатами;</li> <li>✓ контраст (є дві історії або два героя: одна реальна, інша – вигадана); порівняння реального і того, що могло би статися;</li> <li>✓ початок з фіналу (оповідач починає з кульмінації, яка незрозуміла, інтригує, а потім повертається до початку розгортання подій, щоб слухачі зрозуміли, як герой опинився в складній ситуації);</li> </ul> <p>помилки (щасливого завершення подій не відбувається, проте герой знає, що його шлях був</p>

	<p>недаремним, досвід, якого він набув, допоможе в майбутньому).</p>
<p>Сторітелінг онлайн</p>	<p>Об'єднує традиційну розповідь, комікси та сучасні інструменти онлайн-навчання. Існують ресурси, які дають змогу створювати навчальні комікси.</p> <p>CREAZA CARTOONIST – це норвезький стартап, що отримав багато призів. Його підтримує Міністерство дітей та освіти Данії. Самі себе вони називають «скринькою з інструментами». Інструменти допомагають учасникам цього проекту критично й нешаблонно мислити, працювати в групах, розповідати історії та просто спілкуватися. На вибір у цій програмі запропоновано чотири редактори – для роботи з інтелект картами, відео-, аудіо- та мультиками з коміксами.</p> <p>COMIC LIFE «великі комікси», які пишуть художники, створюють малими засобами. Щоб почати роботу, досить вибрати шаблон.</p>

## Продовження табл. 2.3

Інтерактивні технології онлайн-навчання	Змістова характеристика
Скретч	<p>Це нова сфера програмування, яка дозволяє дітям молодшого та середнього шкільного віку, студентам створювати власні анімовані та інтерактивні історії, ігри тощо. Цими власними напрацюваннями вони обмінюються всередині міжнародної спільноти, яка поступово формується в мережі Інтернет. У скетч можна створювати фільми, грати з різними об'єктами, змінювати їхній вигляд, переміщати їх екраном, установлювати форми взаємодії між об'єктами. Це об'єктно-орієнтована сфера, у якій блоки програм збирають з різнокольорових цеглинок команд так, як машини збирають з різнокольорових цеглинок у конструкторах «Лего». Історія Дня Скретч почалася 2008 року, коли була проведена перша щорічна конференція Скретч, у якій взяли участь сотні викладачів, дослідників і конструкторів, залучені у програмі. З 2014 року був організований щорічний День Скретч онлайн.</p>
Мейкерство	<p>Педагогічна технологія, яка базується на створенні руками власного продукту. Це інноваційний підхід впровадження STEM-освіти. Визначають як вид діяльності або заняття, що спрямований на виготовлення корисного та цікавого продукту з доступних ресурсів, майже без витрати фінансів. Мейкер – це людина, яка щось створює. Мейкерські</p>

	<p>здібності – щось робити своїми руками – є практично у всіх. Мейкер – креативний та винахідливий з хорошим почуттям смаку.</p>
<p>LEGOдіафестиваль</p>	<p>Цікава форма роботи, яка передбачає наявність у дошкільній групі конструктора. За допомогою LEGO-конструктора дошкільнята створюють об’єкти, які потім використовують для розроблення власних діафільмів. Така робота сприяє сенсорному розвитку, вчить дошкільнят співпрацювати, забезпечує наступність з методиками Нової української школи у використанні нового освітнього ресурсу - LEGO-конструктора, формує первинні навички медіаграмотності, коли діти створюють медіапродукт із виготовлених конструкцій чи проєктів.</p>
<p>Веб-квести</p>	<p>Інтерактивна подорож у просторах інтернету. Квест-технологія – ігрова технологія, при реалізації якої відбувається процес виконання вихованцями навчальних, пошуково-пізнавальних, проблемних завдань відповідно до ігрового задуму, під час якого вони добирають та упорядковують інформацію, виконують самостійну, дослідницьку роботу, що сприяє систематизації та узагальненню вивченого матеріалу, його збагаченню та поданню у вигляді цілісної системи.</p> <p>Освітній веб-квест - це спосіб організації спільної діяльності дітей і дорослих, який містить проблемне завдання з елементами рольової гри, для розв’язання якого використовують ресурси мережі Інтернет. Педагог може створити веб-квест на сайті за</p>

	<p>допомогою конструкторів або в програмі PowerPoint як презентацію. Обов'язкові елементи веб-квесту: мотивувальна інформація – звернення до учасників у супроводі мультфільму, слайд-шоу, привітання казкових персонажів; проблемне завдання – залежно від віку дітей; ролі й маршрути – для старшого дошкільного віку добирають реалістичні ролі (фотограф, учений, турист), для молодшого - ігрові (качеля, курча); посилання на інтернет-ресурси – зображення, пізнавальні відеозаписи, інші матеріали, що мають художню і пізнавальну цінність. Алгоритм створення веб-квесту: Крок 1. Визначаємо тему веб-квесту. Крок 2. Продумуємо завдання та ролі. Крок 3. Описуємо алгоритм роботи над виконанням завдання. Крок 4. Знаходимо джерела інформації й робимо на них посилання. Крок 5. Створюємо систему оцінювання. Крок 6. Обираємо форму подачі інформації.</p>
<p>Шведська ЕРА-модель для роботи з інформацією</p>	<p>Цікавий досвід педагогів Швеції, які пропонують методики розвитку навичок критичного мислення, необхідного для формування медіаграмотності дошкільників. Працюючи з інформацією, у шведській школі застосовують ЕРА-модель, яка розшифровується наступним чином: Е — дати дитині приблизно одну хвилину, щоб вона мала змогу</p>



Продовження табл. 2.3

Інтерактивні технології онлайн-навчання	Змістова характеристика
Шведська ЕРА-модель для роботи з інформацією	<p>подумати над питанням; Р — потім у парах обговорити, що діти думають із цього приводу; А — дати охочим можливість виступити з цього питання. Якщо дитина не хоче, каже «пас» і передає хід. Дитині дають можливість почути інші думки. І що обов’язково, вона має пояснити, чому не захотіла висловитися. Якщо ж у жодній парі не змогли відшукати правильної відповіді, то намагаються колективно відповісти на всі питання. Застосування ЕРА-моделі — це приклад організації роботи в класі: спочатку озвучуємо факт, потім пропонуємо пояснити: «Чому?», після чого разом шукаємо відповідь.</p>
Графічні органайзери  <i>Метаплан</i>	<p>Це все, що допомагає організувати інформацію на папері або моніторі. Тож прості таблиці — їхній різновид. Вивчати все це дітям варто не лише для того, щоб вміти працювати з інформацією, а й для того, щоб одразу ж застосовувати. Адже так значно легше запам’ятати матеріал.</p> <p>Особливої популярності набув цей метод, адже він передбачає графічну ілюстрацію дискусії. Педагоги його також використовують здебільшого для розв’язання складних проблем. Деякі педагоги зробили цей метод більш практичним. Цікаво застосувати його для роботи над стилістичними, лексичними, граматичними помилками. Цей метод підходить для</p>

<p><i>Діаграма Вена</i></p>	<p>різних класів, навіть тих, де є проблеми з дисципліною. Діти водночас і задіяні в дискусії, і відповідають письмово, а це зменшує галас.</p> <p>Це вид схеми, під час застосування якої найчастіше використовують кола, що перетинаються. У спільному секторі кіл записують, наприклад, спільні риси героїв казок чи певні поняття, а в інших двох колах - відмінні риси. Використання діаграми Вена можливе під час вивчення теоретичних понять. Наприклад, саме цей графічний організатор дозволить у зручний спосіб порівняти мотиви народних і дитячих пісень, спільне і відмінне в сучасних і народних піснях, особливості оповідання й вірша тощо.</p>
<p>Графічні органайзери <i>T-схема</i></p>	<p>T-таблиця — це вид схеми, за допомогою якої аналізується певна ідея: її переваги та недоліки. В одній половині таблиці записують усі докази, що підтримують ідею, у другій — протилежні. Наприклад, обираємо тему «Інтернет». Педагог креслить на дошці таблицю у формі великої літери «Т». Спочатку розглядаємо переваги, які згадають діти: пошук інформації, знайомства, спілкування, листування, навчання, придбання товарів і послуг, розваги. Усі ці аргументи записуємо ліворуч. Тепер разом з дітьми аналізуємо ризики, які приховує Інтернет. Педагог записує в таблицю, скажімо, такі недоліки: інформація не завжди достовірна, є ризик крадіжок особистих даних, шантажу, розсилання комп'ютерних вірусів і небажаної пошти, шкода здоров'ю, неякісне обслуговування, залежність від Інтернету.</p>

«Квітка Блума»	<p>На пелюстках квітки записані різні види запитань. Діти об'єднуються в групи, кожна група має свій тип запитань. Вони складають запитання до тексту, і по черзі кожна група презентує свої напрацювання, а учасники іншої групи відповідають.</p>
Бортовий журнал	<p>Стратегія, яка допомагає актуалізувати знання студентів з певної теми через фіксацію, а також отримати нові знання в процесі роботи. Головна перевага в тому, що учні письмово фіксують інформацію. У процесі роботи діти вчаться визначати відомі й маловідомі факти з певної теми. Упродовж опрацювання тексту діти роблять зупинки, паузи, щоб заповнити бортовий журнал. Ця стратегія сприяє кращій роботі під час самостійного навчання. Студенти вчаться складати алгоритми вивчення нової теми.</p>
Стратегія 6 W	<p>Ця вправа починається запитанням «Чому», допомагає знайти шляхи вирішення проблеми, які виникають у різних сферах діяльності. Побудова такого ланцюжка питань корисна, бо дає змогу дізнатись багато нового, про що ми раніше і не здогадувались.</p>

Продовження табл. 2.3

Інтерактивні технології онлайн-навчання	Змістова характеристика
Віртуальна, змішана і доповнена реальність	<p><i>Методи покращення сприйняття навколишнього світу за допомогою комп'ютерної техніки.</i></p> <p><i>Доповнена реальність</i> — проєктування будь-якої цифрової інформації (зображення, відео, текст, графіка та ін.) поза екраном будь-яких пристроїв, внаслідок чого реальний світ доповнюється штучними елементами і новою інформацією. Доповнена реальність може бути реалізована за допомогою додатків для звичайних смартфонів і планшетів, окулярів доповненої реальності, стаціонарних екранів, проєкційних пристроїв та інших технологій.</p> <p><i>Змішана реальність</i> — проєктування тривимірних віртуальних об'єктів або голограм на фізичний простір, що дає змогу переміщатися навколо віртуального об'єкта, оглядати його з усіх боків і у разі потреби всередині. Змішана реальність зазвичай вимагає спеціального обладнання: окулярів або шоломів. У змішаній реальності віртуальні образи привносяться в фізичний простір, візуалізуються і розташовуються відповідно до предметів реальності так, щоб вони сприймалися як справжні. Людина продовжує взаємодіяти з фізичним світом, в якому одночасно присутні й віртуальні об'єкти, які іноді майже неможливо відрізнити від реальних.</p>

	<p><i>Віртуальна реальність</i> — занурення людини в заздалегідь змодельований світ і часткове (в перспективі — повне) ізолювання її від світу фізичного, для чого використовуються шоломи віртуальної реальності та інші спеціальні пристрої. Розробники прагнуть імітувати взаємодію зі створюваною ними псевдореальністю шляхом впливу на всі органи чуття людини. Під цим поняттям розуміється комп'ютерна віртуальна реальність, у такий спосіб уточнюючи за допомогою якого засобу людина занурюється в цю реальність, тим самим відокремлюючи це поняття від філософського осмислення віртуального і віртуальної реальності.</p>
--	---

У руслі нашого дослідження зазначимо, що діяльність педагога ЗДО, спрямована на вміння працювати з дітьми з ООП в умовах ІОС, не має однозначного алгоритму розв'язання, тому необхідно, щоб у професійній діяльності він був здатний до саморозвитку, до постійного творчого пошуку, до прояву активності, гуманізму, оскільки здатність особистості до розвитку, самоорганізації, саморегуляції себе як суб'єкта діяльності пояснюється саме її професійною компетентністю.

Аналіз проблеми щодо підготовки майбутніх педагогів ЗДО в ІОС засвідчив потребу у наукових розвідках з метою вивчення і уточнення особливостей використання інтерактивних технологій у методичній роботі закладу щодо здійснення ефективного психолого-педагогічного та корекційно-реабілітаційного супроводу дітей, підвищення професійної компетентності педагогів у сфері виховання дітей з ООП. Зважаючи на важливість формування готовності педагогів ЗДО до роботи з дітьми в умовах ІОС й на те, що в Україні дане поняття є маловживаним і недостатньо дослідженим, існує перспектива подальших більш глибоких і детальніших досліджень суті цього соціально-

психологічного та педагогічного феномена, практичних шляхів його формування.

На основі вивчення робіт К. Дмитренко<sup>24</sup>; Т. Савелюк, Н. Глущенко, Л. Стадник<sup>25</sup>; Л. Юрченко, Л. Олтаржевська, Т. Малюченко<sup>23</sup> нами виділено групи інтерактивних технологій інклюзивного навчання та їх змістову характеристику (табл. 2.4).

*Таблиця 2.4*

### **Групи інтерактивних технологій інклюзивного навчання**

Інтерактивні технології	Змістова характеристика
Технологія різнорівневої диференціації	Технологія пов'язана з рівнем засвоєння дітьми програмового матеріалу. За такої технології управління пізнавальною діяльністю здійснюється з метою навчання кожної дитини на рівні її індивідуальних можливостей і здібностей через систему малих груп. Виділяють три групи дітей залежно від можливостей опанування ними навчального матеріалу. До першої групи належать
Технологія різнорівневої диференціації	діти, які здебільшого розуміють фронтальне пояснення педагога, запам'ятовують досліджуваний матеріал. До другої групи належать діти, які важко засвоюють програмовий матеріал і потребують допомоги педагога. Третя група - діти з вираженою психофізичною затримкою у розвитку
Технологія функціональної диференціації	Технологія, яка передбачає організацію роботи в групах із розподілом функцій, тобто коли кожна дитина робить свій внесок у загальний результат, виконуючи своє завдання. При цьому дитині з труднощами у навчанні можна запропонувати

	допоміжні матеріали (наприклад, якщо потрібно скласти речення, дитина користується заздалегідь заготовленими словами-картками, які потрібно розташувати у певній послідовності).
--	--

Технологія змішаної диференціації (модель зведених груп)	Це об'єднаю форма двох видів диференціації навчання – за інтересами й за рівнем розвитку. Для вивчення навчальних дисциплін уся освітня паралель перегрупується. Утворюють три зведені групи.
Технології корекції початкових і поведінкових труднощів	Спеціальні логопедичні технології та технології спеціальної педагогіки, спрямовані на корегування порушення (технології сурдо- й тифло-педагогіки), технології нейропсихологічного підходу до корекції навчальних труднощів (О. Р. Лурія, Л. С. Виготський, Дж. Хінд, Т. В. Ахутіна, Н. М. Пілаєва, Т. Ю. Хотилева), технології психолого-педагогічної системи формування і розвитку мовленнєвого слуху та мовного спілкування у дітей з порушеннями слуху (система Е. І. Леонгард), технології прикладного аналізу поведінки Applied Behavior Analysis (далі –АВА) та ін.
Технології, спрямовані на розвиток соціальних (життєвих) компетентностей дітей	Виділяють 3 типи технологій, спрямованих на підвищення соціальної компетенції : пряме навчання соціальних навичок; формування соціальних навичок через наслідування; організація групових видів активності, зокрема й ігрових.
Соціогрупові технології (Є. Є. Шулешко,	Використання соціогрупових технологій дає змогу успішно інтегрувати дітей в умови загальноосвітнього простору, допомагає всім дітям

В. М. Букатов)	набувати навичок взаємодії з однолітками та створює при цьому кожній дитині сприятливі умови для індивідуального розвитку у своєму темпі. Технології передбачають дидактичні ігри, сконструйовані на основі театральних вправ, вуличних і навчальних вправ.
Технології оцінювання досягнень за інклюзивного підходу	Предметом оцінювання є процес досягнення освітніх результатів, а також усвідомлення кожною дитиною свого процесу навчання. При цьому на рівні з інтегральною оцінкою (за всю роботу взагалі, що проводять, наприклад, у формі порт фоліо, презентацій, виставок тощо) використовують диференційовану оцінку (виокремлення в роботі певних аспектів, наприклад, вміння слухати товариша, формулювати і ставити запитання тощо), також самооцінку й самоаналіз.
Здоров'язбережні технології під час роботи з дітьми з обмеженими освітніми можливостями	Забезпечують необхідність комплексного підходу до організації здоров'язбережного простору в освіті для дітей з обмеженими освітніми можливостями. Дані технології реалізуються на основі особистісно-орієнтованого підходу й належать до тих життєво важливих чинників, завдяки яким діти вчаться жити разом.



Технології, що індивідуалізують освітній процес	Дотримуючись загальних правил і способів організації освітньої роботи, педагог інклюзивної групи має зважати на тонкощі залучення до роботи дитини з ООП пізнавальної діяльності, поведінки, комунікації. Широкі можливості для індивідуалізації навчання надає самостійна робота в індивідуальному темпі. Індивідуалізація тут здійснюється завдяки тому, що дітям пропонують не однакові завдання, а такі, що варіюються залежно від індивідуальних особливостей.
---	---

Отже, ми виокремили низку інтерактивних технологій інклюзивного навчання, які можна успішно застосовувати в інклюзивній діяльності педагога на занятті, серед них: технології, спрямовані на опанування ключових компетентностей під час спільного навчання дітей з ООП (технології диференційованого навчання, технології індивідуалізації освітнього процесу); технології коригування навчальних і поведінкових труднощів, що виникають у дітей в освітньому процесі; технології, спрямовані на формування соціальних (життєвих) компетентностей, зокрема, прийняття, толерантності; технології оцінювання досягнень за інклюзивного підходу.

Аналіз досліджень дозволив нам зробити висновок, що на сучасному етапі інтерактивні освітні технології завжди відповідають пріоритетним напрямкам освіти, прагненням педагогів та спеціалістів, які працюють з дітьми з ООП, надати своїй професійній діяльності інтерактивний характер. Слід зауважити, що сучасні інтерактивні технології – це детально продумані технології для впровадження нових методів та прийомів у роботу з дітьми з ООП, спрямованих на підвищення результативності.

## **Висновки**

Таким чином, проведений нами аналіз сучасних методик інтерактивних технологій в ІОС дає змогу констатувати, що готовність педагога ЗДО до роботи з дітьми з ООП, а, отже, і його компетентність має проявлятися: в майстерності його роботи; в умінні організовувати освітню, корекційно-розвиткову роботу з дітьми з ООП за нозологіями (порушення зору, слуху, мовлення, розумового розвитку, опорно-рухового апарату); створювати позитивну емоційну налаштованість на заняття, різні види діяльності; вмінні вибирати відповідні прийоми виховного впливу на дітей; цілком відповідально вести просвітницьку роботу серед батьків (або осіб, що їх замінюють), що виховують дітей з ООП.

Отже, готовність до педагогічної діяльності майбутніх педагогів ЗДО в умовах інклюзивної освіти є показником їхньої здатності вирішувати освітні проблеми, збагачувати освітню готовність застосувати інтерактивні педагогічні технології в діяльності з дітьми дошкільного віку, новинки дошкільної освіти; прагнення займатися самоосвітою, саморозвитком.

Підготовка майбутніх педагогів ЗДО до реалізації інтерактивних технологій в ІОС обумовлена здатністю майбутніх педагогів ЗДО здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, ураховуючи різні освітні потреби дітей і забезпечуючи залучення дитини з ООП в середовище ЗДО та створення освітньо-виховних умов.

У контексті сказаного зазначимо, що навчання дітей з ООП в умовах спеціалізованих груп закладів дошкільної освіти передбачає вдосконалення ІОС, де педагог ЗДО повністю відкритий до спілкування, де забезпечується дотримання прав і потреб дітей, розвиток їх здібностей та забезпечується перспектива бути успішним. Саме педагог ЗДО та його компетентність відіграють важливу роль у навчанні дітей з ООП.

## Анотація

У статті висвітлюються основні засади змісту підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до реалізації інтерактивних технологій в інклюзивному освітньому середовищі. Проаналізовано специфіку впровадження інтерактивних технологій в інклюзивному освітньому середовищі закладів дошкільної освіти. Охарактеризовано проблему підготовки майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до реалізації інтерактивних технологій в інклюзивному освітньому середовищі. Проаналізовано використання інтерактивних методів під час навчання дітей з особливими освітніми потребами. Розглянуто проблемні питання організації інклюзивної освіти в закладах дошкільної освіти; використання інтерактивних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами та особливості інклюзивного навчання в базових закладах. Розкрито класифікацію інтерактивних технологій за формами навчання, у яких вони реалізуються. Висвітлено актуальність використання інтерактивних технологій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти, зокрема в роботі в інклюзивному освітньому середовищі.

## Література

1. Авраменко К. Роль інтерактивних технологій у змісті методичної підготовки майбутніх учителів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань, 2012. Вип. 42, ч. 2. С. 65–68.
2. Акпинар Л. Е. Інтерактивні технології навчання в початковій школі: навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. Київ: Слово, 2014. 285 с.
3. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 5–9.
4. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: монографія. 2-ге вид., допов. Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2004. 276 с.
5. Артемова Л. В., Косенко Ю. М. Модель ступеневої підготовки фахівця дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Психолого-педагогічні*

*проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: матеріали Міжнар. наук.-теорет. конф. до 80-ї річниці НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2000. Вип. 1. С. 84–86.*

6. Бабюк Т., Перепелюк І. Готовність вихователя до формування еколого-валеологічної поведінки старших дошкільників. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. 1(26), ч. 2. С. 209.

7. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д-р пед. наук; авт. кол-в: Богущ А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л. та ін. Київ: Видавництво, 2012. 26 с.

8. Берегова М. І. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору. Київ : НПУ, 2019. 235 с.

9. Беленька Г.В. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів в умовах ступеневої підготовки: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. Київ, 2012. 495 с.

10. Богущ А. М. Українське дошкілля: здобутки і перспективи. *Освіта*. 2012. 12-19 верес. (№ 39/40). С. 10-11.

11. Богущ А., Гавриш Н. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник. Київ: Вища шк., 2007. 542 с.

12. Бондар В. І., Засенко В. В. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Київ, 2011. 247 с.

13. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ: Ірпінь: Перун, 2004. 1440 с.

14. Гаврилюк С. М. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до педагогічної творчості: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Умань, 2016. 39 с.

15. Гавриш Н. В. Болонські освітні ініціативи щодо професійної підготовки фахівців з дошкільної та початкової освіти. *Освіта Донбасу*. 2005. №24. С. 57.

16. Гавриш Н., Брежнева О. Оптимізація засвоєння майбутніми педагогами теоретичних знань у процесі вивчення фахових дисциплін. *Людинознавчі студії*.

Серія: Педагогіка. Дрогобич, 2017. Вип. 4/36. С. 43–53.

17. Галузьяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навч. посібн. Вінниця: Віноблдрукарня, 2001. 200 с.

18. Гончар Н. Формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до використання інтерактивних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 308 с.

19. Гончар Н. Формування готовності майбутніх вихователів до підготовки дітей до школи шляхом використання інтерактивних технологій. *Науковий вісник МНУ ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки 2016*. Вип. 2. С. 45–48.

20. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум: навч. посіб. Київ: Слово, 2013. 447 с.

21. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. К.: Академвидав, 2004. 352 с.

22. Дичківська І. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Харків : ХНПУ, 2018. 194 с.

23. Діти з розладами аутистичного спектра : план корекційно-розвиткової роботи / авт. кол. : Л. О. Юрченко, Л. В. Олтаржевська, Т. А. Малюченко та ін.; упор. В. В. Семизорова. Вид. 4-те. Тернопіль : Мандрівець, 2020. 104 с.

24. Дмитренко К. А. Працюємо з особливою дитиною у «звичайній» школі / К. А. Дмитренко, М. В. Коновалова, О. П. Семиволос. Харків : ВГ «Основа», 2020. 120 с.

25. Дошкільнята з ООП. Сучасні технології навчання / Т. Савелюк, Н. Глущенко, Л. Стадник та ін.; упоряд. В. Семизорова, Н. Радоміцька. Київ : ВГ «Шкільний світ», 2019. 132 с.

26. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник. Київ: Вища школа, 1997. 349 с.

27. Комар О. Інтеракція як основа освітнього співробітництва на уроках у початковій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2019. Вип. 1. С. 64–70.

28. Коновалова К. І. Формування професійної культури майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса: ПНПУ, 2018. 309.

29. Косенко Ю. Система професійної підготовки педагогічних кадрів дошкільної освіти в Україні з позиції історико-педагогічного дослідження. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон : Вид-во ХДУ, 2009. Вип. 51. С. 17-22.

30. Кошіль О. Освітнє середовище дошкільного навчального закладу: генеза та сутнісний зміст поняття / Освітологічний дискурс. 2017. № 3-4. С. 150-162.

31. Кудярьська Т. Р. Підготовка майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до впровадження активних форм педагогічної взаємодії в умовах інклюзивного навчання: дис. ... доктора філософії : 015 «Професійна освіта». Івано-Франківськ : ДВНЗ «ПНУ», 2021. 337 с.

32. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка: підручник. 2-ге вид., переробл. і допов. Київ: Знання-Прес, 2004. 445 с.

33. Кучай О. Сучасні технології дистанційного навчання. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2021. №2. С. 77–85.

34. Кучай А. І. Формування готовності майбутніх педагогів закладів дошкільної освіти до застосування інтерактивних педагогічних технологій у професійній діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Умань : УДПУ, 2020. 341 с.

35. Лис О. Г. Адміністративно-правове регулювання інклюзивної освіти у закладах дошкільної освіти в Україні : дис. ... канд. юр. наук / Запоріжжя : ЗНУ, 2021. 210 с.

36. Лісовська Т. Проблема професійної підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти у вищих навчальних закладах. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 2. С. 101–108.

37. Лякішева А., Потапчук Т. Актуальні проблеми готовності майбутніх

вихователів до професійної діяльності. *Педагогічний часопис Волині*. 2019. № 1. С. 46–52.

38. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: МАУП, 2000. 256 с.

39. Мартиненко І. В. Комуникативний тренінг для дошкільників з порушенням мовлення : Навчально-методичний посібник / Харків : Видавництво «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 120 с.

40. Мартинчук О. В. Підготовка фахівця зі спеціальної освіти до професійної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі: монографія. К. : Центр учбової літератури, 2018. 430 с.

41. Миронова С. Особливості інклюзивної дошкільної освіти. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2010. № 11. С. 8-15.

42. Михайліченко М. В., Рудик Я. М. Освітні технології: навч. посіб. Київ: Компринт, 2016. 583 с.

43. Осадча К., Осадчий В., Спірін О., Круглик В. Реалізація індивідуалізації та персоналізації навчання засобами MOODLE. *Молодь і ринок*. 2021. № 1 (187). С. 38–43. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/228274/227419>.

44. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. В. Беленька, О. Л. Богініч, З. Н. Борисова та ін. ; за заг. ред. І. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 310 с.

45. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ: А.С.К., 2007. 142 с.

46. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання. *Відкритий урок*. 2003. № 3–4. С. 19–31.

47. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ: Академвидав, 2015. 456 с.

48. Садкіна В. І. Маленькі секрети учительського успіху. Навчаємо з радістю. – 2-ге видання, доповнене. – Х. : ВГ «Основа», 2021. 160 с.

49. Сметанський М. І. Роль педагогічної практики в системі професійної підготовки майбутніх учителів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні*

методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Київ – Вінниця: Вінниця, 2004. Вип. 4. С. 106–112.

50. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Рад. шк., 1976. Т. 1. 654 с.

51. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Рад. шк., 1977. Т. 5. 639 с.

52. Токар Л. П. Відбір і реалізація дисциплін професійної і практичної підготовки у спецкурсі «Організація освітньої роботи з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами». *Multidisciplinárni mezinárodní vědecký magazín “Věda a perspektivy” je registrován v České republice. Státní registrační číslo u Ministerstva kultury ČR: E 24142. No 6 (6) 2021. Praha České republice C. 167-178. [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2021-6\(6\)-167-177](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2021-6(6)-167-177).*

53. Федій О. Інтерактивні методи викладання курсів дисциплін з естетотерапії. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2008. № 18. С. 480–485.*

54. Щербак О. І. Нові технології у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія пед. наук України. Харків: ОВС, 2002. Ч. 2. С. 171–182.*

#### **Information about the authors:**

**Liubov Tokar**

A Lecturer at Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College,  
graduate student of the Department  
of Innovative and Information Technologies in Education  
Mykhailo Kotsyubynsky Vinnytsia State Pedagogical University,  
Vinnytsia, 21019, Ukraine,  
e-mail: [tokarluba80@gmail.com](mailto:tokarluba80@gmail.com)



## **INTEGRATION OF THE EUROPEAN EXPERIENCE OF TRAINING SPECIALISTS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT**

- 1. Inclusive training of future teachers of preschool education institutions.**
- 2. The use of interactive technologies in an inclusive educational environment in the training of future teachers of preschool education institutions**

## **Корекція тривожних станів учнів інклюзивних класів із порушенням зору**

**Давидюк М.О.**

### **Вступ**

В умовах сучасного нестабільного світу, зростання вимог до системи освітніх послуг, у масштабних суспільних трансформаціях актуалізується проблема особистісної тривожності людини. Педагоги, психологи, учителі-практики, неврологи все частіше починають говорити про зростання кількості дітей, що демонструють – як у закладі освіти, так і в інших ситуаціях соціальної взаємодії – загострені почуття неспокою, хвилювання, невпевненості у власних силах, емоційну нестабільність. Особливо гостро ця проблема відчувається в роботі зі школярами, які мають порушення психофізіологічного розвитку і, відповідно, особливі освітні потреби. Тривожність – це переживання, стан неспокою, що відчуває людина в очікуванні загрози чи небезпеки.

Тривожність як одна з найбільш складних проблем сучасної психологічної науки є предметом дослідження як зарубіжних, так і вітчизняних учених уже протягом багатьох років (Ч.Д. Спілберг, К. Хорні, Г. Салліван, Є. Брель, Б. Кочубей та ін.) [19; 25].

Нажаль, з кожним роком зростає кількість дітей із сенсорними порушеннями і також зростає увага фахівців до різних проблем особистісного розвитку цих дітей. Одна з таких проблем — підвищений рівень тривожності у школярів із зоровою патологією. Це свідчить про те, що діти з подібним порушенням сенсорної сфери відчувають труднощі в якісному та різноманітному сприйнятті довколишнього світу.

Проблема тривожності дітей та підлітків, які мають порушення зорової функції, є однією з актуальних у сучасній тифлопедагогіці та тифлопсихології. Роботи класиків та сучасних дослідників як у нашій країні, так і за кордоном (А. Колупаєва, Т. Костенко, А. Литвак, Tracey D., Barker K., Danene K. Fast та ін.) переконливо доводять, що зниження зорових функцій негативно впливає на

психоемоційний розвиток дітей та підлітків [6, с. 82; 10]. Переживання емоційного дискомфорту, розбіжність між рівнем самооцінки та домаганнями з одного боку та жорсткими умовами реалій життя – з іншого боку – впливають на формування тривожності як сталої особистісної риси дітей та підлітків з різним ступенем зорової депривації. Фахівці-дефектологи попереджають, що батькам та педагогам, які працюють у системі психолого-педагогічної та соціальної допомоги дітям цієї категорії, слід пам'ятати, що почуття тривоги у шкільному віці неминуче. Навчання у школі можливе лише за умови більш-менш систематичного переживання тривоги щодо подій шкільного життя. Проте інтенсивність цього переживання не має перевищувати індивідуальної для молодшого школяра «критичної точки», після якої воно починає справляти дезорганізуючий вплив. Недостатня наукова розробленість та висока практична значущість проблеми корекції станів підвищеної тривожності у дітей та підлітків із порушенням зору актуалізують питання подолання шкільної тривожності учнів, зокрема тих із них, які навчаються в інклюзивних класах.

У своїй розвідці, яка має практичний характер, ми спробували виявити та описати особливості переживання тривоги дітьми, які мають порушення зорової функції різного ступеня виразності, навчаються в інклюзивних класах, і потребують додаткової психолого-педагогічної підтримки в подоланні тривожних станів.

Метою нашого дослідження було теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов корекції тривожності у молодших школярів із порушенням зору, які навчаються в інклюзивних класах.

До експериментальної групи увійшли 10 учнів 4 класів, які мають різного роду порушення зору і навчаються в інклюзивних класах, до контрольної групи увійшли 10 учнів - серед яких 7 – із нормотиповим розвитком, 3 – з порушеннями зору різного ступеня тяжкості, які є учнями як інклюзивних, так і звичайних класів (також 4-ті класи). Таким чином загальна кількість учнів, які взяли участь у дослідженні, становила 20 чоловік. Дослідження було проведене на базі Комунального закладу «Вінницький ліцей № 29», м. Вінниця.

## **Психолого-педагогічні та фізіологічні особливості розвитку молодших школярів із порушеннями зору.**

Основним напрямом розвитку системи загальної середньої освіти є сьогодні інтеграція дітей з особливими потребами в широкі соціальні та освітні контексти. Інтенсивність змін, що відбуваються в соціумі та освітній системі останніми роками, провокує, зі свого боку, збільшення занепокоєння і страхів у дітей та підлітків, виникнення тривожних станів, що, переломлюючись крізь призму особистісного та суспільного сприйняття особливих потреб індивіда, викликають непорозуміння між різними суб'єктами освітнього процесу.

Плануючи своє дослідження, ми виходили з уявлень про особистість, що формується в умовах зорової депривації. Для неї характерна наявність внутрішніх суперечностей та внутрішньої конфліктності між високими значеннями самооцінки та рівня домагань з одного боку та вираженою невпевненістю у собі та замкненістю з іншого [9, с. 18-21]. Зниження зорових функцій негативно впливає як на психоемоційний розвиток учнів з зоровою патологією, і сприяє формуванню тривожності у її різних проявах (шкільна, особистісна, ситуативна), так і призводить до закріплення тривожності як стійкої особистісної риси [15; 23].

Молодший шкільний вік – це особливий період дитячого життя, який науковці виокремили порівняно нещодавно [24, с. 135]. Поява цього віку пов'язана з запровадженням системи загальної та обов'язкової неповної та повної середньої освіти. Зміни, які відбуваються в психічному та соціальному житті дитини, зумовлюють появу багатьох особистісних рис і поведінкових реакцій, що впливають, своєю чергою, на все подальше шкільне (а той доросле) життя.

У результаті початку регулярних занять у школі різко зростає навантаження на зір дитини. Робота на уроках, необхідність виконання домашніх завдань часто призводить до втомлюваності очей. Тому саме зір школярів стає предметом багатьох медичних досліджень. При цьому всі дослідники виявляють загальну закономірність – збільшення кількості учнів із порушеннями зору серед контингенту молодших класів. Органічні розлади зорового аналізатора,

порушуючи соціальні відносини, змінюючи статус дитини із зоровою недостатністю, провокують виникнення специфічних установок, що опосередковано впливають на психічний розвиток дитини із зоровою депривацією. Труднощі, з якими стикається дитина в навчанні, у грі, при оволодінні руховими навичками, в ході просторового орієнтування, викликають складні переживання та різні негативні реакції, які проявляються у пасивності, самоізоляції, невпевненості в собі, неадекватній та найчастіше – в агресивній поведінці. Часто діти з порушеннями зору перебувають у астеничному стані, що характеризується зниженим бажанням грати, підвищеною стомлюваністю та нервовою перенапругою [14].

Порушення зорового аналізатора призводять до певних особливостей розвитку, хоча загальні закономірності фізичного та психічного дозрівання, характерні для нормотипових дітей, зберігаються. Дослідники в розвитку школяра з порушенням зором виокремлюють три характерні риси. Перша полягає у деякому загальному відставанні розвитку дитини із зоровою патологією від нормотипових дітей, що обумовлене меншою активністю під час пізнання довколишнього світу. Це проявляється як у фізичному, так і в розумовому розвитку. Друга особливість полягає в тому, що періоди розвитку дітей із порушеннями зору не збігаються з періодами розвитку дітей, які не мають цієї патології. І поки дитина не виробить способів компенсації, уявлення, одержувані нею із зовнішнього світу, будуть неповними, уривчастими і дитина розвиватиметься повільніше. Третьою особливістю розвитку дитини з порушенням зором є диспропорційність, вона проявляється в тому, що функції, які менше страждають від порушень зорового аналізатора (мовлення, мислення і т. д.), розвиваються швидше, хоч і своєрідно, інші більш повільно (рухи, оволодіння простором) [18, с.41].

Відсутність зорового контролю за рухами ускладнює формування зорово-просторової координації. Унаслідок цього рухи молодших школярів скуті, негарні, невпевнені. У молодшому шкільному віці дитина з порушеннями зору виявляє певну імпульсивність, притаманну так само і нормотиповій дитині. Але

за наявності проблем із зоровим аналізатором імпульсивність може позначатися на якості навчальної діяльності.

Специфічні відмінності у дітей із порушеннями зору виявляються й у сфері зовнішніх емоційних проявів. При глибоких порушеннях зору різноманітні виразні рухи (за винятком вокальної міміки) сильно ослаблені. Безумовно-рефлекторні виразні рухи, що супроводжують стан горя, гніву або радості, виявляються в цьому випадку мінімально. Виняток становлять лише оборонні рухи, які супроводжують переживання страху. Мляві і, часто неадекватні, зовнішні прояви емоцій у цієї категорії дітей часто поєднуються з різними нав'язливими рухами. Це може бути і потрушування руками, і підстрибування, і натискання на віки пальцем, і ритмічні розгойдування тулуба або голови тощо. Дані прояви заважають нормотиповим ровесникам адекватно оцінювати моральні, інтелектуальні та інші здібності та можливості дітей з порушеним зором, – на це неодноразово звертали увагу дослідники шкільного дитинства та тифлопсихологи й тифлопедагоги [17; 20].

Сила та одноманітність слухових подразників так само як і зменшення кількості зовнішніх подразників не сприяє стійкості уваги дитини з порушеним зором, швидко її втомлює і призводить до розсіювання уваги [2, с.140].

Включення цієї категорії дітей до активної діяльності стимулює в них розвиток здатності довільно спрямовувати свідомість на об'єкти діяльності, уможлиблює адекватне відображення цих об'єктів, значною мірою компенсуючи обумовлені різними порушеннями зору вторинні відхилення – стверджують Т. Костенко, І. Гудим [10-11].

Розвиток мовленнєвої діяльності у дітей з різними порушеннями зору при оптимальному психолого-педагогічному супроводі цього процесу з боку батьків, педагогів та вихователів призводить до оволодіння дітьми мовними нормами, що стає потужним засобом компенсації, суттєво розширюючи можливості молодшого школяра.

Порушення взаємодії між зоровим та іншими аналізаторами відбивається на всій сенсорній організації дітей з різними проблемами зору, що може викликати

у них відхилення у сферах логічного пізнання та практики. Але це не призводить до незворотних патологічних змін у розвитку психіки слабозорих дітей завдяки динамічності та пластичності сенсорної організації, оскільки під впливом однієї аналізаторної системи підвищується чутливість іншої. Свого часу НННН відзначав явище синестезії, при якому відчуття одного виду переходять у відчуття іншого виду – при дії подразника однієї модальності виникає відчуття, що асоціативним шляхом спричиняє відчуття в іншій аналізаторній системі [цит. за 1, с.97].

Сьогодні вже експериментально доведено, що втрачені зорові функції заміщуються переважно діяльністю тактильного та кінестетичного аналізаторів [8; 11]. Основним видом відчуттів у дітей із різними порушеннями зору, як і раніше, залишається зір. При глибоких порушеннях зору має місце підвищення слухової чутливості. Тому одним із основних завдань психолого-педагогічного супроводу та корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми, які мають різні порушення зору, є розвиток у них відтворюючої уяви. Адже, спираючись на недостатньо повні та усвідомлювані уявлення, уява може спотворювати образи предметів довколишнього світу [13].

У дітей із порушенням зору емоційний розвиток відбувається інакше, ніж у зрячих дітей. У таких дітей звужені сфери активного спілкування з довколишнім світом і людьми, обмежені можливості наслідувальної діяльності, звужені пізнавальні інтереси. У дітей із порушеннями зору також знижено можливості розвитку рухової сфери. Уповільнений темп розвитку мовлення та невербальних засобів спілкування (емоцій, жестів) обумовлений виховним середовищем. Через це дитина з порушенням зору може стати «вигнанцем» у компанії ровесників, може бути замкненою чи агресивною. З такими дітками часто трапляються ситуації, що викликають появу негативних емоцій, що потім переростає в негативні емоційні стани. Усе це веде до зниження позитивної мотивації до спілкування, інтересу до навчальної діяльності, а також може стати причиною формування негативних рис особистості та – як наслідок – появи проблем із поведінкою – виникнення різного роду адикцій та девіацій [26].

Розвиток зорово-моторної координації у даної категорії дітей є важливою умовою їхнього повноцінного оволодіння навчальними навиками. Зокрема, школярі з косоокістю та амбліопією мають знижену координацію рухів, точність та узгодженість дій рук та очей. Виникає несформованість графо-моторних навиків, що виявляється в неточності уявлень про симетрію та асиметрію; нечіткості орієнтації на аркуші, нерозуміння логіки будови різноманітних фонематичних, морфологічних та синтаксичних конструкцій (що, своєю чергою, впливає негативно на розвиток писемного мовлення).

Діти з порушенням зору також мають значні труднощі при довільному управлінні рухами руки, яка пише. Школярі не можуть візуально контролювати напрямок та швидкість цих рухів, вміло зберігати їхню тривалість, злитість, правильність. Опанування графічних навиків – тривалий і трудомісткий процес, який дітям із порушенням зору дається нелегко. Тому й робота з підготовки дитини з порушеннями зору до навчання має розпочатися задовго до вступу в школу.

Описані нами психофізіологічні особливості розвитку молодшого школяра з порушеннями зору стають першочерговими причинами появи страху перед навчанням, перед спілкуванням із нормотиповими однолітками, і як наслідок – провокують виникнення шкільної тривожності. Особливості прояву цього феномену в учнів початкової школи із зоровими порушеннями будуть описані нами в наступному розділі разом із результатами констатувального психодіагностичного зрізу.



## Експериментальне дослідження прояву феномену тривожності в молодших школярів із порушеннями зору

У сучасній психолого-педагогічній науці склалися декілька основних підходів до розуміння тривожності: 1) тривожність розглядається як індивідуальна психологічна особливість особистості, в якій спостерігається підвищений рівень переживань і занепокоєнь у складних життєвих обставинах (такий стан не є проявом хвороби або психічним відхиленням); 2) тривожність — це емоційний негативно забарвлений стан особистості, що впливає на її життєдіяльність і поведінку в соціумі [22, с. 266 – 272]. Науковці розрізняють такі види тривожності: ситуативну та постійну. Ситуативна тривожність виступає у формі захисної реакції організму на появу зовнішніх різноманітних негативних причин, отже не є негативною рисою. Постійна ж тривожність, навпаки, – серйозна психологічна проблема [16, с. 261].

Ганс Сельє, основоположник теорії стресу, писав про те, що інтенсивне та надмірно тривале переживання страху здатне привести організм до виснаження і навіть до загибелі. Тривалий стресовий, тривожний стан часто призводить до виникнення певних хвороб. Тривожність дуже небезпечна для дітей, адже діти, нажаль, дуже вразливі: постійні переживання провокують розвиток нейротичності і депресивних станів. Через підвищене прагнення безпеки дитина втрачає рішучість, ініціативність, відмовляється від креативних рішень і ризику. Мотивом її діяльності стає не прагнення успіху, а уникнення невдач. Унаслідок чого обираються явно занижені цілі та завдання (у тому числі, в освітньому процесі, праці, в додаткових заняттях), погіршується успішність. Результатом, зазвичай, стає відсутність повної самореалізації в навчанні, як і в інших сферах життя. Крім іншого, високий рівень тривожності блокує гармонійну соціалізацію дитини, перешкоджає розвитку її позитивної самооцінки та гармонійної «Я-концепції» [4, с. 27-40.].

Шкільна тривожність – поняття досить широке, що включає в себе різні види емоційного неблагополуччя дитини, пов'язаного з її перебуванням у школі,

із взаємодією з компонентами освітнього середовища закладу освіти і суб'єктами освітнього процесу. Взаємини з педагогами, однокласниками, процес навчання, щоденні обов'язки – усе це може стати передумовою для виникнення та розвитку тривожних станів. Особливо гостро ця проблема постає перед дітьми, які мають певні психофізіологічні особливості розвитку, що вже саме по собі стає причиною нервувати в новому соціальному оточенні.

Будь-який дефект змінює відносини людини з довколишнім світом. У практиці роботи спеціальних шкіл у зв'язку з цим завжди існувала гостра потреба в організації психологічної допомоги, спрямованої на формування особистісно орієнтованих, емпатійних відносин, без яких неможливий розвиток інтегративних процесів. З появою системи інклюзивного навчання, покликаною забезпечити повноправний і рівноцінний доступ до освітніх послуг, адекватну адаптацію та соціалізацію як дітей з порушенням розвитку, так і нормотипових школярів, питання психологічної підтримки особливої дитини дістало нові варіанти свого розв'язання.

В інклюзивних класах основна проблема навчання дітей з порушеннями зору полягає в тому, що звичайний учитель, який не має відповідної тифлопедагогічної освіти і власних проблем із зором, насправді не усвідомлює ступеня обмежень зорових можливостей свого учня. Тому при переході дитини до інклюзивного класу насамперед батьки особливого учня повинні донести до всіх педагогів інформацію про те, як і за яких обставин дитина спроможна добре сприймати зорові образи, що потрібно враховувати (ведуче око, час на розглядуювану об'єкта, володіння зорово-тактильним навиком обстеження предметів тощо) і як організувати робоче місце (індивідуальний дидактичний матеріал, освітленість, спеціальні посібники, застосування технічних засобів навчання і т. п.), щоб донести нову інформацію для слабозорого учня без втрати її якості. Учитель повинен мати уявлення про те, що слабозорі діти також різняться за своїми зоровими можливостями одні від одного. Основними визначальними факторами таких відмінностей є: гострота зору, межі поля зору, можливості просторового сприйняття, сприйняття об'єктів за умов різної

освітленості. І саме ці фактори стають тими чинниками, що за різних умов викликають тривожні стани в слабозорих школярів. Тому крім готовності трансформувати умови навчання і адаптувати освітній процес на рівні, щонайперше, дидактичних інструментів – методів, прийомів, засобів і форм організації навчання – учителі інклюзивних класів повинні також враховувати особливі емоційні стани слабозорих учнів [27].

Зоровий дефект та його наслідки, порушуючи внутрішню гармонію особистості, необхідну для адаптації та соціалізації, перешкоджають успішному входженню дитини в соціум. Це стає додатковою передумовою до переживання емоційного дискомфорту в не завжди терпимій до дітей із проблемами здоров'я шкільній атмосфері. Очевидно, що почуття нестабільності, незахищеності перед складнощами навколишнього світу, неадекватні уявлення про вплив зорового дефекту на життя і майбутнє дітей, переживання емоційного дискомфорту, розходження між рівнем самооцінки і домаганнями загалом формують тривожність як емоційний стан або як стійка властивість особистості. Саме тривожність, як відзначають дослідники – освітяни та практичні психологи, лежить в основі цілого ряду психологічних труднощів у дитячому віці [12; 21].

Інтеграція в масову школу вимагає особливо глибокого та уважного вивчення психологічних особливостей дитини, її індивідуальних можливостей та вибору стратегії адаптації до нових умов та нового колективу як дітей, так і дорослих. Під час адаптації дітей із порушенням зором велика роль належить дорослим, оскільки одним із специфічних принципів роботи з цією категорією дітей є посилення педагогічного керівництва поведінкою не тільки дитини з порушенням зору, а й усього її оточення, всіх суб'єктів освітнього процесу.

Для дитини з порушенням зору особливо у молодшому шкільному віці ситуація переходу в нові соціальні умови є стресовою. У цей час дитина дуже ранима, і, коли відбувається адаптація до нових умов, вчителю треба уважно стежити за тим, щоб дитина з порушеннями зору не була емоційно травмована. Варто попрацювати як з учнями над створенням максимально комфортної

психологічної атмосфери, так і з різними вчителями, котрі працюють в інклюзивному класі.

Наша експериментальна робота проходила у два етапи – на першому-констатувальному – етапі ми виявили рівень тривожності учнів молодших класів як із порушенням зору, так і без такого роду порушень, а також встановили зв'язки між проявом рівня тривожності і вибором стратегії поведінки подолання ситуацій, спроможних викликати страх і тривогу.

На основі даних, отриманих у ході констатувального зрізу, нами було розроблено програму експерименту, спрямовану на корекцію шкільної тривожності молодших школярів із порушенням зору, які навчаються в інклюзивних класах. На завершальному – контрольному – етапі експериментальної роботи ми порівняли отримані дані по двом зрізам і це дозволило сформулювати об'єктивні висновки.

Для дослідження тривожності учнів початкової школи було використано методика ДДЛ (Дім-Дерево-Людина) і Тест тривожності Р. Теммла, У. Амен, М. Доркі. Ми розподілили учнів на експериментальну і контрольну групу: до експериментальної групи увійшли 10 учнів 4 класів, які мають різного роду порушення зору і навчаються в інклюзивних класах, до контрольної групи увійшли 10 учнів із нормотиповим розвитком, які є учнями як інклюзивних, так і звичайних класів (також 4-ті класи).

Отримані результати за методикою ДДЛ засвідчили наявність проблем в емоційно-особистісній сфері дітей з порушенням зору, які навчаються в інклюзивних класах (загальна кількість респондентів – 10 учнів з трьох різних класів), як-от: тривожність (60%), страхи (40%), демонстративність (40%), прояви агресії в спілкуванні (40%), імпульсивність (50%), занижена самооцінка (50%). Результати діагностики рівня тривожності за тестом тривожності Р. Теммла, В. Амен, М. Доркі свідчать про те, що у школярів із порушеннями зору рівень тривожності вищий на 20%, ніж у дітей із нормотиповим розвитком. Результати дослідження показали, що у хлопчиків обидвох груп у порівнянні з дівчатками тривожність дещо вища. У дівчаток переважає середній показник.

Таким чином, можемо дійти висновку про те, що молодші школярі, які не мають зорової патології, демонструють певні особливості емоційно-особистісної сфери, що може бути пов'язане з віковими змінами. За сприятливих умов виховання та психопрофілактичної підтримки такі емоційні прояви стираються в міру дорослішання дитини. У дітей з порушеннями зору емоційно-особистісні проблеми виявляються частіше і більш виразно, що пов'язано безпосередньо з зоровою депривацією та вторинними відхиленнями у розвитку. Все це, своєю чергою, призводить до значних труднощів соціальної адаптації та подальшої соціалізації дитини [7, с.8-12].

Індивідуальні бесіди з дітками, котрі мають порушення зору, спостереження за ними під час навчальних та корекційних занять дозволили нам побачити: прояви страху перед чимось новим, невідомим, безініціативність, схильність до злопам'ятності, страх перед незнайомими людьми, неспроможність контролювати власні почуття, очікування невдач, занижену самооцінку тощо.

Для того, щоб зрозуміти, наскільки травмуючими для дитини з порушенням зору виявляються різні ситуації шкільного життя, ми вирішили розглянути стратегії, з допомогою яких діти справляються з труднощами шкільної адаптації. Ці стратегії являють собою різні варіанти захисної поведінки, що їх у психології ще називають копінг-стратегіями. Захисна поведінка може виявлятися у поведінковій, емоційній та пізнавальній сферах функціонування особистості. Поведінкові стратегії виявляються у зміні самої діяльності. Можливе перемикання на іншу діяльність. Діти можуть переключатися на пошук підтримки, розуміння та сприяння. Також діти можуть брати участь у вирішенні ситуації – помиритися, виправити погану оцінку. Можливий і вихід із поля травмуючої ситуації. У такому разі діти шукають усамітнення, спокою. Стратегії емоційного подолання діти використовують частіше, ніж дорослі.

Такі стратегії можна спостерігати у вигляді різних неадекватних оцінок ситуацій, які можуть виявлятися у переживаннях подразнення, плачу, агресії, протесту чи підкресленого оптимізму. У пізнавальній сфері здійснюються різні способи роботи з інформацією. Можливість застосування пізнавальних стратегій

базується на добре розвиненому абстрактно-логічному та теоретичному мисленні, яке у дітей лише формується. Тому вони рідко використовують такий тип захисту. Розуміння того, які стратегії обирають діти для подолання негативних емоцій, невротичних станів і власних страхів, пов'язаних із навчальною діяльністю, спілкуванням із однолітками, соціальною адаптацією – допоможе розробити програму корекції тривожності молодших школярів.

Тому в своєму дослідженні ми звернулися до опитувальника копінг-стратегій дітей шкільного віку (розробленого Д. Амірхан і свого часу адаптованого для молодших школярів) [5, с. 50-54]. Саме в цьому варіанті анкети для молодших школярів дослідники виділили 26 стратегій, які діти 8-12 років використовують, коли в їхньому житті відбуваються неприємні події, що викликають напругу та занепокоєння, стан тривоги, страх. Серед пропонованих стратегій дитині пропонується вибрати спочатку ті, які дитина використовує в складних та неприємних ситуаціях, потім відзначити ті, які, на її думку, справді допомагають подолати тривожність. Дитячі стратегії було поділено на три основні групи. Стратегії першої групи – одиничні. Їхнє призначення – захист від небезпеки, що йде як з довколишнього світу, так і з внутрішнього – гніву, тривоги, сорому. До другої групи були віднесені стратегії, що використовувалися в поєднанні з якоюсь іншою стратегією. Такі діади є стратегією афективного відреагування. Третя група представлена стратегіями, які мають кілька помірно виражених зв'язків із іншими стратегіями. Ці комплекси мають на увазі різноманітні дитячі заняття: ігри, спілкування. Такі відволікаючі заняття можуть як витратити сили дитини, так і працювати на їх відновлення.

Стратегіями, які діти найчастіше використовують для зняття тривожності, виявилися: «обіймаю чи притискаю до себе когось близького, улюблену річ чи гладку тварину», «намагаюся розслабитися, залишатися спокійним», «дивлюсь мультими чи слухаю музику», «намагаюся забути». Копінг-стратегія «обіймаю чи притискаю до себе когось близького, улюблену річ чи гладку тварину» означає, що дітям у тривожних ситуаціях важливо відчувати, що ті близькі люди чи домашні улюбленці, до яких діти прив'язані, знаходяться поруч і можуть

забезпечити дитині почуття комфорту, безпеки та підтримки. Стратегія «намагаюся розслабитися, залишатися спокійним» означає, що у негативних ситуаціях прагнуть як до фізичного розслаблення, до обмеження сенсорної інформації для психічного заспокоєння. Також для зняття тривожних станів діти можуть використовувати розваги як спосіб відволіктися від проблем. Частіше за інші подібні заняття діти дивляться телевізор або слухають музику. Буває так, що весела музика може на якийсь час відвернути дитину від проблеми, знизивши гостроту сприйняття негативної ситуації, трохи вгамувавши занепокоєння і тривогу.

В експериментальній групі, до якої увійшли діти з порушеннями зору, які навчаються в інклюзивних класах, 50 % дітей зазначили, що в складних ситуаціях вони «кусають нігті», – і це є показником агресії, спрямованої на себе. У контрольній групі, куди увійшли 4 дітей з порушеннями зору – учні як інклюзивних, так і неінклюзивних класів, – цей показник трохи нижчий – 40 % від загальної кількості опитаних. 20 % учнів як експериментальної, так і контрольної групи обрали стратегію «дражню когось». Тобто в даному випадку має бути прояв агресії, спрямованої вже на інших людей. Також можна відзначити невеликий відсоток обстежуваних дітей, які виділили такого роду реакції на тривожні і негативні ситуації, як: «б'ю, ламаю, жбурляю речі» (10% в експериментальній групі) та «волаю, кричу» (10% в контрольній та 20% в експериментальній групі). Тут можна говорити про висловлювання активного протесту. Природно, у деяких випадках така поведінка допомагає розрядитися, але в той самий час вона є соціально не схвалюваною.

За результатами аналізу відповідей другої частини опитувальника, де дітям потрібно було відзначити найефективніші стратегії подолання негативних і тривожних станів, можемо зробити такі висновки. По-перше, не можна виділити високі відсотки вибору тієї чи іншої стратегії як найефективнішої, як це можна було зробити за результатами проведення першої частини опитувальника. Максимальні цифри в даному випадку – від 50% до 60%. Винятком є стратегія «намагаюся забути», яка набрала 50% (у експериментальній групі). По-друге,

аналіз результатів за двома частинами опитувальника дав змогу розділити вибрані стратегії на дві групи. До першої належать ті стратегії, що їх діти відзначали як ефективні незалежно від того, чи вибирали вони їх у першій частині. До другої групи належать стратегії, які діти відзначили ще й у першій частині опитувальника. Тобто це стратегії, що є найчастішою реакцією дітей на негативні та тривожні ситуації та водночас ефективним способом їх подолання. До першої групи належать такі стратегії як: «залишаюся сам із собою, наодинці» (50% – експериментальна група, 40 % – контрольна група) і «мрію, уявляю собі що-небудь» (30 % – як у експериментальній, так і в контрольній групі). Залишаючись на самоті, дитина занурюється у свій внутрішній світ. Час, проведений наодинці із собою, дає можливість внутрішнього реагування на різні негаразди. Друга стратегія заснована на розвиненій уяві молодших школярів, яка може мати терапевтичний ефект.

Підсвідомою основою цієї стратегії є заміщення, завдяки якій у дитини може знизитися рівень занепокоєння та напруженості. У другій групі виділяються такі стратегії: «намагаюся забути» (50% – експериментальна група, 40 % – контрольна група), «обіймаю або притискаю до себе когось близького, улюблену річ чи гладку тварину» (по 50% – в обидвох групах), «намагаюся розслабитися, залишатися спокійним» (20 % – експериментальна група, 30 % – контрольна група), «дивлюсь мультики, слухаю музику» (по 50 % – в обидвох групах). Основою для стратегії «намагаюся забути» є механізми придушення чи витіснення, які дають змогу просто забути неприємну ситуацію. Тобто для дітей, які використовують цю стратегію, характерне прагнення витіснити тривожну ситуацію зі свідомості. Як уже вказувалося вище, стратегія «обіймаю чи притискаю до себе когось близького, улюблену річ чи гладку тварину» дає дитині можливість відреагувати на важкі ситуації через відносини прихильності. Дітям важливий тілесний та емоційний контакт, завдяки якому вони можуть відчутти одночасно підтримку та захист із боку близьких.

Завдяки стратегії «намагаюся розслабитися, залишатися спокійним» діти можуть знизити напруження й тривожність не тільки, як зазначено вище,



внаслідок зменшення інформації, що надходить ззовні, але й після будь-яких занять, пов'язаних із фізичним навантаженням. Також стратегією подолання труднощів є «дивлюсь мультики, слухаю музику». Музика та ігри або телепрограми є відволікаючими факторами. Так, наприклад, переключаючись на героїв мультфільмів, співпереживаючи їм, діти можуть пережити стан внутрішньої емоційної розрядки. Порівнюючи себе з героями, переживаючи різні почуття, дитина може змінити ставлення до своєї проблеми, що є важливим етапом у становленні стратегій подолання неприємних ситуацій у майбутньому. Загальну картину даних, отриманих нами в ході констатувального етапу експерименту, ми представили в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

*Показники рівнів тривожності у зіставленні з вибором стратегії захисної поведінки в школярів експериментальної та контрольної груп на початковому етапі експерименту*

Група	Високий рівень тривожності		Середній рівень тривожності		Низький рівень тривожності	
	Продуктивні стратегії захисної поведінки	Непродуктивні стратегії захисної поведінки	Продуктивні стратегії захисної поведінки	Непродуктивні стратегії захисної поведінки	Продуктивні стратегії захисної поведінки	Непродуктивні стратегії захисної поведінки
Експериментальна (10 чол.)	-	5	2	2	1	-
Контрольна (10 чол.)	-	4	2	3	1	-

Як можемо побачити із даних, отриманих на етапі констатувального зрізу, як у експериментальній, так і в контрольній групі діти, які мають високий рівень тривожності, демонструють непродуктивні стратегії захисної поведінки.

Діти з середнім рівнем тривожності можуть застосовувати як продуктивні, так і непродуктивні стратегії захисної поведінки, при чому це виявилось в обидвох групах. Натомість діти з низьким рівнем тривожності, як у

експериментальній, так і в контрольній групах (в обидвох групах ми виявили лише по одній такій дитині), однозначно демонструють вибір продуктивних стратегій захисної поведінки. Зважаючи на результати досліджень психологів, які виявили безпосередній зв'язок між стратегіями захисної поведінки (копінгом) і рівнем тривожності в особистості [3], а також беручи до уваги результати нашого констатувального зрізу, можемо стверджувати, що і в молодших школярів з порушеннями зору існує залежність між рівнем їхньої тривожності і вибором продуктивної чи не продуктивної стратегії захисної поведінки. А тому, розробляючи програму корекції тривожних станів молодших школярів із порушеннями зору, варто враховувати і можливість супутньої корекції непродуктивних стратегій захисної поведінки дитини в ситуації, що викликає тривожність.

### **Експериментальна перевірка педагогічних умов корекції тривожності у молодших школярів із порушенням зору, які навчаються в інклюзивних класах**

Результати констатувального етапу нашого експерименту дозволили розробити програму корекції тривожних станів молодших школярів із порушеннями зору, які навчаються в інклюзивних класах. По-перше, ми вирішили вплинути на емоційні реакції щодо тривожних ситуацій, по-друге, відкорегувати нерациональні способи й стратегії подолання тривожних станів, властивих школярам із порушеннями зору.

Основними принципами розробленої нами програми стали: принцип єдності діагностики та корекції; принцип особистісного підходу, принцип мобілізації компенсаторних механізмів, принцип педагогічного оптимізму.

На початку дослідження нами було визначено педагогічні умови, за яких, на нашу думку, можлива ефективна корекція тривожних станів та вибору продуктивних стратегій захисної поведінки у молодших школярів із порушеннями зору, а саме:

1. створення в кожному інклюзивному класі особливого освітнього середовища, в якому діти з порушенням зору не відчуватимуть фізичного, навчального, емоційного дискомфорту;

2. використання системи психогімнастичних вправ, які дозволятимуть дітям з порушеннями зору пропрацьовувати різноманітні емоції в безпечній атмосфері під керівництвом фахівця (психолога чи соціального педагога);

3. робота над корекцією непродуктивних стратегій захисної поведінки.

Для реалізації першої педагогічної умови нами було використано комплексний підхід, що передбачав системну роботу з усіма учасниками освітнього процесу інклюзивного закладу освіти.

По-перше, всі вчителі закладу повинні були усвідомити необхідність включати дітей із порушеннями зору у всі сфери діяльності – спортивно-оздоровчі заходи, творчу діяльність – гуртки з різних видів мистецтв, художню самодіяльність, залучати до доступної їм суспільно корисної праці, не дозволяючи собі засумніватися у можливостях учнів виконувати ту діяльність, до якої в них з'явився інтерес, і в якій вони прагнуть спробувати свої сили. Для створення та зміцнення свого соціального статусу в новому учнівському колективі дитині з порушенням зору доводиться долати низку комплексів та фобій, таких, як страх простору та нових людей, невпевненість у собі. У цьому дітям треба допомогти, давши можливість побути лідером однієї з груп, наприклад, капітаном команди з шашок або шахів, ведучим вікторини тощо. І це також відбувалося під час нашої експериментальної роботи. Заохочуючи прагнення учнів із порушеннями зору посісти гідну позицію в колективі, не можна забувати, що вони мають дотримуватися однакових норм і правил поведінки, як і інші діти. Проте діток із порушеннями зору варто заохочувати і хвалити в процесі успішного дотримання цих правил. Посмішка або кивок голови як спосіб заохочення не завжди доступні дитині з порушенням зору. Краще покласти руку на плече або погладити її, але словесна похвала ще важливіша, бо її чують й інші діти. Деякі діти з порушенням зору через наявні комплекси все одно поодиноці переживають свої труднощі. У таких випадках ми

зверталися до шкільного психолога (оскільки не з кожною дитиною працював асистент учителя, а саме йому потрібно було постійно тримати дитину в полі свого зору та постаратися побачити та відчутти, коли їй потрібна допомога). Тому у випадку відсутності асистента психологу необхідно було стимулювати дитину до подолання сором'язливості та повідомлення про свої проблеми.

На основі індивідуальних спостережень за тим, як учні з порушеннями зору справляються із завданнями та пристосовуються до роботи, ми залучали до спеціальних тренінгів учителів початкової школи, аби вони навчилися збільшувати або зменшувати час виконання програмних завдань дітками з порушеним зором, з тим, щоб їхній темп та якість роботи могли зрівнятися з аналогічними показниками учнів, котрі нормально бачать.

У процесі адаптації до нових умов початкової школи учень повинен навчитися просити та приймати допомогу від однолітків. Дуже важливо, щоб у цій ситуації дитина зберігала почуття власної гідності і прагнула сама надавати допомогу в ситуації, коли вона може допомогти. Цьому сприяли проведення низки тематичних виховних годин як для учнів інклюзивних класів, так і для всієї решти школярів початкової школи («Мені це потрібно – адже я – такий, як ти», «Ми – діти з однієї галактики», «Рука дружби» тощо).

Доброзичлива участь, допомога з боку вчителів, шкільної адміністрації, батьків, однокласників, вузьких фахівців (психолога, логопеда), допоможе створити ситуацію довіри та дружби між дітками, сприяти психологічній адаптації учнів із порушеннями зору в колективі.

На виконання другої педагогічної умови – використання системи психогімнастичних вправ, які дозволятимуть дітям з порушеннями зору пропрацьовувати різноманітні емоції в безпечній атмосфері під керівництвом фахівця (психолога чи соціального педагога) – нами було розроблено програму корекції тривожних станів учнів початкової школи, при чому до роботи було залучено як учнів із порушеннями зору, так і їхніх однолітків, які добре бачать.

Участь у цьому тренінгу дозволила учням засвоїти приблизно близько десятка понять, пов'язаних з переживаннями основних емоцій («радість», «сум»,

«інтерес», «відраза», «гнів», «презирство», «страх», «сором», «приятель»), і десять уявлень, що оцінюють особисті якості людини. Заняття з вихованцями експериментальної групи проводилися двічі на тиждень та тривали 25-30 хвилин. Структура занять будувалася за певною схемою та складалася з чотирьох фаз:

*I фаза* – мімічні та пантомімічні етюди. Виразне зображення окремих емоційних станів, пов'язаних із переживаннями тілесного та психологічного задоволення та невдоволення. Моделі вираження основних емоцій (радість, подив, інтерес, гнів, огида, зневага, страх та ін.) та деяких емоційно забарвлених почуттів (гордість, сором'язливість, упевненість та ін.). Діти знайомляться з елементами виразних рухів: мімікою, жестом, позою, ходом.

*II фаза* – етюди та ігри на вираження окремих якостей характеру та емоцій. Виразне зображення рис, що з'являються завдяки соціальному середовищу (жадібність, доброта, чесність тощо), їх моральна оцінка.

*III фаза* – етюди та ігри, що мають психотерапевтичну спрямованість на певну дитину або групу загалом. Корекція настрою та окремих рис характеру дитини, моделювання стандартних ситуацій. Використовуються мімічні і пантомімічні здібності дітей для максимально природного втілення в заданий образ.

*IV фаза* – психом'язове тренування. Зняття психоемоційного напруження, навіювання бажаного настрою, поведінки, реакцій.

Для реалізації третьої педагогічної умови – корекції непродуктивних стратегій захисної поведінки – нами було розроблено систему спеціальних тренінгових вправ. У цих вправах, спрямованих на корекцію когнітивного, емоційного та поведінкового копінгу, ми проходили з дітками такі етапи роботи над собою, як: корекція самооцінки, зняття напруги в стосунках з іншими, вироблення алгоритму аналізу власної поведінки в колективі, озброєння способами концентрації на своїх успіхах і вироблення прийомів «проходження» невдалих моментів, вироблення досвіду впевненої поведінки в різних ситуаціях шкільного життя (через моделювання типових ситуацій).

У програмі психолого-педагогічної корекції тривожності молодших школярів із порушеннями зору взяли участь діти із середнім рівнем тривожності для профілактики підвищеного рівня тривожності, діти з високим рівнем тривожності для зниження цього рівня до норми. У дітей в експериментальній групі також спостерігалися неефективні стратегії захисної поведінки (копінг-стратегії).

Мета програми: корекція ситуативної тривожності та непродуктивних копінг-стратегій захисної поведінки у молодших школярів із порушеннями зору, які навчаються в інклюзивних класах.

Завдання програми:

- розвиток довірливих відносин у класі між дітьми;
- навчити дітей психогімнастичним вправам для зняття напруги та тривожного стану;
- розвиток упевненості в собі;
- зняття м'язової та емоційної напруги у дітей;
- корекція непродуктивної захисної поведінки через ознайомлення із продуктивним емоційним, когнітивним та поведінковим копінгом.

Тривалість занять, передбачених програмою, становила 45 хвилин один раз на тиждень, всього було передбачено 10 занять. Структуру заняття ми визначили заздалегідь: 1. Ритуал привітання. 2. Основна частина (психогімнастичні етюди з першого по п'яте заняття; тренінгові вправи з шостого по десяте заняття). 3. Ритуал прощання.

Таким чином ми бачимо, що програма складається із завдань, які допомагають дітям справлятися із тривожністю як самостійно, так і з допомогою дорослих. Є і повторення деяких завдань. Це створює певну модель поведінки дитини і закріплює її, для того, щоб зберегти рівень тривожності на тому рівні, що вже є, і з часом його знизити, якщо він є підвищеним. Також у програмі присутні вправи, які допомагають дітям подолати свої страхи перед певними ситуаціями, щоб надалі при повторенні подібних ситуацій, дитина могла

адекватно відреагувати на них і усвідомити власні емоції, автоматично обравши продуктивну стратегію поведінки.

Після реалізації програми психогімнастичних етюдів та тренінгових вправ на корекцію стратегій захисної поведінки, нами були сформульовані методичні рекомендації для вчителів та асистентів учителя, також для батьків, які виховують дитини з порушеннями зору, котра має підвищений рівень тривожності. По мірі реалізації розробленої нами програми корекції тривожності молодших школярів із порушеннями зору нами було також укладено відповідні рекомендації для педагогів і батьків, дотримання яких посилювало ефективність корекційної роботи. Після проведення корекційно-розвивальних занять була проведена повторна діагностика з використанням тих самих методик. Отримані результати представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

*Показники рівнів тривожності у зіставленні з вибором стратегії захисної поведінки в школярів експериментальної та контрольної груп на підсумковому етапі експерименту*

Група	Високий рівень тривожності		Середній рівень тривожності		Низький рівень тривожності	
	Продуктивні стратегії захисної поведінки	Непродуктивні стратегії захисної поведінки	Продуктивні стратегії захисної поведінки	Непродуктивні стратегії захисної поведінки	Продуктивні стратегії захисної поведінки	Непродуктивні стратегії захисної поведінки
Експериментальна (10 чол.)	-	-	5	2	3	-
Контрольна (10 чол.)	-	4	2	2	2	-

Отримані результати показують, що рівень тривожності у школярів із порушенням зору в експериментальній групі значно знизився – на 40 %. Рівень тривожності дітей контрольної групи залишився на попередньому рівні. У дівчаток, як і в результаті первинної діагностики, рівень тривожності виявився нижчим, ніж у хлопчиків. Високого показника тривожності не виявлено в жодній

дитини. Однак у хлопців є труднощі у вираженні власних емоцій за допомогою міміки та пантоміміки. Це може призвести до проблем у спілкуванні як з однолітками, так і з дорослими людьми. Зміни, які відбулися в контрольній групі незначні і несуттєві, тому можемо дійти висновку про ефективність розроблених і апробованих нами педагогічних умов корекції тривожності учнів молодшого шкільного віку, які мають порушення зору.

Таким чином, за умови своєчасної та систематичної організації корекційно-розвивальної роботи з використанням тренінгових вправ, сюжетно-рольових ігор і психогімнастики можливо знизити рівень тривожності учнів із порушенням зору, допомогти їм виробити ефективні стратегії подолання ситуацій, які викликають тривогу і страх, а також розвивати комунікативні здібності і загалом емоційну сферу дітей.

## **Висновки**

Тривожність – це індивідуальна психологічна особливість, котра виявляється у схильності людини часто відчувати сильну тривогу навіть із незначних приводів. Проблема тривожності актуалізується в роботі зі школярами, які мають порушення психофізіологічного розвитку і, відповідно, особливі освітні потреби. Зростання кількості дітей із сенсорними порушеннями і їхня інтеграція в систему загальної освіти викликає увагу фахівців до різних проблем особистісного розвитку цих школярів, однією з яких є підвищений рівень тривожності у школярів із зоровою патологією. Ми поставили собі за мету теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови корекції тривожності молодших школярів із порушеннями зору. В якості завдань дослідження – проаналізувати особливості прояву феномену та виявити наявний рівень тривожності (шкільної) у молодших школярів із порушеним зором, виявити зв'язок між рівнем шкільної тривожності та вибором дитиною стратегій захисної поведінки в напружених ситуаціях; теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови корекції тривожності у молодших школярів із порушенням зору, які навчаються в інклюзивних класах.



Ми припустили, що ефективність роботи з корекції тривожності молодших школярів із порушеннями зору, які навчаються в інклюзивних класах, буде ефективною за умов: створення в кожному інклюзивному класі особливого освітнього середовища, в якому діти з порушенням зору не відчуватимуть фізичного, навчального, емоційного дискомфорту; використання системи психогімнастичних вправ, які дозволятимуть дітям з порушеннями зору відтворювати різноманітні емоції в безпечній атмосфері під керівництвом фахівця (психолога чи соціального педагога); робота над корекцією непродуктивних стратегій захисної поведінки.

Ми з'ясували, що тривожність молодших школярів із порушенням зору може бути викликана як зовнішніми конфліктами, що походять від батьків, так і внутрішніми – від самої дитини. Поведінка тривожних дітей відрізняється частими проявами занепокоєння та тривоги, такі діти живуть у постійній напрузі, весь час, відчуваючи загрозу, відчуваючи, що будь-якої миті можуть зіткнутися з невдачами. За результатами першого етапу діагностики ми побачили, що молодші школярі з порушенням зором мають середній або трохи підвищений рівень тривожності. Однак ми виявили декількох учнів з дуже високим рівнем тривожності. Тому розроблена нами програма корекції тривожних станів виявилася виразною на часі.

Під час розробки програми психолого-педагогічної корекції ситуативної тривожності у молодших школярів із порушенням зором ми виходили з того, що такі діти потребують роботи з власними психоемоційними станами, вироблення навиків адекватного реагування на різні психотравмуючі ситуації, формування умінь концентруватися на власних успіхах і досягненнях. Реалізація розробленої нами програми відбувалася на базі закладу загальної середньої освіти, в якому створене відповідне інклюзивне освітнє середовище, також там була реалізована ще одна з обґрунтованих нами на початку дослідження педагогічних умов, а саме – створення особливого середовища, в якому діти з порушенням зору не відчуватимуть фізичного, навчального, емоційного дискомфорту. Останнє

передбачало відповідну підготовку педагогів, представників шкільної адміністрації, усього учнівського колективу.

Після реалізації визначених педагогічних умов ми провели контрольний діагностичний зріз з метою виявлення рівня тривожності та наявних стратегій захисної поведінки учнів з порушенням зору. Отримані результати показують, що рівень тривожності у школярів із порушенням зору в експериментальній групі значно знизився – на 40 %. Рівень тривожності дітей контрольної групи залишився на попередньому рівні, тому можемо дійти висновку про ефективність розроблених і апробованих нами педагогічних умов корекції тривожності учнів молодшого шкільного віку, які мають порушення зору.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів заявленої проблеми, так, потребують подальшого вивчення та розробки питання створення відповідного дидактичного забезпечення освітнього процесу для дітей, які мають порушення зору.

### **Анотація**

Дослідження присвячене актуальній темі корекції шкільної тривожності учнів з особливими освітніми потребами – порушеннями зору – які навчаються в інклюзивних класах. Проблема тривожності дітей та підлітків, які мають порушення зорової функції, є однією з найбільш актуальних у сучасній тифлопедагогіці та тифлопсихології, у корекційній педагогіці, інклюзивній освіті. Тому важливо навчити педагогів створювати відповідне освітнє середовище, що допомагатиме долати тривожні стани молодших школярів із проблемами зорового аналізатора.

Мета роботи – теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови корекції тривожності у молодших школярів із порушенням зору, які навчаються в інклюзивних класах. Завданнями дослідження стали: аналіз особливостей прояву та виявлення рівня прояву тривожності (шкільної) у молодших школярів із порушенням зором; встановлення зв'язку між рівнем шкільної тривожності та вибором дитиною стратегій захисної поведінки в

напружених ситуаціях; теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов корекції тривожності у молодших школярів із порушенням зору, які навчаються в інклюзивних класах. Методи дослідження: спостереження, анкетування, тестування, педагогічний експеримент.

Нами були обґрунтовані педагогічні умови для здійснення ефективної корекції тривожних станів молодших школярів, однією з яких стала реалізація спеціальної програми, що складалася із завдань, котрі допомагали дітям справлятися із тривожністю як самостійно, так і за допомогою дорослих. Під час участі в психологічних етюдах та тренінгових вправах створювалася певна модель поведінки дитини і закріплювалася в повсякденній комунікативній практиці, для того, щоб зберегти рівень тривожності на тому рівні, що вже є, і з часом його знизити, якщо він є підвищеним. Також у програмі були вправи, спрямовані на подолання дитиною своїх страхів перед певними ситуаціями, щоб у майбутньому, при повторенні подібних ситуацій, дитина могла адекватно відреагувати на них і усвідомити власні емоції, автоматично обравши продуктивну стратегію поведінки.

Аналіз результатів експериментальної роботи показав зниження загального рівня тривожності учнів-учасників експериментальної групи на сорок відсотків, що дозволило дійти висновку про ефективність обґрунтованих нами педагогічних умов та корекційної програми зниження проявів шкільної тривожності молодших школярів із порушеннями зору. Результати роботи – зокрема розроблена програма корекції тривожності та рекомендації для вчителів і батьків – можуть бути впроваджені в практику роботи закладів загальної середньої освіти, де реалізуються різні інклюзивні практики.

*Ключові слова: інклюзивне навчання, шкільна тривожність, копінг-стратегії, молодші школярів, психогімнастика, психологічний етюд, тренінг, моделювання поведінки.*

## Література

1. Алєєва Н. М. Діти з порушеннями зору в умовах інклюзивної освіти : навч.-метод. посіб. К.: Кафедра, 2016. 212 с.
2. Бочелюк В.Й. Психологія людини з обмеженими можливостями: Навч. посіб. К.: «Центр учбової літератури», 2011. 264 с.
3. Василюк К. Наукові погляди та сучасний стан дослідження опановувальної поведінки. *Перспективи та інновації науки*. 2021. № 4.
4. Даниляк О. Еволюція знань про стрес: від Ганса Сельє до сучасних досягнень. *Праці наукового товариства ім. Шевченка. Медичні науки. Лікарський збірник*. 2016. Т. 45, Т. 28. С. 27–40.
5. Даценко Т. О. Дослідження копінг-стратегій у дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічний процес: теорія і практика*. № 1 (52), 2016. С. 50–54.
6. Деркач М., Дятленко Н., Засенко В., Кавун, Ю. Колупаєва А., ... & Сіліна Г. Особливості інклюзивного навчання студентів з вадами зору у закладах вищої освіти. *Сучасний світ і незрячі: освіта, професійне становлення і соціальна взаємодія//Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції (24-26 вересня 2019 року)*. Луцьк, 2019. 234 с.
7. Євдошенко О. А. Порушення зору в дітей. Причини, наслідки та особливості роботи. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 12. С. 8–12.
8. Кобильченко В. В. Теоретичні аспекти психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 21 червня 2018 року*. К.: «Наша друкарня». 2018. 176 с.
9. Кондратенко С.В. Організація корекційно-розвивальних занять з просторового орієнтування для дітей молодшого шкільного віку з глибокими порушеннями зору. *Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору» 12 березня 2019 року м. Київ*. К.: Інтерсервіс, 2019. С. 18–21

10. Костенко Т.М., Гудим І.М., Легкий О.М., Кондратенко С.В. Особливості стандартизації змісту освіти дітей з порушеннями зору: навч.метод. посібник. К.: ФОП Симоненко О.І. 2019. 180 с.
11. Костенко Т.М., Довгопола К.С., Легкий О.М., Кондратенко С.В. Виховання і розвиток дітей з порушеннями зору. Методичні рекомендації для батьків. Київ: ІСП НАПН України. 2020. URL.:<http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/722338>.
12. Кузьменко О. Взаємозв'язок самооцінки і тривожності у молодших школярів. *Освіта і наука*. 2021. № 1.
13. Легкий О.М. Трудове виховання дошкільників з порушеннями зору. Київ: ІСП НАПН України. 2014. URL.: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/11350>
14. Моргуліс І. С. Психологічні особливості навчальної діяльності дітей з вадами зору та її організація в спеціальних школах. URL.: [http://megalib.com.ua/content/1085\\_34\\_Psihologichni\\_osoblivosti\\_navchalnoi\\_diy](http://megalib.com.ua/content/1085_34_Psihologichni_osoblivosti_navchalnoi_diy)
15. Нікітіна О. Є. Педагогічна корекція для подолання тривожності у дітей із заїканням. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти : зб. наук. пр.* Харків : ХНПУ, 2020. С. 254–259.
16. Пилипенко Г. & Шинкевич М. Причини виникнення тривожності в дітей молодшого шкільного віку. In *The XV International Science Conference «Trends in the development of practice and science», December 28–31, 2021, Oslo, Norway*. 386 p. ISBN-978-1-68564-511-3 (p. 261).
17. Про світ дітей з особливими потребами: poradnik керівникам освітніх установ, вчителям, вихователям дошкільних закладів, шкіл-інтернатів та груп продовженого дня, батькам щодо роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку. Кам'янець-Подільський: Абетка – НОВА, 2003. 140 с.
18. Рібцун Ю.В. Психолого-педагогічний портрет дитини з порушеннями зору. *Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічні стратегії безбар'єрного освітнього середовища для дітей з порушеннями зору» (12 березня 2019 року м. Київ)*. Київ: Інтерсервіс, 2019. С. 40-42.

19. Саннікова А. О. Тривожність як стан і властивість особистості. *Актуальні проблеми життєвого та професійного самоздійснення особистості : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологія самоздійснення особистості: теорія, досвід, практика» (19-20 травня 2023 р.)* / відп. ред. О. П. Саннікова. Одеса : ФОП Бєлий А.Є., 2023. 168 с.

20. Синьова Є.П. Тифлопсихологія: підручник. К.: Знання, 2008. 365 с.

21. Скотчер Л. А. Причини проявів тривожності у дітей молодшого шкільного віку. *Соціально-гуманітарний вісник: зб. наук. пр.–Вип. 32-33*. Харків: СГ НТМ «Новий курс», 2020. 251 с.

22. Стрілецька І.І. Тривожність як індивідуальна властивість особистості (теоретичний аспект). *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія Психологічні науки. № 46*. 2015. С. 266 – 272.

23. Федорук Л. С. Діагностика та корекція тривожних станів у дітей з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку. *Формування особистості сучасного фахівця як суб'єкта самотворення в умовах освітнього простору. Матеріали XII-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих науковців (за міжнародною участю) (Хмельницький, 24-25 листопада 2022 року / За ред. проф. О.М.Гомонюк / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, каф. психол. та педагог. Хмельницький: каф. психол. та педагог., 2022. 168 с.*

24. Шевцова Г. Г. Молодший шкільний вік: традиції та інновації в дослідженнях. *Педагогічні науки: Зб. наук. праць. Вип. LXVIII*. Херсон, ХДУ, 2015. С. 134 – 138.

25. Ясточкіна І. Особистісна тривожність як соціально-психологічна проблема. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. С. 165–170.

26. Danene K. Fast. Including Children with Visual Impairments in the Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education*. November 5th, 2018. URL.: <https://www.intechopen.com/chapters/63646>

27. Lee F.L, Yeung A.S, Tracey D, Barker K. Inclusion of children with special needs in early childhood education: What teacher characteristics matter. *Topics in Early Childhood Special Education*. 2015; 35(2):79-88. URL.: <https://doi.org/10.1177/0271121414566014>.

### **Davydiuk Maryna Oleksandrivna**

Candidate of Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vocational Education and Educational Institutions' Management of Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnytsia, Ukraine.

ORCID 0000-0002-2055-601X

[marina\\_davydyuk@ukr.net](mailto:marina_davydyuk@ukr.net)

## **CORRECTION OF ANXIETY STATES OF STUDENTS IN INCLUSIVE CLASSES WITH VISUAL IMPAIRMENT**

The study is devoted to the current topic of correction of school anxiety of students with special educational needs - visual impairments - who study in inclusive classes. The problem of anxiety in children and adolescents with impaired visual functions is one of the most relevant in modern typhlopedagogy and typhlopsychology, in correctional pedagogy, inclusive education. Therefore, it is important to teach teachers to create an appropriate educational environment that will help overcome the anxiety states of younger schoolchildren with visual analyzer problems.

The purpose of the work is to theoretically justify and experimentally verify the pedagogical conditions for the correction of anxiety in younger schoolchildren with

visual impairments who study in inclusive classes. The tasks of the research were: analysis of the features of manifestation and identification of the level of manifestation of anxiety (school) in younger schoolchildren with visual impairment; establishing a connection between the level of school anxiety and the child's choice of a strategy of protective behavior in stressful situations; theoretical justification and experimental verification of pedagogical conditions for the correction of anxiety in younger schoolchildren with visual impairment who study in inclusive classes. Research methods: observation, questionnaire, testing, pedagogical experiment.

We substantiated the pedagogical conditions for effective correction of anxiety states of younger schoolchildren, one of which was the implementation of a special program consisting of tasks that helped children cope with anxiety both independently and with the help of adults. During participation in psychological sketches and training exercises, a certain model of the child's behavior was created, which was fixed in everyday communicative practice in order to maintain the level of anxiety at the level it is, and to reduce it over time, if it increased. The program also included exercises aimed at helping the child overcome the fear of certain situations, so that in the future, when similar situations are repeated, the child can adequately react to them and be aware of his own emotions, automatically choosing a productive behavior strategy.

The analysis of the results of the experimental work showed a 40 percent decrease in the overall level of anxiety of the students of the experimental group, which allowed us to draw a conclusion about the effectiveness of the pedagogical conditions and the correctional program in reducing the manifestations of school anxiety in younger schoolchildren with visual impairments. The results of the work - in particular, the developed anxiety correction program and recommendations for teachers and parents - can be implemented in the practice of general secondary education institutions, where various inclusive practices are implemented.

Key words: inclusive education, school anxiety, coping strategies, younger schoolchildren, psychogymnastics, psychological training, training, behavior modeling.



## ІНТЕГРАЦІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

### Organization of social and pedagogical activities in an inclusive educational environment

Vasilyuk T. G., Razmolodchykova I. V.

#### Introduction

The development of civilization does not stop for a moment. In all areas of the national economy, we can clearly observe progress that allows people to improve their living conditions, increase their comfort, and ensure their well-being. The same is true in education.

Discrimination against people with disabilities is evidenced by the retrospective of society's attitude towards them. Since ancient times, civil law has determined the recognition of persons with disabilities as inferior, incapacitated citizens in need of care. Thus, the legislation of ancient Greek Sparta provided for the identification of physically disabled children and their separation from healthy children, thus protecting the state system and professing the idea of «physical fullness» of its citizens. «Let the law remain in force that no crippled child should be fed» – this is how the Roman philosopher Aristotle described the attitude towards disabled people at the time<sup>125</sup>.

The inferiority and uselessness of people with disabilities was recognized in the foundations of Roman law. Crippled people were killed, and children born weak and ugly were drowned as babies. Such acts were not committed out of anger, but because of the rules of reason of the time: to separate the unnatural from the healthy. This right was upheld in ancient Rome. It was the Roman court that established the institution of guardianship over people with disabilities, which later became a model for the development of legislation on physically and mentally disabled people. Roman law, which became fundamental in the legislation of most European countries, enshrined

<sup>125</sup> Арістотель. Політика / Пер. з давньогр. та передм. О. Кислюка. К.: Основи, 2000. 239 с.

the legal status of complete disability for people with disabilities until almost the twentieth century. Legislation protected the «full-fledged majority» from the «inferior minority», strictly fixing restrictions on the civil rights of people with disabilities.

While several centuries ago, a physically weak or disabled child was doomed to seclusion, bullying and neglect from birth, today all children are equal in their rights and freedoms, regardless of their physical characteristics. Today, every child, without exception, has the right to education.

Today, the vector of humanity is developing in accordance with a new worldview paradigm, namely: «a single society that includes people with diverse problems». According to international documents (the United Nations Charter, the Universal Declaration of Human Rights, etc.), children with disabilities have equal rights and opportunities with other people. The Convention on the Rights of the Child and the Declaration on the Rights of Persons with Disabilities, adopted by the UN General Assembly, prioritize the right of children with special needs to education, health care, vocational training and employment. These and other international legal acts encourage each state to harmonize its national legislation with the main provisions of these documents.

### **1. Theoretical aspects of organizing an inclusive educational environment**

In the evolution of society's and the state's attitudes towards people with certain developmental disabilities, there are five periods covering a time span of two and a half thousand years – the path from hatred and aggression to acceptance, partnership and integration of people with disabilities.

The first period (996 – 1715) – from aggression and neglect to the realization of the need to care for people with developmental disabilities. The conditional boundary of this period in Western Europe is the opening of the first shelter for the blind in Germany (1198).

The second period (1715 – 1806) – from the realization of the need to care for people with developmental disabilities to the realization of the need to educate some

of them. The conditional boundary is the opening of special schools for the deaf, dumb and blind in France (1770 – 1784).

The third period (1806 – 1927) – from the realization of the possibilities to the realization of the expediency of teaching three categories of children: the hearing impaired, the visually impaired and the mentally retarded. The conditional boundary is the last quarter of the nineteenth century. The adoption of laws on universal primary education in Western European countries primary education and, on this basis, laws on the education of deaf, blind and mentally retarded children. It was during this period that attempts were made in Western European schools to coeducate children with psychophysical disabilities with their healthy peers, against the background of the development of a network of special institutions. As L. Kulyk<sup>126</sup> notes in her study, in Austria in 1846, a law was passed that provided for the creation of opportunities for blind children to study together with sighted children. Similar legislation was passed in England, Scotland and other European countries.

The fourth period (1927 – 1991) – from the realization of the need to educate a certain part of children with disabilities to the understanding of the need to educate all children with developmental disabilities. In Western Europe, this period from the beginning of the twentieth century to the end of the 1970s is characterized by the development of the legislative framework for special education and structural improvement of national systems.

The fifth period (1991 to the present day) – from segregated education of children with special educational needs to inclusive education. In Western Europe, since the late 1970s, the number of special schools has been significantly reduced, the number of special classes in general education schools has been increasing, and students with special educational needs have been taught in general secondary education in an inclusive environment.

It is worth analyzing the current period of development of education for people with special educational needs in more detail.

---

<sup>126</sup> Кулик Л.Г. Внесок О.М. Щербини у становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки: Автореф. дис. ... к. пед. н. 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки. К., 2006. 22 с.

In 1991 – 2016, the education of children with special needs underwent significant transformational changes: from institutionalization to inclusion. The socio-political and sociocultural processes that took place in the country on its way to joining the European educational space led to the identification of several stages of development of education for children with special needs.

The first stage (1991 – 2000) of the Ukrainian special education system began with the ratification of international human rights instruments and the recognition in Ukraine's main legislative acts of the right to education for all citizens, including those with special needs, in the general education space. The main trend of this stage is an educational system with distinctive features of institutionalization and strict regulation of the educational process in special educational institutions.

The second stage (2001-2010) of the development of the system of education for people with special needs is characterized by attempts to move special education institutions from a mode of inertial functioning to a mode of outstripping innovation and a significant increase in the spontaneous integration of children with special needs into general secondary education against the background of the establishment of inclusive education in democratic countries.

The third stage (2011 to the present) is characterized by the main trend in the education of children with special needs, which is the optimization of special educational institutions and the introduction of inclusive education in Ukraine. In particular, against the background of an increase (by 0.5 per cent) in the total number of children with disabilities, the network of special general education institutions has significantly shrunk and the number of students with special needs in them has decreased by more than 1.5 times. A significant achievement of this period was the introduction of inclusive education: a system of education that provides educational services to children with special educational needs in the context of general secondary education at the place of residence.

The concept of inclusion has recently come into use by modern educators, but it is developing rapidly and is undoubtedly evidence of the humanistic orientation of the educational system around the world and in Ukraine in particular.

By inclusion in the educational environment, we mean the provision of quality educational services to children with special needs. This leads to the concept of «inclusive education», which is understood as a process in which an educational institution seeks to meet the needs of all students without exception through the resources that will make this process possible. Such resources include a variety of curricula, individual approach, barrier-free environment, additional staff, etc.

This problem has been studied in the scientific field for a long time, as evidenced by the thorough theoretical and methodological works of scholars, including the following: V. Bondar, V. Vyshemyrskiy, V. Zasenka, T. Yevtukhova, L. Kagan, A. Kapska, O. Kolupaieva, V. Liashenko, I. Ivanova, O. Polevyk, O. Savchenko, O. Stoliarenko, A. Shvedov, K. Shcherbakova, A. Shevchuk and others.

Among the Ukrainian researchers of the problem of inclusive educational environment are the following: L. Budyak, V. Zasenka, I. Dmytrieva, L. Koval, I. Malyshevska, S. Mironova, H. Nikulina, N. Savinova, T. Sak, V. Syniov, P. Talanchuk, V. Tarasun, M. Sheremet and others.

Education is an indicator of the development of any nation, and the higher the quality of education, the greater the success of the nation in its development. This pattern is obvious and requires no further proof. Ever since the scientific and technological revolution, the priorities of the educational system have been aimed at improving the existing ones and searching for new forms, methods, means and ways of effective learning<sup>127</sup>.

Education as a concept is one of the main categories of pedagogy. General education provides the knowledge, skills and abilities that every person needs, regardless of their future specialty or profession. In a modern school, general education involves equipping students with a set of systematic knowledge of the fundamentals of science and society, as well as relevant skills and abilities necessary for the comprehensive development of the individual, and promotes the development of human thinking.

---

<sup>127</sup> Освітологія: хрестоматія: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Укладачі: Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. К.: ВП «Едельвейс», 2013. 728 с.

According to prominent researchers of pedagogical science (H. Vashchenko, O. Vozniuk, N. Volkova, O. Gluzman, M. Hrushevskyi, S. Zolotukhina, R. Kravets, S. Stavytska and others), the content of education is defined as a system of scientific knowledge, practical skills, the assimilation and acquisition of which lays the foundation for the development and formation of the individual.

V. Kremen defines education in general as a field of complex research, interdisciplinary approach and system analysis, since it is a «systemic» object, as well as its main problem situations. The author transfers education to the philosophical plane, noting that for its reflection any area of relations between the subject of learning and its process (object) can become a problem of philosophical reflection, but from a certain angle and worldview goals necessary for human orientation in the world and building adequate systems of practical action<sup>128</sup>.

S. Sysoieva notes that the role of education in society is not only to transmit knowledge and social results in general from generation to generation, but also to prepare people to overcome all kinds of crises and disasters, especially global ones, which can be overcome using not outdated knowledge, but only those that are ahead of time and lead to unconventional actions<sup>129</sup>.

We fully agree with the scientific opinion of S. Mironova, who defines education as the main means of developing the abilities of an individual that allow him or her to actively participate in the economic, cultural and political life of the world community. At the same time, the researcher notes, education enables people and nations to assert their identity, political and intellectual independence, to participate in international life,

---

<sup>128</sup> Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти [Електронний ресурс] / В. Г. Кремень // Електронне наукове видання матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. Гуманізм та освіта (11–13 червня 2006 р.) / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, Вінницький національний технічний університет, Університет Євле (Швеція). Вінницький національний технічний університет (ВНТУ), 2006. URL: <https://cutt.ly/q8VjuaW>

<sup>129</sup> Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / С. О. Сисоєва. Хмельницький: ХГПА, 2008. 324 с. С.7 – 16.

including the preservation, enrichment and dissemination of world and national culture<sup>130</sup>.

It is worth noting that the concept of education still does not have a single interpretation. For example, education is understood as:

- 1) a universal human value;
- 2) the process of training and education of a person;
- 3) the result of the process of learning and assimilation of socially significant experience;
- 4) a system with its own structure, hierarchy, elements, etc<sup>131</sup>.

Thus, we have found that education is a catalyst for determining the level of social development. The development of all other sectors of the economy directly depends on the level of education. The Ukrainian educational system has always been a priority for the state and has developed especially since independence. Let us consider the concept of «educational environment».

Back in the early twentieth century, Dewey, an American scientist, defined the educational environment as the creation of appropriate conditions<sup>132</sup>.

In the national pedagogical thought, it is worth highlighting the views of A. Makarenko, who wrote in his work «Education of a Citizen» (1939): «A person is not brought up in parts, he is created by the whole sum of the influences he is exposed to. The dialectic nature of pedagogical action is so great that no means can be projected

<sup>130</sup> Миронова С. П., Буйняк М. Г. Особливості управлінської діяльності в закладі інклюзивної освіти. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Ч. 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С.П. Миронової, Л.Б. Платаш. Чернівці : Технодрук, 2021. С.19 – 32.

<sup>131</sup> Vasyliuk T., Lysokon I., Shimko I. 2021. Digital Educational Environment of a Modern University: Theory, Practice and Administration. In Digital Humanities Workshop (DHW 2021), December 23, 2021, Kyiv, Ukraine. ACM, New York, NY, USA, 8 pages. <https://doi.org/10.1145/3526242.3526260>

<sup>132</sup> Дьюї Дж. Школа і суспільство. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія / [уклад. Є. Коваленко, Н. Белкіна]. Київ : Центр навчальної літератури, 2008. С. 449 – 463.

as positive if its effect is not controlled by all other means used simultaneously with it, by the whole system of means harmoniously organized»<sup>133</sup>.

Analysing the Concept of the New Ukrainian School, it can be concluded that the educational environment is the basis for implementing changes aimed at improving the process of learning, education and personal development. At the same time, the list of features of the educational environment seems reasonable, in particular:

- the educational environment of any level is a complex object of a systemic nature;

- it is in the educational environment that human relations are formed in the context of a specific socio-cultural and ideological adaptation of a person to the world, and the world to a person;

- the educational environment is characterized by a wide range of modalities, which affects the formation of various types and types of local environments;

- the educational environment is not only a condition but also a means of upbringing (a social phenomenon), learning (a subject of joint pedagogical activity) and development (of a social individual into a personality, of a community into a society).

Thus, summarizing the theoretical developments of scholars, we can conclude that the educational environment is understood in different ways: it is the appropriate conditions, the basis for the possibility of implementing modern changes, a complex object of nature, etc.

The next concept that needs to be clarified is «inclusion». First of all, it is worth clarifying the etymology of this word.

Inclusion is the process of increasing the degree of participation of all citizens in society. And above all, those who have difficulties in physical or mental development. This process involves the development and application of specific solutions that enable

---

<sup>133</sup> Макаренко Антон Семенович (1888-1939) // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.) : хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська та ін. – Київ : Науковий світ, 2003. – С. 364–375.



everyone to participate equally in academic and social life. A lot of information and promotional materials have been produced about inclusion, and their distribution helps to raise the level of inclusive culture in our society.

Scientific works often use synonyms for inclusion, such as inclusion, involvement, comprehensive education, etc. For a deeper understanding of the problem of inclusion at the global level, let's analyze statistical data.

Today, there are 200 million people in the world with visual impairments who do not have access to inclusive technologies (social, educational, etc.). More than 75 million people have musculoskeletal problems. They need wheelchairs and a barrier-free environment. According to statistics, only 5 to 15 per cent of people with disabilities have a wheelchair. Another 450 million people on the planet are hard of hearing or completely deaf. These people need hearing aids, of which there are far fewer produced in the world than there is demand.

There is still a stereotype in the world that a person with a disability cannot be a professional specialist, a quality craftsman, or a good performer of any job. This leads to the problem of unemployment of people with disabilities, which is also closely related to inclusion.

The Law of Ukraine «On Education» defines inclusive education as a system of educational services that ensures the right to education for people with special educational needs, as well as their socialization and integration into society. Such education guarantees access to education for children with special needs in educational institutions through the use of teaching methods that take into account the individual characteristics of all children without exception<sup>134</sup>.

Inclusive education, as defined by the Ministry of Education and Science of Ukraine, is a system of educational services guaranteed by the state, based on the principles of non-discrimination, consideration of human diversity, effective involvement and inclusion of all participants in the educational process<sup>135</sup>.

---

<sup>134</sup> Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

<sup>135</sup> Міністерство освіти і науки України. Офіційний сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua>

Inclusive education is often seen as an alternative to the residential system, where children with special educational needs are educated in special educational institutions and are forced to live in residential units within them due to their geographical dispersion. No child should feel different and excluded from educational, cultural and social processes - this is the main objective of inclusion.

At the state level, the issue of developing inclusion in education is closely monitored by the relevant ministry. For example, the website of the Ministry of Education and Science of Ukraine has a separate tab on inclusive education. To make it easier to find the information you need, everything is systematized into separate sections: «admission of people with SEN to higher education institutions», «for professionals», «education of children in special educational institutions», «for parents», «inclusive resource centers», «just about inclusive education», «statistics»<sup>136</sup>.

Ukraine, as a progressive European country, strictly adheres to all international principles of inclusive education. Thus, according to the Salamanca Declaration and Framework for Action on the Education of Persons with Special Educational Needs (1994), the basic principles of inclusive education are defined, namely:

- every child has the right to education;
- every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs;
- educational programs should take into account the wide variety of characteristics and needs of children;
- children with special educational needs should have access to education in regular educational institutions;
- schools, kindergartens and other educational institutions are obliged to create learning environments that meet the needs of the child;
- regular educational institutions are the most effective method of education in terms of meeting the needs of the child, combating discrimination and allocating public funds<sup>137</sup>.

---

<sup>136</sup> Інклюзивне навчання. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>

<sup>137</sup> Саламанська декларація та рамка дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 року. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text)

In the scientific works of M. Andreeva, L. Budyak, L. Koval, A. Kolupaieva, K. Kolchenko, I. Malyshevska, H. Nikulina, P. Talanchuk, V. Yasvin and other researchers, the «inclusive educational environment» is considered as one that provides all participants in the educational process with opportunities for effective self-development, provides for solving the problem of education of children and youth with special needs by adapting the educational space to the needs of each participant in the educational process, including reforming this process, methodological flexibility and variability, a favorable psychological microclimate in the team and educational institution, equipment of barrier-free premises for the needs of all participants, which ensures<sup>138</sup>.

We fully support the scientific view of I. Malyshevska, who defines an inclusive educational environment as a way of socializing a person with special educational needs<sup>139</sup>.

According to A. Kolupaieva, in an inclusive environment that truly meets the needs of the child, every student feels safe and has a sense of full belonging to the team. Students and their parents are involved in setting learning goals and making decisions about them<sup>140</sup>.

O. Pozniak, studying the genesis of the concept of «inclusive education», defines it as a complex process of ensuring equal access to educational services for students with disabilities by organizing education taking into account the individual characteristics of their educational cognitive activity<sup>141</sup>.

At the same time, despite the state's comprehensive support for an inclusive environment, there are still many unresolved issues. Among the main difficulties that

---

<sup>138</sup> Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. Молодь і ринок, №5 (184), 2020. С. 131 – 136. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216352>

<sup>139</sup> Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка. К., 2018. 542 с.

<sup>140</sup> Колупаєва А.А. Від сегрегації до інклюзії. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.-метод. зб. Випуск 6. К.: Науковий світ, 2011. С. 52-56.

<sup>141</sup> Позняк О. Процес створення інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всестороннього розвитку дитини з ООП. Сучасні педагогічні науки. 2022, № 98. С. 1 – 9. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-98-9>

still exist in the educational system, scholars O. Martynchuk, K. Kolchenko, and N. Ashitok identify the following:

- lack of consistent support for inclusive education at all levels - from preschool to higher education;

- insufficient legal framework for regulating the specifics of inclusive education;

- inadequate adaptation of the educational environment to inclusive education;

- lack of proper counselling of parents on the possibilities of inclusive education for their children;

- low motivation of teachers to work in an inclusive educational environment (sometimes a banal unwillingness to retrain, undergo appropriate internships, master the best methods of working with children with special educational needs, etc.)

Thus, as a result of the theoretical analysis of the main concepts of the study, we found out that various aspects of the functioning of modern education are developed by representatives of many sciences, including sociology, economics, political science, psychology, mathematics, cybernetics, etc. There is an increasing need to develop a new scientific field of holistic study of social education. We are convinced that inclusive education is an effective technology for socializing the personality of a child with special educational needs. To date, there are still issues of improving the effectiveness of the organization and implementation of inclusive education that require attention from the state and the public.

## 2. Inclusive educational environment as a priority area of Ukraine's educational policy

Any sphere of human activity should be regulated by the relevant legislation. This encourages society to adhere to a certain order, which in turn makes this society civilized. Since Ukraine's independence, many regulations have been adopted and implemented in the field of education.

Over the past 10-15 years, the education sector has been undergoing reforms due to European integration, the need to improve the sector, and the introduction of innovative technologies and approaches to education. Inclusive education is no exception, so let's analyze the main legal documents that regulate its implementation.

To provide a more thorough analysis of domestic legislation in the education system, we will provide a list of international legal acts regulating the specifics of inclusive education. Domestic legislation in the field of regulation of the right to education is represented by documents, among which the following should be highlighted:

- The Constitution of Ukraine (1996);
- The Law of Ukraine «On the Fundamentals of Social Protection of Persons with Disabilities in Ukraine» (1991);
- The Law of Ukraine «On Education» (2017);
- Law of Ukraine «On Amendments to Certain Laws of Ukraine on Access to Educational Services for Persons with Special Educational Needs» (2018);
- CMU Resolution «On Approval of the State Standard of Primary General Education for Children with Special Educational Needs» (2013);
- Concept for the Development of Inclusive Education (2010);
- CMU Resolution «On Approval of the Procedure for Organizing Inclusive Education in General Educational Institutions» (2011);
- Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On Approval of the Model Regulation on the Team of Psychological and Pedagogical Support for a Child with Special Educational Needs in a General Secondary and Preschool Education Institution» (2018);

- Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «Action Plan to Ensure the Right to Education of Children with Special Educational Needs, including Children with Disabilities» (2013);

- Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On Approval of the Model List of Special Means of Correction of Psychophysical Development of Persons with Special Educational Needs Studying in Inclusive and Special Classes (Groups) of Educational Institutions» (2019);

- Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On Organizational and Methodological Principles of Ensuring the Right to Education for Children with Special Educational Needs» (2013), etc.

Let us briefly describe what we consider to be the most important regulations. The Constitution of Ukraine is the main law that regulates all spheres of life, including education. Article 53 of the Law provides that «everyone has the right to education. Complete general secondary education is compulsory. The state ensures accessibility and free of charge of pre-school, complete general secondary, vocational and higher education in state and municipal educational institutions; development of pre-school, complete general secondary, out-of-school, vocational, higher and postgraduate education, various forms of education; provision of state scholarships and benefits to pupils and students».<sup>142</sup>

The Law of Ukraine «On the Fundamentals of Social Protection of Persons with Disabilities in Ukraine» has many amendments and additions, which gives grounds to assert that the state is constantly working to improve domestic legislation on persons with disabilities and bring it into line with international standards. This law regulates the main definitions, including «child with a disability», «person with a disability», «person with a disability since childhood» (amendments introduced in 2017)<sup>143</sup>. The law also clearly defines the right of children with disabilities and persons with disabilities to education. Thus, the Law states: «The state guarantees persons with

---

<sup>142</sup> Конституція України : Закон України від 28 червня 1996 року № 254к/96-ВР. URL: <https://cutt.ly/h8VjqxY>

<sup>143</sup> Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 21 березня 1991 року № 875-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>

disabilities pre-school education and education at a level that corresponds to their abilities and capabilities. Preschool education and training of persons with disabilities is carried out in general or special preschool and educational institutions. Vocational training or retraining of persons with disabilities is carried out taking into account medical indications and contraindications for further employment. The choice of forms and methods of vocational training is made in accordance with the conclusions of a medical and social examination. In the course of education, vocational training or retraining of persons with disabilities, alternative forms of education may be used alongside the general ones. Gifted children with disabilities have the right to free education in music, fine arts, and applied arts in general educational institutions or special out-of-school educational institutions. Educational institutions shall provide educational services to persons with disabilities on an equal basis with other citizens, including by creating appropriate staffing, material and technical support and providing reasonable accommodation that takes into account the individual needs of a person with a disability» (Article 21).

The Law of Ukraine «On Education», adopted in 2017, is constantly being amended, which indicates that the regulatory framework is being improved and brought into line with other legal acts. It is worth noting that, in addition to the educational aspects, the law regulates the issues of bullying, provision of psychological and pedagogical services, reasonable accommodation, etc. In other words, this document defines the ways and mechanisms for implementing certain vectors of state educational, social and youth policy. The issue of organising inclusive education is directly regulated by Articles 19 and 20<sup>144</sup>.

The Law of Ukraine «On Amendments to Certain Laws of Ukraine on Access to Educational Services for Persons with Special Educational Needs» brought terminology in line with European standards, expanded Article 16 «Inclusive

---

<sup>144</sup> Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Education», focused on Article 42 «Social Protection of Persons with Disabilities», and made many additions<sup>145</sup>.

The following addition is noteworthy: «For persons with special educational needs, the content and scope of the educational and production process, the duration of training are determined by the working curricula and working educational programs of the vocational (vocational-technical) education institution, which, if necessary, can be adapted to obtain knowledge, skills and abilities in accordance with the individual curriculum in accordance with the individual development program» (Article 34). Thus, educational institutions have the opportunity to independently correlate the terms of study for students, including those with special educational needs.

The State Standard of Primary General Education for Children with Special Educational Needs, approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine on 21 August 2013, No. 607, contains the following sections: general part, basic curriculum, educational area «Languages and Literature», educational area «Mathematics», educational area «Health and Physical Education», main areas of correctional and developmental work<sup>146</sup>. In our opinion, it is also important that the State Standard is based on a person-centered, competence-based and socio-cultural approach to children with special educational needs.

The Model Regulation on the team of psychological and pedagogical support for a child with special educational needs in a general secondary and preschool education institution, approved by the Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 08 June 2018 № 609, defines, in our opinion, the most important basic principles of the support team, in particular:

- respect for the individual characteristics of a child with special educational needs;

---

<sup>145</sup> Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : закон України від 06 вересня 2018 року № 2541-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text>

<sup>146</sup> Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 року № 607. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF#Text>



- observance of the interests of a child with special educational needs, prevention of discrimination and violation of his/her rights;
- team approach;
- active cooperation with parents of a child with special educational needs, involving them in the educational process and development of the IEP;
- confidentiality;
- adherence to ethical principles;
- interagency cooperation<sup>147</sup>.

Thus, the theoretical analysis of the regulatory and legal support for the implementation of inclusive education in Ukraine has revealed some inconsistencies with European education standards. Nevertheless, it is worth noting the ongoing thorough work of those responsible at both the state and local levels to ensure that every child has the right to education, barrier-free movement, individualized learning programs, etc. Therefore, we can state that the process of inclusive education in the national educational space is carried out in compliance with the relevant provisions, principles and scientific and methodological approaches. All this gives grounds to talk about a gradual approximation to the principles of organizing and implementing inclusive education for students with special educational needs, generally accepted by the European community.

Education policy is one of the most important strategic vectors of the state system. We have already noted that education is an indicator of a civilised society, and the self-awareness of a nation depends on the level of development of the educational system. Today, the study of the foundations, provisions, patterns, principles, vectors of further development of the state educational policy is carried out by such scholars as: V. Andrushchenko, L. Gayevska, L. Hrynevych, D. Dzvinchuk, M. Karpenko, V. Klepko, V. Kremen, V. Lugovyi, T. Lukina, S. Nikolayenko, V. Ognevyuk,

---

<sup>147</sup> Положення про психологічну службу в системі освіти України від 22 травня 2018 року №509. URL: <https://cutt.ly/s8VjfEf>

N. Protasova, L. Parashchenko, L. Prokopenko, J. Talanova, N. Shulga, T. Yarovenko and others.

Directly related to the implementation of inclusive education are the works of N. Belova, V. Bondar, L. Budyak, O. Hayash, Y. Ilyina, A. Kolupaieva, M. Malofeev, O. Samsonova, T. Soloviova, Y. Naida, N. Shmatko and others.

According to O. Gayash, the formation of an inclusive culture among all people, especially those involved in the educational system, is a priority task for Ukraine's educational policy. This process should begin from the first years of a child's life, when early intervention takes place, thorough work with parents begins, and systemic adaptation and rehabilitation measures are implemented. Already in kindergarten, a child with special educational needs is provided with comprehensive social, pedagogical, psychological and rehabilitation assistance. Inclusion at the level of preschool education is the first step in the education system for people with SEN<sup>148</sup>.

The inclusion of a student with special educational needs in a kindergarten, school, college, etc. is the inclusive culture, the level of development of which should be in line with the generally accepted world standards.

By analyzing inclusion practices in other European countries (UK, Germany, Sweden, Denmark, Finland, Spain, etc.), we can identify the problems associated with a low inclusive culture that we still need to overcome:

1) *barrier society*. Domestic sidewalks, underground pedestrian crossings, apartment building entrances, public transport, etc. mostly do not meet European standards for a barrier-free environment. At the state level, the implementation of barrier-free accessibility is a priority for the country's first ladies. Thus, today this issue is under the close control of O. Zelenska and a team of professional experts in the field of inclusion;

2) *social stereotypes*. Humanity has long been passing on from one generation to the next certain attitudes, general public opinion, which is inherent in a particular social

---

<sup>148</sup> Гаяш О.В. Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С.П. Миронової, Л.Б. Платаш. Чернівці : Технодрук, 2021. С.32-45

group at a certain time. Thus, social stereotypes about children with disabilities are still present in our society. Of course, it is worth noting that such stereotypes are becoming less and less common, as information campaigns that are constantly organized and conducted at the state and local levels (social commercials, visual advertising, information stands, leaflets, flyers, etc.) have a positive effect. At the same time, you can still sometimes see "slanted" views of a person in a wheelchair, on crutches, a person with Down syndrome or cerebral palsy. There are still parents of physically healthy children among us who do not want children with SEN in their class. Most shops, pharmacies, social institutions are not adapted for people with disabilities, which causes some inconvenience for other visitors. This is also still perceived inadequately by some people - with reproaches, unwillingness to help, etc;

3) *medical infrastructure*. The medical sector in Ukraine is undergoing reorganization and still does not meet European standards for the provision of medical services to citizens. The low network of rehabilitation centers and the catastrophic shortage of qualified rehabilitation specialists still need to be addressed and brought into line. In the European environment, such problems are almost non-existent due to the comprehensive attention of the state and the public to the problem of persons with disabilities;

4) *socio-political and economic crises*. Of course, such crises occur in any country in the world, and there is no insurance against this negative phenomenon. Recently, Ukraine has been suffering from crises: the global COVID-19 pandemic, the financial crisis, and the protracted military conflict. All of this makes it difficult to implement modern inclusion technologies, especially in education. We must look for the silver lining in all difficulties: for example, all the obstacles we find to implementing an inclusive environment clearly show us mistakes, gaps, and inconsistencies that need to be addressed. And at all levels, from the state to the local, work is underway to eliminate the problems.

We understand that the formation of an inclusive culture cannot happen overnight; this process requires time and thorough teamwork. Analyzing the peculiarities of the national educational policy in terms of inclusive education, we must say that such

activities are indeed taking place at all levels and that there is a comprehensive approach to solving the problem of creating an inclusive culture in our society. The comprehensive approach to inclusion is clearly evidenced by the provision of such training directly in general secondary education institutions.

Thus, we understand educational policy as a set of all measures aimed at the comprehensive development of the individual in the educational process and throughout life. At the same time, we note the ongoing work to improve the inclusive education system in Ukraine. Close cooperation at the level of ministries and educational institutions of different countries allows Ukrainian theoretical scholars and practitioners to improve their own standards of inclusive education and raise the level of inclusive culture in society.

### **3. Practical aspects of social and pedagogical work with children in an inclusive educational environment**

Any process that takes place in the educational environment can be improved if the appropriate conditions are identified and systematically followed. The theoretical analysis of the problem of implementing inclusive education in the educational environment and our own pedagogical experience allowed us to identify a set of socio-pedagogical conditions, the observance of which, in our opinion, will increase the effectiveness of working with children with special educational needs in the educational process.

We propose the following social and pedagogical conditions:

- 1) ensuring a personality-oriented approach to students with special educational needs in order to increase the level of their socialisation in the children's group;
- 2) introduction of innovative technologies of social and pedagogical activities with children in an inclusive educational environment;
- 3) ensuring comprehensive interaction of all participants in the educational process to create a "situation of success" for children in an inclusive environment.

Let us specify each of the presented conditions.

The first and most significant, in our opinion, is the socio-pedagogical condition of ensuring a personality-oriented approach to students with special educational needs in order to increase the level of their socialization in the children's group. Socialization is the main life-creating process for a conscious person, for the formation of appropriate norms, values, etc. We are convinced that successful socialization of a child with special educational needs requires a loving family and a tolerant team (students and teachers) of an educational institution. The family is the most important agent of socialization, ensuring the formation of basic and essential skills and the acquisition of socially significant experience. And for a child with a disability, the role of the family is especially important. The process of socialization sets the direction of life strategy: if a child is instilled with attitudes towards a full life, a thirst for learning something new, etc., then the child acquires the life competencies he or she needs.

Another important agent of socialization is the environment that a child with SEN encounters outside the family. That is why, in our opinion, it is important to ensure a person-centered approach in an inclusive educational environment. Such an approach will allow a student with SEN to feel support outside the family.

Social and pedagogical activities in the educational environment should be aimed at supporting the personality of a child with special educational needs in the way that the child himself or herself requires. Each of us is a whole universe, and children especially feel when their universe is not paid attention to. Therefore, a person-centered approach to each pupil with SEN is the key to successful socialization of the child's personality in an inclusive educational environment.

The next socio-pedagogical condition is the introduction of innovative technologies for socio-pedagogical activities with children in an inclusive educational environment. The development of science is happening every day. At the request of society, new technologies, methods and techniques appear in various spheres of human activity. Education is no exception. Children of each new generation require new approaches to the educational process, new teaching tools, new technologies, etc. The process of inclusive education is no exception. It should be interesting, modern, lively, useful, accessible and understandable.

The same applies to social and pedagogical activities. The technologies that were relevant 10 years ago are no longer interesting, and methodological approaches to social and pedagogical activities have changed dramatically. For children with SEN, it is necessary to constantly look for new interesting technologies of social and pedagogical work. For example, such technologies as training, quests, business games, etc. are well perceived by children today. In order for teachers to be aware of educational and socio-pedagogical innovations, education departments, inclusive resource centers, NGOs dealing with the specifics of inclusion regularly organize and conduct various events: seminars, round tables, conferences, open meetings, lectures, methodological meetings, etc. Therefore, there is no shortage of theoretical knowledge of social workers, they only need to have a desire to work with children with SEN and to implement innovative technologies in their practice.

Another condition is to ensure comprehensive interaction of all participants in the educational process to create a «situation of success» for children in an inclusive environment. There is a good proverb: «One man is not a warrior in the field», which very clearly outlines the social and pedagogical work with children in an inclusive educational environment. A single class teacher or class teacher, or a social pedagogue alone, will not be able to cope with children with inclusion. A comprehensive approach to the child by all participants in the educational process is fundamentally important. The role of all is important: subject teachers, practical psychologist, social pedagogue, school administration, parents, other students and school technical staff. The direct purpose of an inclusive environment is the adaptation and socialization of a child with SEN to society, to the learning environment, to coexistence in a team of peers and adults. The process of socialization will be much more effective if every child with SEN feels in a «situation of success». That is, the task, first of all, of the teaching staff is to create such situations and involve students with SEN in such activities. Such situations can be created when students with special educational needs perform special tasks of a social pedagogue or class teacher. Collective creative activities definitely have the potential for a «situation of success». It is important not only to create such a situation, but also to note the role of students with SEN in completing the task, and

always find words of praise and support. Activities in school self-government should have a positive impact, as you can always find a task for a child with special educational needs.

Thus, socio-pedagogical activities in an inclusive educational environment will be more effective if teachers adhere to the socio-pedagogical conditions described above.

Based on the study of the experience of implementing inclusive education, the peculiarities of organizing the social and pedagogical work of the psychological service of an educational institution and our own pedagogical experience, we have drawn up a program of measures aimed at improving the effectiveness of social and pedagogical activities with children in an inclusive educational environment. The program contains a set of measures that, in our opinion, should contribute to the adaptation, socialization, learning and overall development of students with special educational needs. The emphasis is placed on the social and pedagogical aspect, as this category of students is subject to constant support from a social pedagogue. So, let us briefly describe the developed program.

First of all, in order to identify the peculiarities of interaction between a child with SEN and the student and teaching staff in time, to prevent bullying, and to facilitate the adaptation of students to the educational environment, it is necessary to monitor class groups on a regular basis. This type of social and pedagogical activity will ensure constant monitoring of students in general and students with SEN in particular. Today, there are many interesting methods for identifying certain phenomena, processes, etc. That is, diagnostics and monitoring can be interesting for the objects of social and pedagogical activity and useful for its subjects.

As already mentioned, a child with special educational needs requires additional attention from the educational institution. Therefore, we propose to strengthen the social and pedagogical work of the social pedagogue and the class teacher or classroom teacher with such activities as home visits to a child with SEN. If necessary, pedagogical workers are competent to conduct a raid on a family that requires increased control and attention. The social pedagogue draws up a report on the material and living

conditions, and records everything related to the life support of the schoolchild. As a rule, such visits are of a controlling and preventive nature: to warn parents of their responsibility for observing parental duties, to emphasize the need to adhere to socially acceptable behavioral patterns, etc. Home visits to a child with SEN should be less controlling and more friendly. It is worth making friends with the child, giving him or her the opportunity to feel his or her importance for the staff of the educational institution. That is why, we are convinced, this form of organizing social and pedagogical work should take place in a general secondary education institution with inclusive education.

An individual conversation as a form of expressing a friendly attitude towards a child with inclusion should become a leading one in the daily work of a social educator, practical psychologist, and teachers. If a child with SEN sees adults as supportive and respectful, he or she will be able to share the most intimate secrets. For a social educator, such information can be useful for organizing certain types of activities - correctional, rehabilitation, social and educational, etc. Mass holidays and events have always been favorite events for schoolchildren. It is an opportunity for them to take part in creative performances, showcase their talents, compete and have fun. Recently, such events have been unavailable to our schoolchildren in a face-to-face format, but the potential of such events cannot be underestimated. We are convinced that for a child with special educational needs, participation in mass school events will be a good example of friendship, care, demonstration of their own talents, etc. It is worth involving this category of students in school-wide events to increase their level of socialization and involvement in active school life throughout the educational process.

Creating a «situation of success», in our opinion, can be an effective way of social and pedagogical work with children with SEN. Involvement of a child with SEN in performing tasks that would be within his/her capabilities, but at the same time, would require some effort. The feeling that «I was able to successfully complete a certain task» will increase the child's self-esteem and confidence in their own abilities. In addition, the position of a successful performer among classmates is important. A child in this category can conduct a survey for primary school students, develop an online



questionnaire at the request of a teacher or social worker, be responsible for flowers, chalk, writing homework, airing during breaks, etc. As practice shows, children with SEN very quickly adapt to new learning environments, to a new team, to new responsibilities or tasks.

Today, there are many educational courses for social workers that are publicly available, which will allow you to get acquainted, learn and master innovative technologies for working with children with SEN in an educational institution. It is important to constantly look for new methods of teaching children with SEN so that the most effective ones can be found for each student, so that the child feels capable of learning and comfortable in the classroom.

We have already discussed the issue of an integrated approach to working with children with special educational needs. For this category of children, it is important to have an approach that can be provided by a professional team of specialists. It is important that the process of inclusive education is, first of all, comfortable for the child and his or her parents, and only then effective and ensuring comprehensive development - intellectual, physical, creative, etc. Parents usually play the leading role in implementing this approach, as the professional team should include medical professionals, rehabilitation specialists, social workers, representatives of local executive authorities, etc.

The educational environment, including the inclusive one, has a developmental function in addition to its educational and upbringing functions. Development is the process of changing the internal qualities of a child's personality. Through creative activity, it becomes possible to involve children in various types of art and sports. In the educational environment, this process is provided by out-of-school educational institutions - centers for children and youth creativity, art schools, and sports schools. Club work is also quite common in general secondary education. Therefore, it is worth using the potential of creative centers to engage children with SEN. Let's summarize the described program of activities in Table 1.

**Table 1.****Program of social and pedagogical work with children with special educational needs in an educational institution**

<i>№</i>	<i>Form of work</i>	<i>Expected result</i>
1	Continuous monitoring of students with SEN	Timely identification and socio-pedagogical work with this category of students will contribute to the effective adaptation of children to the conditions of the educational environment
2	Visiting a child with SEN at home	A child with SEN should feel cared for not only by the closest people - parents and other relatives - but also by teachers. This will give the student confidence and a sense of involvement in the school team
3	Individual conversations	Sincere conversations with a child with SEN will allow you to establish close, trusting relationships, and the child will feel friendly support from adults (other than parents), which should have a positive impact on both the child's behavior and learning outcomes.
4	Involvement in school-wide educational activities	This practice should help to increase the child's self-esteem, as well as promote the development of his or her creative inclinations and abilities; involving the child in common activities will broaden his or her horizons and give him or her the opportunity to feel his or her importance to the team
5	Creating a «success situation»	Involve a child with SEN in tasks that are within his/her capabilities, but at the same time require some effort. The feeling that «I was able to complete a task successfully» will increase the child's self-esteem and confidence in their own abilities. In addition, the position of a successful performer among classmates is important
6	Implementation of innovative learning technologies	It is important to constantly look for new methods of teaching children with SEN so that the most effective ones can be found for each student, so that the child feels capable of learning and comfortable in the classroom

7	Involvement of an interdisciplinary team of specialists	For children with SEN, an integrated approach is important, which can be provided by a professional team of specialists. It is important that the process of inclusive education is, first of all, comfortable for the child and his or her parents, and only then effective and ensuring comprehensive development - intellectual, physical, creative, etc.
8	Involvement in extracurricular creative activities	Every child has talents from birth, and their development directly depends on creative activities.

Social and pedagogical activities have long been a leading part of educational institutions, in particular because our country is implementing European educational standards – inclusive education. This is an extremely useful practice for our society, which is gradually forming a collective inclusive culture and a responsible attitude to the needs of other people.

A thorough theoretical analysis of the peculiarities of implementing inclusive education and the identification of practical aspects of social and pedagogical activities in an inclusive educational environment made it possible to formulate methodological recommendations for social workers.

It is necessary to obtain constant monitoring of the emotional state of the classroom team with inclusive education. At the state level, much attention is paid to the mental health of students. To this end, the Regulation on Psychological Service in the Education System was developed and its provisions are being implemented quite successfully in the educational process. As employees of the psychological service, social educators and practical psychologists are responsible for organizing appropriate work to preserve and improve the mental health of students. That is why, we are convinced, one of the most important tasks of social and pedagogical activities with children in an inclusive educational environment is to determine and control the emotional state of students. For this purpose, various activities can be carried out periodically, including questionnaires, surveys, rest minutes, interesting breaks, class hours on relevant topics on maintaining their own mental health, etc. Emotions and

physical health are directly related, which means that the physical condition depends on maintaining positive emotions. This is especially true for students with SEN.

Conduct explanatory talks on anti-bullying. Bullying is a negative phenomenon that has become increasingly common among children and adolescents in recent years. This is due to complicated socio-political living conditions and the difficult financial situation of many families, which in turn has a negative impact on children. Children very quickly absorb the negative things they hear and see on TV, social media, etc. The primary task of an educational institution as a leading social institution is to prevent bullying, and if it has already occurred, to work thoroughly with both the perpetrators and the victims. Of course, it is better to prevent any negative phenomenon than to deal with the consequences later. Therefore, in our opinion, systematic work to explain to students what bullying is, what are the differences between bullying and conflict, what responsibility they may have for committing bullying, etc. It is important that students know who in the educational institution they can immediately turn to for help if they feel emotionally or physically pressured by others.

Provide psychological counselling for children with SEN and their parents. Counselling as a technology of social and pedagogical activity has long been included in the practice of educational institutions. Psychological counselling has a particularly positive effect when used in a comprehensive manner - with children, their parents and other family members. Given that cases of inclusion are very different (from the mildest to the most complex forms of disability), it is necessary to implement a comprehensive approach to organizing and conducting consultations with children with SEN and family members. The school should become a reliable assistant to parents in the upbringing, education and development of a child with inclusion.

Research, study and implement innovative technologies for social and pedagogical work with children with special educational needs. In the study, we have already drawn attention to the need to introduce innovations in social and pedagogical activities. This will allow teachers to be modern, better understand the needs of students, and carry out their professional activities more effectively. Children with special educational needs differ in their behavior, diagnoses, learning styles, etc. It is

also important to take into account the fact that all children come from different families, where parents have their own system of values, norms and rules that are instilled in the child. The task of a social educator should not be to change the existing social experience of a child with SEN, but to help them acquire meaningful skills for further integration into society. This is why it is necessary to introduce innovative technologies of social and pedagogical work with children with special educational needs in an inclusive educational environment. Ensure the formation of an inclusive culture among all participants in the educational process. Inclusive culture is as important a component of a civilized society as wearing clothes on your body. Therefore, as we strive to be integrated into the European Union, we must already ensure a tolerant attitude towards people with disabilities, especially when it comes to children with special educational needs.

Social and pedagogical activities as a component of social work have a powerful potential for the formation and development of an inclusive culture among schoolchildren, their parents and teachers. Holding educational lectures, methodological seminars, placing advertising and information posters, etc. will help to systematically and effectively form a tolerant attitude towards each other, develop an inclusive culture among all participants in the educational process.

Improve the professional competence of teachers. Education begins with the teacher, with his or her words and personal example. That is why it is especially important that teachers have the appropriate qualifications and constantly improve them. Children will constantly demand new, interesting, and most importantly, necessary knowledge in today's realities, and every teacher must meet these demands. The professional competence of teachers is improved in a variety of ways, including advanced training courses, internships, workshops, scientific and methodological seminars, conferences, thematic online courses, non-formal education, etc. Today, every teacher has the opportunity to improve their professional skills on a regular basis, on the job. This, of course, contributes to a higher level of professional performance.

## **Conclusions.**

The relevance of the problem of inclusion is undeniable, as there is still a need to improve the forms, methods and means of teaching children with special educational needs. An important component of the educational process is social and pedagogical work with students, which is in line with the problem of inclusion. Today, the inclusion of the educational environment is understood to mean the provision of quality educational services to children with special physical and psycho-emotional developmental needs. This leads to the concept of «inclusive education», which is defined as a process in which an educational institution seeks to meet the needs of all students without exception through the resources that will make this process possible. Such resources include: curriculum diversity, individual approach, barrier-free environment, additional staff, etc.

It has been established that inclusion is a process of increasing the degree of participation of all citizens in society, including those with physical or mental disabilities. This process involves the development and application of specific solutions that enable everyone to participate equally in academic and social life.

In Ukrainian society, the problem of inclusion is addressed at various levels: line ministries, academic schools, educational institutions, territorial communities, etc. A comprehensive approach to such an important issue is evidenced by the legal framework that has been developed and is constantly being improved in accordance with European standards for providing education to people with special educational needs.

The article identifies the main problems that still exist in society today and are evidence of a low level of inclusive culture in general: barrier society, social stereotypes, medical infrastructure, socio-political and economic crises.

A thorough analysis of scientific works on the issue of inclusive educational space and my own pedagogical experience made it possible to identify a set of socio-pedagogical conditions for the effective organization of socio-pedagogical activities with children in an inclusive educational environment. Such conditions are: ensuring a

personality-oriented approach to students with special educational needs to increase the level of their socialization in the children's team; introduction of innovative technologies of social and pedagogical activities with children in an inclusive educational environment; ensuring comprehensive interaction of all participants in the educational process to create a «situation of success» for children in an inclusive environment.

### **Abstract.**

The problem of inclusion has been the subject of scientific research for many years. This is evidenced by a number of scientific, methodological and practical developments of foreign and domestic researchers. At the same time, the problem remains relevant to this day.

The study found that inclusion is a process of increasing the degree of participation of all citizens in society, including those with physical or mental disabilities. This process involves the development and application of specific solutions that enable everyone to participate equally in academic and social life. In Ukrainian society, the problem of inclusion is addressed at various levels: line ministries, academic schools, educational institutions, NGOs, territorial communities, etc. A comprehensive approach to such an important issue is evidenced by the regulatory framework, which has been developed and is constantly being improved in accordance with European standards for providing education to people with special educational needs.

Attention is drawn to the psychological service as a specialised centre for providing psychological and socio-pedagogical support to students in the learning process. At the same time, the role of employees of the psychological service of an educational institution in working with children with special educational needs is defined. The article presents a set of socio-pedagogical conditions and a programme of socio-pedagogical activities, which is an effective technology for the socialisation of children with special educational needs, their adaptation to society, social and psychological rehabilitation.

## References

1. *Арістотель. Політика* / Пер. з давньогр. та передм. О. Кислюка. К.: Основи, 2000. 239 с.
2. Гаяш О.В. Особливості впровадження інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С.П. Миронової, Л.Б. Платаш. Чернівці : Технодрук, 2021. С.32-45
3. Горішна, О. Model of change management in an institution of secondary education. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics*, 13(25), 2022. [https://doi.org/10.33296/2707-0255-13\(25\)-18](https://doi.org/10.33296/2707-0255-13(25)-18)
4. Козуля В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. Молодь і ринок, №5 (184), 2020. С. 131 – 136. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2020.216352>
5. Колупаєва А. А. Від сегрегації до інклюзії. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Наук.- метод. зб. Випуск 6. К.: Науковий світ, 2011. С. 52-56.
6. Конституція України : Закон України від 28 червня 1996 року № 254к/96-ВР. URL: <https://cutt.ly/h8VjqxY>
7. Концептуально-технологічна модель підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери [монографія] / авт. кол. Т. Василюк, І. Лисоконь, І. Размолодчикова, І. Шимко; упор. І. Лисоконь. Кривий Ріг : КДПУ, 2022. 182 с. DOI <https://doi.org/10.31812/123456789/6416>
8. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму у контексті проблем освіти [Електронний ресурс] / В. Г. Кремень. *Електронне наукове видання матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. «Гуманізм та освіта»* (11–13 червня 2006 р.) / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України, Вінницький національний технічний університет, Університет Євле



(Швеція). Вінницький національний технічний університет (ВНТУ), 2006. URL: <https://cutt.ly/q8VjuaW>

9. Кулик Л.Г. Внесок О.М. Щербини у становлення та розвиток вітчизняної тифлопедагогіки: Автореф. дис. ... к. пед. н. 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки. К., 2006. 22 с.

10. Макаренко Антон Семенович (1888-1939). Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX-XX ст.) : хрестоматія / упоряд. Л. Д. Березівська та ін. Київ : Науковий світ, 2003. С. 364–375.

11. Малишевська І. А. Теоретико-методичні основи підготовки фахівців психолого-педагогічного профілю до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.03 – корекційна педагогіка. К., 2018. 542 с.

12. Миронова С. П., Буйняк М. Г. Особливості управлінської діяльності в закладі інклюзивної освіти. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Ч. 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні / за ред. С.П. Миронової, Л.Б. Платаш. Чернівці : Технодрук, 2021. С.19 – 32.

13. Міністерство освіти і науки України. Офіційний сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua>

14. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. Київ, Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.

Освітологія: хрестоматія: Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / Укладачі: Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О. К.: ВП «Едельвейс», 2013. 728 с.

15. Позняк О. Процес створення інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всестороннього розвитку дитини з ООП. *Сучасні педагогічні науки*. 2022, № 98. С. 1 – 9. <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-98-9>

16. Положення про психологічну службу в системі освіти України від 22 травня 2018 року №509. URL: <https://cutt.ly/s8VjfEf>

17. Про внесення змін до деяких законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг : закон України від 06 вересня 2018 року № 2541-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text>

18. Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 року № 607. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF#Text>

19. Про освіту : Закон України від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

20. Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 21 березня 1991 року № 875-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text>

21. Прокопенко А.І., Рогова Т.В. Управління в сучасній системі освіти. Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2013. –311 с.

22. Саламанська декларація та рамка дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 року. [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_001-94#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text)

23. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / С. О. Сисоєва. Хмельницький: ХГПА, 2008. 324 с. С.7 – 16.

24. Соціальна та освітня інклюзія: історія, сучасність, перспективи розвитку: колективна монографія у 2 частинах. Частина 1. Інституційні та особистісні аспекти впровадження в Україні./ за ред. С.П. Миронової, Л. Б. Платаш. Чернівці: «Технодрук», 2021. 352 с.

25. Шимко І. М., Василюк Т. Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів на засадах рольового підходу. *«Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)» спецвипуск: журнал.* 2022. № 5(10) 2022. С.214 – 233. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-5\(10\)](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-5(10))

26. Tripak, M., Vasyliuk, T., Pysarevska, O., Razmolodchykova, I., & Melnyk, R. (2022). Development of the concept of training students with special educational needs in institutions of higher education. *Revista Eduweb*, 16(3), 134–145. <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2022.16.03.10>

27. Vasyliuk T., Lysokon I., Shimko I. 2021. Digital Educational Environment of a Modern University: Theory, Practice and Administration. In *Digital Humanities Workshop (DHW 2021)*, December 23, 2021, Kyiv, Ukraine. ACM, New York, NY, USA, 8 pages. <https://doi.org/10.1145/3526242.3526260>

28. Vasyliuk T., Lysokon I., Razmolodchykova I. Professional training of specialists for children`s services. Prospective directions of scientific and practical activity : collective monograph / Compiled by V. Shpak; Chairman of the Editorial Board S. Tabachnikov. Sherman Oaks, California : GS Publishing Services, 2023. 403 p. P. 172 – 193. DOI: <https://doi.org/10.51587/9798-9866-95921-2023-011-172-192>

#### **Information about the authors:**

##### **Vasyliuk Tamara Hryhorivna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Senior Lecturer at the Department of Social Pedagogy and Social Work,  
Kryvyi Rih State Pedagogical University  
54, Gagarin Avenue, Kryvyi Rih, 50069, Ukraine

##### **Razmolodchykova Ivanna Viktorivna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work,  
Kryvyi Rih State Pedagogical University  
54, Gagarin Avenue, Kryvyi Rih, 50069, Ukraine

**Розвиток соціального та емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі**  
**Старинська О. В., Співак Л. М., Ревуцька О. В.**

### **Вступ**

Інтенсифікація інтеграційних і глобалізаційних процесів в Європейському соціокультурному просторі актуалізує проблему модернізації всіх суспільних сфер і, першочергово, освітньої сфери, для кожної держави цього простору. Згідно Декларації про права людини і декларацій Організації Об'єднаних Націй, кожна людина має право на освіту, незважаючи на індивідуальні відмінності. Наголошено, що якісний доступ осіб із особливими освітніми потребами – осіб із фізичною чи розумовою неспроможністю до здобування освіти можливий лише в інклюзивному освітньому середовищі. Інклюзивна освіта є необхідною для забезпечення якісного доступу осіб із особливими потребами до здобування освіти. Інклюзивна освіта реалізується в умовах «мейнстрім» («основного потоку»), що передбачає адаптацію і проживання здобувачів із особливими потребами. Зміст, методи і стратегії освіти спрямовані на подолання бар'єрів для забезпечення справедливої участі здобувачів із особливими потребами у процесі навчання.<sup>149</sup>

В Українській державі також ратифіковано міжнародні документи про забезпечення прав кожної особи за світовими стандартами освіти. В Законі України «Про освіту» задекларовано важливість створення необхідних умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами, зважаючи на їхні індивідуальні можливості.<sup>150</sup>

---

<sup>149</sup> United Nations Office of the High Commissioner (OHCHR). 2016. “General Comment No. 4 On the Right to Inclusive Education.”

[http://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en)

<sup>150</sup> Закон України «Про вищу освіту»: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

В державних документах України наголошено, що якісний доступ особи з особливими освітніми потребами до здобування вищої освіти та її подальшої успішної соціалізації уможлиблюється лише за умови реалізації інклюзивної моделі освіти. Провідними для вітчизняної інклюзивної освіти є принципи недискримінації, толерантності, врахування багатоманітності кожної особи, важливість ефективного залучення і включення до освітнього процесу всіх його учасників. Основне завдання інклюзії – це створення спеціальних умов для відчуття кожною особою з особливими потребами своєї участі в освітніх, культурних і соціальних процесах на рівні з іншими учасниками.

Особам із особливими освітніми потребами необхідно надавати додаткову постійну /тимчасову підтримку в інклюзивному освітньому середовищі. Надання системи таких послуг особам із особливими освітніми потребами для реалізації їхнього права на освіту гарантується Українською державою. Інклюзивне освітнє середовище є системою умов і засобів для забезпечення спільного розвитку, виховання і навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами, зважаючи на можливості кожного з них. Впровадження інклюзивної освіти спрямоване на подолання бар'єрів і налагодження дружніх взаємин між усіма учасниками освітнього процесу і підтримку здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами. Важливим завданням інклюзії є створення і підтримка атмосфери прийняття відмінностей осіб із особливими освітніми потребами в групах закладів вищої освіти. В інклюзивному освітньому середовищі здобувачі освіти з особливими освітніми потребами соціалізуються успішніше. В цьому середовищі вони краще засвоюють моделі ефективної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу в групі та подальшої суспільної інтеграції.<sup>151</sup>

Важливість реалізації невідкладних державних завдань надає значущості дослідженням процесу соціально-психологічної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та їхніх здатностей щодо успішності

<sup>151</sup> Про інклюзивну освіту <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>

цього процесу, які інтегровано в соціальному й емоційному інтелекті. Тому, в умовах сьогодення вивчення питання про розвиток соціального й емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами набуває надзвичайної важливості для психологічної науки і педагогічної практики.

### **1. Характеристика соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами**

За нашим узагальненням, соціальний інтелект виступає як складний інтегрований комплекс здатностей особистості пізнавати різні соціальні явища, сприймати зовнішні групові стимули, отримувати нові знання про соціальні взаємодії; розуміти різні ситуації соціальних взаємодій; визначати емоції інших людей; розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей; розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей; виявляти емпатію до інших людей; прогнозувати свою поведінку та поведінку інших людей; здійснювати керівництво своєю поведінкою та поведінкою інших людей у ситуаціях спільних соціальних взаємодій; ефективно адаптуватися до різних ситуацій соціальних взаємодій; досягати успішного результату в ситуаціях спільних взаємодій із іншими людьми.<sup>152</sup>

Для характеристики соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими потребами впродовж 2021 і 2022 років було проведено емпіричне дослідження. В дослідженні було дотримано всіх етичних норм. Контингент досліджуваних склали 224 здобувачі вищої освіти з особливими освітніми потребами. Вік досліджуваних – від 17 до 22 років. За статтю представлення досліджуваних є рівномірним. Базою дослідження стали заклади вищої освіти міст Києва, Кам'янець-Подільського і Бердянська (на цей час тимчасово переміщеного до міста Запоріжжя).

---

<sup>152</sup> Старинська О. В. Проблема психологічної сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»: науковий дискурс. *Наукові праці МАУП. Психологія*. 2022. Вип. 3(56). С. 40–44. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.6>

В емпіричному дослідженні використовувався тест соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. О'Саллівена<sup>153</sup>, що адаптований О. Михайловою(Альшиною).

Тест складається з чотирьох субтестів, які сприяють визначенню рівнів загального показника соціального інтелекту особистості та його конструктів – її здатностей щодо розуміння: ситуацій взаємодій між іншими людьми у соціумі (субтест 1), проявів невербальної поведінкової експресії іншими людьми (субтест 2), проявів вербальної поведінкової експресії іншими людьми (субтест 3), а також здатностей щодо прогнозування поведінки інших людей (субтест 4).

В тесті досліджуваним пропонувалося спочатку уважно прочитати опис прикладу й інструкцію до кожного субтесту. Виконання завдань субтесту потрібно розпочинати лише після розуміння інструкції. Субтест 1 «Історії з завершенням» складається з 14 наборів сюжетних картинок. В кожному наборі на картинці зліва зображено певну ситуацію, а на картинках справа – її можливе вирішення. Субтест 2 «Групи експресії» містить 15 наборів сюжетних картинок. В кожному наборі на картинках зліва подано однаковий емоційний стан людини, а на одній із картинок справа – такий самий стан. Субтест 3 «Вербальна експресія» складається з 12 наборів фраз. В кожному наборі зліва описано фрагмент спілкування між двома людьми, а в одному з описів справа – ситуацію, що передбачає зовсім інший намір в її учасників. Субтест 4 «Історії з доповненням» складається з 14 наборів сюжетних картинок. Кожен набір містить три картинки й одну пропущену у верхньому рядку та чотири картинки у нижньому рядку, одну з яких можна розмістити замість пропущеної вгорі для доповнення поданої ситуації. Обробка результатів здійснюється за ключем.

Кількісні результати емпіричного дослідження рівнів загального показника соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами подано на рис. 1.

<sup>153</sup> Guilford J. P. The nature of human intelligence. New York : McGraw-Hill, 1967. 538 p.

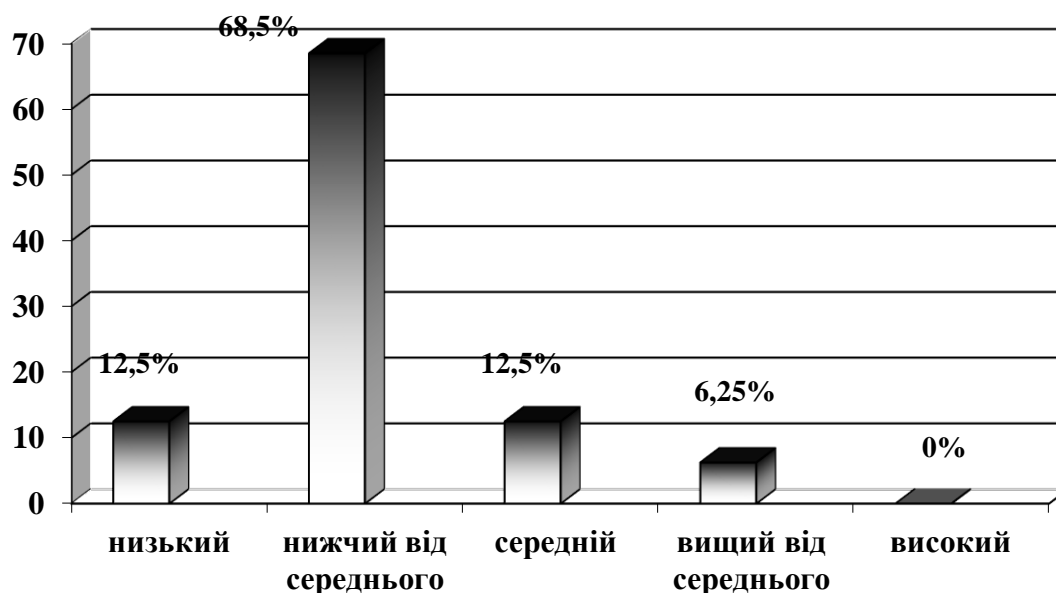


Рис. 1. Рівні загального показника соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами

Як помітно з рис. 1, в найбільшій кількості досліджуваних (68,5%) встановлено нижчий від середнього рівень загального показника соціального інтелекту. Вони здатні пізнавати і розуміти поведінку інших людей настільки, щоб успішно вирішувати майже одну четверту частину ситуацій соціальних взаємодій із ними. В значно меншій кількості досліджуваних (12,5%) визначено середній рівень загального показника соціального інтелекту. Вони здатні пізнавати і розуміти поведінку інших людей настільки, щоб приймати успішні рішення майже в половині ситуацій соціальних взаємодій із ними. В такій же кількості досліджуваних (12,5%) виявлено низький рівень загального показника соціального інтелекту. Вони здатні пізнавати і розуміти поведінку інших людей настільки, щоб приймати успішні рішення лише в окремих ситуаціях взаємодій із ними в соціумі. В найменшій кількості досліджуваних (6,25%) визначено середній рівень загального показника соціального інтелекту. Їх вирізняє здатність пізнавати і розуміти поведінку інших людей настільки, щоб успішно вирішувати майже три четверти частини ситуацій соціальних взаємодій із ними. Натомість високого рівня загального показника соціального інтелекту в досліджуваних не помічено.



Одержані результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми презентовано на рис. 2.

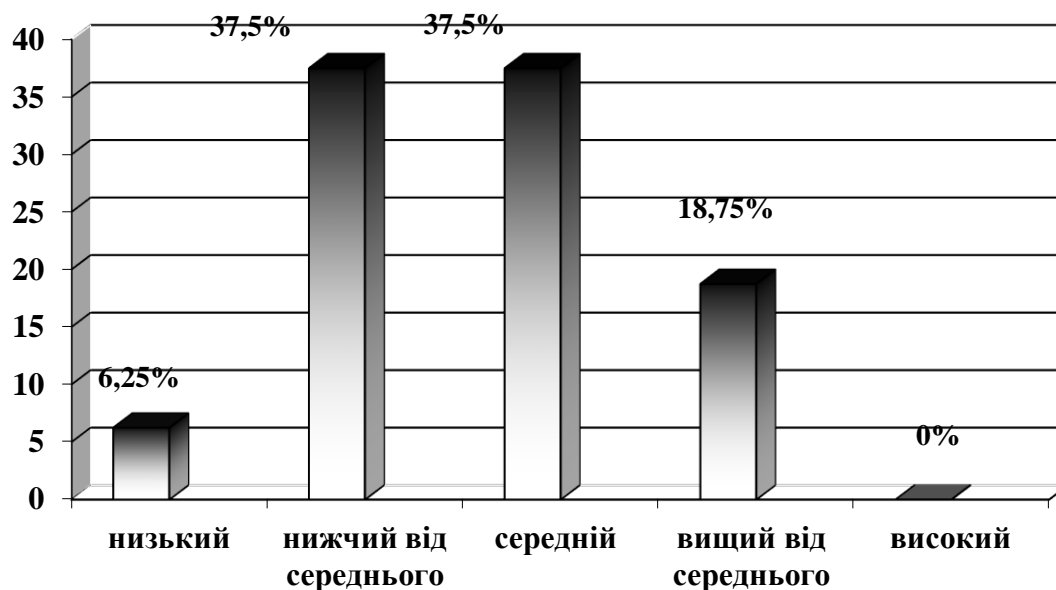


Рис. 2. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми

Як видно з рис. 2, в найбільшій та однакової кількості досліджуваних (по 37,5%) виявлено середній і нижчий від середнього рівні здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Вони, відповідно, здатні правильно розуміти майже половину чи одну четверту частину ситуацій соціальних взаємодій між іншими людьми.

В меншій кількості досліджуваних (18,75%) встановлено вищий від середнього рівень здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Вони мають здатність правильно розуміти майже три четверти частини ситуацій соціальних взаємодій між іншими людьми. В найменшій кількості досліджуваних (6,25%) визначено низький рівень здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми. Вони здатні правильно розуміти лише окремі

ситуації соціальних взаємодій між іншими людьми. Високий рівень здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми в досліджуваних відсутній.

Здатність здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми, згідно рівнів (вищого від середнього – майже в трьох четвертих частинах взаємодій, середнього – майже в половині взаємодій, нижчого від середнього – майже в одній четвертій частині взаємодій, низького – лише в окремих взаємодіях), виявляється в:

- передбаченні ними ймовірних дій і поведінки інших людей унаслідок аналізу ситуацій їхніх взаємодій;
- передбаченні ситуацій і подій завдяки правильному розумінню емоцій і намірів інших людей у взаємодіях;
- певному обсязі знань про соціальні норми і правила поведінки та намагання дотримуватися цих норм і правил;
- передбаченні ймовірних наслідків особистої поведінки в різних ситуаціях взаємодій із іншими людьми;
- правильному конструюванні стратегії особистої поведінки і дій для досягнення поставленої мети.

Одержані кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей висвітлено на рис. 3.

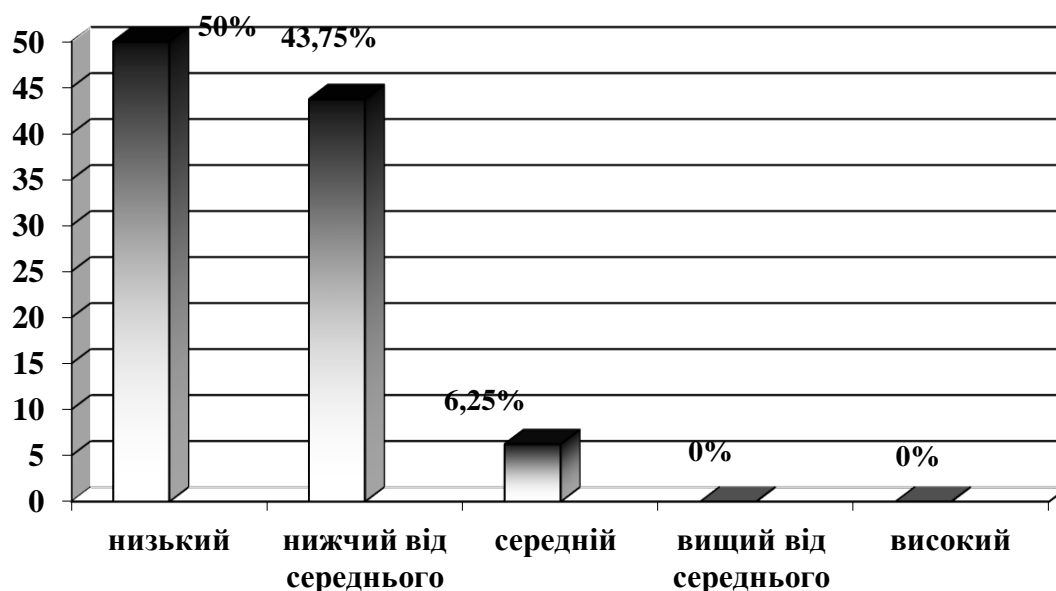


Рис. 3. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей

З рис. 3 видно, що в найбільшій кількості досліджуваних (50%) виявлено низький рівень здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей. Вони мають здатність правильно розуміти майже половину проявів невербальної поведінкової експресії в інших людей. В меншій кількості досліджуваних (43,75%) встановлено нижчий від середнього рівень здатності правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей. Вони здатні правильно розуміти майже одну четверту частину проявів невербальної поведінкової експресії в інших людей.

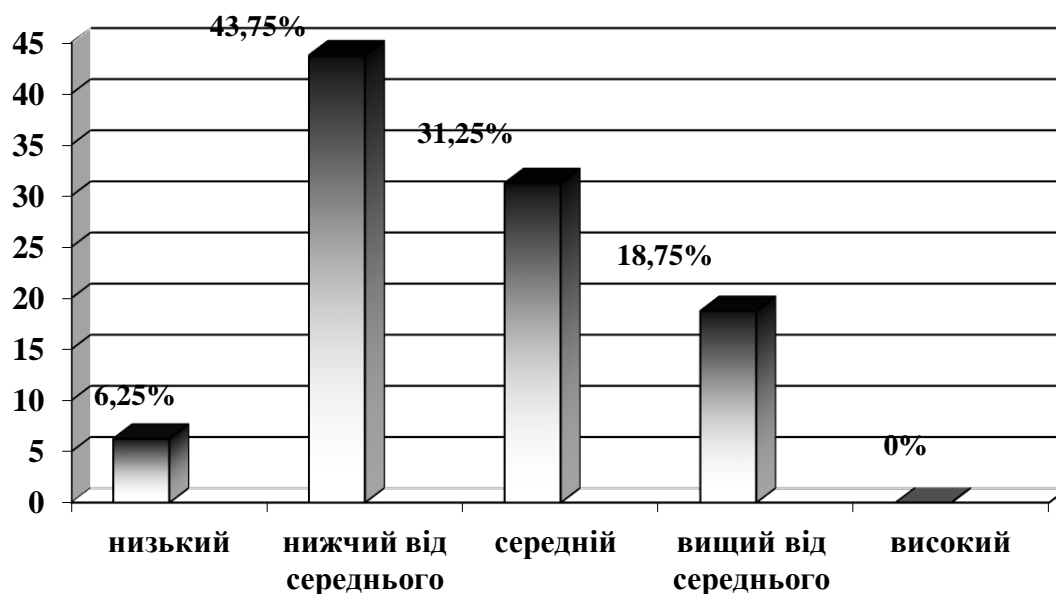
В найменшій кількості досліджуваних (6,25%) визначено низький рівень здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей. Вони здатні правильно розуміти лише окремі прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей. В досліджуваних не зафіксовано вищий від середнього і високий рівні здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей.

Здатність здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей, згідно рівнів (середнього – майже в половині взаємодій, нижчого від середнього –

майже в одній четвертій частині взаємодій, низького – лише в окремих взаємодіях), виявляється в:

- оцінюванні емоційних станів і намірів інших людей за їхніми жестами, позами й мімікою;
- емпатії й сенситивності щодо емоційних станів інших людей;
- управлінні своїми емоціями в різних соціальних взаємодіях;
- демонструванні своїх намірів і станів засобами міміки, жестів і поз.

Одержані кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей презентовано на рис. 4.



**Рис. 4. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей**

З рис. 4 видно, що в найбільшій кількості досліджуваних (43,75%) помічено нижчий від середнього рівень здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей. Вони здатні правильно розуміти майже одну четверту частину проявів вербальної поведінкової експресії в інших людей. В меншій кількості досліджуваних (31,25%) виявлено середній рівень здатності

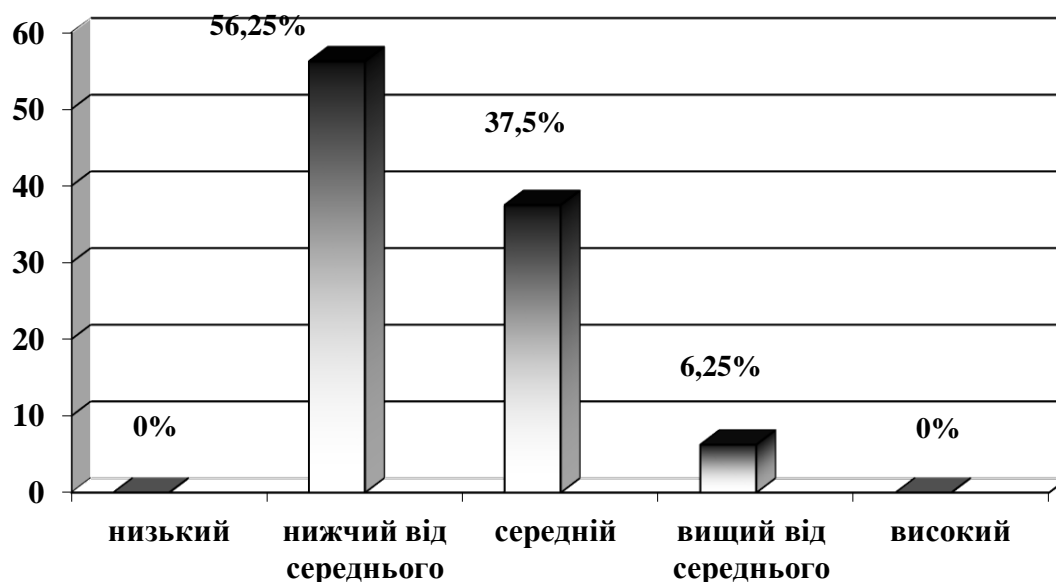
розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей. Вони здатні правильно розуміти майже половину проявів вербальної поведінкової експресії в інших людей.

В значно меншій кількості досліджуваних (18,75%) визначено вищий від середнього рівень здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей. Вони здатні правильно розуміти майже три четверти частини проявів вербальної поведінкової експресії в інших людей. В найменшій кількості досліджуваних (6,25%) визначено низький рівень здатності правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей. Вони мають здатність правильно розуміти лише окремі прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей. В досліджуваних не помічено високого рівня здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей.

Здатність здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей, згідно рівнів (вищого від середнього – майже в трьох четвертих частинах взаємодій, середнього – майже в половині взаємодій, нижчого від середнього – майже в одній четвертій частині взаємодій, низького – лише в окремих взаємодіях), виявляється у:

- правильному трактуванні смислу різних комунікацій між людьми;
- рольовій пластичності;
- виборі доцільної ролі й тону в соціальних взаємодіях.

Одержані кількісні результати щодо рівнів здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами прогнозувати поведінку інших людей презентовано на рис. 5.



**Рис. 5. Рівні здатності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами прогнозувати поведінку інших людей**

Як помітно з рис. 5, в найбільшій кількості досліджуваних (56,25%) виявлено нижчий від середнього рівень здатності прогнозувати поведінку інших людей. Вони здатні правильно прогнозувати поведінку інших людей в майже одній четвертій частині соціальних взаємодій. В меншій кількості досліджуваних (37,5%) встановлено середній рівень здатності прогнозувати поведінку інших людей. Вони здатні правильно прогнозувати поведінку інших людей в майже половині ситуацій соціальних взаємодій.

В найменшій кількості досліджуваних (6,25%) зафіксовано вищий від середнього рівень здатності прогнозувати поведінку інших людей. Вони здатні правильно прогнозувати поведінку інших людей в майже трьох четвертих частинах соціальних взаємодій. В досліджуваних не зафіксовано високого і низького рівнів здатності прогнозувати поведінку інших людей.

Здатність здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами прогнозувати поведінку інших людей, згідно рівнів (вищого від середнього – майже в трьох четвертих частинах взаємодій, середнього – майже в половині

взаємодій, нижчого від середнього – майже в одній четвертій частині взаємодій), виявляється у:

- правильному аналізі складних соціальних взаємодій між людьми;
- розумінні логіки розвитку і змінювання соціальної взаємодії, якщо до неї долучаються нові люди;
- розумінні чинників поведінки і передбаченні ймовірних наслідків своєї подальшої поведінки;
- розумінні чинників поведінки і передбаченні ймовірних наслідків подальшої поведінки інших людей.

## **2. Характеристика емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами**

За нашим узагальненням, емоційний інтелект є складним інтегрованим комплексом здатностей особистості пізнавати, розуміти, диференціювати та усвідомлювати власні емоції та емоції інших людей; застосовувати емоції з метою інтенсифікації свого мислення; використовувати особисті знання про прояви емоцій іншими людьми для встановлення чинників і підвищення ефективності вирішення різних ситуацій соціальних взаємодій; здійснювати усвідомлене регулювання власними емоціями.<sup>154</sup>

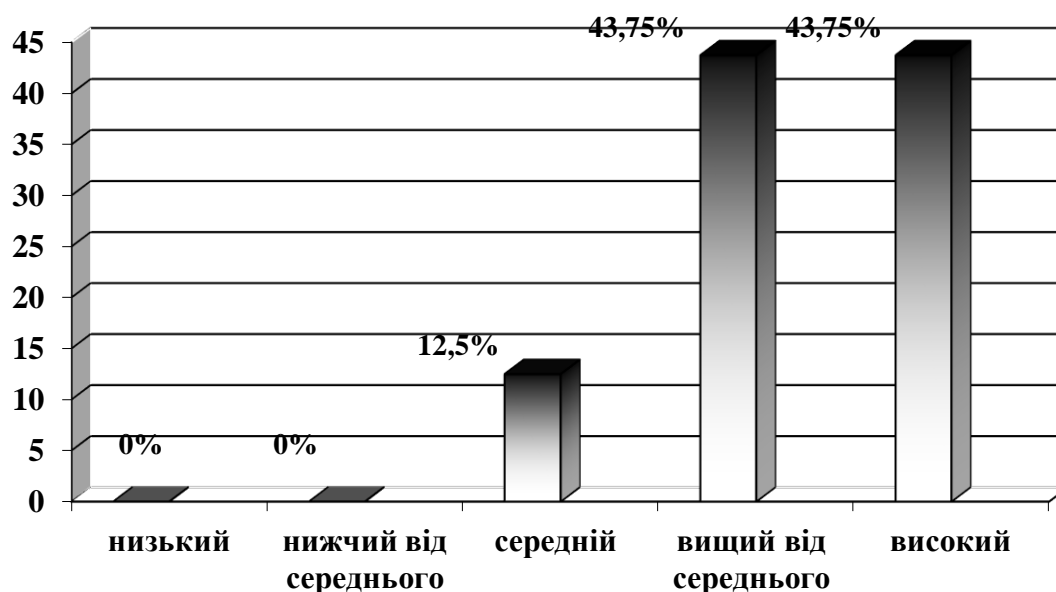
Для характеристики емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими потребами впродовж 2021 і 2022 років проводилося емпіричне дослідження із дотриманням усіх етичних норм. Контингент досліджуваних віком 17-22 рр. склали 224 здобувачі вищої освіти з особливими освітніми потребами. Представлення досліджуваних за статтю – рівномірне. База дослідження – заклади вищої освіти міст Києва, Кам'янця-Подільського і Бердянська (на цей час тимчасово переміщеного до міста Запоріжжя).

<sup>154</sup> Старинська О. В. Проблема психологічної сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»: науковий дискурс. *Наукові праці МАУП. Психологія*. 2022. Вип. 3(56). С. 40–44. <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.6>

В емпіричному дослідженні застосовувався тест оцінки емоційного інтелекту Н. Холла<sup>155</sup>, що дозволяє вивчити такі здатності особистості: розуміти ставлення інших людей, які виявляються в їхніх емоціях; регулювати власні емоції завдяки прийняттю рішень. Тест складається з тридцяти тверджень, які належать до п'яти шкал, що визначають такі показники емоційного інтелекту: емоційну обізнаність особистості (1 шкала); управління своїми емоціями, точніше емоційну неригідність (2 шкала); самомотивацію, точніше здатність довільного управління власними емоціями (3 шкала); емпатію (4 шкала); розпізнавання емоцій інших людей (5 шкала).

Згідно інструкції, досліджуваним пропонувалося уважно прочитати всі твердження, які висвітлюють різні сторони їхнього життя і визначити ступінь своєї згоди з кожним твердженням.

Кількісні результати емпіричного дослідження рівнів загального показника емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами подано на рис. 6.



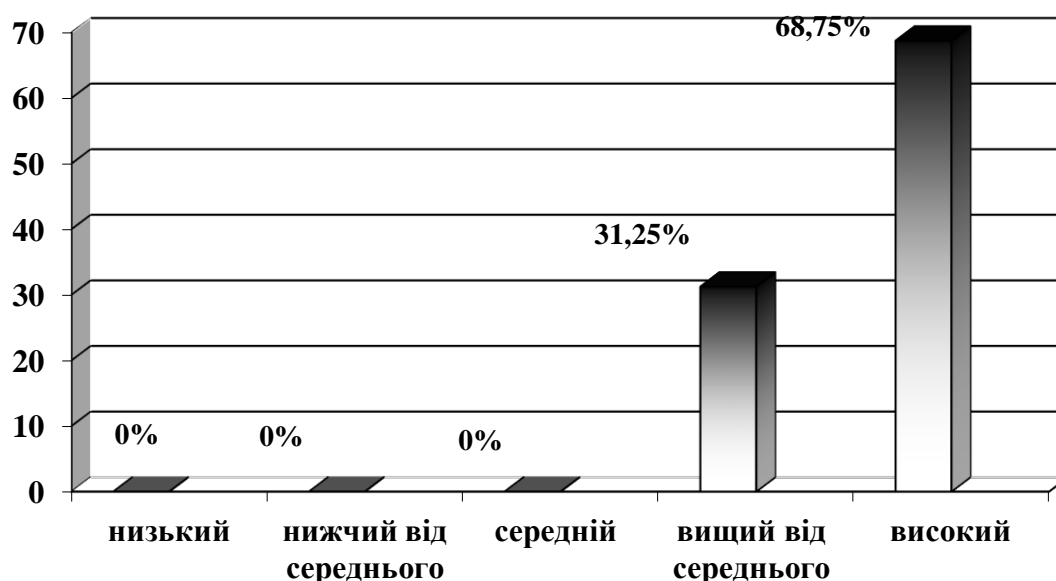
**Рис. 6. Рівні загального показника емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами**

<sup>155</sup> Goleman D. Emotional intelligence. New York : Bantam Books, 1995. 386 p.



Як видно з рис. 6, найбільша й однакова кількість досліджуваних (по 43,75%) вирізняються високим і вищим від середнього рівнями загального показника емоційного інтелекту. На їхню думку, вони мають досить великий обсяг знань про емоції та їхні прояви в інших людей, є емпатійними, здатні правильно визначати прояви емоцій іншими людьми і регулювати власними емоціями в багатьох ситуаціях соціальних взаємодій. Значно менша кількість досліджуваних (12,5%) характеризується середнім рівнем загального показника емоційного інтелекту. За їхніми уявленнями, вони мають достатній обсяг знань про емоції та їхні прояви в інших людей, є досить емпатійними, здатні правильно визначати прояви емоцій в інших людей і регулювати свої емоції майже в половині соціальних взаємодіях. Натомість низького і нижчого від середнього рівнів загального показника емоційного інтелекту в досліджуваних не встановлено.

Одержані результати щодо рівнів емоційної обізнаності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами презентовано на рис. 7.



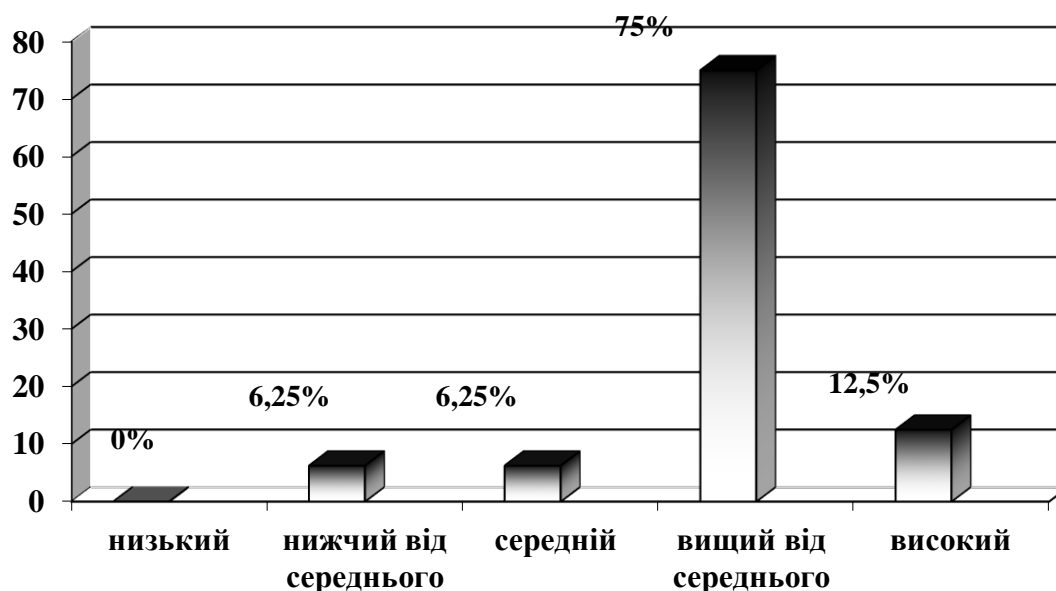
**Рис. 7. Рівні емоційної обізнаності здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами**

Як видно з рис. 7, найбільшу кількість досліджуваних (68,75%) вирізняє високий рівень емоційної обізнаності. Вони вважають, що володіють досить великим обсягом знань про емоції та їх види; добре усвідомлюють потребу змінювати себе, зважаючи на власні негативні емоції; а також здатні помічати й усвідомлювати зміни власних емоційних станів в багатьох ситуаціях соціальних взаємодій. Значно менша кількість досліджуваних (31,25%) характеризується вищим від середнього рівнем емоційної обізнаності. На їх погляд, вони володіють достатнім обсягом знань про емоції та види емоційних станів; достатньою мірою усвідомлюють потребу щодо власного змінювання, з огляду на свої негативні емоційні стани; а також здатні помічати й розуміти зміни своїх емоційних станів. Водночас у досліджуваних не виявлено низького, нижчого від середнього і середнього рівнів емоційної обізнаності.

Емоційна обізнаність здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, згідно рівнів (високого – майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій, вищого від середнього – майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій), виявляється в здатностях:

- застосовувати позитивні й негативні емоції як джерело знань для власних вчинків;
- використовувати негативні емоції для розуміння того, що потрібно змінити у власному житті;
- спостерігати за зміною власних емоцій і почуттів;
- аналізувати чинники появи негативних емоцій у вільний час;
- розуміти значення позитивних емоцій для доброго самопочуття;
- усвідомлювати значення справжніх емоцій для управління життям.

Одержані кількісні результати щодо рівнів управління своїми емоціями в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами подано на рис. 8.



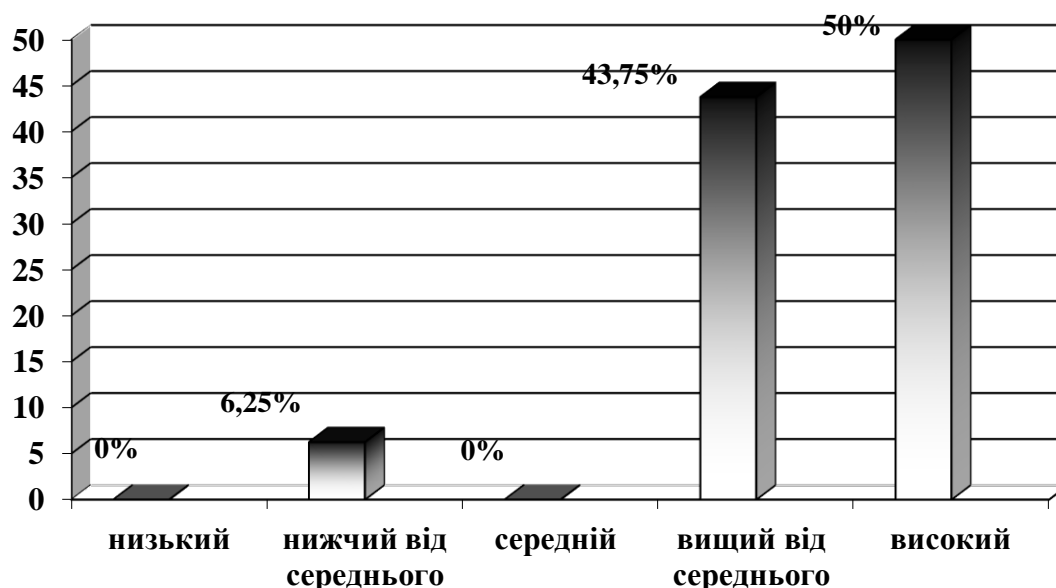
**Рис. 8. Рівні управління своїми емоціями в здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами**

З рис. 8 помітно, що значну кількість досліджуваних (75%) характеризує вищий від середнього рівень управління своїми емоціями. На їх думку, вони здатні управляти своїми емоціями майже трьох четвертих ситуаціях соціальних взаємодіях. Меншу кількість досліджуваних (12,5%) вирізняє високий рівень управління своїми емоціями. На їх погляд, вони здатні управляти своїми емоціями майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій. Найменшу кількість досліджуваних (по 6,25%) описують середній і нижчий від середнього рівні управління своїми емоціями. Вони вважають, що здатні управляти своїми емоціями майже в половині чи одній четвертій частині ситуацій соціальних взаємодій, відповідно. В досліджуваних відсутній низький рівень управління своїми емоціями.

Управління своїми емоціями здобувачами вищої освіти з особливими освітніми потребами, згідно рівнів (високого – майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій, вищого від середнього – майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій, середнього – майже в половині ситуацій соціальних взаємодій, нижчого від середнього – майже в одній четвертій частині ситуацій соціальних взаємодій), виявляється в здатностях:

- залишатися спокійними в ситуаціях натиску ззовні;
- простежувати власне самопочуття;
- легко втамувати свої емоції після того, як що-небудь їх засмутило;
- не зосереджуватися тривалий час на негативних емоціях;
- легко відключатися від переживань щодо неприємностей.

Одержані кількісні результати щодо рівнів самомотивації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами подано на рис. 9.



**Рис. 9. Рівні самомотивації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами**

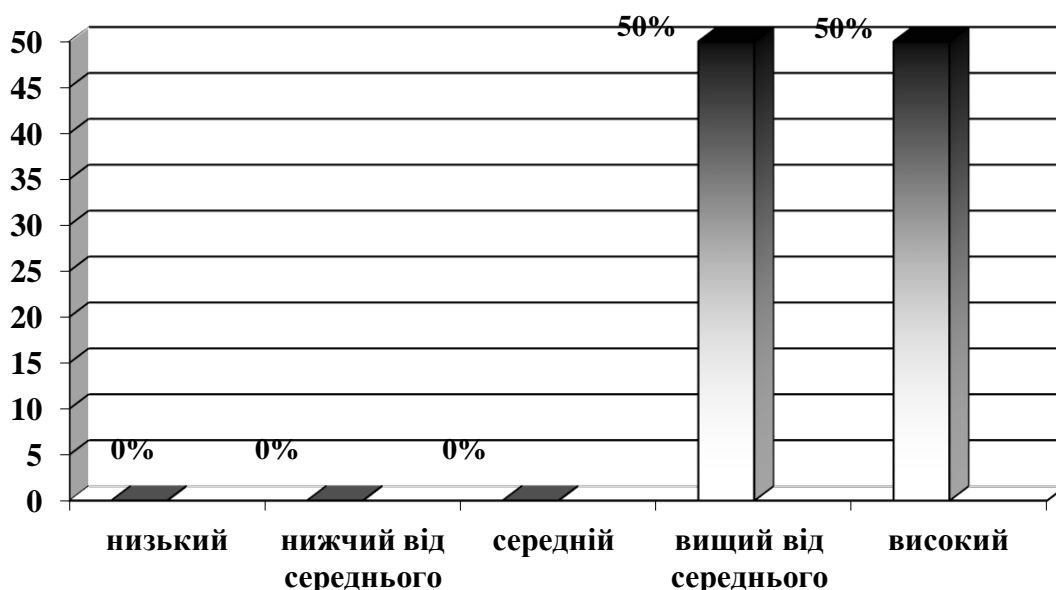
З рис. 9 помітно, що значну кількість досліджуваних (50%) характеризує високий рівень довільного управління своїми емоціями. На їхню думку, вони здатні довільно управляти своїми емоціями майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій. Меншу кількість досліджуваних (43,75%) вирізняє вищий від середнього рівень довільного управління своїми емоціями. Вони вважають, що здатні довільно управляти своїми емоціями майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій. Найменшу кількість досліджуваних (6,25%) описує нижчий від середнього рівень довільного управління своїми емоціями. На їх погляд, вони здатні довільно управляти своїми емоціями майже в одній

четвертій частині ситуацій соціальних взаємодій. Відсутні в досліджуваних низький і середній рівні довільного управління своїми емоціями.

Довільне управління своїми емоціями здобувачами вищої освіти з особливими освітніми потребами, згідно рівнів (високого – майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій, вищого від середнього – майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій, нижчого від середнього – майже в одній четвертій частині ситуацій соціальних взаємодій), виявляється в здатностях:

- за потреби, зберігати спокій і зосередженість, щоб діяти згідно життєвих вимог;
- за необхідності, активізувати в себе появу позитивних емоцій;
- бути стійкими перед різними перешкодами;
- легко змінювати власний стан на спокійний і зосереджений;
- легко позбуватися власних негативних переживань.

Одержані кількісні результати щодо рівнів емпатії здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами презентовано на рис. 10.



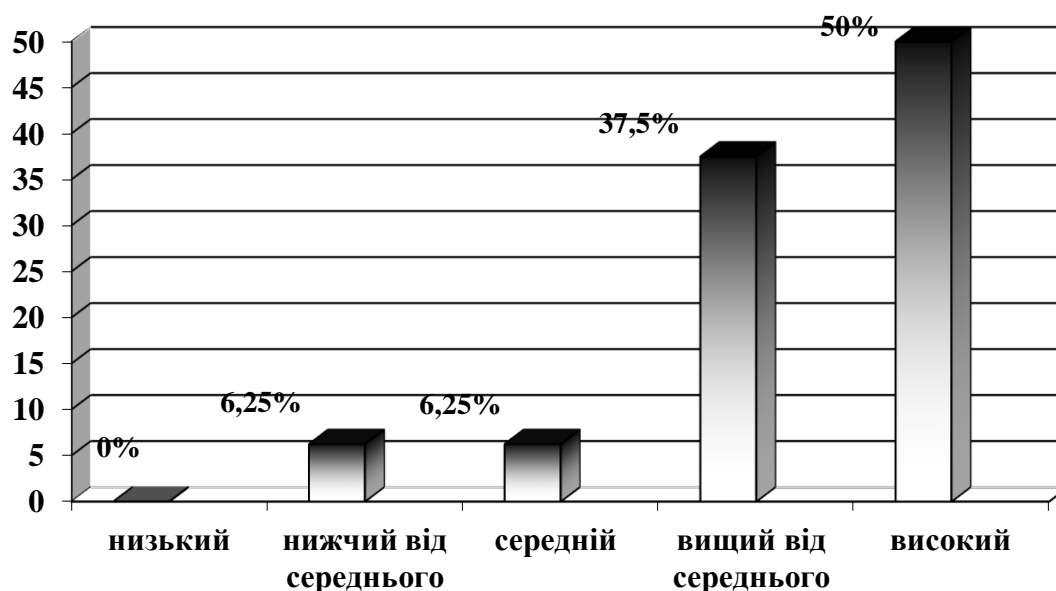
**Рис. 10. Рівні емпатії здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами**

Як помітно з рис. 10, найбільшу й однакову кількість досліджуваних (по 50%) вирізняє вищий від середнього і високий рівні емпатії. На їхню думку, вони здатні виявляти емпатію в майже трьох четвертих частинах (вищий від середнього рівень) чи майже в усіх (високий рівень) ситуаціях соціальних взаємодій. Натомість середнього, нижчого від середнього і низького рівнів емпатії в досліджуваних не встановлено.

Емпатія здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, згідно рівнів (вищого від середнього – майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій, високого – майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій), виявляється у:

- здатності слухати про складні питання, що турбують інших людей;
- чутливості до емоційних потреб інших людей;
- доброму розумінні навіть прихованих емоцій інших людей;
- правильному розпізнаванні емоцій інших людей за їхнім виразом обличчя;
- правильному розумінні знаків спілкування, які свідчать про потреби інших людей;
- правильному налаштуванні на емоції інших людей.

Одержані кількісні дані щодо рівнів розпізнавання емоцій інших людей здобувачами вищої освіти з особливими освітніми потребами подано на рис. 11.



**Рис. 11. Рівні розпізнавання емоцій інших людей здобувачами вищої освіти з особливими освітніми потребами**

Як видно з рис. 11, найбільшу кількість досліджуваних (50%) вирізняє високий рівень розпізнавання емоцій інших людей. Вони вважають, що здатні правильно розпізнати емоції інших людей майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій. Менша кількість досліджуваних (37,5%) характеризується вищим від середнього рівнем розпізнавання емоцій інших людей. На їх погляд, вони здатні правильно розпізнати емоції інших людей майже в трьох четвертих ситуаціях соціальних взаємодій. Найменша кількість досліджуваних (по 6,25%) мають середній і нижчий від середнього рівні розпізнавання емоцій інших людей. На їхню думку, вони здатні правильно розпізнати емоції інших людей майже в половині чи одній четвертій частині ситуацій соціальних взаємодій, відповідно. Низького рівня розпізнавання емоцій інших людей у досліджуваних не має.

Здатність здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами розпізнавати емоції інших людей, згідно рівнів (високого – майже в усіх ситуаціях соціальних взаємодій, вищого від середнього – майже в трьох четвертих частинах ситуацій соціальних взаємодій, середнього – майже в половині ситуацій соціальних взаємодій, нижчого від середнього – майже в одній четвертій частині ситуацій соціальних взаємодій), виявляється у:

- здатності заспокоїти інших людей;
- адекватному реагуванні на емоції й настрої інших людей;
- впевненості в тому, що інші люди вважають їх хорошими знавцями людських емоційних проявів і переживань;
- здатності надавати добрі поради іншим людям;
- здатності допомагати іншим людям застосовувати свої спонукання для досягнення поставлених цілей.

### **3. Характеристика зв'язків між компонентами соціального та емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами**

Ймовірна схожість змістового наповнення між багатьма компонентами соціального й емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами спонукала нас до вивчення зв'язків між ними. Визначенню сили і характеру зв'язків компонентів соціального інтелекту з компонентами емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами сприяло використання коефіцієнта кореляції Пірсона  $r$ <sup>156</sup>. Значення коефіцієнта кореляції Пірсона  $r$  для  $p \leq 0,01$  позначено так \*, натомість для  $p \leq 0,05$  позначено \*\* та виділено напівжирним шрифтом.

Одержані результати про кореляційні зв'язки компонентів соціального й емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами висвітлено в табл. 1.

*Таблиця 1*

#### **Зв'язки компонентів соціального інтелекту з компонентами емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами**

Компоненти емоційного інтелекту	Компоненти соціального інтелекту			
	здатність розуміти	здатність розуміти	здатність розуміти	здатність прогнозувати

<sup>156</sup> Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології. Київ : «Академвидав», 2009. 384 с.



	життєві ситуації інших людей	прояви невербальної поведінкової експресії	прояви вербальної поведінкової експресії	поведінку інших людей
емоційна обізнаність	<b>0,17743*</b>	0,09591	0,06542	<b>0,57977*</b>
управління своїми емоціями	<b>-0,7414*</b>	<b>-0,21063*</b>	<b>-0,5953*</b>	<b>-0,4739*</b>
самотивація	<b>-0,3504*</b>	<b>0,1381**</b>	<b>-0,3881*</b>	<b>-0,1415**</b>
емпатія	0,06257	-0,04229	<b>0,28609*</b>	<b>0,33871*</b>
розпізнавання емоцій інших людей	0,0794	<b>-0,14929**</b>	0,07905	<b>0,1878*</b>

Як видно з табл. 1, багато компонентів соціального та емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами статистично значущо пов'язані між собою.

Спочатку розглянуто зв'язки першого компонента соціального інтелекту досліджуваних – здатності розуміти життєві ситуації інших людей із їхніми компонентами емоційного інтелекту.

Так, прямим і сильним є зв'язок між здатністю розуміти життєві ситуації інших людей та емоційною обізнаністю досліджуваних ( $r=0,17743^*$ ). Встановлений зв'язок засвідчує, що вони здатні передбачати ймовірні дії й поведінку, як власну, так і інших людей завдяки аналізу й спостереженню за позитивними і негативними емоціями в себе й інших людей, а також здатності застосовувати знання про позитивні й негативні емоції для прогнозування власних учинків і зміни своєї поведінки.

Зворотнім і сильним виявився зв'язок між здатністю досліджуваних розуміти життєві ситуації інших людей і управлінням ними власними емоціями ( $r=-0,7414^*$ ). Виявлений зв'язок свідчить про те, що передбаченню наступних ймовірних дій і поведінки інших людей, а також власних, їм перешкоджає неформована здатність зберігати спокій за умови зовнішнього тиску, труднощі контролю за власним самопочуттям і позбавленням від переживання негативних емоцій.

Зворотнім і сильним є зв'язок між здатністю досліджуваних розуміти життєві ситуації інших людей і самомотивацією ( $r=-0,3504^*$ ). Встановлений зв'язок засвідчує те, що вони мають труднощі з передбаченням ймовірних дій і поведінки інших людей, а також і своїх, унаслідок недостатньої довільності в управлінні своїми емоціями, несформованої здатності наполегливо долати перешкоди і досить швидко зосереджуватися.

Зафіксовано слабкий зв'язок між здатністю досліджуваних розуміти життєві ситуації інших людей і емпатією ( $r=0,06257$ ). Відсутність значущого зв'язку між цими компонентами означає те, що передбаченню наступних дій і поведінки, як власних, так і інших людей, може заважати надмірна чутливість до емоційних потреб інших людей, правильне розуміння емоцій інших людей за їхнім виразом обличчя і налаштування на їхні емоції.

Слабкий зв'язок встановлено між здатністю досліджуваних розуміти життєві ситуації інших людей і розпізнаванням їхніх емоцій ( $r=0,0794$ ). Слабкість зв'язку між цими компонентами дозволяє зробити висновок про те, що передбачення ймовірних дій і поведінки, як своїх, так і інших людей, може ускладнюватися внаслідок недостатньо сформованих здатностей заспокоїти інших людей, надавати їм добрі поради і допомагати їм використовувати власні спонукання для досягнення поставлених життєвих цілей, а також не завжди адекватного реагування на прояви емоції й настрої інших людей.

Нижче схарактеризовано зв'язки між другим компонентом соціального інтелекту досліджуваних, здатністю розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей та компонентами їхнього емоційного інтелекту.

Встановлено, що слабким є зв'язок між здатністю розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей та емоційною обізнаністю досліджуваних ( $r=0,09591$ ). Слабкість зв'язку між цими компонентами означає, що оцінювання емоційних станів і намірів інших людей за їхніми жестами, позами й мімікою ускладнюється внаслідок недостатнього обсягу знань досліджуваних про значення позитивних і негативних емоцій у житті людей, а

також унаслідок наявних труднощів щодо аналізу і спостереження за проявами позитивних і негативних емоцій, як своїми, так і в інших людей.

Зворотнім і сильним виявився зв'язок між здатністю досліджуваних розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей і управлінням ними власними емоціями ( $r=-0,21063^*$ ). Встановлений зв'язок засвідчує те, що правильному оцінюванню емоційних станів і намірів інших людей за їхніми жестами, позами і мімікою заважають труднощі досліджуваних щодо самоспостережень за власним самопочуттям, їхня нездатність впоратися з негативними емоціями внаслідок сумних подій та недостатня сформованість здатності зберігати спокій у ситуаціях зовнішнього натиску.

Прямим і досить сильним є зв'язок здатності досліджуваних розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей із самомотивацією ( $r=0,1381^{**}$ ). Виявлений зв'язок дозволив зробити висновок про те, що досліджувані здатні оцінювати емоційні стани і наміри інших людей за їхніми невербальними проявами завдяки довільній саморегуляції власних емоційних станів і досить швидкій зосередженості на певних об'єктах.

Слабким є зв'язок здатності досліджуваних розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей із їхньою емпатією ( $r=-0,04229$ ). Наявність слабого зв'язку між цими компонентами засвідчує те, що несформована у досліджуваних здатність правильно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей зумовлюється розвиненою емпатією і надмірною чутливістю до емоційних потреб інших людей.

Зворотнім і досить сильним виявився зв'язок здатності досліджуваних розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей із здатністю розпізнавати їхні емоції ( $r=-0,14929^{**}$ ). Виявлений зв'язок свідчить про те, що досліджуваним складно розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей унаслідок невпевненості в думці про них, як хороших знавців людських емоційних проявів і переживань.

Нижче висвітлено зв'язки між третім компонентом соціального інтелекту досліджуваних – здатністю розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей та компонентами їхнього емоційного інтелекту.

Слабким виявився зв'язок між здатністю розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей та емоційною обізнаністю досліджуваних ( $r=0,06542$ ). Виявлений зв'язок означає, що здатність досліджуваних розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей не залежить від їхніх знань про прояви позитивних й негативних емоцій у інших людей і здатності аналізувати чинники появи негативних емоцій у вільний час.

Зворотнім і сильним є зв'язок між здатністю досліджуваних розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей і управлінням ними власними емоціями ( $r=-0,5953^*$ ). Встановлений зв'язок свідчить про те, що розуміння досліджуваними проявів вербальної поведінкової експресії інших людей не залежить від їхньої здатності подолати негативні емоції після впливу сумних подій, зберігати спокій у ситуаціях натиску ззовні.

Зворотнім і сильним є зв'язок здатності досліджуваних розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей із самомотивацією ( $r=-0,3881^*$ ). Виявлений зв'язок засвідчує, що здатність досліджуваних правильно розуміти вербальні прояви поведінкової експресії інших людей не зумовлюється їхньою здатністю доволно регулювати свої емоційні стани, зберігати спокій і залишатися зосередженими за необхідних життєвих потреб.

Прямим і сильним виявився зв'язок здатності досліджуваних розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей із їхньою емпатією ( $r=0,28609^*$ ). Наявність такого зв'язку означає, що здатність досліджуваних правильно розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей залежить від їхнього високого рівня емпатії й чутливості до емоційних потреб інших людей, доброго розуміння навіть прихованих у них емоцій.

Слабким є зв'язок здатності досліджуваних розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей із здатністю розпізнавати їхні емоції ( $r=0,07905$ ). Встановлений зв'язок свідчить про те, що здатність досліджуваних

розуміти вербальні прояви поведінкової експресії інших людей не залежить від їхньої здатності заспокоювати інших людей і давати їм добрі поради.

Нижче описано зв'язки між четвертим компонентом соціального інтелекту досліджуваних – здатністю прогнозувати поведінку інших людей та компонентами їхнього емоційного інтелекту.

Прямим і сильним є зв'язок між здатністю досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей та їхньою емоційною обізнаністю ( $r=0,57977^*$ ). Визначений зв'язок означає те, що прогнозування досліджуваними ймовірної поведінки інших людей зумовлено їхніми знаннями про значення позитивних і негативних емоцій у житті людини, здатністю аналізувати чинники появи негативних емоцій у людей, а також здатністю спостерігати й аналізувати прояви позитивних і негативних емоцій в інших людей.

Зворотнім і сильним є зв'язок між здатністю досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей і управлінням ними власними емоціями ( $r=-0,4739^*$ ). Виявлений зв'язок свідчить про те, що здатність досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей не залежить від їхньої здатності регулювати власні емоційні стани, особливо негативні, а також здатності залишатися спокійними у ситуаціях із наявним зовнішнім натиском.

Зворотнім і досить сильним виявився зв'язок здатності досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей із їхньою самомотивацією ( $r=-0,1415^{**}$ ). Визначений зв'язок означає, що здатність досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей не зумовлено їхньою здатністю довільно регулювати власні емоційні прояви і досить швидко зосереджуватися на певних об'єктах.

Прямим і сильним є зв'язок здатності досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей із їхньою емпатією ( $r=0,33871^*$ ). Виявлений зв'язок означає те, що здатність досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей залежить від їхнього хорошого розуміння навіть прихованих емоцій інших людей, правильного розпізнавання емоцій за виразом обличчя інших людей, чутливості до емоційних потреб інших людей і правильного розуміння знаків спілкування щодо емоційних потреб інших людей.

Прямим і сильним є зв'язок здатності досліджуваних прогнозувати поведінку інших людей зі здатністю розпізнавати їхні емоції ( $r=0,1878^*$ ). Визначений зв'язок свідчить про те, що здатність досліджуваних прогнозувати ймовірну поведінку інших людей зумовлено їхньою здатністю давати добрі поради і допомагати іншим людям застосовувати свої спонування для досягнення поставлених цілей.

Думаємо, що визначені особливості зв'язків компонентів соціального й емоційного інтелекту зумовлені суб'єктивними оцінками досліджуваними своїх здатностей емоційного інтелекту, що передбачено інструкцією до тесту, на противагу тесту соціального інтелекту.

## **Висновки**

Соціальний і емоційний інтелект особистості – це складні інтегровані комплекси її здатностей пізнавати і розуміти поведінку й емоції відповідно, як щодо себе, так і інших людей, що сприяють успішному вирішенню соціальних взаємодій. Внаслідок проведеного емпіричного дослідження визначено й описано рівні загальних показників соціального й емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, рівні їхніх компонентів та кореляційні зв'язки між ними.

Так, щодо загального показника соціального інтелекту виявлено найбільшу кількість досліджуваних із нижчим від середнього рівнем та найменшу – з низьким, середнім і вищим від середнього рівнями.

Натомість щодо компонентів соціального інтелекту визначено найбільшу кількість досліджуваних із:

- нижчим від середнього і середнім рівнями здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми; низьким і нижчим від середнього рівнями здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей; нижчим від середнього і середнім рівнями здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей; нижчим від середнього і середнім рівнями здатності прогнозувати поведінку інших людей;

та найменшу кількість досліджуваних із:

- низьким і вищим від середнього рівнями здатності розуміти соціальні взаємодії між іншими людьми; середнім рівнем здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії в інших людей; вищим від середнього і низьким рівнями здатності розуміти прояви вербальної поведінкової експресії в інших людей; вищим від середнього рівнем здатності прогнозувати поведінку інших людей.

Щодо загального показника емоційного інтелекту встановлено найбільшу кількість досліджуваних із вищим від середнього і високим рівнями та найменшу – з середнім рівнем.

Натомість щодо компонентів емоційного інтелекту виявлено найбільшу кількість досліджуваних із:

- високим рівнем емоційної обізнаності; вищим від середнього рівнем управління своїми емоціями; високим і вищим від середнього рівнями самомотивації; високим і вищим від середнього рівнями емпатії; високим і вищим від середнього рівнями розпізнавання емоцій інших людей;

та найменшу кількість досліджуваних із:

- вищим від середнього рівнем емоційної обізнаності; високим, середнім і нижчим від середнього рівнями управління своїми емоціями; нижчим від середнього рівнем самомотивації; середнім і нижчим від середнього рівнями розпізнавання емоцій інших людей.

Визначено статистично значущі зв'язки між багатьма компонентами соціального і емоційного інтелекту досліджуваних. А саме, прямий і сильний – між здатністю розуміти життєві ситуації інших людей і емоційною обізнаністю, між здатністю розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей і самомотивацією, між емпатією і здатністю розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей, між здатністю прогнозувати поведінку інших людей та емоційною обізнаністю, емпатією і розпізнаванням емоцій інших людей; зворотній і сильний – між здатністю розуміти життєві ситуації інших людей та управлінням своїми емоціями і самомотивацією, між здатністю

розуміти прояви невербальної поведінкової експресії інших людей та управління своїми емоціями і розпізнаванням емоцій інших людей, між здатністю розуміти прояви вербальної поведінкової експресії інших людей та управління своїми емоціями і самотивацією, між здатністю прогнозувати поведінку інших людей та управління своїми емоціями і самотивацією. Ймовірно, ці зв'язки зумовлює суб'єктивність самооцінювання досліджуваних у тесті емоційного інтелекту, порівняно з тестом соціального інтелекту.

Перспективним для подальшого теоретичного й емпіричного дослідження вважаємо питання психологічних чинників розвитку соціального й емоційного інтелекту здобувачів вищої освіти із особливими освітніми потребами.

### **Анотація**

В сучасному світі набуває актуальності успішна адаптація та ефективна комунікація особистості, що забезпечують здатності її соціального і емоційного інтелекту. Тому кожне суспільство потребує досліджень розвитку здатностей соціального й емоційного інтелекту особистості в найбільш сприятливі для цього процесу періоди, одним із яких є пізній юнацький (чи студентський) вік. У цьому віці особистість має право здобувати вищу освіту, незважаючи на свої індивідуальні особливості. В документах Української держави задекларовано важливість створення всіх умов для успішної соціальної адаптації здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами та можливість реалізації цього завдання в інклюзивному освітньому середовищі.

Внаслідок проведеного емпіричного дослідження окресленого завдання, нами було виявлено найбільшу кількість здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами з нижчим від середнього рівнем соціального інтелекту й вищим від середнього і високим рівнями емоційного інтелекту, а також найменшу – з низьким, середнім і вищим від середнього рівнями соціального інтелекту й середнім рівнем емоційного інтелекту. Визначено для компонентів соціального інтелекту, що найбільша кількість досліджуваних мають середній і нижчий від середнього рівні здатностей прогнозувати поведінку, розуміти



соціальні взаємодії, невербальну і вербальну поведінкову експресію інших людей; найменша – низький і вищий від середнього рівні здатності розуміти соціальні взаємодії й прояви вербальної поведінкової експресії, середній рівень здатності розуміти прояви невербальної поведінкової експресії та вищий від середнього рівень здатності прогнозувати поведінку щодо інших людей. Для компонентів емоційного інтелекту виявлено, що найбільша кількість досліджуваних мають високий і вищий від середнього рівні самомотивації, емпатії й розпізнавання емоцій інших людей; вищий від середнього чи високий рівні управління своїми емоціями й емоційної обізнаності, відповідно; найменша – середній і нижчий від середнього рівні управління своїми емоціями й розпізнавання емоцій інших людей, нижчий від середнього рівень самомотивації та вищий від середнього рівень емоційної обізнаності. Більшість компонентів соціального й емоційного інтелекту сильно, статистично значуще пов'язані між собою в прямому чи зворотному напрямку. Натомість специфіка визначених зв'язків пояснюється тим, що тест емоційного інтелекту передбачав самооцінювання досліджуваних, яке, ймовірно, не позбавлено суб'єктивності, на противагу інструкції до тесту соціального інтелекту.

## Література

1. United Nations Office of the High Commissioner (OHCHR). 2016. “General Comment No. 4 On the Right to Inclusive Education.” [http://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=C-RPD/C/GC/4&Lang=en](http://tbinternet.ohchr.org/_layouts/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=C-RPD/C/GC/4&Lang=en)
2. Закон України «Про вищу освіту»: [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Про інклюзивну освіту <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>
4. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології. Київ : «Академвидав», 2009. 384 с.
5. Старинська О. В. Проблема психологічної сутності понять «соціальний інтелект» та «емоційний інтелект»: науковий дискурс. *Наукові праці*

*МАУП. Психологія.* 2022. Вип. 3(56). С. 40–44.

<https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.6>

6. Guilford J. P. The nature of human intelligence. New York : McGraw-Hill, 1967. 538 p.

7. Goleman D. Emotional intelligence. New York : Bantam Books, 1995. 386 p.

**Information about the authors:**

**Starynska Olena Vitaliivna,**

Candidate of Psychological Sciences,  
Associate Professor at the Department of  
Applied Psychology and Speech Therapy  
Berdyansk State Pedagogical University

Temporarily moved to:

66, Zhukovs`ki Str., Zaporizhzhia, 69000, Ukraine

**Spivak Liubov Mykolaivna,**

Doctor of Psychological Sciences,  
Professor at the Department of Psychology  
Open International University of Human Development “Ukraine”  
23, Lvivs`ka Str., Kyiv, 04071, Ukraine

**Revutska Olena Volodymyrivna,**

Candidate of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor, Head at the Department of  
Applied Psychology and Speech Therapy  
Berdyansk State Pedagogical University

Temporarily moved to:

66, Zhukovs`ki Str., Zaporizhzhia, 69000, Ukraine

## **DEVELOPMENT OF SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF HIGHER EDUCATION APPLICANTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

- 1. Characteristics of social intelligence of higher education applicants with special educational needs**
- 2. Characteristics of emotional intelligence of higher education applicants with special educational needs**
- 3. Characteristics of connections between components of social intelligence and emotional intelligence of higher education applicants with special educational needs**

## **Тьюторський супровід дітей в інклюзивному навчанні: впровадження європейських стандартів**

**Чупахіна С.В.**

### **Вступ**

Освіта в сучасному світі загалом і в Україні, зокрема, є одним з основних пріоритетів на державному рівні, що відображено в чинних законах та документах, які актуалізують нові напрямки державної освітньої політики. В умовах глобальних соціально-економічних змін важливим стає переорієнтація системи освіти на особистісно-орієнтовану освітню парадигму, основу якої складають принципи індивідуалізації та персоналізації, що створюють найкращі умови для розвитку та максимальної реалізації нахилів та здібностей усіх учасників освітнього процесу. Соціальне замовлення суспільства ініціює необхідність формування особистості кожного з урахуванням особистісних переваг та потреб, відображених в нових нормативних документах та оновлених освітніх стандартах. Йдеться про інклюзивне навчання, яке трактується як «система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників» [1].

Водночас необхідність реалізації завдань інклюзії на державному рівні є відповіддю на запит, як необхідність формування інклюзивного суспільства, здатного розуміти і приймати інтереси, потреби співгромадян, які потребують організації особливого, доступного, середовища проживання та мають особливі потреби при реалізації освітньої, професійної та інших видів діяльності. Засоби масової інформації, що найшвидше реагують на запити суспільства, також активно просувають ідею інклюзивного суспільства, в якому люди з особливими потребами зможуть реалізувати себе у всіх видах діяльності, зокрема творчої та професійної.

Формування інклюзивного суспільства чи суспільства «розмаїття», є одним із стратегічних завдань майбутнього, реалізація, яких неможлива поза

контекстом освіти, яка зберігаючи та транслюючи кращі традиції, водночас впроваджує інновації. Інклюзія, як стратегія суспільного розвитку, актуалізує необхідність розгляду всіх сторін буття, водночас, і освітнього простору.

Слід зауважити, дослідження проблем інклюзивного навчання численні, вони певної мірою означили низку перспективних напрямків наукового пошуку, до яких можемо віднести: розгляд інклюзивного навчання як чинника соціальної інтеграції дітей з інвалідністю, проблеми формування інклюзивного освітнього простору/середовища та розвитку адаптивно-інклюзивного середовища закладу, реалізація різноманітних аспектів інклюзивних освітніх практик, реалізація індивідуальних корекційних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами [8]. Отож означена значна кількість проблемних аспектів інклюзивного навчання в сучасних умовах.

Водночас проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища залишаються, на нашу думку, актуальними, існують аспекти, які залишалися поза увагою дослідників.

Вищезначене зумовлює підвищення вимог до підготовки майбутніх педагогів, стандартизації та уніфікації підходів до вищої освіти, перехід на компетентно-орієнтоване індивідуалізоване навчання.

Однією з освітніх практик особистісно-орієнтованого, індивідуально-диференційованого та персоналізованого навчання стає практика тьюторського супроводу. Сучасні освітні програми підготовки та підвищення професійного рівня педагогічних працівників закладів освіти, визначають перехід до конструювання та вдосконалення освітніх траєкторій розвитку особистості. Опанування майбутніми педагогами тьюторським інструментарієм якісно покращить освітній процес та підвищить рівень їх професійної компетентності. Відтак стає зрозумілою потреба у формуванні готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності.

Тьюторську діяльність в освітньому контексті розглядають як діяльність з індивідуалізації, спрямовану на виявлення, розвиток освітніх мотивів та

інтересів дітей, пошук освітніх ресурсів і створення індивідуальних освітніх траєкторій [12].

Проблема тьюторської діяльності та підготовка педагогів до неї не є новою для освіти, проте впродовж останніх років вона посідає вагомим місце в теорії і практиці освітніх трансформацій України та охоплює наукові інтереси вчених. Аналіз досліджень засвідчує, що формування готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності визнано необхідною умовою ефективної педагогічної діяльності та показником конкурентоспроможності фахівця [2; 15].

Аналіз наукового та практичного зарубіжного досвіду визначено як наукове завдання дослідження задля вирішення протиріччя між потребою у формуванні готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності та недостатньою розробленістю засобів та способів організації такого процесу в освіті.

Відтак виникає необхідність теоретично обґрунтувати особливості тьюторського супроводу в освіті та діяльність педагогів-тьюторів з проєктування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами, що визначило основний задум дослідження.

Відповідно до проблеми та мети дослідження визначили завдання:

- вивчити генезис та сучасний стан проблеми тьюторської діяльності;
- визначити основні підходи до діяльності педагогів-тьюторів з проєктування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами;
- виявити основні складові тьюторської діяльності.
- 

## **Розділ 1. Тьюторство в сучасній освіті: теоретичний аналіз діяльності**

Глобальні перетворення сучасного суспільства ініціювали розширити надання освітніх послуг. Пріоритетним завданням освіти стає не лише формування цілісної системи універсальних компетентностей, а й розвиток успішної соціалізації та адаптації людини на ринку праці. Відтак змінюються вимоги і характер діяльності як здобувачів різних рівнів освіти, та і педагогів. Отож одна з помітних тенденцій реформування сучасної освіти зорієнтована на нові освітні професії.

За таких умов виникає необхідність ґрунтовного історичного, змістовного наукового аналізу тьюторської діяльності педагогів, виявлення її особливостей і закономірностей. Пропоноване вивчення уможливить успішне включення педагогів-тьюторів в освітній процес.

Феномен тьюторста пов'язано з історією університетів Європи.

Тьютор (від англійського «tutor») – наставник, який стає індивідуальним консультантом процесу розвитку й зростання людини та виконує наступні напрямки діяльності: індивідуально-консультативну, соціально-педагогічну, координаційно-організаційну [4].

Як відомо, тьюторство як одна з інституалізованих форм наставництва виникло в перших Британських університетах – Оксфорді (XII ст.) і Кембриджі (XIII ст.), основним завданням яких була підготовка духовенства, як практично єдиним грамотним станом, були дотичними до процесу відображення культури. За традицією університети давали лише гуманітарну освіту [3].

Англійські університети не дбали, про те, щоб студенти слухали певні курси, водночас німецькі ж моделі університету ґрунтуються на системі кафедр і навчальних програм, закріплених за кожною кафедрою. Кожен професор англійського університету читав і коментував свою книгу. Студенту треба було самостійно вирішувати, яких професорів та які курси він буде слухати. Університет ставив власні вимоги тільки на іспитах, і студент мав вибрати шлях, яким він досягатиме рівня знань, необхідних для отримання ступеня.

До кінця XVI століття тьютор став центральною фігурою в університетській освіті, відповідаючи, здебільшого за виховання здобувача. У XVII столітті сфера діяльності тьютора розширилася – значення набувають освітні функції. Тьютор визначає та радить студенту, які заняття найкраще відвідувати, як скласти план своєї освіти, стежить за тим, щоб його підопічні займали і готувалися до університетських іспитів. Тьютор стає найближчий радник студента і помічник у всіх труднощах. У XVII столітті тьюторську систему офіційно визнано частиною англійської університетської системи, що поступово витісняє професорську. Впродовж XVIII-XIX століть в найстаріших університетах Англії

тьюторська система посіла центральне місце в освіті, лекційна стала лише доповненням до неї. У сучасних умовах майже 90% занять в Оксфордського та 75% в Кембриджського університетів проводиться тьютором з одним чи двома студентами [3].

Слід зауважити, що університетське середовище це відкритий культурний та освітній простір, і тьютор виник як особа, затребувана саме у відкритому освітньому просторі, де знання вища цінність (не лише як трансляція в культурі, а й як творчість і реалізація в діяльності), тобто в просторі, де існувало безліч шкіл, безліч авторитетів, безліч вчителів, кожен з яких був автором свого курсу, і де способом освоєння простору було постійне самовизначення, вибудовування своєї траєкторії. Тьютор в ньому був фігурою, яка допомагає вибудовувати освітню траєкторії, і виконував функції підтримки процесу самовизначення.

Традиційна структура тьюторської системи вищої освіти передбачає певні елементи (рис.1.1) [2].

В усі вищезначені процеси тьютор включений не як фахівець, а як залучена особа, яка продовжує наукові дослідження, самоосвіту і живе поряд зі студентом за законами університетського життя, сповідуючи одні цінності [9].

Відтак через діяльність тьютора в класичних університетах Англії здійснювалася побудова розрізненої освіти (навчання, виховання й формування способу життя) та можливостей її індивідуального засвоєння.

В сучасних умовах Україна стає частиною глобального суспільства, сповідує цінності громадянського європейського суспільства, стаючи його повноправним членом, привносить цінності світового співтовариства у власний освітній простір, відтак і тьюторство знаходить своє відображення.



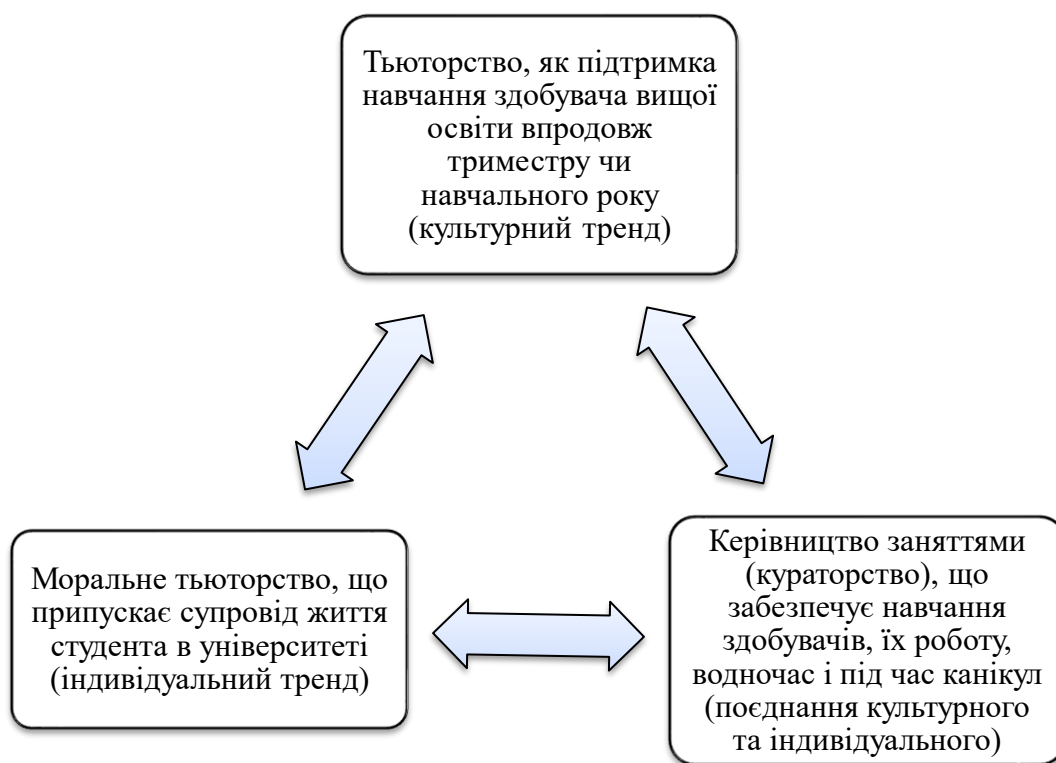
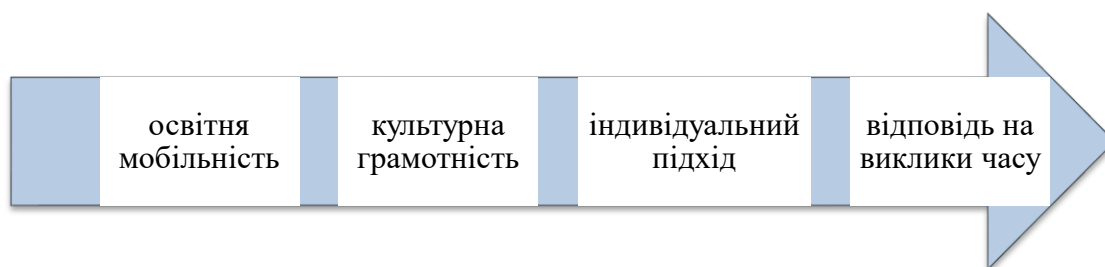


Рис. 1.1. Традиційна структура тьюторської системи вищої освіти

У сучасній вітчизняній освіті тьюторство набуває поширеності в умовах дистанційного навчання. Тьюторство в дистанційному навчанні продуктивно використовує технології індивідуального консалтингу, напрацьовані університетською системою Великобританії. Тьютор організовує ефективне вивчення курсу, проводить семінари та консультує студентів, перевіряє і коментує письмові завдання [7].

Тьюторство можна розглядати як нову професійну практику в українській освіті. В сучасних умовах тьюторські система роботи є певною системою підтримки процесу побудови індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами (ООП). Запропоновано функціональні обов'язки тьюторів орієнтованої на індивідуалізацію інклюзивного навчання дітей з ООП [8].

У сучасній освіті технологію тьюторства інколи пов'язують з технологією освітньої мобільності, яка ґрунтується на цінностях відкритої освіти (рис. 1.2).



*Рис. 1.2. Цінності відкритої освіти*

Сучасність вимагає вміння включатись в ситуацію, отримувати знання з будь-якого джерела, вирішувати комплексні проблеми. Відтак освітня мобільність – стає надактуальною, водночас мало представлена в технологіях нашої освіти.

Вищеозначена мобільність передбачає не лише можливості рухатися в пошуках освітніх ресурсів, а й формування вміння вчитися в різних культурних середовищах, з урахуванням історичних підходів, засвоєння культури самоосвіти – першооснови майбутньої професійної та соціальної мобільності.

Тьютор вищеозначених умовах це професійна позиція, необхідна та важлива для підтримки процесу самоосвіти. Завдання тьютора – реалізовуючи технологію, допомагати здобувачеві отримувати знання у зручних спосіб. Соціальні форми життя й особистого знання передбачають наукові та обов’язково індивідуальні відкриття здобувачів різних рівнів підготовки.

Окрім освітньої мобільності існують й інші форми тьюторські супроводу [5].

Різновікові групи тьюторського супроводу включає кілька малих тьюторських груп, робота з дітьми різних вікових груп, об’єднаних навколо свого тьютора. Для учасників такої групи характерною є індивідуальність темпу діяльності та рівня засвоєння предметних знань (від багаторазової зміни матеріалів для вивчення та зборів портфоліо до ефективної проектної та дослідницької діяльності). Досвід роботи вищеозначених груп засвідчує складність реалізації пропонуваної моделі в сучасній освіті як основи тьюторського супроводу.

Наступна форма – клас тьюторського супроводу, виник на основі різновікової групи. Аналіз діяльності такої груп засвідчив, що чим більше в такій групі учнів з одного класу, тим успішніше просувається кожен з її учасників. [5; 8].

Модель передбачає для дитини досить формальну основу включення в режим супроводу та існування тьюторства як складової життя освітнього процесу. Означений супровід передбачає ситуацію постійного й різнопланового залучення дитини в програму, яка передбачає вивчення значущої предметної області з орієнтуванням на портфоліо і реалізації проектів [8; 10].

Тьюторський супровід дітей здійснюється на двох рівнях: індивідуальний супровід персональним тьютором та тьюторський супровід групи загалом. Скажімо, з класом працюють п'ять тьюторів, кожен з яких «веде» кілька учнів і «тьютор класу», який супроводжує весь клас [12].

Водночас у сучасних умовах виникла необхідність ширшого впровадження технології тьюторства, ініційована низкою причин (рис. 1.3).

На сучасному етапі перед освітою постає завдання формування самостійної, відповідальної та соціальної мобільного особистості, здатної до успішної соціалізації в суспільстві та активної адаптації на ринку праці. Означене визначає необхідність широкого використання в системі освіти відповідних програм розвитку соціальних навичок, здатності до особистісного та професійного самовизначення та саморозвитку.

Однак, вирішення означеного завдання наштовхується на низку суперечностей між зростаючими вимогами соціуму до формування освітньої, інтелектуально розвиненою, творчої особистості та неготовністю освітньої системи задовольнити їх; між колективною формою організації освітнього процесу в школі та індивідуалізацією процесу навчання; між цілеспрямованим впливом культури та спонтанністю розвитку індивідуальності дитини; між очікуваннями батьків та реальною педагогічною практикою.

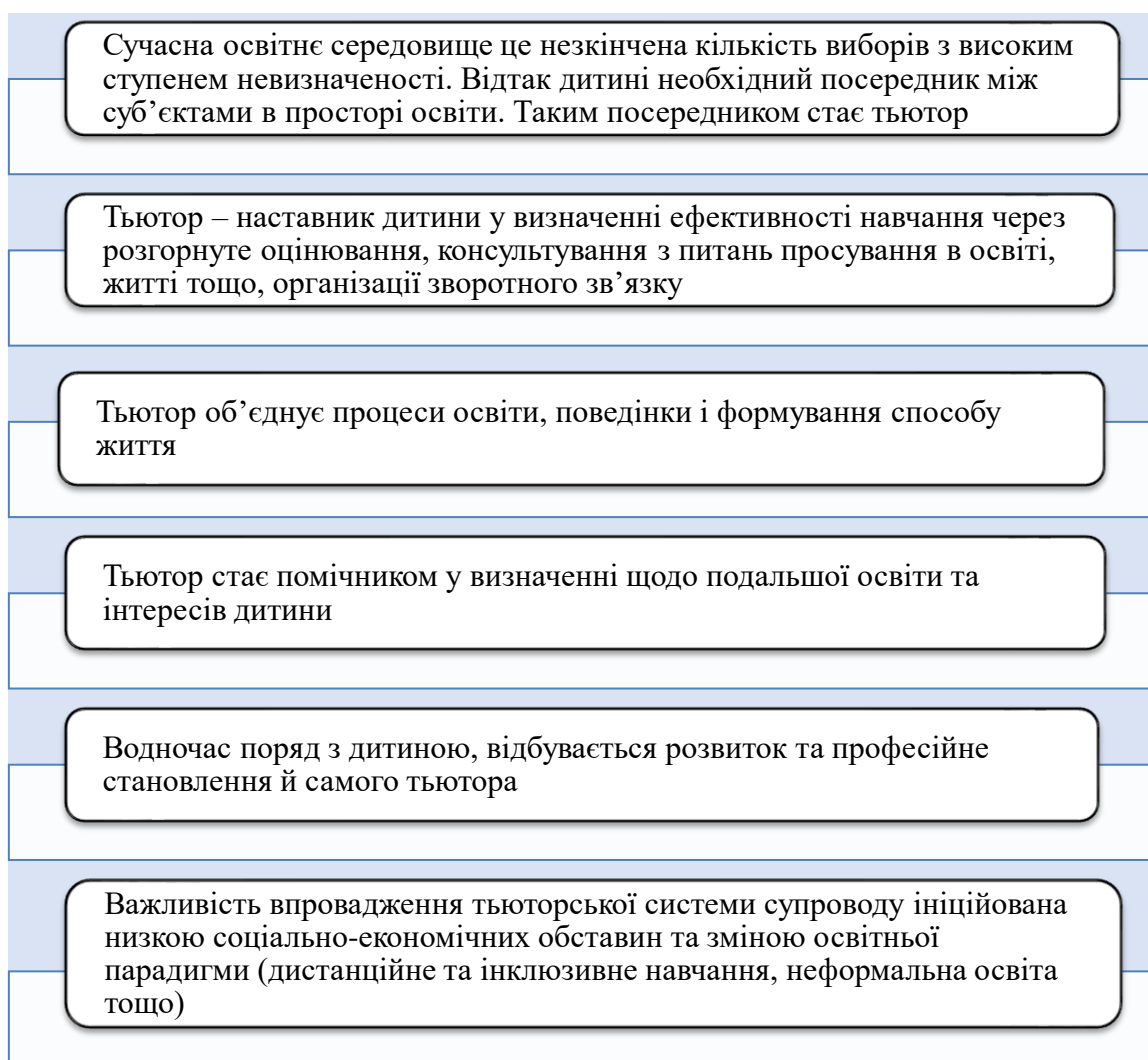


Рис.1.3. Причини впровадження технології тьюторства в сучасну освіту

Вирішення означених протиріч стає можливим лише зусиллями закладу освіти на засадах комплексного підходу до надання освітніх послуг. Відтак одним із таких підходів може стати технологія тьюторської діяльності (рис.1.4).

Новизна змісту пропонованого підходу полягає у реалізації ідвідуалізованого підходу – «тьюторського супроводу», а також в реалізації серії освітніх проєктів, спрямованих на задоволення освітніх потреб дітей і дорослих. Саме проєкти є ідвідуалізованими та пов'язаними з освітніми запитами дитини [10]. Тьютор створює умови для їх ефективної реалізації і забезпечує усвідомлення дитиною власних способів діяльності. Вагомими результатами тьюторського супроводу освітніх проєктів є формування компетентностей проєктної діяльності, готовності до самостійного

проектування, розвиток пізнавальних інтересів, їх усвідомлення, вибудовування індивідуальних освітніх траєкторій та реалізацію індивідуальних програм розвитку [9; 10].

Індивідуальну освітню траєкторію можна розглядати як послідовність освітніх проєктів, які планує і реалізує здобувач освіти разом зі своїм тьютором.



Рис. 1.4. Переваги тьюторської технології в освіті

Індивідуальна освітня траєкторія реалізується через замовлення на процес навчання й розвиток та уможливорює формування певної стратегії продовження освіти.

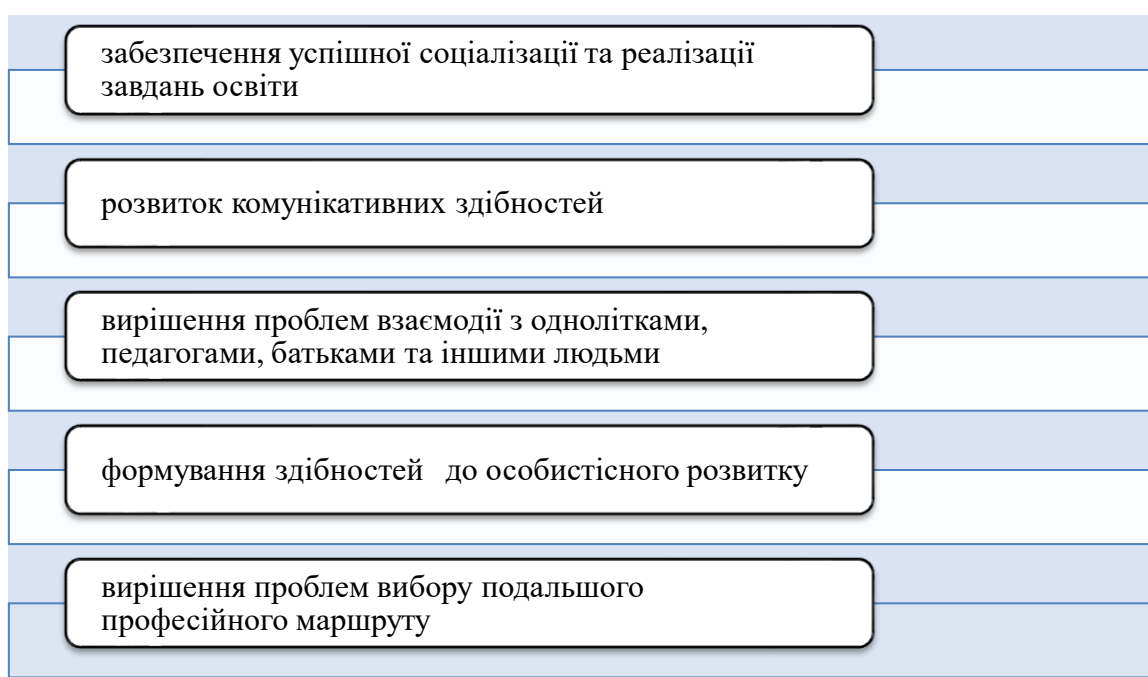
Тьюторська діяльність – це діяльність із супроводу та координування індивідуальних освітніх завдань здобувача освіти з урахуванням його психологічних особливостей та соціального досвіду [9].

Основною метою тьюторську діяльність є створення умов для індивідуальної освітньої активності здобувача освіти в процесі становлення його

здібностей до самовизначення, самоорганізації, осмислення своїх освітніх та життєвих перспектив.

У тьюторській роботі реалізуються цінності індивідуалізації, свободи, самовизначення, усвідомленого ставлення людини до свого життя, свого майбутнього, перспектив, руху до самоосвіти та саморозвитку. Означене пов'язано із завданнями гуманітаризації освіти: навчити людину використовувати себе відповідно до своєї цілі та майбутнього, бачити себе як потенціал та ресурс [2; 13].

Тьюторський супровід охоплює низку важливих завдань (рис. 1.5).



*Рис. 1.5. Завдання тьюторського супроводу*

Аналізуючи діяльність тьюторського супроводу, важливо уявити принципи, якими керується тьютор, взаємодіючи із здобувачами.

- Особистісний похід до здобувача.
- Системність – важливість аналізу проблеми соціальної дезадаптації осіб групи ризику та застосування системи заходів, з урахуванням виявлених проблем.

- Об'єктивний підхід – знання різних аспектів життєдіяльності колективу та кожної особистості, вироблення неупереджених рекомендацій, урахування вікових особливостей особистості (індивідуальних характеристик, нахилів, моральної позиції тощо).
- Комунікативна компетентність – здатність до швидкого та оперативного спілкування, налагодження зв'язків та координації з усіма суб'єктами соціально-психолого-педагогічного супроводу (адміністрацією закладу, педагогами, батьками, лікарями, соціальними працівниками, психологами, юристами та іншими суб'єктами) для пошуку соціально-психологічної та інших видів допомоги дитині.
- Толерантність
- Відповідальність – стимулювання почуття особистої відповідальності щодо результат діяльності.

Визначено й основні напрямки тьюторського супроводу, а саме: взаємодія із сім'єю, якщо дитина перебуває у групі ризику; налагодження зв'язку з педагогічним колективом закладу освіти; взаємодія з друзями і знайомими дитини; спільна діяльність щодо інших організацій: служба зайнятості, мистецькі та спортивні організації, клуби за місцем проживання тощо [14].

Основною складовою тьюторського супроводу є консультування – обговорення планів реалізації супроводу, укладених для вирішення освітніх завдань та соціалізації.

Задля вирішення завдань дослідження, розглянемо напрямки роботи тьютора ґрунтовніше.

*Аналітична діяльність.* Тьютори постійно перебувають у процесі аналітичної діяльності. Під час ведення документації аналізують ситуації, у якій перебуває підопічний – дитина групи ризику.

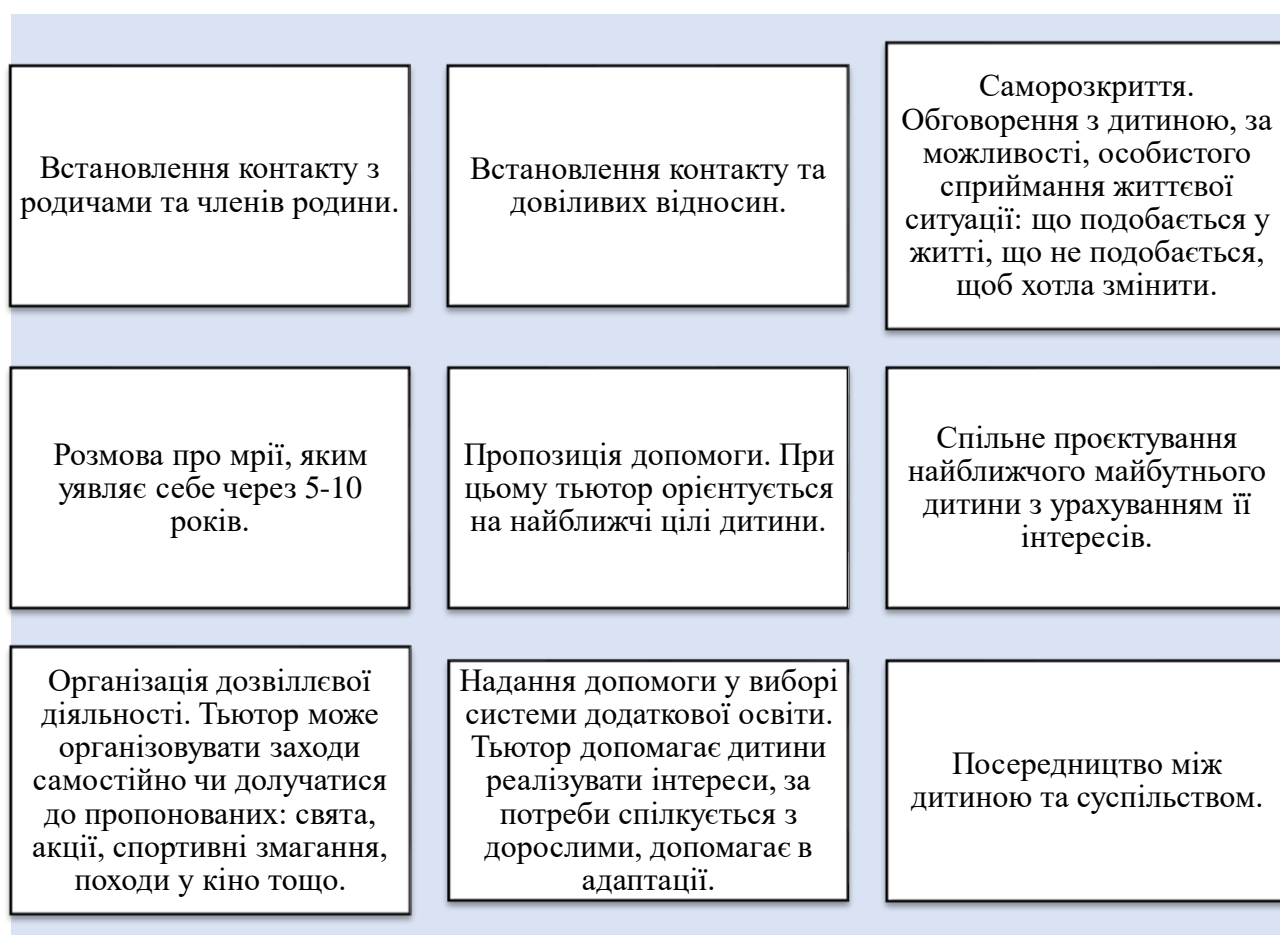
*Реабілітаційна діяльність* спрямована на повернення дитини до діяльності (навчальної, трудовий), до своїх інтересів, і на подолання соціальної дезадаптації.

*Профілактична діяльність* спрямована на профілактику девіантних форм поведінки.

*Інформаційна діяльність* передбачає розширення кругозору дитини, розвиток її загальної поінформованості, а також отримання необхідних знань.

*Соціальна діяльність* тьютора спрямована на залучення дитини до різних соціальних інститутів, до соціально значущих форм діяльності.

Для кожного окремого тьюторського супроводу означені напрямки реалізуються через покрокову взаємодію тьютора з дитиною (рис. 1.6).



*Рис. 1.6. Особливості взаємодії тьютора з дитиною*

Вищезначене доводить, що зміна взаємин, налагодження дружного контакту розширює кругозір дитини, сприяє її розвитку.

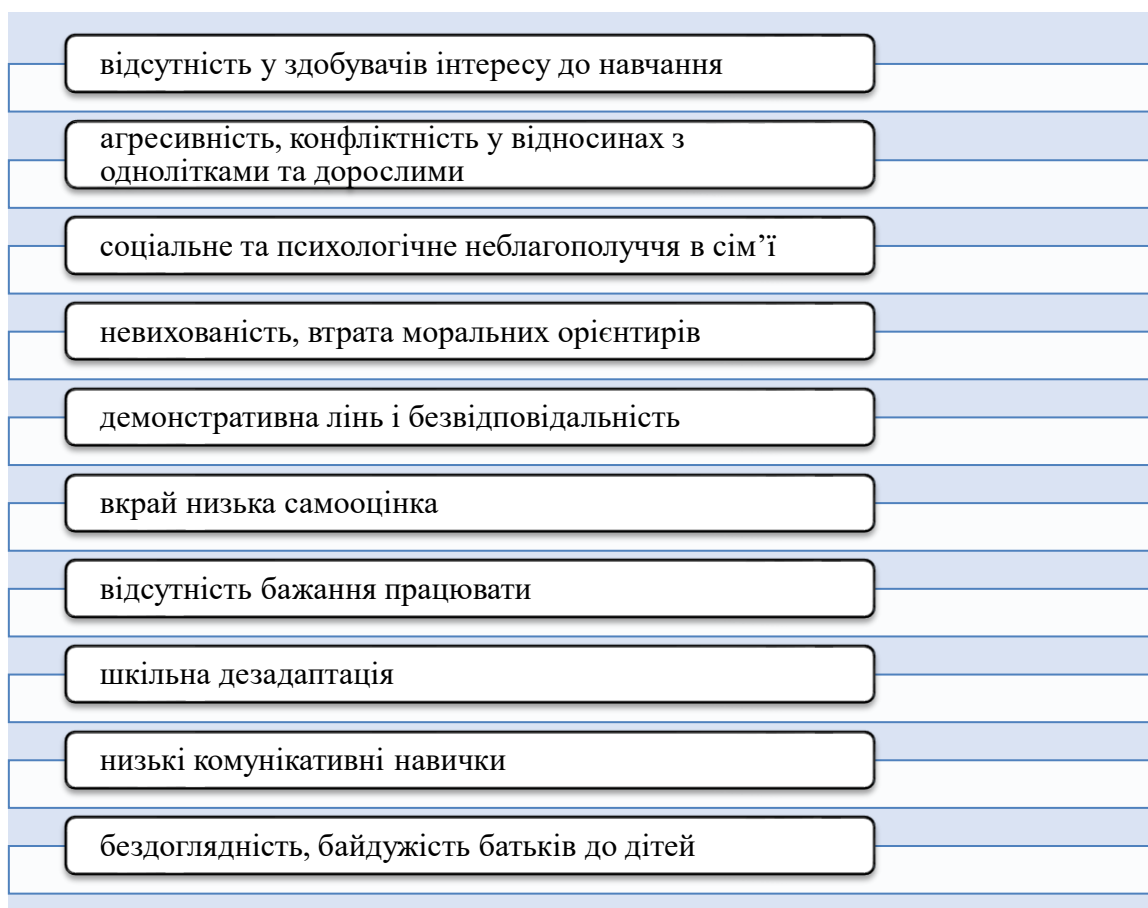
Вивчаючи досвід роботи різних закладів освіти вчені вказують на типові проблеми, які виникають у дітей, особливо у шкільному віці (рис. 1.7) [11].



Отож діючи на користь дитини, тьютор покликаний надавати необхідну допомогу та підтримку і сім'ї.

До функцій тьютора також входить посередницька діяльність встановлення зв'язків із фахівцями – психологами, соціальними працівниками, лікарями, юристами, а також з представниками закладів освіти, органів влади, громадськістю тощо.

В загальному розуміння тьюторський супровід полягає в організації освітнього руху дитини, який побудовано на постійному рефлексивному співвіднесенні досягнень (сьогодення та минулого) з інтересами та цілями (уявленнями про майбутнє).



*Рис. 1.7. Типові проблеми, які виникають у дітей з ООП*

Тьютор, приміряє на себе роль своєрідного консультанта з розвитку.

Отож, в основу діяльності тьютора в сучасних умовах покладено зв'язок розвитку досвіду та індивідуальної траєкторії в освіті, яка складається з конкретних дій здобувача. Завданням тьютора стає пошук методу і засобів

фіксації зв'язку культурного та індивідуального, їх взаємозв'язку в освіті кожного спрямованого на процеси навчання, виховання, розвиток і формування способу життя. Технологія тьюторського супроводу стає один із ресурсів розвитку сучасної освіти.

## **Розділ 2. Індивідуальна освітня траєкторія дитини як об'єкт проєктування та тьюторського супроводу**

Проблема підготовки педагогів до тьюторського супроводу дітей, реалізації індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) дитини ініціює обґрунтування поняття ІОТ як об'єкта діяльності всіх учасників освітнього процесу (педагогів, дітей, батьків, інших фахівців). В аспекті ініційованого дослідження актуалізуються два аспекти діяльності педагогів: проєктування індивідуальна програма розвитку (ІПР) дитини з ООП та тьюторський супровід її реалізації.

Розглядаючи діяльність педагогів з проєктування індивідуальної освітньої траєкторії дитини, опираємося на теоретичні положення проєктної діяльності В. Будака, Дж.Дьюї, В. Кілпатрік, Е. Торндайк, О. Пехота, Є. Полат, А. Старєва та ін. Проєктування в сучасній освіті розглядається як одна з важливих складових педагогічної діяльності. Дослідники вказують на методологічно важливих аспектах процесу проєктування: педагогічне проєктування розвивається в єдиному комплексі з реальною педагогічною дійсністю; для педагогічного проєктування властива нестабільність завдань, оскільки завдання розвивається в процесі проєктування; підставами для прийняття проєктних рішень також зазнають розвитку в процесі проєктування під час реалізації проєкту в роботі [10].

Таким об'єктом у дослідженні стала індивідуальна освітня траєкторія дитини у педагогічній діяльності педагога-тьютора.

У процесі теоретичного аналізу виявлено різні трактування поняття «індивідуальна освітня траєкторія». У теорії та практиці поряд з поняттям ІОТ використовується ще поняття «індивідуальна освітня програма» (ІОП), як синонімічні поряд із термінами «індивідуальні освітні маршрути/стратегії».

Опис змісту «Індивідуальних освітніх траєкторій/маршрутів/стратегії/програм» обмежувалося сферою навчальної діяльності дитини та діяльності педагогів, психологів та ін. Однак, розуміння педагогами сутності цих понять не поширювалося на тьюторів, а також не враховувало особливості використання їх у взаємодії з іншими сферами інтересів дитини.

Для дослідження цінним стає трактування індивідуальної освітньої траєкторії, як певної послідовності елементів навчальної діяльності кожного дитини з реалізації власних освітніх цілей, які відповідають її здібностям, можливостям, мотивації, інтересам в процесі координування, організації, консультації діяльності педагога-тьютора у взаємодії із батьками [6, с.169]. Означене поняття як прояв стилю навчальної діяльності кожного учня, що залежить від його мотивації, навчання і здійснюване у співпраці з педагогом.

Індивідуальна освітня траєкторія передбачає кілька напрямів реалізації: змістовний (індивідуальні навчальні плани та програми розвитку, визначальний індивідуальний освітній маршрут); діяльнісний (спеціальні освітні технології); процесуальний (організаційний аспект). Відтак індивідуальна освітня траєкторія це послідовністю етапів реалізації індивідуальної освітньої програми з урахуванням індивідуальних особливостей навчання. У такий спосіб встановлена взаємозалежність ІОТ та ІПР та умов їх реалізації: зміна умов, відповідно веде до зміни індивідуальної освітньої траєкторії.

Дослідження доводять, що за результатами індивідуальної програми розвитку реалізуються певні функції: нормативна (фіксує навантаження дитини, закріплює порядок виконання плану та вибору освітнього маршруту); інформаційна (інформує про рівень освітньої діяльності дитини за певний часовий проміжок); мотиваційна (визначає цілі, цінності та результати освітньої діяльності); організаційна (визначає види діяльності дитини, форми взаємодії, діагностики) та рівень соціалізованості, що дозволяє реалізувати потребу соціалізації на основі реалізації освітнього вибору.

Основою діяльності педагогів з проєктування індивідуальних освітніх траєкторій дітей у дослідженні як методологічної складової визначено низку

підходів: особистісний, діяльнісний, культурологічний та принцип індивідуалізації освіти. Кінцевою метою навчання є формування способу дій, що сприяє формування особистості дитини з ООП до взаємодії з навколишнім світом.

Культурологічний підхід сприяє розгляду змісту освіти у логіці індивідуалізації. Усі елементи змісту освіти (знання, способи дії, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісних відносин) мають не лише соціальну, а й особистісну складову.

У межах ініційованого дослідження індивідуальна програма розвитку (ІПР) сприймається як засіб організації індивідуалізованого освітнього процесу, а індивідуальна освітня траєкторія (ІОТ) – як засіб (шлях) її реалізації. Під індивідуалізацією навчання вчені розуміють таку організацію освітнього процесу, при якій враховуються індивідуальні особливості дитини до створення оптимальних умов реалізації потенційних можливостей кожного [10].

Відповідно до принципу індивідуалізації кожна людина проходить власний шлях до засвоєння певного знання, яке саме для неї є актуальним на певному етапі, і в такий спосіб рухається у розвитку до самостійного буття. Мета педагога-тьютора в реалізації даного принципу, підтримка процесу саморозвитку полягає в допомозі кожній дитині у визначенні власного шляху та супроводження її у побудові індивідуальної життєвої траєкторії визначається вченим як тьюторський супровід [6].

Поняття «супровід» розглядалося у дослідженнях як метод, що забезпечує створення комплексу умов для прийняття суб'єктом оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору [5, с.10]. Відтак супровід як «особливий спосіб допомоги дитині у подоланні актуальних для неї проблем розвитку», особливість якої в тому, «щоб навчити дитину вирішувати свої проблеми самостійно», як «допомога суб'єкту у формуванні орієнтаційного поля розвитку, відповідальність за дії, які він несе» [11].

У розумінні сутності супроводу дитини з ООП визначальними стали ідеї щодо психолого-педагогічного супроводу як «системи професійної діяльності

фахівця, спрямованої на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання та розвитку дитини в ситуаціях взаємодії в соціумі з орієнтацією на зону її найближчого розвитку» [9].

Будемо розуміти супровід як певну ідеологію роботи: «супровід дитини на її життєвому шляху – це рух разом з нею, поряд, іноді – дещо попереду, при потребі пояснюючи можливі шляхи» [15, с. 18]. В межах дослідження опираємося на основні підходи в теорії супроводу:

1. Враховування та розуміння особливостей розвитку дітей з ООП на даному віковому та соціокультурному етапі онтогенезу. Означене допомагає тьютору здійснити вибір змісту освіти як особистісного значущого та індивідуально-ціннісного.

2. Створення умов самостійного творчого засвоєння дітьми з ООП системи відносин зі світом і з самим собою, а також реалізувати кожною дитиною особистісно значущий життєвих виборів. Тьютор у процесі супроводу створює ситуації виборів (інтелектуальних, етичних, комунікативних, рефлексивних, організаційних), спонукає до прийняття самостійних рішень. При цьому розглядаються такі форми супроводу, які зберігають, розвивають та формують відповідальність самого суб'єкта, обраний варіант вирішення актуальної проблеми забезпечує власну здоров'язбережувальну стратегією прийнятну в соціумі.

3. Супровід послідовно реалізується у соціальному та освітньому середовищі для створення умов максимального в даній ситуації особистісного розвитку та навчання. Означене дозволяє розглядати процес супроводу дітей з ООП як одну із складових професійної діяльності педагога-тьютора, що особливо актуально стає в умовах інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями та в процесі підтримки встановлення комунікацій та взаємодій з оточуючими.

На основі підходів до тьюторського супроводу нами виокремлено три блоки супроводу щодо потреб дітей з ООП до взаємодії з дорослими. Перші два блоки «опіка», «турбота», «захист» та «наставництво». Тут передбачається активна

діяльність тьютора з проєктування ІПР дитини, він стає співавтором та тим хто реалізовує програму і змінює її за потреби. На нашу думку, рівень «наставництва» дозволяє здійснювати спільну діяльність учасників освітнього процесу з проєктування ІПР. Третій блок – «допомога», «підтримка» характерний для взаємодії з дітьми задля збільшення міри їх самостійності.

Для визначення етапів проєктування ІПР розглянемо проєктування технології з урахуванням аксіоматичного підходу (табл.2.1.) [15].

Аналіз змісту кожного етапу дозволяє співвіднести діяльність тьютора на кожному етапі з проєктування ІПР дитини, який має свої завдання та очікувані результати, свої методи та інструменти, особливості організаційної взаємодії учасників освітнього процесу та соціального оточення.

3. Програмування освітньої діяльності. У процесі роботи з проєктування ІОТ дитини з ООП необхідно виділити самостійний етап індивідуальної діяльності.

Результатом спільної діяльності тьютора, батьків та фахівців на даному етапі стає ІПР на певний проміжок часу. Самостійність дитини з ООП визначається рівнем сформованості компонентів навчальної та самостійної діяльності (навчально-пізнавальні мотив, інтереси, контроль) як особливої діяльності дитини з ООП, спрямованої на реалізацію певних інтересів, що приймаються як особисті [14].

За таких умов складанні ІПР дитині створюються можливості для вибору видів діяльності, тьютор стає консультантом. Під час проєктування загального освітнього процесу вчитель враховує індивідуальні інтереси дитини; особливості навчальної діяльності: види навчальних занять; способи роботи з навчальним матеріалом; особливості засвоєння навчального матеріалу; особливості взаємодії у групі та з дорослими; враховує суб'єктний досвід; оцінює можливості, здібності, перспективи, інтереси, зусилля, які слід докласти для того, щоб досягти запланованого результату.

Таблиця 2.1.

Макроетапи проєктування та його етапи

Макроетап	Призначення	Етап
1. Підготовчий	Забезпечити максимально підготовку всіх учасників діяльності, всіх ресурсів та умов	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Прийняття рішення про необхідність проєктування</li> <li>2. Вибір базової моделі</li> <li>3. Створення та запуск системи управління проєктом</li> <li>4. Створення робочих проєктних груп, налагодження комунікацій</li> <li>5. Навчання та інструктування учасників</li> <li>6. Ресурсне забезпечення проєктних груп</li> </ol>
2. Основний	Створення проєкту як системи конкретних ідей та рішень	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Аналіз та прогноз ситуації у зовнішньому середовищі</li> <li>2. Аналіз стану та досягнень чинної системи та її компонентів</li> <li>3. Проблемний аналіз чинної системи та її компонентів</li> <li>4. Опис проєктних ідей</li> <li>5. Створення цілісного проєкту, його редагування та узгодження</li> </ol>
3. Завершальний	Провести самооцінку та експертизу отриманого проєкту, його доопрацювання та прийняття рішення про його готовність та можливість практичного впровадження	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Самооцінка отриманого проєкту</li> <li>2. Незалежна експертиза – узгодження з батьками та іншими учасниками</li> <li>3. Доопрацювання проєкту як системи конкретної діяльності та прийняття рішення про його впровадження</li> </ol>

Визначальним та необхідним компонентом ІПР є діагностична та операційно сформульована мета через передбачуваний результат. На думку вчених, цілі визначаються на різних рівнях: цілі навчання (пізнавальні, розвиваючі, творчі, професійні тощо); мета вивчення предметної галузі для оцінки своїх можливостей, перспектив, інтересів, нахилів; прогнозування можливості формування пізнавальної мотивації («під час навчання я дізнаюся...», «матеріал... мені знадобиться для...», «... я зможу пояснити, виконати, зробити...»).

Отож проєктування індивідуальної освітньої траєкторії здійснюється на основі взаємодії тьютора, педагогів, батьків та передбачає співпрацю та постійну взаємодію. Результатом спільної роботи на етапі навчання стає індивідуальна

програма розвитку на певний період часу. Такі програми є освітнім продуктом організаційно-діяльнісного типу, оскільки стимулюють і направляють реалізацію індивідуальної освітньої діяльності дитини з особливостями розвитку.

### **Розділ 3. Складові тьюторської діяльності: міжособистісна взаємодія та взаємовплив**

Враховуючи те, що тьюторська діяльність це двосторонній процес, важливо розглянути його з урахуванням теоретичних підходів до спільної діяльності, а також особливостей взаємовпливу суб'єктів інклюзивного процесу.

Освітній процес характеризується різноплановою і різнофункціональною взаємодією, і трактується як двостороння суб'єкт-суб'єктна взаємодія, де учасники утворюють загальний сукупний процес у взаємодії [6].

Особливі способи взаємодії притаманні учасниками інклюзивного освітнього процесу будуються на відкритість, толерантність, допустимість різних думок, схильність до пошуку компромісу. При цьому потрібно є критичність до інформації партнера. Кожен учасник має бути готовим до того, що не в кожній ситуації взаємодії співробітництво реалізується у спільних діях з досягнення спільних цілей.

Проблема співпраці у ситуації навчальної діяльності поставлена Л. Виготським, який визначив зміст тристоронньої активності освітнього процесу: дитини, дорослих та соціальним середовищем. Вводячи поняття соціальної ситуації розвитку, вчений доводив, що «... співробітництво є її суттєвою характеристикою і виявляється найважливішою умовою психічного розвитку дитини» [2; 5].

Другим найважливішим феноменом міжособистісної взаємодії є міжособистісний взаємовплив. Взаємовплив – це вплив на іншу особистість, що передбачає зміну поведінки, думок, почуттів. В основу взаємовпливу покладено механізм наслідування, навіювання та комфортності.



Взаємодія забезпечує особистісно-значущий рівень відносин учасників освітнього процесу.

Вчення перетворюється на міжособистісний процес – виникає ситуація S – S відносин. Освітній процес перетворюється на діалог. Взаємодія, зорієнтована на розвиток дитини, розвиває взаємодії усіх учасників процесу. Водночас вона сприяє створенню оптимальних умов формування діяльності як рівневої освіти.

Поділ завдань у спільній діяльності тьюторами та учасниками освітнього процесу, зумовлений характером мети, засобів та умов її досягнення, складом та рівнем підготовки суб'єктів. Це передбачає взаємозалежність учасників, що виявляється в утворенні нової системної властивості в системі «підопічний – тьютор – координатор». Міжособистісні відносини, які виникли в процесі спільної діяльності і утворилися на основі запланованих функціонально-рольових взаємодій, набувають згодом самостійного характеру тобто у дітей з ООП формують навички міжособистісної взаємодії.

Соціальний феномен означеного явища, характеризується різноманітними соціальними процесів, за допомогою яких реалізуються об'єктивно існуючі зв'язки із навколишнім світом. На психологічному рівні при означеній взаємодії виникає взаєморозуміння, співпереживання та співучасть, що важливо для соціалізації дітей з ООП. Педагогічний компонент взаємодії це спеціально організовані, суспільно-цінні, цілеспрямовані процеси, під час яких виникають позитивні перетворення та умови їх «розгортання».

Вищезначене вказує на те, що у ситуаціях практичної взаємодії та вербальний діалог з тьютором дає можливість дитині з ООП на мимовільному (неусвідомлюваному) рівні долучитися до мотиваційно-змістової сторони діяльності.

У роботі тьюторського супроводу виокремлено три можливих результати спільної діяльності – предметного, особистісного та соціально-психологічного і співвіднесення цих результатів з внутрішніми та зовнішніми цілями розвитку та соціалізації дітей з ООП.

Отож стає зрозумілим, що підходів до визначення та змісту спільної діяльності, її зміст, стосовно тьюторської технології, може бути зведено до психолого-педагогічного супроводу дитини. Розуміння того, що діти з особливими освітніми потребами потребують психолого-педагогічного супроводу є беззаперечним.

Задля вирішення завдань дослідження розглянемо тьюторську діяльність з урахування концепції інтеграції психіки тобто будемо розглядати психіку дитини з ООП як індивідуальну система управління життям і поведінкою.

Психіці людини як системі, що самоорганізовується, притаманні інтегративні механізми, які забезпечують підтримку її цілісності, узгодженості та несуперечності функціонування. Інтенсифікація інтеграційних механізмів психіки за допомогою різних методів призводить до підвищення цілісності психіки, тобто до більшого психологічного благополуччя [13], що вкрай важливо для дітей з ООП.

Інтеграція психіки розглядається вченими як процес, який піддається зовнішньої впливу і спрямовується на інтегративні механізми психіки з метою подолання дезінтеграції. Діяльність з інтеграції психіки передбачає процес дії на психіку через застосування спеціально розроблених психологічних методів – психотехнологій, задля підвищення індивідуального рівня психічної інтеграції [15].

Розглянемо тьюторську діяльність через механізми інтеграції психіки дитини з ООП.

В онтогенетичному розвитку інтеграційних механізмів вченими представлено сім стадій (рис.3.1) [13].

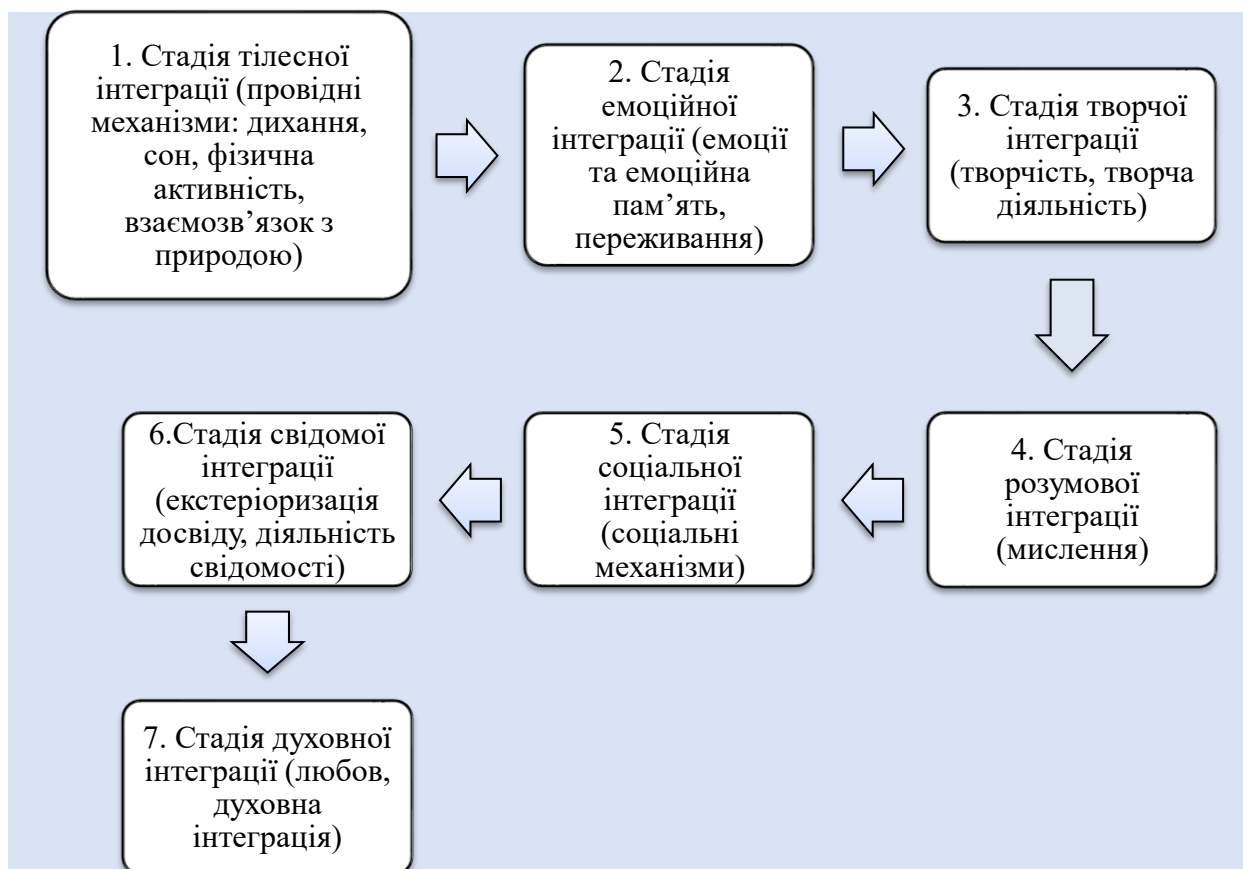


Рис. 3.1 Стадії інтеграційних механізмів дитини

Кожна нова стадія розвивається з урахуванням розвитку попередніх, тобто надбудовуючись на уже сформованих. При ушкодженому чи недостатньому розвитку попередніх стадій неможливий розвиток наступних. Тьюторський супровід дитини з ООП передбачає процес відновлення інтеграційних механізмів поетапно, починаючи з тілесної стадії [13].

Тьюторська діяльність спирається на певний тип комунікації, який розвиває відповідні інтегративні механізми психіки суб'єктів тьюторської діяльності та тип соціального контролю – управління процесом діяльності.

Розглянемо означений процес ґрунтовніше. Скажімо, емоційна інтеграція суб'єктів тьюторської діяльності здійснюється через емоційний контакт та вплив на емоційну сферу. Творча інтеграція у тьюторську діяльність відбувається через створення спільних творчих продуктів – спільні творчі заходи: ігри, виставки творчих робіт, відвідування спільно концертів та різних цікавих для дитини заходів, навчальна діяльність.

Інтеграція процесів мислення досягається через комунікацію як обмін інформацією та ідеями між тьютором і дитиною. Соціальна інтеграція передбачає партнерство суб'єктів тьюторської діяльності, тобто функціональний поділ у досягненні спільних цілей.

Свідома інтеграція в тьюторську діяльність досягається через екстеріоризацію досвіду, обміну переконаннями, рівнем довіри, свободи та відповідальності учасників процесу.

Вищезначена взаємодія становить основний змістом роботи тьютора з дитиною з ООП. Підопічні в тьюторській діяльності це здебільшого діти з особливими потребами: можуть бути діти, які мають дезінтеграцію на емоційній, розумовій, соціальній та свідомій стадії – соціально дезадаптовані, які мають проблеми в навчанні, так і обдаровані діти, у яких порушення можуть бути незначними і здебільшого виникає потребу прискореного розвитку, а не відновлення. Для вибору методів роботи тьюторам спільно з фахівцем необхідно оцінити розвиток індивідуального рівня інтеграції психіки.

Для виявлення індивідуального рівня інтеграції психіки дитини з ООП пропонуємо проводити діагностику, яка дозволяє виявити порушення діяльності інтегративних механізмів та визначити ефективні заходи щодо їх відновлення та розвитку, що дозволить підібрати психокорекційні та педагогічні заходи задля відновлення та розвитку інтегративних механізмів психіки дитини в процесі тьюторського супроводу.

Важливо зауважити, що діагностику рівня інтеграції психіки пропонуємо проводити інтерпретуючи результати психодіагностики за допомогою таблиці феноменології стадій та рівнів інтеграції психіки [15].

У таблиці запропоновано стадій інтеграції психіки: тілесна, емоційна, творча, розумова (інтелектуальна), соціальна, усвідомлення дійсності (табл. 3.1). І відповідно до того, яким є індивідуальний рівень інтеграції психіки за представленою 5-бальною шкалою від -2 до +2, заходи призначаються індивідуально.

Таблиця 3.1.

Таблиця феноменології стадій та рівнів інтеграції психіки

Рівень	Стадії	
	Тілесна	
-2	Тяжкі хронічні захворювання, низький рівень фізичної активності, травми	Феноменологія
-1	Слабке здоров'я, хронічні захворювання, важко переносить інфекційні захворювання	
0	Середнє здоров'я, психосоматичні порушення, схильність до інфекційним захворювань	
1	Хороше здоров'я, фізичний розвиток в нормі, організм швидко долає інфекції	
2	Відмінне здоров'я, стійкість до інфекцій, хороший фізичний розвиток, постійні заняття спортом	
	Емоційна	
-2	Горювання, апатія, страх	Феноменологія
-1	Пригнічений стан, ворожість, роздратованість	
0	Спокій, врівноваженість, байдужість, консерватизм	
1	Інтерес до навколишньої дійсності, задоволеність, прояв радості	
2	Ентузіазм, екстаз	
	Творча	
-2	Деструктивна спрямованість у всьому	Феноменологія
-1	Конструктивна спрямованість на себе та деструктивна на оточення	
0	Конструктивна спрямованість на себе та помірно конструктивна на фізичне та соціальне оточення	
1	Творча діяльність в улюблених сферах	
2	Творче ставлення до життя, до себе, до людей, конструктивна спрямованість у всьому	
	Інтелектуальна	
-2	Примітивні інтелектуальні навички, погано засвоює нове	Феноменологія
-1	Репродуктивне мислення, низький рівень знань	
0	Хороші показники у навчанні, гнучко застосовує знання	
1	Творчо мислить, добре конструює	
2	Інтуїтивне мислення, концептуальне мислення	

## Продовження таблиці 3.1

Рівень	Стадії	
	Соціальна	
-2	Антисоціальний	Феноменологія
-1	Асоціальний, присутня девіантна поведінка	
0	Соціально адаптований, конформіст, виконавець	
1	Соціально просунутий, керівник	
2	Високий соціальний статус	
	Усвідомлення дійсності	
-2	Не контролює і не усвідомлює свої дії, низький прояв волі, повністю залежимо від обставин	Феноменологія
-1	Усвідомлює свої потреби та інтереси, усвідомлює вимоги до себе з боку оточуючих, поведінка детермінована ззовні	
0	Усвідомлює свої цілі, свою відповідність та невідповідність стандартам, не проявляє наполегливості, уникає відповідальності	
1	Цілеспрямований наполегливий, усвідомлює причини вчинків, впливає на обставини, бере на себе відповідальність за себе і за своє життя	
2	Високий рівень відповідальності, власне цілепокладання, самодетермінізм, нав'язує свою волю	

Показники шкали сумарно відображають результат дії інтегруючих і дезинтегруючих чинників. У сукупності їх вплив створює рівень інтеграції психіки, що має характерну феноменологію особливостей дитини з ООП [15].

Результат тьюторської діяльності також як і результат застосування методів інтеграції психіки має системний характер, оскільки вплив методів і прийомів тьюторську діяльність здійснюється відразу на кількох стадіях, і його можна відстежити на всіх рівнях психічного.

Означений процес спрямовано на підвищенні психічного здоров'я (тобто зниження девіацій), підвищення якості, продуктивності та надійності функціонування психіки та її окремих функцій (тобто розвиток здібностей), а також у підвищенні автономії та суб'єктності психіки та зниження залежності від зовнішніх впливів у підопічних.

На підставі того, що тьюторський супровід ми кваліфікували як діяльність з розвитку, адаптації та соціалізації дитини з ООП, то критерієм ефективності

тьюторської діяльності буде одночасне підвищення рівня інтеграції психіки дитини за кількома стадіями. Розглянемо їх ґрутовніше.

Скажімо, на тілесній стадії показником ефективного тьюторського супроводу є покращення здоров'я, швидке одужання, підвищена стійкість до інфекцій, відновлення сну, оптимізації дихання, поліпшення якості харчування, фізичний розвиток тощо.

На емоційній стадії прослідковуємо підвищення емоційного тону: якщо на початковому рівні інтеграції психіки дитини з ООП діагностувався низький емоційний стан, наприклад, апатія, а в результаті тьюторської діяльності дитина проявляє ворожіть та роздратованість, то це теж вважається підвищенням рівня інтеграції за рівнем емоційної стадії. Якщо дитина з особливими потребами в процесі тьюторського супроводу зі стану байдужості проявляє інтерес, радіє, то це теж буде підвищенням рівня інтеграції.

На творчій стадії – зникнення деструктивної спрямованості на оточення, відмова від руйнівних дій, поява та прагнення до творчої діяльності, то отримуємо підвищення рівня на стадії творчості.

Отож, результат інтегративного розвитку психіки дитини з ООП відображається на її суб'єктивному благополуччі, і на об'єктивних зміни її життєдіяльності: підвищення успішності у навчанні і творчості, уникнення конфліктів, успіхи у спорті, життєвих ситуаціях, які така дитина не могла реалізувати раніше, однак досяг самостійності за окремими показниками підвищивши свого особистісний потенціал в процесі тьюторської супроводу.

## **Висновки**

Ґрунтовний аналіз тьюторської діяльності, а також результати дослідження засвідчили необхідність формування готовності майбутніх педагогів до означеної діяльності як важливого компонента їх професійної компетентності. Проблема формування готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності є актуальною для сучасної освіти. Основоположними у дослідження стали поняття тьюторство як педагогічна складова; тьюторська діяльність педагогів як

вид професійної діяльності, спрямований на проектування, побудову та реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії дитини з ООП; міжособистісна взаємодія та взаємовплив у діяльності тьютора.

Проведене дослідження доводить, що формування готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності потребує цілеспрямованих та планомірних дій та комплексного підходу.

Виконане дослідження засвідчило можливість впровадження результатів у таких напрямках: виявлення закономірностей процесу формування готовності майбутніх педагогів до тьюторської діяльності, збагачення діагностичного комплексу оцінювання рівнів тьюторської діяльності.

### **Анотація**

В дослідженні розглядаються теоретичні аспекти проектування тьюторського супроводу дітей з особливими освітніми потребами та особливості підготовки майбутніх педагогів до тьюторської діяльності задля реалізації завдань інклюзії. Проаналізовано кращий зарубіжний досвід та сучасний стан тьюторства в освіті. Обґрунтовано основні підходи до діяльності педагогів-тьюторів з проектування та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини з особливими освітніми потребами. Вивчено та описано основні складові тьюторського супроводу дітей з особливими потребами. Уточнено зміст понять «тьютор», «тьюторська діяльність» та «супровід». Встановлено, що тьюторська діяльність в освітньому контексті розглядають як діяльність з індивідуалізації, спрямовану на виявлення, розвиток освітніх мотивів та інтересів дітей, пошук освітніх ресурсів і створення індивідуальних освітніх траєкторій.

Доведено, що у ситуаціях практичної взаємодії та вербального діалогу з тьютором у дітей з особливими потребами на мимовільному (неусвідомлюваному) рівні виникає можливість до вмотивованої діяльності.

В процесі дослідження виокремлено три можливих результати спільної діяльності, саме тьюторського супроводу – предметного, особистісного та



соціально-психологічного і співвіднесення їх результатів з внутрішніми та зовнішніми цілями розвитку та соціалізації дітей з особливими потребами.

## Література

1. Асистент вчителя та асистент дитини виконують різні функції та мають різні обов'язки – роз'яснення МОН. URL : <https://mon.gov.ua/>
2. Бойко А. М. (2010) Тьюторство як засіб задоволення освітніх потреб особистості, країни і суспільства. *Педагогічні науки*, 4–12.
3. Дем'яненко Н. М. (2006) Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Великої Британії. *Зб. Наук. Праць Полтавського держ. Пед. Ун-ту імені В.Г.Короленка*. 6(57), 72–75.
4. Кембриджський словник англійської мови: значення та визначення. URL : <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/tutor>.
5. Ковальчук В. Ю. (2005) Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя (дис. ... доктора пед. Наук) Київ, Україна.
6. Литвиненко Т. А. (2012) Індивідуалізація в освітньому процесі: шляхи тьюторської допомоги в приватних навчальних закладах. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, (50), 165–172.
7. Меркулова Н. В. (2017) Генезис та сучасний стан професійної підготовки тьюторів. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*, (75 (2)), 154–157.
8. Микитюк С. О. (2012) Ресурсне забезпечення тьюторської діяльності в системі фахової підготовки майбутніх педагогів. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи»*, ( 38), 72–80
9. Чупахіна С. В., Круль Л. М. (2021) Тьютор в сучасній освіті: теоретичний аспект діяльності. *Збірник наукових праць ЛОГОΣ*. Відень, Республіка Австрія, 4/17, 43-47. <https://doi.org/10.36074/logos-09.04.2021.v2.13>

10. Чупахіна С. В. Технологія проєктів в підготовці майбутніх педагогів до інформаційної взаємодії в інклюзивному освітньому середовищі. *Шляхи удосконалення професійних компетентностей фахівців в умовах сьогодення: матеріали I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Київ, 28-29 травня 2020 р.). Луцьк: СНУ ім. Лесі Українки, 2020. С. 91–94.

11. Шеремет М. К. (2011) Основні тенденції модернізації підготовки корекційних педагогів в умовах реформування освітньої галузі. *Логопедія: науково-метод журнал*. №1, 3–5

12. Heron T.E., Welsh R.G., & Goddard Y.L. (2003) Applications of tutoring systems in specialized subject areas. *Remedial and Special Education*. №24(5), 288–300.

13. Hock M.F., Schumaker J.B., & Deshler D.D. (2001) The case for strategic tutoring. *Educational Leadership*. №58(7), 50–52.

14. Maheady L. (2001) Peer-mediated instruction and interventions and students with mild disabilities. // *Remedial & Special Education*. №22(1), 4–15.

15. Planing and Managing a Support System: Dg 1. Modul 3 / hr\_ W. F. Kugemann ; *FIM Psychologie Un-t Erlangen-Nurnberg*. Nurnberg, 2000. 42, [28].

**Information about the authors:**

**Chupakhina Svitlana Vasylivna**

Doctor of Pedagogical Sciences,

Professor of the Department of Theory and Methods of Preschool

and Special Education,

Director of the Educational and Scientific Center «Resource Center for Inclusive

Education and Special Education»

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University

57 Shevchenko Str., Ivano-Frankivsk, 76018, Ukraine

**TUTORING OF CHILDREN IN CONDITIONS OF INCLUSIVE  
EDUCATION: IMPLEMENTATION OF EUROPEAN STANDARDS  
CHAPTER**

**1. Tutoring in modern education: theoretical analysis of activity Chapter**

**2. The individual educational trajectory of the child as an object of design  
and tutor support Chapter**

**3. Components of tutoring activity: interpersonal interaction and mutual  
influence**

**Підходи та практика організації волонтерської діяльності:  
європейський досвід  
Пилипенко Я.Р.**

### **Вступ**

Дослідження соціального феномену волонтерства становить інтерес для науковців усього світу. У Всесвітній Декларації Волонтерства відзначається, що «...волонтерська діяльність становить фундамент громадянського суспільства, привносячи в життя людей потребу в мирі, свободі, безпеці та справедливості» [1]. Світове співтовариство визнає волонтерський рух способом збереження та зміцнення загальнолюдських цінностей, реалізації прав і обов'язків громадян, особистісного зростання шляхом усвідомлення людського потенціалу. Важливого значення, особливо в кризові періоди суспільного буття, набуває волонтерська діяльність, спрямована на зняття соціальної напруги шляхом підтримки найбільш знедолених категорій населення; забезпечення гідного існування громадян, які в силу об'єктивних причин не здатні піклуватися про себе самостійно; «заповнення» недоліків державної соціальної політики.

У закордонній практиці волонтерська діяльність переважно розуміється як добровільна допомога індивіда або групи людей, що не приносять ніякої матеріальної чи фінансової користі. Добровільні вчинки можуть набувати будь-яких форм: від зняття звичних соціальних конфліктів до участі у подоланні глобальних проблем суспільства, проте її магістральна ідея полягає у безкорисливому прагненні волонтерів до покращення добробуту певної спільноти, насамперед за рахунок оперативного реагування та надання ефективної адресної соціальної допомоги, що відповідає потребам і запитам конкретної людини; поширення гуманістичних та альтруїстичних ідей та настроїв у суспільстві тощо.

Волонтерська діяльність досліджується педагогами, психологами, соціологами, філософами, культурологами, економістами, менеджерами, вивчається в історичному, психологічному, правовому полі, в галузі соціології,

соціальної педагогіки, соціальної роботи, соціального менеджменту та соціальної психології.

У Законі України «Про волонтерську діяльність» зазначається, що:

«Волонтер – це фізична особа, яка добровільно здійснює соціально спрямовану неприбуткову діяльність шляхом надання волонтерської допомоги» [2].

«Волонтерська діяльність – добровільна, соціально спрямована, неприбуткова діяльність, що здійснюється волонтерами шляхом надання волонтерської допомоги» [2].

«Волонтерська допомога – роботи та послуги, що безоплатно виконуються і надаються волонтерами» [2].

Волонтерський рух, на думку Л. Камінської «...є широким поняттям, різновидом суспільних рухів, які пояснюють як тип колективної дії, спрямованої на зміни, є втіленням спільного прагнення всіх суб'єктів волонтерської діяльності до подолання соціальних проблем» [3, с. 91].

На думку І. Зверєвої «... волонтерський рух – це добродійна діяльність, яка здійснюється фізичними особами на засадах неприбуткової діяльності, без заробітної плати, без просування по службі, заради добробуту та процвітання спільнот і суспільства в цілому» [4, с. 38].

Як зазначено у Законі України «Про волонтерську діяльність» визначено напрямки волонтерської діяльності, серед них «... здійснення догляду за хворими, особами з інвалідністю, самотніми, людьми похилого віку та іншими особами, які через свої фізичні, матеріальні чи інші особливості потребують підтримки та допомоги; надання допомоги особам, які через свої фізичні або інші вади обмежені в реалізації своїх прав і законних інтересів» [2].

Розглядаючи в межах визначених напрямів підготовку майбутніх учителів-волонтерів в університетах, дотримуємося думки О. Кін, про те, що «... волонтерська діяльність у вищій школі України відповідає типам і напрямам роботи проектів міжнародної волонтерської діяльності MENT (допомога незахищеним категоріям населення, людям похилого віку, ветеранам війни та праці,

реабілітаційна робота, організація таборів для людей з особливими потребами); SOC, HIST (реалізація соціальних програм, поширення знань, проведення конференцій, фестивалів та акцій); ENVI (еколого-природоохоронна діяльність, організація роботи екологічних таборів); KIDS (викладацько-просвітницька та організаційно-виховна діяльність, організація роботи дитячих таборів) тощо» [5, с. 207].

В. Голуб диференціює названі категорії наступним чином: «Волонтерська діяльність – це система добровільного, усвідомленого, організованого, суспільно корисного застосування знань, умінь та навичок людини (людей) у вільний від основної зайнятості час, яке не передбачає фінансової винагороди» [6, с. 28-29]. Також, автор проводить дефінітивний аналіз поняття «волонтеріат», тлумачачи його як «...певну сукупність суб'єктів волонтерської діяльності та усього її ресурсу, що застосовується в процесі її проведення». З метою спрощення розуміння волонтерський рух В. Голуб пропонує його ідентифікувати як діяльність волонтеріату.

Вагомою є думка Н. Вайнілович, яка наголошує на значенні волонтерської діяльності як «... важливого ресурсу професійного розвитку та морально-духовного становлення майбутніх педагогів, участь в якій сприяє самореалізації, особистісному росту, саморозвитку особистості, успішній соціалізації, допомагає одержувати навички взаємодопомоги та взаємопідтримки та має суспільно корисний характер» [7, с. 406].

О. Ванюшина, аналізуючи волонтерський рух в Україні доходить висновку, що «...волонтерство є важливим, популярним і поширеним засобом безкорисливої праці небайдужих добровольців, які вирішують складні проблеми людства та навколишнього середовища. Так, наприклад, до волонтерської діяльності залучено у Франції 19% населення, США – майже 56%, Японії – 26%, Німеччині – 34%» [8 с. 285].

Так, В. Вашкович визначає волонтерську діяльність як «специфічну форму благодійництва, добровільну, безоплатну діяльність, яка характеризується

вчиненням активних дій суб'єктом надання волонтерської допомоги на користь отримувача волонтерської допомоги з метою покращення його стану» [9 с. 46].

В. Болотова, Н. Ляшенко та Т. Байдак під волонтерською діяльністю розуміють «окремий вид соціальної активності, ознаками якого є відсутність винагороди (фінансове відшкодування повинне бути менше вартості виконаної роботи), добровільність, користь від діяльності (групі або особам, що одержують винагороду, або суспільству в цілому, навколишньому середовищу)» [10 с. 49].

Становить також інтерес підхід до поняття «волонтерська діяльність» І. Літяги та С. Ситняківської, які стверджують, що «волонтерська діяльність — це будь-яка соціальна, суспільно корисна, систематична та вмотивована неприбуткова діяльність фізичних і юридичних осіб, що проводиться шляхом виконання робіт, надання послуг громадянам, організаціям та суспільству загалом» [11 с. 117].

Волонтерська діяльність, на думку К. Сидоренка, це «специфічна форма благодійництва, добровільна, безоплатна діяльність, яка характеризується вчиненням активних дій суб'єктом надання волонтерської допомоги на користь отримувача волонтерської допомоги з метою покращення його стану» [12. с. 8].

І. Чайка, досліджуючи феномен волонтерства, визначає його як «суспільно корисну діяльність, що не має на меті досягнення інших цілей крім суспільного блага; волонтерство не є діяльністю на благо держави, воно не має політичного забарвлення, ґрунтується на загальнолюдських цінностях» [13. с. 77]

Розглядаючи волонтерство як соціокультурну практику, О. Проценко трактує його як «узвичаєні дії людини або групи людей, що мають добровільний, реципрокний характер, спрямовані на вирішення соціальних проблем певних категорій населення та залежать від соціокультурного контексту, зокрема цінностей, норм, традицій, взірців поведінки тощо історично конкретного суспільства» [14. с. 6].

В. Сірко для характеристики сутності волонтерської діяльності пропонує наступне визначення: «Волонтерська діяльність — це добровільна, усвідомлена,

безкорислива, цільова, суспільнокорисна діяльність суб'єктів щодо надання допомоги на користь отримувача волонтерської допомоги» [15. с. 44].

Н. Грищенко вважає, що «волонтерство — це ефективний спосіб об'єднання зусиль і ресурсів суспільства та держави у вирішенні соціальних завдань, мобілізації громадської ініціативи, соціальної консолідації суспільства, метод впливу на підвищення ефективності соціальної політики і в цілому — досягнення благополуччя суспільства» [16. с. 78].

У результаті зміни політичних реалій життя в Україні трактування поняття «волонтерська діяльність» набуває нових рис. Так, О. Панькова, О. Касперович та О. Іщенко зазначають, що «на сьогодні під волонтерською діяльністю в Україні розуміють, насамперед, добровільну діяльність громадян чи громадських об'єднань, прямо чи опосередковано пов'язану з допомогою постраждалому від воєнного конфлікту мирному населенню, переселенцям і військовим» [17, с. 27].

Волонтерська діяльність вносить свою частку практичної соціальної допомоги у вирішенні різних соціальних, політичних, екологічних проблем людства. На сучасному етапі 41 волонтерська організація, що функціонує в понад 80 країнах світу, а відтак ці країни надають беззаперечну підтримку розвитку волонтерського руху. Як засвідчує практика, волонтерською діяльністю активно займаються 110 мільйонів людей по всьому світі.

Організація волонтерської діяльності вимагає вивчення історії питання, міжнародних та вітчизняних традицій, спеціальної літератури. Актуальність проблеми волонтерства полягає в тому, що волонтери не тільки добровільні помічники, які розуміють та відчувають біль та труднощі інших людей, волонтерство – це школа життя, росту і саморозвитку, яка допомагає виховувати, формувати себе як гуманну, високодуховну, культурну, ціннісно-орієнтовану особистість із здатністю та бажанням творити в душі найкращих гуманістичних надбань людства. Оскільки для молодих людей важливо самореалізуватися, передавати свій життєвий досвід, знання, набувати нового досвіду, відчувати



свою необхідність, а також бути причетним до колективної роботи, мати підтримку й уникати самотності.

## 1. Основні аспекти організації волонтерської діяльності

Волонтерство є невід’ємною складовою розвиненого суспільства, що сприяє його зростанню та процвітанню. Волонтерська діяльність є значущою не лише для людей, які потребують допомоги, а й для самих волонтерів, яким волонтерство дає можливість самореалізуватися через надання допомоги іншим. Міжнародні організації такі як Генеральна Асамблея ООН, Європейський парламент та Парламентська асамблея Ради Європи, закликають суспільство визнавати цінність волонтерства та сприяти залученню волонтерів до різноманітних видів волонтерської діяльності.

У контексті нашого дослідження є важливим аналіз європейського досвіду організації волонтерської діяльності та заохочення волонтерства, обговорення загальних проблем організації волонтерства.

На основі аналізу літератури нами виокремлено такі ключові характеристики волонтерської діяльності:

1. Волонтерство передбачає діяльність або дію. Волонтерська діяльність – це діяльність, яка сприяє покращенню життя суспільства через певні дії, яка здійснюється безкоштовно та включає в себе добровільне надання допомоги та підтримки тих, хто цього потребує. Крім того, діяльність має здійснюватися у визначений проміжок часу, згідно з міжнародними стандартами, не менше однієї години.

2. Неоплачувана волонтерська робота. Волонтерство, за визначенням, є діяльністю без оплати чи компенсації. Однак волонтери можуть отримувати стипендію або відшкодування необхідних витрат (таких як проїзд і проживання), не порушуючи законодавства. Така фінансова підтримка не становить великої винагороди, все залежить від стандартів та правової бази регіону, де відбувається волонтерство.

3. Волонтерство є справою сумління. Добровільність не повинна бути примусовою і повинна включати елемент вибору. Винятком із визначення добровільної служби є неоплачувана робота за рішенням суду, яка є частиною покарання у вигляді позбавлення волі або військової служби.

4. Волонтерська діяльність має індивідуальну (безпосередню) та організаційну форми. Загалом, волонтерська діяльність має включати волонтерську діяльність як з боку організації, так і для неї, або безпосередньо з певним домогосподарством. Але деякі країни відокремлюють ці дві форми й регулюють волонтерську роботу лише на основі регулювання.

5. Волонтерська робота може здійснюватися в різних регіонах та містах країни, та поза межами країни, також не обмежується конкретним бенефіціаром.

Крім того включає волонтерську діяльність у всіх видах громадських організацій, таких як некомерційні організації, уряди, приватні компанії тощо. Однак у багатьох країнах неприбутковим організаціям і державним установам дозволяється діяти як волонтерські організації.

## **2. Аналіз європейського досвіду організації волонтерської діяльності**

У 1982 році створено Альянс Європейських волонтерських організацій, змістом діяльності якого є координація низки волонтерських організацій та спілок, розташованих на європейському континенті [18]. Наведемо приклади повноцінних членів Альянсу Європейських волонтерських організацій.

### **Швеція**

Розглянемо досвід Швеції, яка є одним із найкращих прикладів країн із глибоко вкоріненими традиціями волонтерства. Пріоритетом цієї країни є збереження автономії та самостійності, тому усі питання, що виникають у сфері волонтерської діяльності, вирішуються на основі демократії. Щодо організації волонтерської діяльності, між волонтером та приймаючою організацією укладаються контракти. Волонтерство у Швеції пропонує різні можливості для участі у різних проектах та допомоги тим, кому це необхідно. В країні активно

підтримується культура волонтерства та безліч організацій, які координують добровольчі програми. Волонтерство може включати допомогу в соціальних проектах, екологічних дослідженнях, роботу з молоддю, допомогу біженцям та багато іншого. Для участі у волонтерстві у Швеції створено низку організацій, які займаються координацією добровольчих програм, зокрема: Шведський волонтерський центр (Swedish Volunteer Centre)- це національна організація, яка пов'язує волонтерів із різними проектами усією Швецією [19]; Міжнародна волонтерська служба (International Voluntary Service) - ця організація пропонує волонтерські програми як для шведів, так і для іноземців, дозволяючи їм працювати в різних галузях, включаючи соціальну допомогу, охорону навколишнього середовища, культуру та освіту [20]; Європейський корпус солідарності (European Solidarity Corps)-програма Європейського Союзу, яка надає молоді можливість брати участь у волонтерських проектах по всій Європі, включаючи Швецію [21].

### **Велика Британія**

Важливим у нашому дослідженні є досвід Великої Британії, яка має високі показники у розвитку волонтерської культури та пропонує багато можливостей для тих, хто хоче допомогати іншим. Для реалізації себе як волонтера у Великій Британії створені спеціальні організації та зреалізуються проекти, які запрошують людей до співпраці у сфері волонтерства. До прикладу, це місцеві благодійні організації або ж волонтерські центри, які координують волонтерську діяльність, допомагають потенційному волонтеру знайти проекти, які відповідають інтересам та навичкам. У Великобританії поширені такі напрями волонтерської діяльності як захист навколишнього середовища, допомога безпритульним, людям похилого віку чи дітям, медичне обслуговування тощо. Також існує багато громадських та благодійних організацій, які пропонують волонтерські програми та надають допомогу соціально незахищеним верствам населення. Наприклад таких як Волонтерські Питання (Volunteer Matters) робота якої спрямована на співпрацю з громадами, задля подолання труднощів, боротьби

із соціальною ізоляцією та самотністю, покращення здоров'я, розвитку навичок та можливостей, а також соціальної підтримки [22].

### **Латвія**

Волонтерство є важливою частиною суспільного життя Латвії. Незважаючи на законодавчі ініціативи щодо прийняття окремого закону про волонтерство, у Латвії досі немає єдиного закону, який регулює волонтерську діяльність. Визначення терміну «волонтер» можна знайти в Законі про асоціації та фонди 2003 року, згідно з яким, волонтер може вимагати відшкодування своїх витрат [23]. Організація волонтерської діяльності Латвії спрямована на діяльність у соціальній сфері, освіті, культурі, спорті, екології та багатьох інших сферах, також волонтери працюють з дітьми, молоддю, людьми похилого віку, безпритульними, з людьми з особливими потребами та іншими соціально незахищеними групами населення. У Латвії є різноманітні можливості для волонтерства, латвійці беруть активну участь у організації різних соціальних проєктів, щоб допомогти людям, які цього потребують. Волонтерські організації в Латвії надають людям можливість брати участь у різних проєктах, таких як будівництво, підтримка в установах соціального обслуговування, організація культурних заходів і фестивалів, екологічні ініціативи тощо.

### **Польща**

У Польщі є низка організацій, які пропонують різноманітні волонтерські проєкти, до яких можна приєднуватися та зреалізовувати власні ініціативи. Аналізуючи досвід Польщі варто зазначити волонтерські організації, які надають можливість розвиватися такі як: Міжнародна асоціація студентів економічних та некомерційних наук (Association internationale des étudiants en sciences économiques et commerciales), Фундація розвитку системи освіти (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji) [24, 25]. Ці організації спрямовані на волонтерські проєкти в різних сферах, включаючи соціальну допомогу, освіту, культуру та навколишнє середовище, також допомагають майбутнім волонтерам знайти волонтерські проєкти через онлайн-платформи та волонтерські центри. Серед

них такі веб-сайти, як [volunteermatch.org](http://volunteermatch.org) або [idealist.org](http://idealist.org), на яких можна знайти оголошення про волонтерські ініціативи в різних країнах, включаючи Польщу.

### **Німеччина**

Волонтерська діяльність в Німеччині є досить потужною та має велике культурне та соціальне значення. Соціальне та екологічне волонтерство є одними із найбільш популярних видів волонтерства в цій країні. Соціальне волонтерство включає в себе підтримку людей з обмеженими можливостями, допомогу людям похилого віку, підтримку безпритульних або біженців. Волонтери допомагають у щоденних потребах, організують розваги, сприяють соціалізації та надають емоційну підтримку. Екологічне волонтерство має на меті догляд за парками, лісами, річками та іншими екосистемами, адже у Німеччині існує багато природоохоронних проєктів. Волонтери можуть брати участь у прибиранні сміття, екологічній освіті та допомагати збирати дані для наукових досліджень. Окрім соціально-екологічного волонтерства поширеним є волонтерство у сфері культури, багато музеїв, галерей, фестивалів та інших культурних подій запрошуюють волонтерів, щоб допомогти в організації та проведенні заходів. На волонтерських засадах можна надавати медіа-підтримку відвідувачам, працювати з художніми галереями або допомагати з логістикою заходів. Для реалізації волонтерських ідей у Німеччині створено низку організацій таких як Добровільний соціальний рік у Німеччині (Freiwilliges Soziales Jahr) [26].

### **Франція**

У Франції волонтерство має розвинену структуру та є важливою сферою громадянської діяльності. В країні є багато можливостей для волонтерства у різних сферах, таких як соціальна допомога, культура, освіта, охорона навколишнього середовища, спорт, громадський порядок та багато іншого. Однією з найпопулярніших організацій, яка залучає волонтерів у Франції, є Франція волонтерів (France Volontaires)-організація координує програми волонтерства та сприяє міжнародному обміну, пропонує різноманітні проєкти у різних галузях, таких як соціальна допомога, охорона навколишнього середовища, культура, освіта та інші. Також є багато інших організацій, які

пропонують взяти участь у волонтерській діяльності, деякі з них спрямовані на конкретні напрями, наприклад, допомога біженцям чи безпритульним.

Для того, щоб стати волонтером у Франції, можна зв'язатися з волонтерськими організаціями, які нададуть інформацію про доступні проекти. Також пошук волонтерських можливостей доступний через онлайн-платформи, які надають інформацію про волонтерські проекти у Франції. Важливо врахувати, що для волонтерства у Франції можуть бути встановлені певні вимоги, такі як мінімальний вік, рівень знання французької мови та інші. Організації, зазвичай, надають додаткову інформацію про ці вимоги та умови участі у своїх програмах.

Також існує багато волонтерських програм, які можуть залучити як місцевих жителів, так і іноземців. Наприклад, Державна служба (Service Civique) – це програма, яка дає можливість молодим людям від 16 до 25 років протягом певного періоду працювати волонтером у різних сферах, програма спрямована на розвиток громадянської свідомості та залучення молоді до суспільно корисних ініціатив [27]. Крім того, у Франції є багато інших організацій, таких як Червоний Хрест, Міжнародна Амністія та Грінпіс, які також запрошують до співпраці в різних сферах.

## **Литва**

«Закон про волонтерів», ухвалений у червні 2011 року, дозволяє громадянам та іноземцям віком від 14 років легально перебувати в Литві задля участі у волонтерських програмах. [28]. У законі зазначаються такі принципи волонтерства як принесення користі суспільству та особистості, співпраця, різноманітність і гнучкість. У сфері волонтерства країна надає можливості волонтерської реалізації суспільно-корисних ініціатив через організації чи проекти, через місцеві некомерційні організації, благодійні організації чи громадські центри. Волонтерство здійснюється за такими напрямками як збереження навколишнього середовища, освіта, соціальні послуги, захист тварин або інші напрями, які вам подобаються. Волонтерство дає можливість навчатися, розвиватися та робити значний внесок у суспільство. Волонтерська діяльність –

це добровільна діяльність, яка здійснюється безкоштовно на благо громади. У Литві є низка організацій, які організують волонтерську діяльність. Зокрема, Молодіжна лінія (Jaunimo linija) – неприбуткова організація, яка працює з молоддю та надає підтримку у складних життєвих ситуаціях, запрошує волонтерів долучатися до міжнародних програм і проєктів. [29]. Крім того, існує багато інших громадських організацій, які надають різні можливості для волонтерів, наприклад, допомагають в освіті, охороні здоров'ї, культурі, екології та багатьох інших сферах. Для здійснення волонтерської діяльності у Литві варто звернутися до конкретних організацій, або знайти інформацію на її веб-сайтах. Організації зазвичай вимагають, щоб волонтери заповнили заявку та пройшли певний процес відбору чи навчання. Особливістю організації волонтерської діяльності у Литві є значний волонтерський досвід, який дозволяє зробити внесок у місцеву громаду та формує позитивний вплив на суспільство.

### **Естонія**

У багатьох країнах, у тому числі в Естонії, волонтерство є важливою частиною соціального та громадянського життя, в країні існує розвинена система волонтерства, яка дає можливість громадянам та іноземцям долучатися до різноманітних проєктів і допомагати громаді. Організації, які займаються волонтерством, можуть бути національними, регіональними або місцевими. Деякі з них спеціалізуються на конкретних сферах, таких як освіта, охорона навколишнього середовища, підтримка незахищених верств населення чи молодіжні ініціативи. В Естонії є декілька способів стати волонтером: зареєструватися як волонтер, зв'язатися безпосередньо з волонтерськими організаціями та подати заявку для участі у волонтерській діяльності, заповнити анкету та відвідати спеціальний навчальний курс або інформаційний семінар. Актуальним видом пошуку волонтерства, як і в кожній країні, у естонців є онлайн-платформи, які допомагають вам знайти можливості для реалізації волонтерських ідей. Серед популярних організацій Естонська національна агенція (Erasmus+ Youth in Action EstYES) і Вперед до волонтерства в Естонії (GoVolunteer Estonia), Європейська волонтерська служба (European Voluntary

Service) програма, яка пропонує молодим людям віком від 18 до 30 років можливість працювати волонтером як за кордоном, так і в Естонії [30, 31,32].

### **Італія**

В країні найбільш актуальним є: гуманітарна допомога, де Італія бере активну участь у гуманітарних проектах, зокрема у зв'язку з міграційною кризою, волонтери можуть звернутися до організацій, які допомагають біженцям, мігрантам та людям, які опинилися у складних життєвих ситуаціях; захист навколишнього середовища: країна славиться своєю природною красою та культурною спадщиною, волонтери створюють умови для збереження природних заповідників, працюють над екологічними проектами чи реставрацією пам'яток культури; соціальна допомога: багато організацій працюють з людьми з особливими потребами, дітьми, людьми похилого віку та іншими вразливими групами, волонтери беруть активну участь та надають свою допомогу; освіта: в країні функціонує низка організацій, які працюють у сфері освіти та надають підтримку для дітей та молоді. Волонтером можна працювати у школах, дитячих садках або організаціях, які пропонують позашкільну освіту. Щоб стати волонтером в Італії, можна зв'язатися з такими організаціями, як Волонтери Італії (Volunteer Italia), Асоціація волонтерів для Італії (Associazione Volontari per l'Italia) або ж можна співпрацювати із місцевими благодійними організаціями, громадськими центрами [33].

### **Іспанія**

Волонтерство в Іспанії має безліч можливостей, доступних у різних напрямках, що дозволяє робити внесок у важливі справи для громад, одночасно занурюючись у місцеву культуру. Іспанія має такі напрями волонтерства як соціальна робота, охорона навколишнього середовища, освіта, охорона здоров'я, захист тварин тощо. Для здійснення волонтерської діяльності в країні існує багато організацій, які сприяють працевлаштуванню волонтерів в Іспанії. Серед відомих – Волонтери в Іспанії (Volunteers in Spain), Проекти за кордоном і Волонтерські рішення. Деякі організації пропонують короткострокові проекти,



розроблені для мандрівників, а інші зосереджуються на довгострокових зобов'язаннях. [34].

### **3. Підходи та практика організації волонтерської діяльності в Україні**

Волонтерство в Україні є популярною та важливою діяльністю, яка здійснюється у різних галузях, та має значний вплив на розвиток громадянського сектору. В країні є низка організацій, які пропонують можливості для волонтерів займатися добровільною роботою та здійснювати свій внесок у соціальні, екологічні, культурні та гуманітарні проекти.

Один з найвідоміших прикладів волонтерської діяльності в Україні – це волонтерський рух, який почався під час Революції Гідності в 2013-2014 роках. Тисячі людей з усієї країни об'єдналися, щоб надати підтримку протестувальникам, допомогти пораненим та зайнятися організаційною роботою на майдані. Після Революції Гідності волонтерський рух в Україні значно розширився.

Багато організацій були створені з метою надання допомоги військовим, постраждалим внаслідок війни на сході країни, внутрішньо переміщеним особам, дітям-сиротам, інвалідам, лікарням та багатьом іншим.

Волонтерство в Україні включає такі види діяльності:

- допомога в гуманітарній сфері (розподіл продуктів харчування, одягу та інших необхідних речей серед соціально незахищених верств населення, підтримка безпритульних, мігрантів тощо);
- підтримка військових (надання допомоги українським військовим, які беруть участь у військових діях, постачання військової техніки, медичного обладнання, ліків тощо);
- соціальна підтримка (допомога дітям-сиротам, людям з особливими потребами, літнім людям, сім'ям у складних життєвих обставинах, проведення розважальних та освітніх заходів);

– екологічні проекти (участь у прибиранні територій, екологічній освіті, захисті природи та тварин; культурні заходи: допомога в організації культурних заходів, фестивалів, виставок, концертів тощо).

Для участі у волонтерській діяльності в Україні можна звернутися до різних волонтерських організацій, фондів або місцевих громадських центрів, щоб дізнатися про можливості та проекти, які потребують допомоги. Також, часто волонтерські оголошення та проекти публікуються на різних онлайн-платформах та соціальних медіа. Наведемо приклади волонтерських організацій в Україні, які займаються різними гуманітарними, соціальними, екологічними та іншими питаннями:

– Товариство Червоного Хреста України – потужна і визнана суспільством організація, яка разом з громадськістю відповідає на гуманітарні та соціальні виклики, волонтерське об'єднання [35];

– Кожен Може – підтримка та допомога внутрішньо переміщеним особам [36];

– благодійний фонд Крила надії – підтримка онкохворих дітей та дітей, що потребують трансплантації органів [37];

– благодійний фонд Сергія Притули – допомога військовим [38].

## **Висновки**

Отже, значну роль у розвитку та добробуті держави і суспільства відіграє волонтерство, оскільки волонтером може бути будь-яка людина, незалежно від статі, віку, релігії та інших особливостей, яка має бажання допомагати, не очікуючи при цьому на винагороду. Передусім, мова йде про допомогу людям похилого віку, дітям, позбавленим батьківської опіки, безробітним та ін. Волонтерство має постійно діючий інноваційний та творчий характер, тому що люди, які займаються цією діяльністю, на шляху своєї досконалості постійно використовують свій фізичний та інтелектуальний потенціали.

Аналіз європейського досвіду та характеристика практичних підходів організації волонтерської діяльності у європейських країнах дозволив нам дійти висновку про суттєві відмінності, що пояснюються законодавчою базою, рівнем

розвитку волонтерства та соціальною політикою. Зроблено висновок, що волонтерська діяльність є невід’ємною складовою громадянського сектору будь-якої держави та соціально-культурним феноменом суспільства, оскільки кожній державі, як і кожній людині, потрібна соціальна допомога. Зауважено, що історичні вектори розвитку волонтерства зумовлені значною мірою контекстом соціальної політики країни, а виникнення волонтерства як нового напрямку безкорисливої допомоги є результатом зростання соціальних потреб людства й важливим аспектом його розвитку.

Під час аналізу моделей організації волонтерської діяльності в країнах Європи досліджено, що важливим аспектом розвитку волонтерської діяльності є національні стратегії і програми соціально-економічного розвитку країн, волонтерські традиції та законодавча база, оскільки в багатьох країнах є низка законодавчих актів, які надають правовий захист волонтерам. Проте, в деяких країнах відсутнє національне законодавство (наприклад у Німеччині, Франції, Швеції, Латвії, Україні), яке б чітко регулювало питання волонтерської діяльності та статус волонтерів. Спеціальні закони, що регулюють волонтерську діяльність, прийняті у Польщі, Італії, Іспанії, Литві. У вище зазначених країнах створено низку державних програм для підтримки та розвитку волонтерів, що передбачають виплату соціальних стипендій, компенсацію витрат, пов’язаних з виконанням волонтерських завдань.

Аналіз європейського досвіду дозволив нам дійти висновку про те, що задля забезпечення організації волонтерської діяльності в Україні потрібно:

- унормувати нормативно-правову базу відповідно до європейських підходів;
- удосконалити функціонування реєстру волонтерських організацій та волонтерів;
- підтримувати розвиток соціального партнерства державних і громадських організацій;

– забезпечити можливість підготовки волонтерів як через участь у міжнародній мобільності, так і за рахунок навчання на базі вітчизняних навчальних закладів;

– активізувати роботу щодо популяризації волонтерства, соціально-правового супроводу волонтерської діяльності та співпраці з міжнародними волонтерськими організаціями.

У контексті адаптації в Україні зарубіжного досвіду регулювання волонтерської діяльності заслуговує на увагу більш детальне ознайомлення та використання досвіду Швеції щодо створення спеціальної структури, яка б відповідала за базу даних підбору волонтерів. Також цікавим для вивчення є досвід створення Фонду волонтерства, як це було зроблено в Італії за ініціативою Римської ощадної каси. Слід також звернути увагу на функціонування в Німеччині організацій, діяльність яких зосереджується на активних літніх громадянах.

### **Анотація**

Для забезпечення інтеграції в світовий простір українська система освіти має орієнтуватися на основні цінності європейського досвіду організації волонтерської діяльності. Тому, підходи та практику організації добровільної, соціально спрямованої, неприбуткової діяльності в Україні слід узгоджувати з теоретико методологічними засадами організації громадянського простору європейських країн. З цією метою проаналізовано європейський досвід та охарактеризовано практичні підходи організації волонтерської діяльності у Великій Британії, Швеції, Іспанії, Італії, Естонії, Литві, Франції, Німеччині, Польщі, Латвії. Визначено, що виникнення волонтерства, як нового напрямку безкорисливої допомоги, є результатом зростання соціальних потреб людства, а розвиток волонтерства значною мірою зумовлений контекстом державної політики країни. Зроблено висновки, що волонтерство посідає особливе місце в громадянській структурі будь-якого суспільства, адже розглядається як прояв активного відношення людини до світу задля здійснення позитивних суспільних

перетворень та змін. Зазначено, що під час аналізу моделей організації волонтерської діяльності в країнах Європи важливим є дослідження національних стратегій і програм соціально-економічного розвитку країн, волонтерських традицій та законодавчої бази, оскільки в багатьох країнах є низка законодавчих актів, які надають правовий захист волонтерам. Виокремлено ключові характеристики волонтерської діяльності. Обґрунтовано, що волонтерська діяльність є значущою не тільки для людей, які потребують допомоги, а й для самих волонтерів, яким волонтерство дає можливість самореалізуватися через надання допомоги іншим.

### Література:

1. Загальна декларація про волонтерську діяльність. (2011). Доступно з <https://old.dyvensvit.org/articles/2018.html>
2. Про волонтерську діяльність: Закон України від 19.04.2011 за №3236. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3236-17> (дата звернення 12.02.2022).
3. Камінська Л.Ф. Теоретичні підходи до дослідження суспільних рухів. Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. Соціологія. 2010.№1-2. С. 91-93.
4. Зверєва, І. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія. Центр учбової літератури. Київ, 2008. 235 с.
5. Кін О.М. Розвиток волонтерської діяльності студентської молоді України наприкінці ХХ століття. *Збірник наукових праць «Педагогіка та психологія»*. Харків. 2015. Вип. № 50. С.201-212.
6. Голуб В.Л. Ключові поняття та категорії державного управління у сфері волонтерської діяльності. *Вісник Національної академії державного управління при Президенті України*. 2014. С. 25-30.
7. Вайнілович Н. Волонтерський рух у сучасному українському суспільстві: мотиваційний аспект. *Збірник наукових праць «Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного суспільства»*. 2010. №2. С. 407-410.

8. Ванюшина, О. Волонтерський рух в Україні: еволюція, сучасний стан та статус. Вісник Національного університету оборони України. 2015, 1 (44), С. 275-281.
9. Вашкович В. Опис волонтерської допомоги (завдання) у договорах про надання волонтерської допомоги. Підприємництво, господарство і право. 2018. № 2. С. 46.
10. Болотова В. О., Ляшенко Н. О., Байдак Т. М. Волонтерська діяльність в Україні як вид соціальної активності. Грані. 2018. Т. 21. № 9. С. 49
11. Літяга І. В., Ситняківська С. М Практикум: соціальна сфера (workshop book: social sphere) автори-укладачі.: за заг. ред. проф. Н. А. Сейко. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. С. 117.
12. Сидоренко К. О. Адміністративно-правове регулювання волонтерської діяльності в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук: спец. 12.00.07. Запоріжжя, 2013. С.
13. Чайка І. Ю. Волонтерство: сутність феномена та особливості його функціонування в сучасній Україні. Науково-теоретичний альманах «Грані». 2017. Т. 20. № 7(147). С. 77.
14. Проценко О. О. Волонтерські практики в умовах вимушеної міграції в сучасній Україні: чинники та наслідки актуалізації: дис. канд. соціол. наук: 22.00.04. Харків, 2021. С.6.
15. Сірко В. С. Адміністративно-правове регулювання волонтерської діяльності в Україні: дис. канд. юрид. наук: 12.00.07. Одеса, 2018. С. 44.
16. Грищенко Н. І. Волонтерський рух в сучасній Україні як стратегія розвитку молодіжного лідерства. Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. 2018. Вип. 2(38). С. 78.
17. Панькова О. В., Касперович О. Ю., Іщенко О. В. Розвиток волонтерської діяльності в Україні як прояв активізації соціальних ресурсів громадянського суспільства: специфіка, проблеми та перспективи. Український соціум. 2016. № 2(57). С. 27.

18. Альянс Європейських волонтерських організацій: веб-сайт. URL: <http://www.alliance-network.eu> (дата звернення 04.03.2023).
19. Шведський волонтерський центр: веб-сайт. URL: <https://www.volontarbyran.org> (дата звернення 05.04.2023)
20. Міжнародна волонтерська служба: веб-сайт. URL: <https://familylegacy.com/> (дата звернення 02.02.2023)
21. Європейський корпус солідарності: веб-сайт. URL: [https://youth.europa.eu/solidarity\\_en](https://youth.europa.eu/solidarity_en) (дата звернення 12.03.2023)
22. Волонтерські питання: веб-сайт. URL: <https://volunteeringmatters.org.uk/> (дата звернення 12.03.2023)
23. Про асоціації та фонди: Закон Латвії від 30. 10. 2003 р. URL: <https://www.refworld.org/> (дата звернення 17.04.2023)
24. Фундація розвитку системи освіти: веб-сайт. URL: <https://www.frse.org.pl/> (дата звернення 25.05.2023)
25. Міжнародна асоціація студентів економічних та некомерційних наук: веб-сайт: URL: <https://aiesec.org/> (дата звернення 9.05.2023).
26. Добровільний соціальний рік у Німеччині: веб-сайт: URL: <https://volunteer.reisen/> (дата звернення 16. 05. 2023).
27. Державна служба у Франції: веб-сайт: URL: <https://www.service-civique.gouv.fr/> дата звернення 03. 06. 2023).
28. Про волонтерів: Закон Литви від 22.06.2011 р. №XI-1500. URL: <https://www.ilo.org/> (дата звернення 07.06.2023).
29. Молодіжна лінія: веб-сайт: URL: <https://jaunimolinija.lt/lt/> (дата звернення 12.06.2023).
30. Естонська національна агенція : веб-сайт: URL: <https://www.salto-youth.net/> (дата звернення 12.06.2023).
31. Вперед до волонтерства в Естонії: веб-сайт: URL: <https://europeanvoluntaryservice.org/> (дата звернення 15.06.2023).
32. Європейська волонтерська служба: веб-сайт: URL: <https://esty.es/en/> (дата звернення 20.06.2023)

33. Асоціація волонтерів для Італії: веб-сайт: URL: [www.volunteeritaly.org](http://www.volunteeritaly.org) (дата звернення 19.06.2023).

34. Волонтери в Іспанії: веб-сайт: URL <https://atyla.org/> (дата звернення 23.06.2023).

35. Товариство Червоного Хреста України: веб-сайт: URL: <https://redcross.org.ua/> (дата звернення 23.06.2023).

36. Кожен Може: веб-сайт: URL: <https://everybodycan.com.ua/> (дата звернення 23.06.2023).

37. Крила надії: веб-сайт: URL: <https://krylanadiyi.org.ua/> (дата звернення 23.06.2023).

38. Благодійний фонд Сергія Притули: веб-сайт: URL: <https://prytulafoundation.org/> (дата звернення 23.06.2023).

**Yaroslav Pylypenko**

assistant of the department of elementary education

## **APPROACHES AND PRACTICE OF ORGANIZING VOLUNTEER ACTIVITIES: EUROPEAN EXPERIENCE**

**1. Basic aspects of organizing volunteer activities**

**2. Analysis of the European experience of organizing volunteer activities**

**3. Approaches and practice of organizing volunteer activities in Ukraine**



## СПИСОК АВТОРІВ

- Blavt Oksana Zinovievna** Doctor of science (Education), Full Professor Professor of the Department Of Physical Education, Lviv Polytechnic National University (Lviv Ukraine), Str. Bandera, 12, Lviv, 79013, Ukraine
- Razmolodchykova Ivanna Viktorivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Social Work, Kryvyi Rih State Pedagogical University 54, Gagarin Avenue, Kryvyi Rih, 50069, Ukraine
- Stadnyk Volodymyr Volodymyrovych** Candidate of physical education and sports sciences, Associate professor of the Department Of Physical Education, Lviv Polytechnic National University (Lviv Ukraine), Str. Bandera, 12, Lviv, 79013, Ukraine
- Vasyliuk Tamara Hryhorivna** Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Lecturer at the Department of Social Pedagogy and Social Work, Kryvyi Rih State Pedagogical University 54, Gagarin Avenue, Kryvyi Rih, 50069, Ukraine
- Vovk Ihor Volodymyrovych** Candidate of pedagogical sciences, Head of the Department Of Physical Education Lviv National University of Nature Management (Ukraine), str. V. Velykiho, 1, 80381, Dublyany, Zhovkivskyi district, Lviv region
- Варивода Юлія Юрїївна** доктор педагогічних наук, професор, факультет соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
- Давидюк Марина Олександрівна** кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
- Демченко Олена Петрівна** кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
- Ковальова Оксана Анатоліївна** кандидатка психологічних наук, завідувачка відділу проектування розвитку обдарованості Інституту обдарованої дитини НАПН України

**Колосова Олена  
Вікторівна**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти, заступник декана з наукової роботи факультету дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

**Кравченко  
Оксана  
Олексіївна**

доктор педагогічних наук, професор, факультет соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Кронівець Тетяна  
Миколаївна**

кандидат юридичних наук, адвокат, завідувач кафедри фундаментальних і приватно-правових дисциплін, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

**Малярчук А.В.**

призерка II етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту наукових робіт учнів-слухачів Малої академії наук України у 2023 році

**Омелянченко Алла**

кандидат педагогічних наук, доцент, Бердянський державний педагогічний університет

**Пилипенко  
Ярослава  
русланівна**

асистент кафедри дошкільної освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

**Ревуцька Олена  
Володимирівна**

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри прикладної психології та логопедії, Бердянський державний педагогічний університет

**Саранча Ірина  
Григорівна**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

**Сорочан Марина  
Петрівна**

аспірант кафедри інноваційних та інформаційних технологій, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 21001, Україна, м. Вінниця, вул. Острозького, 32

**Співак Любов  
Миколаївна**

доктор психологічних наук, професор кафедри психології, Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Україна, 04071, м. Київ, вул. Львівська, 23

**Старинська**

**Олена Віталіївна**

кандидат психологічних наук, доцент, кафедра прикладної психології та логопедії, Бердянський державний педагогічний університет

**Токар Любов**

викладач Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу, аспірант кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

**Франчук Тетяна**

**Йосипівна**

кандидат педагогічних наук, доцент, Начальник наукового відділу, Кам'янець-Подільський національний університет, Україна, 32300, м. Кам'янець-Подільський, вул. Івана Огієнка, 61

**Хіля Анна**

**Вікторівна**

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри початкової освіти, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

**Чупахіна**

**Світлана**

**Василівна**

доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики дошкільного виховання та спеціальної освіти, Директор навчально-наукового центру «Ресурсний центр інклюзивної та спеціальної освіти», Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника 76018, Україна, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57

Наукове видання

**«ІНКЛЮЗИВНИЙ СОЦІООСВІТНІЙ ПРОСТІР:  
ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЄВРОПЕЙСЬКОГО ТА  
УКРАЇНСЬКОГО ДОСВІДУ»**

Монографія

Редактори:

Алла Коломієць

Олена Демченко

Петро Крайнік

Катерина Царанок

Наталія Шкрібета

Олена Колосова

Тетяна Кронівець

Ірина Саранча

Анна Хіля

Ярослава Пилипенко

Підписано до друку

Підписано до друку 28.09.2023.

Формат 60x84/16. Папір офсетний крейдований.

Друк різнографічний цифровий офсетний.

Друк. арк. 6. Умов. друк. арк. 5,58. Обл.-вид. арк. 7,24.

Наклад 100 прим. Зам. № 5404.

Віддруковано з оригіналів замовника.

ФОП Корзун Д.Ю.

Видавець ТОВ «ТВОРИ».

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів  
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.

21034, м. Вінниця, вул. Немирівське шосе, 62а.

Тел.: 0 (800) 33-00-90, (096) 97-30-934, (093) 89-13-852.

e-mail: [info@tvoru.com.ua](mailto:info@tvoru.com.ua)

<http://www.tvoru.com.ua>