

**РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ПОЧАТКОВОЇ, ІНКЛЮЗИВНОЇ
ТА ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Третяк О. М., Ростопка Н. В.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ
СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ З
ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ
ПОТРЕБАМИ У ПОЧАТКОВІЙ
ШКОЛІ**



Рівне – 2024

УДК [373.3:376]:316.4(072)
Т66

Рецензенти:

І. І. Садова, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

О. П. Макарчук, вчитель початкових класів, заступник директора з навчально-виховної роботи Рівненської гімназії № 24 Рівненської міської ради

Третяк О.М., Ростопка Н.В.

Педагогічні умови соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі: методичний посібник. Рівне: РДГУ, 2024. 91 с.

Рекомендовано до друку на засіданні навчально-методичної комісії педагогічного факультету РДГУ (протокол № 2 від 16 квітня 2024 року).

У виданні розглядається проблема соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі. Розкрито сутність понять: «соціалізація», «дитина з особливими освітніми потребами»; досліджено особливості соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі; обґрунтовано педагогічні умови соціалізації дітей з ООП у початковій школі; розроблено методику соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі; проведено експериментальну перевірку педагогічних умов соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у початковій школі.

ПЕРЕДМОВА

Сьогодні актуальним постає питання інтеграції особистості в систему суспільних відносин, у загальну структуру освітнього процесу. Процес засвоєння людиною особистісних якостей на різних етапах її існування визначається поняттям «соціалізація». Як і будь-якому процесу, соціалізації притаманна циклічність та динамічність протікання.

Одним із основних періодів у житті людини є процес навчання, і насамперед у закладі загальної середньої освіти. Цей процес тісно пов'язаний з виховним, адже навчання в школі – це не лише набуття базових знань, умінь індивідуальної самоосвіти, а й самовиховання особистості, її взаємодія з колективом, вирішення життєвих труднощів.

Під час освітнього процесу відбувається поступове формування та розвиток усіх складових процесу самовдосконалення: від формування стійкого інтересу до навчання на початковій ланці до формування навчальних умінь і культури розумової праці у середній школі та до рівня активної й автономної пізнавальної діяльності, потреби в самоосвіті в старших класах.

З цього випливає, що потреба у соціалізації, становленні як особистості та самореалізації, є домінуючою, і вона формуватиме поведінкові особливості школяра на всіх вікових етапах, але при цьому обов'язковою повинна бути взаємодія з вчителем як суб'єктом освітнього процесу. Окрім того, учень не може бути пасивним спостерігачем свого власного розвитку, бо він має хотіти реалізувати свої здібності, що стане реальним у процесі співпраці з вчителем, його однолітками.

Загалом, формування особистості та її розвиток у суспільстві може бути успішним лише за умови врахування всіх зовнішніх і внутрішніх факторів, що впливають на особистість, та їх складних взаємозв'язків. Участь суб'єкта в житті суспільства здійснюється через сім'ю, школу, людей,

які його оточують. Важливе місце в процесі соціалізації займає школа, а саме освітній процес. В процесі навчання відбувається формування наукового світогляду учнів, розвиток їх свідомості, переконань, моральних якостей, духовності та здібностей.

Отже, саме соціальні фактори відіграють провідну роль у формуванні особистості, адже особистість є мірою соціального розвитку людини. Навчання і виховання мають надзвичайно важливе значення для становлення і розвитку особистості, вони мають коригувати вплив спадковості та соціального середовища на формування внутрішнього світу людини. Ось чому основними шляхами соціалізації учнів з особливими освітніми потребами є навчання і виховання, ефективність яких залежить від багатьох факторів і, зокрема, від організації навчальної та виховної діяльності дитини.

Основним проблемам соціалізації були присвячені роботи багатьох учених, зокрема: С. Бабенко, О. Кушак, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, В. Москаленко, О. Мудрик. Ґрунтовні дослідження з проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти серед українських вчених здійснювали В. Вишемирський, В. Засенко, І. Іванова, Ж. Петрочко, О. Польовик, К. Щербакова. Зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші.

Сучасне українське суспільство характеризується підвищенням уваги до проблем дітей з особливими освітніми потребами. Важливим є становлення громадської думки у потребі ціннісного, толерантного ставлення до цієї категорії осіб. Серед актуальних проблем формування особистості особливо відчутними і гострими є питання, пов'язані з соціалізацією учнів з особливими освітніми потребами в сучасне освітнє середовище.

Соціалізація як вагомий чинник гармонійного розвитку дитини

Якщо індивідом народжуються, то особистістю стають в процесі соціалізації. Соціалізація — це процес входження індивіда в соціальне середовище через засвоєння норм, ідеалів та цінностей.

Процес соціалізації триває протягом усього життя людини. В процесі соціалізації виділяють три етапи: до трудової (охоплює період життя людини до початку трудової діяльності - дитинство і період навчання), трудової (період зрілості людини, її активної участі в трудовій діяльності) і після трудової, яка відноситься до періоду життя людини, що збігається з пенсійним віком. На кожному етапі існують особливі інститути соціалізації. На до трудової стадії соціалізації головним інститутом є сім'я, також важливими є дошкільні заклади та школа. Трудовий колектив є основним інститутом соціалізації на трудовій стадії. Досить важливе значення в процесі соціалізації відіграють неформальні об'єднання, групи за інтересами [17, с. 15].

Під соціалізацією людини треба розуміти процес засвоєння та відтворення, цією ж людиною, культурних цінностей і соціальних норм, а також саморозвитку та самореалізації в тому суспільстві, в якому вона проживає [58, с. 58].

Соціалізація людини – процес довготривалий і дуже складний. З одного боку, як і будь-яке суспільство, яке на кожному етапі свого розвитку виробляє цілу систему соціальних і моральних цінностей, певні ідеали, норми та правила поведінки, зацікавлене в тому, щоб кожна людина, сприйнявши і засвоївши їх, змогла жити в даному суспільстві, стати його повноцінним членом. З іншого боку, на формування особистості мають вплив різні стихійні, спонтанні процеси, які відбуваються у нашому навколишньому житті. Ось чому кінцевий результат таких цілеспрямованих і стихійних впливів не завжди

передбачуваний і не завжди повністю відповідає інтересам суспільства.

Інтерес до процесу соціалізації в представників різних наукових напрямів завжди був великий, але проблема соціалізації дітей саме з особливими освітніми потребами в рамках сучасної шкільної освіти є недостатньо вивченою.

Основним проблемам соціалізації були присвячені роботи багатьох учених, зокрема: С. Бабенко, О. Кушак, Н. Лавриченко, М. Лукашевич, В. Москаленко, О. Мудрик.

Витоки сучасної концепції соціалізації знаходимо в працях французького соціолога Габрієля Тарда. В основу теорії соціалізації він поклав принцип наслідування, що лежить в основі людських взаємовідносин (відносини "вчитель-учень" він вважав типовими соціальними відносинами) [16].

Розгорнуту соціологічну теорію, яка описує процеси інтеграції індивіда в соціальну систему через засвоєння загальноприйнятих норм, розробив американський соціолог Талкотт Парсонс. Органи соціалізації, включаючи сім'ю і інститути освіти, на його думку, виконують функцію відтворення соціальної структури.

Науковці-соціологи, які займалися дослідженням проблем соціалізації особистості зазначали, що аналіз соціалізації людини дозволяє визначити не тільки те, як формується особистість і якими засобами, але й те, що сприяє розкриттю механізмів включення індивіда в суспільні процеси [17].

У 60-х роках окремі філософи, соціологи та соціальні психологи вводять у науковий обіг термін "соціалізація", під якою розуміють двобічний процес: з однієї сторони, це засвоєння індивідом соціального досвіду в якості входження у соціум; а з другого – процес активного відтворення індивідом цілої системи соціальних зв'язків внаслідок чималої активної діяльності та включення у певний соціум [17].

Активно досліджуються проблеми соціалізації особистості в зарубіжній науці (Д. А. Томпсон, Ф. Г. Гіддінс, Ч. Х. Кулі).

Вперше поняття “соціалізація” з’явилося наприкінці ХІХ ст. в французькій та американській соціології, а саме в роботах американського соціолога Ф. Гіддінгса та французького соціолога Г. Тарда [16, с. 254].

За Г. Тардом, саме соціалізація є основним процесом взаємодії свідомості окремої людини з існуючими віруваннями, переконаннями, розуміннями бажань і намірів, які породжені суспільством. Він зауважив, що головним механізмом соціалізації (входження людини у суспільство) є наслідування, яке регулюється суспільством через систему освіти, тобто навчання і виховання, сім’ю, громадську думку та інші соціальні інститути. Автор у соціалізації вбачав не тільки стабілізуючий суспільний механізм і можливості забезпечення розвитку суспільства. Завданням освіти та виховання полягало у створенні умов для розвитку творчості людини, яка виникає в її індивідуальній свідомості як процес взаємодії людей у суспільстві [16, с. 258].

Погляди Г. Тарда вплинули на розуміння процесу соціалізації відомим американським соціологом Ф. Гіддінгсом. На думку вчених, Ф. Гіддінгс вперше ввів поняття «соціалізація». Він підкреслював, що соціалізація як процес розвитку соціальної природи або характеру людини є результатом як стихійного впливу суспільства, так і впливу суспільства за «свідомим планом». Результатом соціалізації, на думку вченого, мала бути “плюралістична поведінка”, яка забезпечувала взаєморозуміння і комунікацію людей та відповідала запитам суспільства (“соціальному розуму”, під яким трактували суспільну свідомість) [9].

Рольова теорія соціалізації ґрунтується на теоретико-методологічній основі структурного функціоналізму. Тут соціальні ролі розуміють як соціальні моделі поведінки, які

визначаються соціальним статусом індивіда в соціальній або міжособистісній системі. Сама особистість є функцією набору соціальних ролей, які індивід виконує в суспільстві. Результатом цих поглядів стало визначення, дане Г. Террі Пейджем, Дж. Томасом, А. Маршаллом (1987) у Міжнародному словнику педагогічних термінів: «Соціалізація – це процес опанування ролей та очікуваної поведінки у відносинах із сім'єю, суспільством і розвиток задовільних зв'язків з іншими людьми.» [58, с. 48].

Ч. Кулі, автор теорії «дзеркального Я» і теорії малих груп, вважає, що індивідуальне Я набуває соціальних якостей у взаємодіях і в міжособистісному спілкуванні в первинних групах (сім'я, групи однолітків, сусідські групи), тобто в процесі взаємодії особистості та групового суб'єкта [46].

Дж. Мід вважав, що «міжіндивідуальна взаємодія» є центральним поняттям соціальної взаємодії, і він продемонстрував, що свідомість кожної дитини зростає в соціальній взаємодії, від ставлення дитини до важливих для неї людей. Вона вчиться вибирати найбільш прийнятні правила соціальної поведінки, виходячи з того, як на її поведінку реагують батьки та вчителі. Водночас у дитини розвиваються рефлексивні навички та формується позитивне ставлення до навколишнього середовища [46, с. 15-16].

В умовах закладу загальної середньої освіти важливу роль у соціалізації дітей з особливими освітніми потребами відіграє система комплексної роботи із широким спектром впливу на становлення людини-особистості. Ґрунтовні дослідження з даної проблеми серед українських вчених здійснювали В. Вишемирський, В. Засенко, І. Іванова, Ж. Петрочко, О. Польовик, К. Щербакова. Зокрема В. Бондар, А. Колупаєва, Т. Євтухова, В. Ляшенко, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в закладах

загальної середньої освіти, їх реабілітації та соціалізації до існуючих суспільних норм.

Вступ України до Європейського Союзу потребує підвищення рівня освітніх послуг для осіб з інвалідністю та покращення досить низького рівня методичного та наукового забезпечення цієї категорії населення.

Слово «inclusion» з англійської перекладається, як «утримувати, включати, мати місце в своєму складі». Тому «inclusion» є терміном, який висвітлює нові погляди не тільки на освіту, але й на місце людини у суспільстві. Бо інтеграція в межах одного класу дітей з особливими освітніми потребами зі звичайним розвитком не означає достатньої участі, тих же дітей, в житті класу. Метою інклюзивної школи є можливість дати усім учням повноцінне соціальне життя, активну участь в колективі, цим самим забезпечуючи повну взаємодію і турботу один про одного як членів одного співтовариства [69, с. 32].

Під час з'ясування сутності інклюзії, потрібно звернути увагу на деякі елементи, які демонструють її характерні особливості. Інклюзія – це процес. Необхідно відзначити, що інклюзія повинна розглядатись як постійний пошук найбільш продуктивних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей. Саме в такому випадку відмінності розглядатимуться як позитивне явище, яке підштовхує дітей та дорослих до навчання.

Інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням. Тому, вона містить в собі проведення комплексної оцінки та збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку і його реалізації на практиці.

Інклюзія включає такі складові елементи, як присутність, участь і досягнення. «Присутність» саме в цьому сенсі розглядається, як можливість навчатися в навчальному закладі та наявність пристосувань, необхідних для цього; а «участь» – як позитивний досвід, який здобуває учень в процесі навчання, і врахування ставлення того ж

учня до самого себе в даному процесі; «досягнення» – є комплексним результатом навчання впродовж усього навчального року, а не лише результати залікових тестів та екзаменів [4].

Інклюзивне навчання повинно бути спрямоване на ті групи учнів, які належать «до групи ризику» або мають проблеми в навчанні. Це вказує на моральну відповідальність перед такими особами «групи ризику» та може їм гарантувати можливість участі в освітньому процесі. Хоча інклюзивні школи і забезпечують сприятливі умови для досягнення рівних можливостей і повної участі, для їх ефективної діяльності необхідні спільні зусилля не лише з боку вчителів, але й ровесників, батьків та членів родин [11].

До основних принципів інклюзивного навчання відносять такі:

- всі діти повинні вчитися разом в усіх випадках, коли це є можливим, не зважаючи на усі труднощі чи відмінності, які існують між ними;

- школи зобов'язані визнавати та враховувати потреби своїх учнів через узгодження різних видів і темпів навчання;

- гарантування якісної освіти для всіх шляхом створення відповідних навчальних планів, прийняття організаційних заходів, розробки стратегій викладання, використання ресурсів та партнерських стосунків зі своїми громадами;

- учні з особливими освітніми потребами повинні отримувати будь-яку додаткову допомогу, яка може їм знадобитися для забезпечення їхнього успішного процесу навчання [49, с. 145].

Основний принцип, який лежить в основі інклюзивного підходу, говорить, що школи мають бути доступними для всіх дітей, незважаючи на їхні фізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні чи інші особливості. Сюди належать діти з проблемами у розвитку, обдаровані діти, безпритульні та діти, які належать до

мовних, етнічних чи культурних меншин. Школи повинні знайти шляхи, які б забезпечували успішне навчання усіх дітей, в тому числі дітей, які мають проблеми фізичного чи розумового розвитку [43, с. 9].

Перед педагогами та адміністрацією інклюзивної школи постає одне із головних завдань, а саме, створення загальної позитивної атмосфери. Адже негативний вплив на загальний розвиток особливої дитини може зумовити відставання у навчанні порівняно зі своїми однолітками. Лише комплексний підхід забезпечить ефективність процесу соціалізації дитини з особливими освітніми потребами. Доведено, що залучення такої дитини до всіх видів діяльності є одним з найефективніших методів.

Задля успішної соціалізації у реалізації інклюзивного навчання важливою є ефективна співпраця педагогів і сімей дітей з особливими освітніми потребами. Готовність школи співпрацювати з усіма категоріями надає батькам неабиякої моральної стійкості для виховання дитини з певними порушеннями. Лише тоді, коли дитина підготовлена у сім'ї та школі, вона буде правильно сприймати свою хворобу і саму себе, пройде всі етапи соціалізації, в результаті чого вона буде відчувати себе корисним та цінним членом суспільства [48, с. 58].

Створення і впровадження комплексних інклюзивних програм у загальному освітньому середовищі, формування ставлення до людей з інвалідністю як до рівноправного суб'єкта суспільної ланки, які в той же час потребують підтримки, допоможе їм оволодіти соціальним досвідом відповідно до ідеології, культури та освіти, тобто сприятиме успішній соціалізації особистості. У Концепції розвитку інклюзивного навчання, згідно Наказу МОН № 912 від 01.10.10 р., наголошується, що інклюзивна освіта в Україні має здійснюватися, починаючи з дошкільних навчальних закладів, де відбувається виховна діяльність щодо підростаючого покоління [73].

Можемо зазначити, що інклюзивна освіта – є прогресивним способом освіти, який має великі перспективи в новітньому суспільстві. Тут лише для реалізації потрібні теоретичні обґрунтування, методи, які ще мають бути створені.

Дитина з особливими освітніми потребами як суб'єкт освітньої взаємодії

Усі люди різні, і кожна з них має право відрізнятись від інших, тобто бути не такою як решта. І сучасне суспільство має бути готовим до цього.

Одним із найяскравіших соціальних нововведень є інклюзивна освіта, що дозволяє дітям з особливими освітніми потребами навчатися у звичайних класах нарівні з усіма. Тому сучасна освіта має підлаштовуватися під певні категорії таких дітей.

Особливі освітні потреби – це термін, який з'явився в Україні відносно недавно. Хоча за кордоном його широко вживають уже досить давно. Наявність і поширення цього поняття у нас вказує на те, що суспільство поступово стає дорослішим та намагається всіляко допомогти дітям, життєві можливості яких обмежені, а також тим, хто через певні обставини опинився у важкій життєвій ситуації. На сьогоднішній день наше суспільство вчиться допомагати таким дітям адаптуватися в житті [34, с.11].

Діти з особливими потребами – це діти, потреби яких залежать від різної фізичної чи розумової недостатності або труднощів, які пов'язані з навчанням, засвоєнням знань, умінь та навичок.

У Законі України «Про освіту» подано таке трактування поняття особи з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту [40].

За З. Шевців термін «дитина з особливими освітніми потребами» трактується як фізична особа, яка має вади у

фізичному і (або) психологічному розвитку, що перешкоджають отриманню освіти [81, с.19].

Згідно статистики Міністерства охорони здоров'я в Україні на 1000 дітей припадає 1460 різноманітних захворювань.

Зі 100 новонароджених лише 20 мають задовільний стан здоров'я; 70 % новонароджених мають патологічні відхилення в розвитку; 60 – 70 % дітей мають соматичні порушення ще на початку свого розвитку; приблизно у 80 % дітей, які йдуть до школи, наявні відхилення у стані здоров'я: мовленнєві вади мають 10 %; порушення розвитку моторних функцій спостерігається у 25 – 30 %; порушення зорово-просторового сприйняття та зорово-моторної координації наявні у 30 – 35 %.

Лише від 17 до 50 % дітей у шестирічному віці досягають адекватного рівня шкільної зрілості, а у кожній десятої дитини шкільного віку виявлено низький розвиток пізнавальних здібностей. Отже, до школи приходять приблизно 30 % здорових дітей, а серед випускників таких уже лише 10 % [34, с.18].

Особливі освітні потреби – це термін, який повинен поступово викорінити з масового вжитку такі поняття, як «аномальний розвиток», «порушення розвитку», «відхилення в розвитку». Це поняття не визначає нормальності дитини, а просто акцентує увагу на тому, що вона має потребу у створення для неї особливих умов для її навчання, щоб зробити своє життя більш комфортним і максимально наближеним до життя «звичайних» людей. Тому й освіта таких дітей має здійснюватися за допомогою спеціальних засобів та певних методів у роботі з ними [3, с. 8].

Необхідно відзначити, що діти, які мають особливі освітні потреби – це назва не тільки для тих, хто страждає на психічні або й фізичні порушення, а також для тих, хто їх і не має. Бо необхідність у спеціальній освіті може

виникнути під впливом будь-яких непередбачуваних та соціокультурних факторів [12, с. 75].

Саме поняття «особливі освітні потреби» вперше було використано в доповіді 1978 року в Лондоні. Ця доповідь була присвячена проблемам освіти та труднощам навчання дітей з інвалідністю. З часом цей термін почав вживатися частіше. На сьогоднішній день, цей термін є складовою цілої освітньої системи в країнах Європи, а також він набув поширення у США та Канаді.

Існують різні класифікації дітей з особливими потребами, однак єдиної класифікації порушень у розвитку не існує. Найбільш поширеною є класифікація, яку запропонували Б. Пузанова й В. Лапшина [81, с. 41]:

1. Діти з порушеннями слуху і зору.
2. Розумово відсталі діти і діти з затримкою психічного розвитку.
3. Діти з важкими порушеннями мовлення.
4. Діти з порушенням опорно-рухової системи (ДЦП).
5. Діти зі змішаним (складним) дефектом.
6. Діти з аномальним розвитком – психопатією, з патологією потягів.

Частіше, за наведену вище, у практиці використовується наступна класифікація:

- діти із сенсорними порушеннями (порушення слуху й зору);
- діти з інтелектуальними порушеннями (розумова відсталість і затримки психічного розвитку);
- діти з порушеннями мови;
- діти з порушеннями опорно-рухового апарата;
- діти з комплексними (комбінованими) дефектами розвитку;
- діти з перекрученим (дисгармонійним) розвитком.

Кожна дитина з особливими освітніми потребами характеризується певними своїми особливостями. За цією ознакою дітей розподіляють на такі групи:

- для яких характерні порушення слуху (повна або часткова відсутність слуху);
- з проблемним зором (повна або часткова відсутність зору);
- діти з інтелектуальними аномаліями (ті, у яких має місце затримка психічного розвитку);
- у яких порушене мовлення;
- які мають проблеми з опорно-руховим апаратом;
- зі складною структурою порушень (сліпоглухонімі);
- діти з розладами аутистичного спектру, тобто аутисти;
- діти, які мають емоційно-вольові порушення [32, с. 8].

Фахівці виокремлюють особливі освітні потреби, які є загальними для дітей, незважаючи на розбіжності в їхніх проблемах, а саме:

- навчання дітей з особливими освітніми потребами має починатися одразу, щойно було виявлено порушення в нормальному розвитку. Це дасть можливість не втратити часу та досягти максимально ефективного результату;
- використання специфічних засобів для здійснення навчання;
- до навчальних програм необхідно включити спеціальні розділи, яких немає в стандартних шкільних програмах;
- індивідуалізація та диференціація навчання;
- можливість максимально розширити процес інклюзії за межі освітнього закладу;
- продовження процесу інклюзивного навчання після закінчення школи, надання можливості молодим людям вступати до закладів вищої освіти;
- участь кваліфікованих фахівців та експертів у навчанні дитини з освітніми проблемами, залучення батьків до освітнього процесу [34, с.19].

Діти з особливими освітніми потребами мають характерні загальні недоліки, серед яких необхідно виділити такі:

- обмежений світогляд та нестача знань про довкілля;
- проблеми із загальною та дрібною моторикою;
- загальмованість у розвитку мовлення;
- труднощі в довільному регулюванні поведінки;
- проблеми у спілкуванні;
- проблеми з пізнавальною діяльністю;
- песимізм;
- невміння поводитися в суспільстві й контролювати власну поведінку;
- занадто висока або низька самооцінка;
- невпевненість у власних силах;
- повна або часткова залежність від дорослих [14, с. 70].

Саме робота з дітьми з особливими освітніми потребами спрямована на те, щоб усунути ці загальні недоліки з допомогою специфічних методів. Для цього стандартні загальноосвітні предмети шкільної програми потрібно дещо видозмінити: наприклад запровадити пропедевтичні курси (тобто вступні, короткі та стислі, що зможуть полегшити розуміння дитиною навчального матеріалу), що дасть можливість засвоїти та відновити дитині відсутні сегменти знань про довкілля. Доцільно було б також ввести додаткові предмети, що сприяли б поліпшенню загальної та дрібної моторики: лікувальну фізкультуру, творчі гуртки та ліплення. Окрім того, необхідно проводити тренінги, що допоможуть дітям з особливими освітніми потребами усвідомити себе повноцінними членами суспільства, підвищать їхню самооцінку й нададуть упевненості у собі та власних силах.

Навчання дітей з особливими освітніми потребами передбачає розв'язання певних завдань:

- організація системи освіти дітей з особливими освітніми потребами у такому форматі, щоб максимально

активізувати бажання дітей пізнавати світ, формувати в них практичні знання та вміння, розширити світогляд;

- диференціація навчання дітей з особливими освітніми потребами, для можливості виявити та розвинути вроджені здібності учнів;

- мотивація до самостійних дій та ухвалення власних рішень;

- формування та активізування пізнавальної активності учнів;

- викладання основ наукового світогляду;

- забезпечення всебічного розвитку самодостатньої особистості, яка могла б адаптуватися в сучасному соціумі [54, с.77].

Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами забезпечує виконання певних основних функцій. Розвивальної, яка припускає, що процес навчання, спрямований на розвиток повноцінної особистості учня, сприяє набуттю дітьми відповідних знань, умінь і навичок. Не менш важливою є освітня функція. Адже освіта дітей з особливими освітніми потребами забезпечує формування у них базових знань, які в майбутньому стануть основою так званого інформаційного фонду. З цього ще впливає необхідність розвивати у таких дітей і практичні навички, які в майбутньому допоможуть їм суттєво спростити їхнє життя. Виховна функція спрямована на формування всебічного й гармонійного розвитку особистості. І заключною є корекційна функція, яка передбачає вплив на дітей шляхом застосування особливих методів і прийомів, які стимулюють пізнавальні можливості [62].

Для дітей з особливими освітніми потребами доцільно застосовувати дві форми організації навчання: колективну та індивідуальну.

Ефективність цих форм роботи залежить від окремого випадку. В спеціальних школах, де створені особливі умови для таких дітей, поширена колективна освіта. Водночас під час спілкування зі «звичайними» однолітками дитина, яка

має проблеми у розвитку, починає активно розвиватися і в деяких випадках досягає більших результатів, ніж деякі абсолютно здорові діти.

Індивідуальна форма навчання зазвичай необхідна дитині в таких ситуаціях, як:

- наявність численних порушень розвитку (наприклад, у разі тяжкої форми розумової відсталості або за умови одночасного порушення слуху й зору;

- наявність дуже специфічних відхилень у її розвитку;
- навчання в домашніх умовах.

Однак індивідуальне навчання для дітей з особливими освітніми потребами є досить небажаним, бо воно часто призводить до формування замкнутої та невпевненої в собі особистості. Це зумовить подальші проблеми у спілкуванні з однолітками та іншими людьми. За умови колективного навчання у більшості дітей все таки розкриваються комунікативні здібності, завдяки чому відбувається формування повноцінних членів суспільства [64, с. 6].

Поява терміну «особливі освітні потреби» вказує на дорослішання нашого суспільства. Бо це поняття переводить дитину з обмеженими можливостями до розряду «нормальних і повноцінних» особистостей.

Забезпечити інклюзивний освітній простір — одне з завдань розбудови якісної сучасної школи. Разом з тим, інклюзивне середовище закладів освіти забезпечить успішну соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами.

З 1 січня 2022 року набрали чинності зміни до постанов Кабінету Міністрів України, що регулюють організацію інклюзивного навчання:

- «Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами» від 21 липня 2021 р. № 765 [72];

• «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» від 15 вересня 2021 р. № 957 [71].

Через що освітній інклюзивний процес у закладі освіти для дітей з особливими освітніми потребами тепер організовується з урахуванням рівнів підтримки та висновку ІРЦ. Відтепер створення інклюзивних класів та розподіл освітньої субвенції здійснюватиметься за рівнями надання підтримки.

Відтак посилюється акцент на співпраці між закладами освіти та інклюзивно-ресурсними центрами (ІРЦ), щоб школи отримували більше підтримки й допомоги під час навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Стратегія визначення рівня підтримки передбачає встановлення ступеня прояву труднощів у дитини, що, своєю чергою, дає змогу правильно обрати шлях педагогічного впливу, уникаючи зайвих кроків у процесі моделювання освітнього простору.

Освітні труднощі – це труднощі у навчанні, які впливають на процес здобуття освіти та на рівень результатів навчання дітей відповідного року навчання у відповідному закладі освіти [72].

Для освітніх труднощів притаманні ознаки:

- труднощі у навчанні;
- впливають на процес освіти;
- впливають на результати навчання;
- виникають у дітей чи у осіб у відповідному році навчання;
- виникають під час навчання в класі / групі закладів освіти (дошкільні заклади освіти, заклади загальної середньої освіти, заклади професійної освіти та заклади вищої освіти).

В зв'язку зі змінами інклюзивного законодавства України для осіб з освітніми труднощами вводяться 5 рівнів підтримки (рис.1.1.):

1 рівень – поодинокі незначні труднощі;

- 2 рівень – труднощі легкого ступеня прояву;
- 3 рівень – труднощі помірного ступеня прояву;
- 4 рівень – труднощі важкого ступеня прояву;
- 5 рівень – труднощі найтяжчого ступеня прояву.

Рівень підтримки в освітньому процесі в інклюзивних класах закладів освіти – це обсяг тимчасової або постійної підтримки в освітньому процесі учнів з особливими освітніми потребами відповідно до її індивідуальних потреб [71].

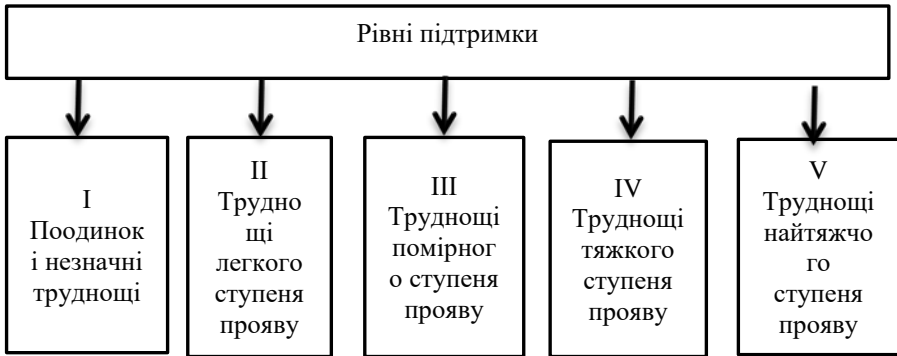


Рис. 1.1. Рівні підтримки осіб з ООП

Рівні підтримки застосовуються до осіб з особливими освітніми потребами, які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їхнього права на освіту.

Виділяють 5 категорій освітніх труднощів (рис. 1.2.):

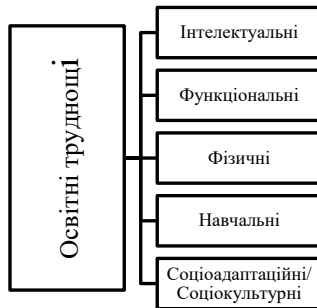


Рис.1.2. Освітні труднощі осіб з ООП

1. Інтелектуальні труднощі.

Можуть полягати в обмеженні функціонування:

- різного ступеня прояву передумов інтелекту (пам'яті, уваги, мислення, мовлення, вольових процесів, мотивації);

- власне інтелекту (здатності до узагальнення, абстрагування, міркування, продукування думки, судження, здатності робити висновки);

- інвентарю інтелекту (набути знань, умінь, навичок).

2. Функціональні (сенсорні, моторні, мовленнєві) труднощі.

Можуть полягати в обмеженні життєдіяльності різного ступеня прояву:

- слухової функції;

- зорової функції;

- опорно-рухової (кістково-м'язової) функції;

- мовленнєвої функції.

При обмеженнях мовленнєвої функції можуть спостерігатися:

- проблеми з відтворенням звуко-складової структури слова;

- розбірливості мовлення;

- темпу і ритму;

- мелодико-інтонаційного малюнку;

- характеристик голосу;

- розрізнення звуків мовлення на слух;

- використання словникового запасу і граматики;

- перебігу читання, письма, комунікації.

3. Фізичні труднощі.

Можуть полягати в обмеженні функціонування різного ступеня прояву органів та кінцівок дитячого організму.

4. Навчальні труднощі.

Можуть полягати в обмеженні або своєрідності перебігу довільних видів діяльності різного ступеня прояву (пов'язані з читанням, письмом, математикою, ін.). Під

«довільними видами діяльності» розуміються цілеспрямовані види діяльності, керування якими відбувається під контролем свідомості.

5. Соціоадаптаційні (особистісні, середовищні), соціокультурні (певні осередки, окремі культури, використання жестової мови) труднощі.

Можуть полягати в:

- наявності бар'єрів на шляху до формування навичок;
- пристосування до умов соціального середовища;
- організації адекватної системи відносин із соціальними об'єктами;
- прояву рольової пластичності поведінки;
- інтеграції у соціальні групи;
- засвоєння стабільних соціальних умов;
- прийняття норм і цінностей нового соціального середовища;
- форм соціальної взаємодії.

Залежно від ступеня прояву вказаних освітніх труднощів мають визначатися відповідні рівні підтримки [72].

Рівні підтримки характеризують, які потреби мають різні діти з особливими освітніми потребами. Наприклад: на першому рівні підтримки інклюзивний клас не потрібний, діти навчаються у звичайному класі і додаткове фінансування не передбачається, а на четвертому і п'ятому рівнях за умовами забезпечення підтримки в інклюзивному класі навчається одна дитина і на її освітні потреби виділяється найбільше фінансування (Додаток А).

Підтримка першого рівня надається у першу чергу учням, у яких виникають труднощі під час навчання. Завдання директора – організувати роботу педагогів та класних керівників, щоб якомога раніше виявити такі потреби у дітей. Комунікація з батьками, пояснення їм важливості на ранньому етапі скоригувати ситуацію допоможе у цьому. Для кожної дитини, що потребує підтримки в освітньому процесі, директор школи створює

команду психолого-педагогічного супроводу. Ця команда має провести оцінку та визначити, чи дійсно є потреба у наданні дитині підтримки першого рівня. На основі цієї оцінки заклад ухвалює відповідне рішення.

Про наявність другого, третього чи вищих рівнів підтримки зазначають у висновку інклюзивно-ресурсного центру. Якщо ж у висновку рівень не вказаний, команда супроводу визначає його на основі інформації, зазначеної у висновку. До цього процесу необхідно залучити тих же представників інклюзивного ресурсного центру, які й проводили комплексну оцінку. Адже експерти ресурсного центру, які безпосередньо працювали з дитиною, можуть повідомити додаткову інформацію, важливу для ухвалення рішення про визначення рівня надання підтримки [71].

Запровадження рівнів підтримки змінює підхід до формування інклюзивних класів та фінансування освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами. Засновники закладів освіти забезпечують базові соціальні послуги школи та облаштування освітнього середовища, а кошти на корекційно-розвиткові заняття виділяються залежно від потреб кожної дитини [29].

Навчання дітей з особливими освітніми потребами спрямоване на розширення їхнього світогляду та формування власної думки, вироблення в цих дітей навичок та вмій, що необхідні їм для нормального й повноцінного життя в сучасному сьогодні та успішної соціалізації.

Особливості соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі.

Ознакою сьогодення є ускладнення процесу соціалізації дітей внаслідок економічних, соціальних, політичних змін, які відбуваються в нашому суспільстві. Труднощі дітей з особливими освітніми потребами пов'язані не лише з відчуттями фізичного обмеження і дискомфорту, переживанням втрати своїх можливостей, але

й з «багажем» того негативного ставлення, з яким стикається людина у своєму оточенні. Уявлення про дитину з особливими освітніми потребами, як про людину, яка багато чого не може робити, яка потребує допомоги інших, викликає найчастіше почуття жалю. Це заважає також дитині включатися в активні соціальні взаємовідносини. І щоб уникнути такого ставлення, діти з особливими потребами здебільшого спілкуються лише з подібними до себе серед свого оточення.

Основними перевагами інклюзивного навчання є інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в соціум, створення належних умов для їх соціалізації, врахування принципів навчання і виховання у колективі, розвиток відчуття власної потрібності та толерантного ставлення з боку здорових дітей.

Домінуюча функція школи полягає в тому, що вона визначає основний напрям і зміст соціальних впливів, їх спрямованість, їх читання в контексті цілеспрямованих педагогічних дій. Таким чином, соціально-педагогічний ансамбль формується і функціонує з низки пасивних і активних факторів соціалізації, тобто соціального педагогічного середовища [5, с.16].

Соціалізація через освіту, виховання та сім'ю має не тільки важливе значення для підготовки до дорослого життя та отримання кар'єри, а й має вирішальне значення в процесі «олюднення» особистості, надаючи їй можливість повноцінного існування в суспільстві. Процес оволодіння дитиною соціальним середовищем під керівництвом дорослих називається вихованням — це сукупність засобів впливу, що забезпечує соціалізацію особистості. Основним завданням дорослих при застосуванні цього комплексу є виховання у дітей моральних якостей і норм поведінки, які відповідають загальноприйнятим нормам суспільства. Якщо здатність до засвоєння знань відсутня, відбувається порушення процесу соціалізації. Дослідник О.Безпалько вважає, що соціалізація – це процес безперервного

входження індивідів у соціальне середовище, яке відображає засвоєння і відтворення соціальної культури і є результатом взаємодії людей різного віку та умов життя [21, с.32].

Соціалізація особи є неможливою без активної участі самої людини у процесі формування її кола цінностей, навичок, понять, які становлять основу її повсякденного життя. На жаль, інвалідність обмежує психічні, фізичні, соціальні, сенсорні та культурні можливості дитини і не дає інтегруватися їй у суспільство та брати участь у житті сім'ї на рівних умовах з іншими членами цієї родини.

У структурі процесу шкільної соціалізації можна виділити три основні етапи: початковий, фундаментальний і післябазовий. Вони корелюють з віком і рівнем освіти, хоча не завжди і не збігаються з ними за всіма параметрами. Розглядаючи безперервність процесу соціалізації та його умови для успіху в школі, важливо враховувати освітній та виховний потенціал шкільного закладу, а також питання педагогічної підтримки учнів [20, с. 2].

Педагогічний процес, яким би цілісним та багатовимірним він не був, містить у собі хронологічно послідовні етапи шкільної соціалізації. Головним його завданням є забезпечення базових особистісних засад життєвої готовності та соціальної компетентності учня. З цього випливає основний сенс етапів шкільної соціалізації, який визначає їх послідовний смисловий взаємозв'язок.

Перший етап шкільної соціалізації починається зі вступом дітей до школи. Його можна назвати як початок соціального навчання. Особливістю цього етапу є наявність завдання утвердити, налагодити і розвинути базові системи, такі як життєві відносини і орієнтація, чуттєвість, інтелект і воля, сформувані схильності і переваги, соціальні інстинкти і пристрасті, утвердити соціальні форми, а також сприйняття, переживання, усвідомлення та задоволення потреб та інтересів учнів у початковій школі. На цьому етапі педагогічні завдання шкільної соціалізації включають

оволодіння основними алгоритмами соціальної взаємодії та поведінки, попередню соціально-рольову підготовку, збагачення соціального досвіду, формування системи соціального ставлення, розуміння вимірів і масштабів соціального часу і простору, самонавчання.

Більш різноманітнішою за змістом робота над соціалізацією учнів з особливими освітніми потребами припадає на період навчання у середній школі. Саме тоді відбувається поглиблення розвитку навичок соціальної поведінки набутої у початковій школі [66, с.98].

Становлення особистості відбувається плавно за умови тісної взаємодії внутрішніх і зовнішніх сил. Поєднання цих сил змінюється на кожному етапі розвитку дітей. У дошкільнят ще відносно невеликий запас уявлень про життя, і вони намагаються наслідувати все, що роблять дорослі, приймаючи їхні поради та вказівки. Їх розвиток регулюється зовнішніми впливами. Молодий школяр отримує різноманітні знання, які змушують його замислюватися над багатьма факторами своєї поведінки, порівнюючи себе з друзями та іншими. Але молодшим школярам ще важко зробити висновки щодо своїх позитивних і негативних характеристик. Вони не можуть повністю контролювати свої дії. Тому більший вплив на дітей цього віку мають дорослі, особливо вчителі. У підлітковому віці підвищується інтерес учня до власної особистості, а отже, і можливості самоосвіти. В юності міцно формуються власні погляди та переконання, прагнення та ідеали. Вони ж, в подальшому, і будуть визначати поведінку особистості.

Соціалізація учнів з особливими освітніми потребами потребує підходу, при якому незалежно імпульсивні, нестандартні риси поведінки цих осіб максимізуються як форма утвердження особистісного та соціального «Я». Тому в цей період доцільним є використання неформальних та позаурочних взаємодій, організація дозвілля учнів з метою навчання та соціалізації. Учень повинен мати можливість

вийти «за межі» школи, і замість того, щоб залишити її, він обов'язково «повернеться», через досвід і усвідомлення необхідності отримання додаткових знань як засобу вдосконалення та формування свого особистого соціального статусу [31, с.45].

Соціалізація дітей з ООП вимагає застосування різноманітних форм індивідуалізованого навчання, учнівського самоврядування, залучення батьків та інших зацікавлених сторін до взаємодії зі школою, що є не лише бажаним, але й абсолютно необхідною формою роботи.

У більшості випадків дітям з особливими освітніми потребами просто необхідне доступне викладання, що потребує використання різних методів, які відповідають індивідуальним вимогам, здібностям та особливостям розвитку дитини. Ці учні не повинні займати особливого становища в закладі, вони мають почуватися природньо, досягти самостійності, наскільки це можливо. Дуже важливо в учнівському колективі створити таку атмосферу взаєморозуміння та взаємодопомоги між дітьми, щоб забезпечити цим дітям можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки та стереотипи, набути певних навичок соціальної поведінки [30, с. 30].

Успішна реалізація інклюзивного навчання невіддільна від активної співпраці педагогів та батьків дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки співпраці вчителі забезпечують моральну стійкість батьків та розширюють їхні знання про взаємодію із власними дітьми з певними психофізичними розладами. Коли дитина отримує належне навчання вдома та в школі, коли вона повністю усвідомлює свою хворобу та проходить через різні етапи соціалізації, вона відчуватиме, що є цінним і корисним членом суспільства. Важливо не лише підготувати дітей з обмеженими можливостями до життя в суспільстві працездатних людей, а й сформуванню громадську думку, що діти з інвалідністю є повноцінними членами суспільства, як і всі працездатні люди. Тому процес

інтеграції дітей з особливими освітніми потребами повинен відбуватися якомога раніше, оскільки соціальне життя такої дитини в навчальних закладах зі здоровими дітьми відіграє важливу роль у її соціалізації. Паралельно з цим, діти одного віку вчать правильному толерантному ставленню по відношенню до дітей з інвалідністю.

Важливою умовою розвитку людини є її соціалізація, яка проявляється у формуванні особистісних якостей у процесі засвоєння суспільного досвіду та відтворення відносин у соціумі. У безперервному процесі соціалізації будь яка дитина проходить наступні етапи:

- адаптація (пристосування до життя у соціумі з дотриманням його норм і правил);
- індивідуалізація (усвідомлення дитиною власних особистісних можливостей);
- інтеграція (входження дитиною у соціум, визначення свого місця у ньому);
- рання трудова стадія (професійне становлення дитини на основі трудової підготовки).

Необхідно, щоб при поетапній соціалізації і становленні дитини використовувалися відповідні педагогічні засоби навчання – доцільні форми та методи навчання, виховання і корекція розвитку дитини. Це все зумовлює необхідність пошуку шляхів підвищення ефективності соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у навчальному та виховному процесі.

Процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами передбачає дотримання наступних принципів:

- принцип підтримки збереження дитинства, а саме унікальності та цінності дитинства як найважливішого етапу у загальному розвитку людини;
- принцип індивідуалізації, що включає в себе необхідність врахування функціональних можливостей, типологічних особливостей кожної дитини;

- принцип єдності розвиваючої та оздоровчої роботи з дітьми;
- принципи наукової обґрунтованості;
- принцип усвідомленості, який спрямований на виховання у дитини осмисленого ставлення до соціальних цінностей;
- принцип залучення дітей до соціокультурних норм;
- принцип співпраці дітей та дорослих, визнання дитини повноцінним учасником (суб'єктом) освітніх відносин;
- принцип підтримки ініціативи дітей у різних видах дитячої діяльності.

Основна складність у процесі соціалізації полягає в особливостях дітей: вони фізично не можуть постійно перебувати в класі, сидіти в усіх уроках згідно розкладу, брати участь у всіх шкільних заходах. Крім того, сам процес навчання має відбуватися на двох рівнях – пояснення більшої частини того, що викладають на уроці, має супроводжуватися паралельним уточнювальним навчанням для дітей з особливими освітніми потребами. При цьому всі інші діти не повинні бути «включені» в це додаткове пояснення, оскільки усвідомлення «різниці» в отриманій інформації може створити відчуття «нерівності» серед однокласників, і цю роль повинен взяти на себе помічник вчителя, а саме асистент. Для цього асистент вчителя і знаходиться в класі, щоб допомагати особливій дитині.

Повноцінним процес соціалізації дитини з ООП можна вважати, якщо виконуються три умови:

- кожна дитина навчається відповідно до її особливих освітніх потреб та потенціалу розвитку;
- можливість дитини вчитися в закладі освіти, при цьому жити у власній сім'ї та виховуватися в ній;
- розширення кола спілкування дитини з особливими освітніми потребами, що зумовить покращення якості її соціалізації.

Потрібно зауважити, що процес здійснення соціалізації дітей з особливими освітніми потребами досягається на основі врахування та дотримання певних критеріїв. Цільовими критеріями соціалізації дітей з особливими освітніми потребами виступають саме критерії задоволення потреб та інтересів дитини, самоефективності, взаємовідносин в колективі, а також критерій мотивації до навчання.

Необхідно максимально сприяти інтеграції дітей з особливими освітніми потребами в загальну систему освіти, активно залучати батьків до всіх етапів виховання дітей, готувати їх до самостійного життя, залучати до культурних цінностей і загальнопобутових навичок. Джерелом соціалізації особистості є успадкування культури через сім'ю та інші соціальні інститути, спочатку через систему виховання та освіти, а потім через взаємовплив людей у процесі спілкування та спільної діяльності. Також не менш важливими є переживання, пов'язані з раннім дитинством, які сприяють формуванню психологічних функцій і основних форм соціальної поведінки.

Навчальні плани, індивідуальні програми розвитку особистості необхідно складати з урахуванням особливостей дитини: її інтересів, пізнавального стилю, рівня розвитку, темпераменту та рис характеру.

Кінцевою метою шкільної соціалізації усіх учнів є формування готовності молодої людини бути співучасником кожної відповідної сфери суспільного життя.

Педагогічні умови ефективної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі початкової школи

Сутність змісту педагогічних умов щодо реалізації завдань шкільної соціалізації виокремлює множину взаємопов'язаних між собою педагогічних завдань і заходів шкільної соціалізації. Багатогранність педагогічних завдань

шкільної соціалізації потрібно розглядати як простір педагогічної дії та реалізації цього процесу. Їх реалізація можлива у формі педагогічної програми і відповідних їй педагогічних планів шкільної соціалізації [63, с. 13].

Зі вступом дитини у школу починається початковий етап шкільної соціалізації. По іншому його можна назвати як початок соціального навчання. Завданням педагогів, у період шкільної соціалізації, є становлення, коригування та розвиток системи життєвих цінностей та відносин, інтелекту та сили волі, розвиток нахилів і вподобань, усвідомлення та задоволення власних потреб та інтересів.

Ефективна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами визначається соціально-психологічним кліматом колективу в якому перебуває особлива дитина. Цей клімат визначається як стан міжособистісних відносин, що виявляється в сукупності психолого-педагогічних умов, які сприяють або перешкоджають продуктивній діяльності колективу. Існують чіткі ознаки сприятливого клімату в колективі:

- довіра й висока вимогливість один до одного;
- не злобна критика;
- можливість вільного висловлювання;
- задоволеність приналежністю до даного колективу;
- наявність почуття відповідальності;
- емоційна задоволеність кожного.

Забезпечення якісних психолого-педагогічних умов, необхідних для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, зумовлюють існування показників позитивної соціально-психологічної атмосфери в колективі класу: згуртованості та організованості колективу; єдності усіх сфер спілкування; дух колективної турботи, поваги та підтримки, узгодженої взаємодії; спільні інтереси [67, с.60].

Отже, структура внутрішніх відносин в колективі залежить від соціально-психологічного клімату, позиції, статусу, соціальної ролі, що є також умовами соціалізації особистості. Проте найголовнішою умовою ефективною

соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в початковій школі є самоконтроль та самовиховання кожної окремої одиниці учнівського колективу в якому перебуває особлива дитина [79, с.23].

Під інклюзивним підходом розуміють створення таких умов, за яких усі учні мають однаковий доступ до освіти, однакові можливості отримати досвід, знання та подолати упереджене ставлення до тих, хто має «особливі освітні потреби».

Зміст, форми та методи навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами мають бути корекційно спрямованими. Успіх навчання та корекційно-виховної роботи учнів з особливими освітніми потребами залежить і від правильної організації та здійснення медичного супроводу, а вдале проведення лікувально-профілактичних заходів – від чітко скоординованої діяльності медичних працівників та педагогічного колективу [42].

Завданням інклюзивної освіти є створення спеціальних умов, які б забезпечили розвиток особистості з особливими освітніми потребами. Наявність певних педагогічних умов забезпечить для цих учнів можливість ефективного саморозвитку та успішну соціалізацію. Охарактеризувавши особливості соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, ми виділили три основних групи педагогічних умов, необхідних для ефективно соціалізації цих дітей:

1. Адаптація освітнього простору:

- використання спеціальних освітніх модифікованих програм, підручників, навчальних посібників і дидактичних матеріалів, спеціальних технічних засобів навчання. Сюди належать навчальні програми, модифіковані для навчання осіб з особливими освітніми потребами з урахуванням особливостей їх психофізичного розвитку, індивідуальних можливостей, які забезпечують корекцію порушень розвитку та соціальну адаптацію зазначених осіб;

- введення посади асистента вчителя, який надаватиме необхідну допомогу дітям, які її потребують;

- використання різних форм і методів корекційного навчання, які полягатимуть у кооперативній роботі дітей в малих групах, парах, що сприятиме здобуттю соціальних навичок, формуватиме почуття товаришськості та взаємної відповідальності;

- забезпечення корекційно-розвиткової та реабілітаційної допомоги.

Виконання цих умов забезпечить повноцінне навчання дитини, відповідно до її особливих освітніх потреб. Над їх створенням працює вся адміністрація школи разом із командою супроводу кожної дитини з особливими освітніми потребами.

2. Психологічна безпека учнів з особливими освітніми потребами:

- взаємодія вчителя та дитини з особливими освітніми потребами на рівні суб'єктивних стосунків, де враховується розвиток особистості кожної дитини з урахуванням її вікових, фізичних, психологічних й розумових можливостей. Виявлення особливостей характеру учнів з особливими освітніми потребами, причин утруднення у здійсненні пізнавальної діяльності, спілкуванні і взаємодії в колективі молодших школярів;

- створення толерантного освітнього середовища. Толерантне ставлення вчителя початкових класів до учнів з особливими освітніми потребами включає розуміння дітей, позитивне ставлення до них, усвідомлення їхньої соціальної цінності, визнання їх переконань та інтересів;

- створення емоційно наповненого освітнього середовища, яке орієнтоване на стимулювання і мотивацію учасників освітнього процесу. Використання стимулів, які підвищують пізнавальну активність учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі;

- підвищення власної самооцінки дитини з особливими освітніми потребами. Тут необхідно формувати

активну життєву позицію та впевненість у своїх силах, не закріплювати негативні емоції та вчинки;

- здійснення повноцінної соціальної адаптації у колективі однолітків. Для цього в першу чергу необхідно формувати розуміння, підтримку і толерантне ставлення до таких дітей. Тому важливо залучати обидві категорії учнів до участі у загальних заходах, гуртках, тренінгових заняттях. Така підтримка базується на тому, щоб допомогти дитині відчути свою потрібність;

- створення ситуацій успіху, щоб кожна дитина з особливими освітніми потребами мала можливість досягнути певного, доступного їй рівня розвитку своїх здібностей;

- налагодження доброзичливого, партнерського контакту з батьками учнів з особливими освітніми потребами. Батьки є першими і головними вчителями своїх дітей, тому їм потрібно тісно співпрацювати з педагогами. А основним завданням сучасного педагога – є навчити батьків сприймати власну дитину з особливими освітніми потребами як особистість. Дуже важливо, щоб сім'я дитини відчувала увагу з боку педагогічних працівників, зацікавленість у розвитку їх дитини, їхню готовність допомогти батькам у вихованні власної дитини. Тому тут необхідно надавати соціально-моральну допомогу і підтримку батькам дитини, консультувати з питань виховання дитини у родині;

- проведення заходів, які б відповідали віковим особливостям учнів та сприяли розвитку їхніх здібностей, позитивного ставлення до себе та оточуючих. Тут доцільно більше проводити рольових ігор для формування правильних дій у поширених життєвих ситуаціях.

Надання психологічної безпеки учням з особливими освітніми потребами покращить їхню соціальну адаптацію, розширить коло їхнього спілкування. Створення всіх цих умов лягає на плечі саме вчителя, на допомогу якому повинен прийти асистент вчителя.

3. Соціальна доступність:

- Універсальний дизайн, тобто забезпечення доступу в приміщення освітнього закладу, який здійснює освітню діяльність;

- безперешкодне переміщення у самій школі та інші умови, без яких неможливе або утруднене засвоєння освітніх програм.

Соціальна доступність дає можливість дітям з особливими освітніми потребами відвідувати заклад освіти. Гарантуванням цих умов повинна займатися адміністрація школи.

Створення та дотримання вище зазначених умов, на нашу думку, буде сприяти успішній соціалізації дітей з особливими освітніми потребами не лише в початковій школі. Бо мета соціально-педагогічної діяльності полягає у створенні сприятливих умов для фізичного, соціального, духовно-морального, інтелектуального розвитку учнів, попередження негативних явищ, надання їм комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги в саморозвитку і самореалізації в процесі шкільної соціалізації [81, с. 59].

Виокремлені педагогічні умови сприятимуть цілеспрямованому впливу на ефективну соціалізацію учнів з особливими освітніми потребами в початковій школі, їхнє оптимістичне світобачення, самооцінку, емоційну врівноваженість, мотивацію до успіху та вольову саморегуляцію.

Сутність соціалізації розкривається у взаємній зумовленості і співмірності людини та суспільства. Дисбаланс цієї системи призводить до знецінення людського життя і до втрати внутрішнього сенсу суспільного життя. Існування та збереження такої співмірності є важливим суспільним завданням, у розв'язанні якого значна роль належить педагогічним формам та методам.

Форми та методи соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі початкової школи

Соціалізація передбачає опанування учнями знань, цінностей, норм моралі та традицій, що дають їм змогу вільно та повноцінно жити в соціумі.

Починається соціалізація власне з педагогів. Саме вони мають усвідомлювати, що у роботі з учнями з особливими освітніми потребами варто дотримуватися певного алгоритму. Спершу – діагностика психофізичного і психоемоційного стану дітей. Під час діагностики можна виявити низку труднощів, як тривожність, уникнення невдач, складнощі через фізичний стан або порушення концентрації уваги, відсутність мотивації. Більшість проблем взаємопов'язані, тому, розв'язавши одну чи дві з них, ми вирішимо й інші [8, с. 67].

Через різні соціокультурні причини вчителі схильні до стигматизації таких дітей, чого робити не варто. Адже всі ми маємо однакові потреби: щоб нас чули, підтримували, хвалили.

Отже, для ліквідації тривожності та страху подолання невдач можна звернутися до дій, що перебувають у зоні актуального розвитку. Ідеться про дії, що їх дитина може виконувати сама без допомоги дорослого. Це потрібно для формування в учнів стійкої впевненості у власній компетентності. Обов'язково за кожну правильно виконану дію необхідно хвалити таких дітей. В результаті цього ми отримасмо позитивні зрушення: незабаром дитина усміхатиметься, спокійно виконуватиме наші прохання, почуватиметься впевненіше. У неї сформується почуття власної важливості, з'явиться мотивація відвідувати навчання.

Після цього доцільно звернутися до зони найближчого розвитку. Тобто ставити такі завдання, що їх учень може виконати за допомогою вчителя. Тут головне не перебільшити із складністю завдань та кількістю допомоги.

З часом дії з найближчої зони розвитку потраплять до зони актуального розвитку, що збільшить кількість справ, з якими учень може справлятися самостійно. Це, зокрема, позитивно вплине на самооцінку та загалом на психологічний стан дитини.

Одним з найефективніших прийомів у соціалізації учнів з особливими освітніми потребами є делегування відповідальності. Призначте дитину відповідальною за збір зошитів на уроках. Завдання, що нам здається елементарним може значно поліпшити процес соціалізації, адже учень почуватиметься важливим та корисним для свого мікросуспільства. До того ж він отримає похвалу від вчителя замість зауважень щодо занадто рухливої поведінки [57, с. 50].

Завдяки таким діям педагог може заручитися підтримкою вихованців, які ставляться до нього лояльно. Звідси випливає, що соціалізація дітей з особливими освітніми потребами забезпечується здоровою психологічною атмосферою в колективі та орієнтованістю педагога на комунікацію з ними.

Успіх у самореалізації вчителів початкових класів напряду залежить від того, які умови створить педагог для успішної соціалізації своїх учнів, особливо учнів з особливими освітніми потребами. Для цього вчителям необхідно розширити свої особисті навички комунікативних здібностей при контактах з учнями, батьками, колегами та оточуючим соціумом [60, с. 5].

Саме тому, базуючись на теоретико-емпіричному досвіді, сформованому у сучасній науці, ми розробили власну методику у вигляді педагогічної програми соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі.

Наша методика включає у себе різноманітні форми та методи впливу на учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі, що у подальшому має стати підґрунтям для активної їхньої соціалізації в межах початкової школи,

в соціумі, під час налагоджування контактів, продуктивно реалізовуватись у різних суспільних ролях.

Основними цілями програми є:

- допомогти вчителям та асистентам вчителів у початкових класах сприяти ефективній доброякісній соціалізації учнів особливими освітніми потребами через ігрову форму діяльності;
- навчити різним прийомам встановлення психологічного комфорту в інклюзивному класі;
- розвиток комунікативних навичок між учнями класу та дітьми з особливими освітніми потребами;
- допомога учням з особливими освітніми потребами у саморегуляції свого емоційного стану;
- збагатити власний педагогічний арсенал різними навичками ефективної взаємодії з учнями, які мають особливі освітні потреби.

Враховуючи окреслені завдання, розроблена нами педагогічна програма для соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі, спрямована на покращення показників соціалізації шляхом планомірного впливу на індивідуальні особливості учнів з особливими освітніми потребами та навіть усього класу, що у майбутньому дасть можливість ефективно здійснювати освітній процес інклюзивного класу в цілому. Необхідність у впровадженні педагогічної програми було зумовлено сучасними запитами допомогти учням з особливими освітніми потребами у процесі їхньої соціалізації в межах початкової школи.

Під час організації освітнього процесу ми керувались його особливостями у межах початкової школи, а саме впливали на створення відповідних умов для пізнавальної діяльності учнів, використання методичного інструментарію та креативної діяльності, застосування сучасних технологій навчання, а також моделювання цінностей навколишньої дійсності.

Програма соціалізації учнів з особливими потребами у початковій школі включає три етапи роботи: вступний (діагностичний), практичний та підсумковий.

На першому вступному етапі основною ціллю було дослідження готовності вчителів та асистентів вчителів у початковій школі до впровадження підтримки позитивної поведінки в межах інклюзивного класу.

Не завжди педагоги готові працювати з дітьми, що мають особливі освітні потреби. Недосконаліми є якість підготовки фахівців і неготовність закладів освіти приймати таких дітей. Тому доцільно перед впровадженням форм та методів необхідних для соціалізації дітей з особливими освітніми потребами дослідити готовність вчителів до роботи з ними. Для цього ми використали анкетування, яке дасть змогу зрозуміти можливість впровадження цих форм та методів, описане у параграфі 2.3.

На другому практичному етапі ми виявляли соціальний розвиток учнів з особливими освітніми потребами, стан їхньої емоційно – вольової сфери, а також уже здійснювали вплив на них через щоденне виконання ігрових прийомів для успішної соціалізації. За допомогою ігротерапії ми здійснювали психофізичне та емоційне оздоровлення дітей з особливими освітніми потребами та безпосередньо позитивно впливали на їхній розвиток. На цьому етапі відбувалося подолання труднощів дітей у спілкуванні, перебування у колективі, невпевненості у собі, заниженої самооцінки. Саме участь в іграх давала дітям можливість виразити себе через різні казкові образи. Цей етап сприяв створенню атмосфери довіри, відкритості, захищеності для всіх і кожного, розумінню та прийняттю цінності та поваги кожного члена колективу, утвердження себе як повноцінної особистості.

Даний етап реалізовувався з використанням таких методів як:

- опитування усіх учнів інклюзивного класу;

- побудова візуального відображення рівня соціалізації учнів у вигляді діаграми;

- побудова та аналіз соціометричної матриці для визначення статусу кожного окремого учня та рівень взаємовідносин й ізольованості у класі в цілому;

- узагальнення результатів: визначення рівня міжособистісних взаємин між учнями, рівня задоволеності взаємовідносинами та індексу ізольованості.

Під час третього етапу ми пропонуємо звернутися до одного із напрямків процесу соціалізації в початковій школі, а саме до позаурочної роботи, яка створює сприятливі умови для творчого та особистісного вдосконалення учнів, поглибленому розвитку їх здібностей, реалізації можливостей та прагнень.

Позаурочна робота виконує триедину функцію: навчання, виховання і розвиток особистості. Вона спрямована на виховання гармонійної особистості та заснована на законах творчості, що передбачають залучення дітей до реальної співтворчості, діалогу, успіху, можливості почуватися вільно. Одна з особливостей позаурочної роботи полягає в тому, що учень не боїться отримати незадовільну оцінку. А вчитель, зважаючи на унікальність і неповторність кожної дитини має розвинути здобуті знання, перетворивши їх у соціальний досвід.

Значне місце в позаурочній роботі посідають тренінги, які через різні прийоми допомагають учням пізнати моральні та естетичні якості, розкрити таланти та здібності, задовольнити психологічну потребу в спілкуванні [53, с.19].

Заключною формою у нашій методиці, яка ґрунтується на ігрових прийомах та вправах, було обрано заняття-тренінг. На підсумковому етапі, щоб закріпити якості набуті в другому етапі дослідження ми провели тренінг «Дитина з ООП у звичайній школі», де учні мали змогу спілкуватися одне з одним, а також відчувати себе рівними.

Програма розрахована на період 4 тижні і складається з анкетування вчителів (перший день роботи) та 18 ігрових

вправ, по одній з них необхідно проводити кожного дня на першому уроці. Кожна вправа займатиме до 5 хвилин часу. Ці вправи сприяють встановленню психологічного комфорту в інклюзивному класі та ефективній соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. В останній двадцятий день роботи в позаурочний час доцільно провести заняття-тренінг «Дитина з ООП у звичайній школі», щоб закріпити створені та встановлені умови, необхідні для соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Реалізація виокремлених нами педагогічних умов соціалізації учнів з особливими освітніми потребами припала на період проходження виробничої педагогічної практики, яка здійснювалася в інклюзивному 3-Б класі Здовбицького ліцею Здовбицької сільської ради Рівненської області. Під час впровадження програми ми намагалися створити невимушену обстановку, котра дала можливість активно задіяти усіх учнів інклюзивного класу та сформувати необхідну позитивну атмосферу.

Опишемо комплекс запропонованих вправ, які ми впроваджували в освітній процес початкової школи впродовж 18 днів (Додаток Б). Всі вони застосовувалися для зняття стресових станів, психічної напруги та корекції страхів:

1. Ласкаве ім'я. Мета: розвиток емпатії, створення позитивного емоційного тла.
2. Снігова королева. Мета: допомогти учневі побачити в кожній дитині позитивні риси характеру.
3. Равлик. Мета: зняття емоційного напруження, агресії, зниження імпульсивності дітей.
4. Люстерко. Мета: розвивати здібності для встановлення позитивних взаємин з іншими дітьми.
5. Руки знайомляться, руки сваряться, руки миряться. Мета: розвинути вміння висловлювати свої почуття і розуміти почуття іншої людини.

6. Ввічливі слова. Мета: розвиток поваги в спілкуванні, звичка користуватися ввічливими словами.

7. Подарунки. Мета: розвиток емпатії, творчості в спілкуванні, здатності передбачати бажання іншого, стверджувати своє позитивне «Я».

8. Міст дружби. Мета: подолання нерішучості, скутості у сором'язливих дітей.

9. «Час тиші» та час «можна». Мета: зняття емоційного напруження, зниження імпульсивності дітей.

10. Роздувайся, пузир. Мета: розвиток почуття згуртованості, розвиток уваги.

11. Говори! Мета: розвиток уміння контролювати імпульсивні дії, уваги, довірливості.

12. Лови – лови. Мета: зняття емоційної напруги.

13. Послухай тишу. Мета: розвивати увагу та вміння володіти собою.

14. Ласкаві лапки. Мета: зняття напруги, м'язового зажиму, зниження агресивності, розвиток чуттєвого сприймання.

15. Змійка. Мета: зняття емоційної напруги.

16. Слон. Мета: зняття емоційної напруги, агресії, зниження імпульсивності дітей.

17. Кольорові долоньки. Мета: фізично зблизити учасників, встановити дружні стосунки.

18. Принц «Навшпиньки». Мета: відчуті солідарність і повагу одне до одного.

Ігри підібрані таким чином, щоб формувати певні навички, які необхідні для дітей з особливими освітніми потребами для покращення їхньої соціалізації.

Перша група навичок включає в себе навички позитивного та конструктивного ставлення до власної особистості. Вони дають можливість адекватно оцінювати себе та свої здібності, виступають базою для формування почуття власної гідності. Сюди відносяться ігри «Руки знайомляться, руки сваряться, руки миряться», «Слон».

Друга група формує навички позитивного спілкування. Вони допомагають встановлювати та підтримувати дружні відносини з однолітками та педагогами. Сюди належать ігри «Кольорові долоньки», «Ввічливі слова», «Змійка».

До третьої групи належать навички співробітництва, які також допомагають підтримувати дружні стосунки з оточуючими. Сюди відносимо ігри «Ласкаве ім'я», «Равлик».

Четверта група включає навички самооцінки та розуміння інших. Вони допомагають правильно поводитися в ситуації спілкування та взаємодії з різними людьми. Ігри «Подарунки», «Принц Навшпиньки».

П'ята група охоплює навички управління емоціями та емоційними станами. Ці навички допомагають спокійно та адекватно реагувати на власні емоції і емоції інших людей. Ігри «Час тиші, час можна», «Роздувайся, пузир», «Говори», «Послухай тишу».

Шоста група описує навички адекватної поведінки у стресових ситуаціях. Сюди відносимо гру «Міст дружби».

Сьома група включає навички продуктивної взаємодії, які дозволяють за мінімальної кількості емоційних витрат досягати у процесі спілкування значних результатів. Ігри «Люстерко» та «Лови-лови».

І остання група відповідає за навички самостійного прийняття рішень. Людина, що володіє цією навичкою, вміє враховувати різні думки та прогнозувати те, як його думки можуть змінювати ситуації та впливати на конкретних людей. Ігри «Снігова королева» та «Ласкаві лапки».

Всі ці навички допомагають у формуванні ключових навичок. А саме навички вирішення проблемних ситуацій та навички роботи з інформацією. Перша з них дозволяє дитині грамотно і впевнено поводитись у важких життєвих ситуаціях, а друга дозволяє вільно і швидко орієнтуватися в життєвій ситуації, що постійно змінюється.

Саме у руках педагога і знаходиться процес соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, особливо у межах початкової школи. Під час виконання ігрових вправ та під час позаурочної роботи, у нашому випадку це тренінгове заняття, вони можуть здобувати впевненість у собі, поліпшити уважність та навчитися виявляти емоції у соціально прийнятій спосіб. І тут завдання педагогів – бути чуйними до дітей, яким вони можуть відкрити новий світ – світ без обмежень.

Ефективною формою організації позакласної роботи в освітньому закладі для дітей з особливими освітніми потребами є інтерактивні форми, що передбачають обов'язкове включення аудиторії, яка стає учасником дійства. Умови цього дійства потребують від глядача певних дій, знань, учинків. Ці форми дають змогу одночасно як подавати інформацію й отримувати певні навички, так і перевіряти наявний рівень знань та вмінь. До таких форм належить і тренінг.

Перевага тренінгового заняття полягає в тому, що він має високу результативність у формуванні практичних умінь і навичок, сприяє формуванню вміння співпрацювати в команді, розвиває гуманні, толерантні стосунки між учнями, активізує власний досвід, знання та вміння вихованців, розвиває пам'ять та здатність до самоконтролю.

Наш тренінг «Дитина з ООП у звичайній школі» має на меті сприяти успішній соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в початковій школі. Він розрахований на учнів початкових класів з інклюзивним навчанням. Тренінг спрямований виконати певні завдання:

- сприяти процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в початковій школі, формуючи у них навички спілкування;
- формувати вміння налаштувати й підтримувати контакти у спілкуванні, прогнозувати поведінку співрозмовника;

- формувати у однолітків бажання підтримати і допомогти, доброзичливе ставлення до дітей, які мають фізичні та психічні обмеження;

- учити визначати справжні причини власних почуттів і переживань;

- закріпити практичні прийоми і навички взаємодії з дітьми, зокрема у ситуаціях, що викликають тривогу і напруження;

- створити в дитячому колективі атмосферу доброзичливості, справедливості й терпимості;

- виховувати у здорових дітей почуття чуйності, доброти, милосердя й поваги до ближнього.

Тренінг розрахований на тривалість 45 хвилин. Структура заняття включає в себе такі етапи роботи: вступ, привітання, вправи «Нитки дружби», «Це я, упізнай мене!», «Повітряна куля», «Ярлики», проблемну ситуацію, підсумок та рефлексію. На кожен етап запропонована доцільна кількість часу. Також є перелік необхідного ресурсного забезпечення (Додаток В).

Опишемо деякі вправи, які ми проводили під час тренінгу.

Вправа «Це Я, упізнай мене!» мала на меті формування толерантного ставлення учнів до дитини з ООП.

Під час вправи дитина з особливими освітніми потребами повертається спиною до тих, хто стоїть. Діти по черзі підходять до неї, гладять по спинці та називають ласкавим ім'ям. Дитина намагається здогадатися, хто її погладив і назвав.

Під час обговорення запитуємо в учня з ООП, чи легко йому тобі відгадувати хто до нього звертається; чи приємно було учням класу звертатися до друга ласкавим словом?

Наприклад, вправа «Ярлики» допомагає заглибитись в емоційний світ дітей з особливими освітніми потребами, а саме дізнатися як їм живеться у колі здорових однолітків.

Під час вправи половина учасників отримує ярлики з написами, але не знає, що на них написано. Ярлички прикріплюються на спину. Інша частина учасників має ставитись до власника ярлика так, як на ньому написано. За відповідним ставленням до себе власник має відгадати відповідне ставлення до нього.

Варіанти написів:

«Жалій мене»;

«Сердися на мене»;

«Не звертай на мене уваги»;

«Підбадьорюй мене»;

«Усміхайся мені».

По завершенню вправи ми обговорювали почуття учасників. Чи важко було демонструвати певне ставлення? Чи легко було здогадатися, що написано на табличці? Що ви відчували під час цієї вправи?

Отже очікуваний результат, після проведення нашого тренінгу, також передбачає сформованість адекватної поведінки в різних життєвих ситуаціях всіх учасників освітнього процесу, зокрема і дітей з особливими освітніми потребами; попередження стресових станів; необхідне самовираження дітей за допомогою ігрової діяльності; залучення до творчості та організованого дозвілля; розвиток уяви, творчих здібностей, співробітництва; задоволення від спільної діяльності.

Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі

З метою перевірки ефективності педагогічних умов соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі нами було проведено педагогічний експеримент у період з 13 лютого 2023 року по 10 березня 2023 року серед учнів інклюзивних 3 А та 3 Б класів Здовбицького ліцею Здовбицької сільської ради Рівненської

області. Експериментальний 3 Б клас (15 учнів, з них 2 дітей з ООП мають четвертий та третій рівень підтримки) та контрольний 3 А клас (15 учнів, де 1 учень з ООП четвертого рівня підтримки).

Експеримент проходив у три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

Констатувальний етап проводився на початку дослідження і ставив своїм завданням вивчити стан проблеми на практиці.

Формувальний етап відіграє основну роль у педагогічному дослідженні. Він організовується на основі попереднього вивчення стану проблеми, аналізу результатів констатувального експерименту та попередньо розробленою педагогічною програмою соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі, яка детально нами описана у попередньому параграфі і була реалізована на практиці.

Контрольний етап відображає якісний і кількісний аналіз результатів експерименту: обробку даних контрольних зрізів, результатів тестування, анкетування відповідно до програми експерименту, співвіднесення результатів з поставленими цілями, виявлення протиріч, висновків та рекомендацій.

На констатувальному етапі було проведено тест «Готовність педагогів до впровадження підтримки позитивної поведінки» (Додаток Г) [52, с. 37], який дозволив з'ясувати готовність педагогів та асистентів вчителів початкових класів до впровадження підтримки позитивної поведінки учнів з ООП під час освітнього процесу та встановлення соціального розвитку учнів експериментального 3 Б та контрольного 3 А класів за допомогою експертної оцінки фахівців.

Тестування пройшли педагоги та асистенти вчителів початкових класів (у кількості 12 чоловік: 9 класоводів та 3 асистенти вчителя) Здовбицького ліцею Здовбицької сільської ради Рівненської області методом анонімного

анкетування. Тест включає у себе 8 питань. До кожного питання пропонується по два варіанти відповіді А чи Б. Якщо більше відповідей «А» - педагог не готовий до підтримки позитивної поведінки дітей. Якщо більше відповідей «Б» - готовий.

Результати тестування представлено на діаграмі, з якої видно, що більшість вчителів все таки готові до впровадження позитивної поведінки. Тому, ми можемо реалізовувати розроблену педагогічну програму соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у початковій школі.

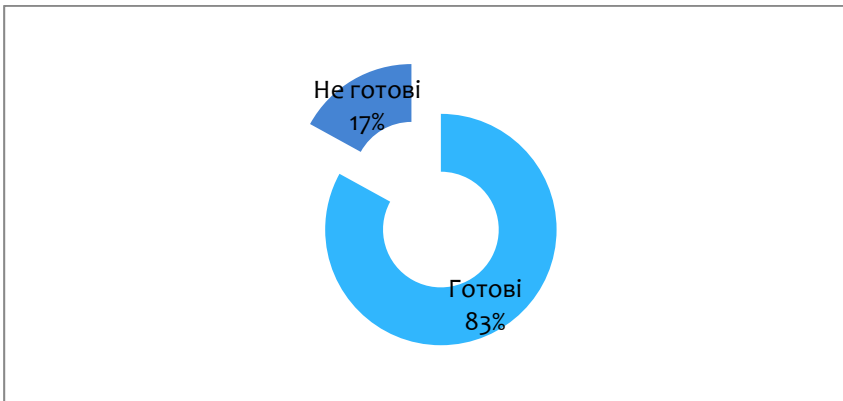


Рис. 2.1. Готовність педагогів до впровадження підтримки позитивної поведінки

Досліджуючи соціальний розвиток учнів третіх класів, ми залучили фахівців, щоб провести експертне оцінювання результатів дослідження, яке базувалося на спостереженні та опитуванні учнів обох класів. Експертами виступали психолог, асистент вчителя та класний керівник. Експертне оцінювання дало змогу виявити соціальний розвиток дітей, стан їх емоційно – вольової сфери та здоров'я вцілому. Результати дослідження представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1
Соціальний розвиток учнів
експериментального 3 Б та контрольного 3 А
класу від 14 лютого 2023 року, констатувальний етап

		3 Б клас			3 А клас		
№	Параметри	Лютий 2023			Лютий 2023		
		Рівень соціалізації у %			Рівень соціалізації у %		
		Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
1	Відволікається на ання дорослого	53,4	26,6	20	43,2	25,6	31,2
2	Успішно виконує авлені задачі під ядом дорослого	73,6	13,2	13,2	53,1	27,3	19,6
3	Легко йде на контакт рослим	53,4	20	26,6	60,4	31,2	8,4
4	Приймає допомогу орослого	73,2	13,4	13,4	70,5	17,2	12,3
5	Взаємодіє з літками	33,4	53,2	13,4	7,8	64,5	27,7
6	Встановлює дружні унки з однолітками	13,2	53,6	33,2	23,5	64,7	11,8

7	Спокійно герігає за діями інших ї	13,4	66,6	20	19,7	55,6	24,7
8	Активно приймає ть у колективній грі	13,2	53,6	33,2	10,1	42,5	47,4
9	Спокійно вається в учнівському ктиві	20	46,6	33,4	24	38,9	37,1
10	Заохочує до дій х дітей	13,4	66,6	20	12,6	53,2	34,2
11	Може зайняти сам певною діяльністю	33,2	53,6	13,2	42,2	39,6	18,2
12	Може діяти стійно	20	80	-	27,2	70	2,8
13	Приймає участь в , запропонованих ми дітьми	20	46,6	33,4	24,2	48,9	26,9
14	Успішно вирішує олікти, що виникають олітками	-	33,4	66,6	7,2	31,3	61,5
15	Ставить інтереси х дітей над своїми	6,8	46,6	46,6	29,7	61,7	8,6
16	Контролює свою дінку	73,2	13,4	13,4	68,1	17,5	14,4
17	Визнає правила, опоновані літками	53,4	26,6	20	49,4	32,5	18,1
18	Визнає правила, опоновані дорослим	73,6	13,2	13,2	71,5	22,3	6,2
	Середнє значення	35,6	40,4	24,0	36,0	41,4	22,6

Наочно проілюструємо результати діагностики здобувачів освіти (Рис. 2.2).

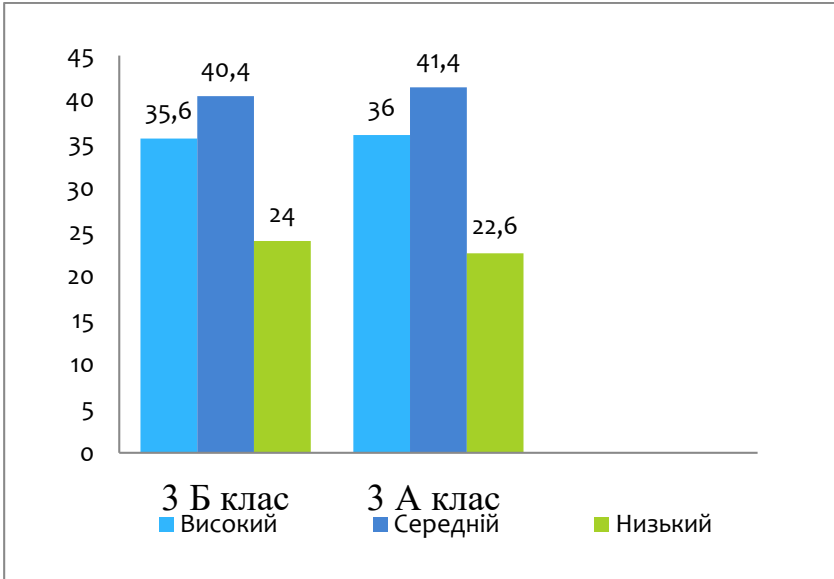


Рис. 2.2. Динаміна розподілу досліджуваних здобувачів освіти за рівнями соціалізації у %, констатувальний етап

З діаграми добре видно, що на констатувальному етапі експерименту в експериментальному 3 Б класі позитивна соціалізація спостерігалась у 35,5% респондентів високого та 40,4% середнього рівнів; низький рівень діагностували у 24,0 % учасників. У контрольному 3 А класі позитивна соціалізація діагностована у 36,0% учнів з високим та 41,4% з середнім рівнями; низький рівень підтвердили 22,6%.

Отже, що діти, на початку здійснення експерименту, зазнавали значних труднощів у спілкуванні з однолітками, вирішенні конфліктів. А також вони власні інтереси ставили в пріоритеті. Отримані результати підтвердили необхідність впровадження нашої програми, яку ми реалізували на формуальному етапі експерименту у експериментальному 3 Б класі.

Одним із завдань нашого дослідження була побудова та аналіз соціометричної матриці учнів експериментального

15	Вероніка П.								3						1	0
К-ть отриманих виборів		4	4	5	1	5	0	4	2	0	0	1	2	1	4	2
К-ть взаємних виборів		2	2	1	0	2	0	2	1	0	0	0	0	0	2	1

Проаналізувавши отриманні дані соціометричного дослідження нами:

1. Визначено соціометричний статус кожного учня 3 Б класу, шляхом підрахунку отриманих виборів та віднесення до однієї з чотирьох статусних категорій (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Соціометричний статус дитини 3 Б в системі міжособистісних відносин, констатувальний етап

№	І.П.учня	Статус дитини	Кількість учнів у %
1	Дмитро П.	«Зірки»	13
2	Мілана Р.		
3	Вадим Т.	«Прийняті»	27
4	Соломія Д.		
5	Влада М.		
6	Володя О.		
7	Дарина Д.	«Неприйняті»	40
8	Вероніка К.		
9	Вероніка С.		
10	Софія С.		
11	Тимофій Г.		
12	Вероніка П.	«Ізольовані»	20
13	Ярослав М.		
14	Дмитро Т.		
15	Борис П.		

Представимо соціометричний статус дитини 3 Б в системі міжособистісних відносин у вигляді діаграми (рис. 2.3).

2. Розраховано рівень благополучності взаємин між учнями:

$$РБВ = \text{«Зірки»} + \text{«Прийняті»} (у \%) = 13 + 27 = 40\%.$$

Виходячи з цього, можна стверджувати про низький рівень міжособистісних комунікацій в даному учнівському колективі.



Рис. 2.3. Соціометричний статус учнів 3 Б класу в системі міжособистісних відносин, констатувальний етап

3. Розраховано рівень задоволеності взаємовідносинами.

РЗВ

$$= \frac{\text{Кіл} - \text{сть учнів, що мають взаємні вибори} \times 100\%}{\text{Загальна кіл} - \text{сть учнів}}$$

$$РЗВ = \frac{8 \times 100\%}{15} = 53\%$$

Виходячи з цього, можна свідчити про середній рівень задоволеності взаємовідносинами між учнями експериментального 3 Б класу.

4. Розраховано індекс ізольованості, тобто який відсоток учнів не отримали жодного вибору.

ІЗ

$$= \frac{\text{Кіл} - \text{сть учнів, що не отримали жодного вибору} \times 100\%}{\frac{\text{Загальна кіл} - \text{сть учнів}}{3} \times 100\%} = 20\%$$

У нашому випадку він дорівнює 20 %, згідно даних таблиці 2.2.

Разом з тим хочемо зауважити, що учні з особливими освітніми потребами експериментального класу продемонстрували низький та середній рівні соціалізації. Це також свідчить про необхідність цілеспрямованої роботи, яка сприятиме покращенню загального стану дітей з особливими освітніми потребами, їх емоційно-вольової сфери та розвитку соціалізації.

На формувальному етапі експерименту ми реалізували розроблену нами програму соціалізації учнів з особливими освітніми потребами дотримуючись виокремлених нами педагогічних умов, яку втілювали в освітньому процесі експериментального 3 Б класу.

Під час реалізації Програми виконано комплекс практичних вправ, необхідних для успішної соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. У ході виконання вправ учні проявляли інтерес та з великим задоволення виконували їх. У підсумковій частині, на занятті-тренінгу, ми формували вміння підтримувати контакти у спілкуванні та активної взаємодії. Спостереження за учнями показали, що вони з великою цікавістю включались до роботи та з наснагою виконували запропоновані завдання. В цілому всі учні у невимушеній та позитивній атмосфері розкривались по новому.

Перевірка педагогічних умов соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі, після виконання нашої програми, показала позитивні зміни у процесі соціалізації учнів експериментального класу. Це

проявилось в тому, що діти почали узгоджувати свої дії з діями своїх однолітків, стали краще обмінюватись новими знаннями під час гри та навчальної діяльності.

Під час контрольного етапу ми провели повторну діагностику учнів експериментального 3 Б класу та контрольного 3 А класів за тією ж методикою, що і на констатувальному етапі експерименту, для виявлення результатів зміни показників соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Провівши те ж саме дослідження за методикою експертної оцінки, ми визначили рівень соціалізації учнів 3 Б та 3 А класів та змогли побачити чітку позитивну динаміку (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4
Соціальний розвиток учнів
експериментального 3 Б та контрольного 3 А
класів, контрольний етап

№	Параметри	3 Б клас			3 А клас		
		Березень 2023			Березень 2023		
		Рівень соціалізації у %			Рівень соціалізації у %		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	
1	Відволікається на прохання дорослого	86,6	13,4	-	40,2	16,6	43,2
2	Успішно виконує поставлені задачі під наглядом дорослого	86,6	6,2	7,2	52,3	25,1	22,6
3	Легко йде на контакт із дорослим	93,4	6,6	-	62,5	32,4	5,1
4	Приймає допомогу від дорослого	86,6	13,4	-	69,5	19,2	11,3

5	Взаємодіє з однолітками	53,2	33,4	13,4	9,2	62,4	28,4
6	Встановлює дружні стосунки з однолітками	26,6	60	13,4	25,5	62,8	11,7
7	Спокійно спостерігає за діями інших дітей	40	40	20	21,7	53,2	25,1
8	Активно приймає участь у колективній грі	86,7	6,3	7	11,2	43,6	45,2
9	Спокійно почувається в учнівському колективі	46,6	40	13,4	26	37,8	36,2
10	Заохочує до дій інших дітей	40	40	20	13,8	55,7	30,5
11	Може зайняти сам себе певною діяльністю	53,2	33,4	13,4	43,2	38,7	18,1
12	Може діяти самостійно	46,6	53,4	-	26,5	72	1,5
13	Приймає участь в іграх, запропонованих іншими дітьми	46,6	40	13,4	23,7	49,9	26,4
14	Успішно вирішує конфлікти, що виникають з однолітками	46,6	13,4	40	8,4	33,4	58,2
15	Ставить інтереси інших дітей над своїми	20	53,4	26,6	30,2	59,7	10,1
16	Контролює свою поведінку	86,6	6,7	6,7	67,3	19,5	13,2
17	Визнає правила, запропоновані однолітками	86,6	13,4	-	50,5	33,5	16
18	Визнає правила, запропоновані дорослим	100	-	-	69,7	24,3	6
	Середній показник	63,0	26,3	10,7	36,0	42,2	21,8

Наочно проілюструємо динаміку зміни показників експериментального і контрольного класів на констатувальному і контрольному етапах експерименту (рис. 2.4).

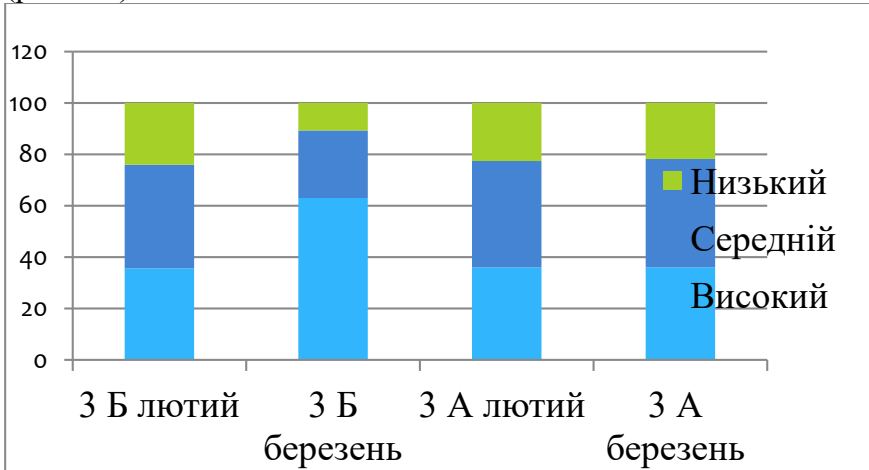


Рис. 2.4. Динаміка розподілу досліджуваних за рівнями соціалізації, у % (констатувальний та контрольний етапи)

На контрольному етапі експерименту, у експериментальному 3 Б класі кількість дітей, що володіють позитивним соціальним досвідом, збільшилася до 63,0% високого та 26,3% середнього рівнів, тоді як з низьким – скоротилася до 10,7 %. Контрольний 3 А клас, де ми не впроваджували нашу програму, показав майже незмінні показники від тих, що ми діагностували на початку проходження нашого експерименту. Що свідчить про ефективність нашої програми та необхідність її впровадження в інклюзивних класах.

Серед учнів експериментального 3 Б класу ми повторно провели дослідження соціометричної матриці, для визначення статусу кожного окремого учня, зокрема і дитини з ООП та рівень взаємовідносин й ізольованості у класі в цілому.

Таблиця 2.5

**Соціометрична матриця 3 Б класу,
контрольний етап**

№	І.П.учня	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	Вадим Т.	0	2			3		1								3
2	Соломія Д.	1	0	0			3				2					
3	Дмитро П.	2			0		2		1							
4	Дарина Д.									3					1	
5	Мілана Р.		2	3		0					1					
6	Ярослав М.				3		0		2							
7	Влада М.			1				0						3		2
8	Вероніка К.						3	2	0		1					
9	Дмитро Т.	1			2					0				3		
10	Ярослав М.		2							3	0				1	
11	Вероніка С.			2	3	1						0				
12	Софія С.	3		2					2				0			
13	Тимофій Г.		1			2								0		3
14	Володя О.									1	2				0	3
15	Вероніка П.	3			1									2		0
К-ть отриманих виборів		5	4	5	4	3	3	3	2	3	4	0	0	3	2	4
К-ть взаємних виборів		2	3	1	2	1	3	0	1	1	1	0	0	0	1	2

Ми проаналізували отримані дані соціометричного дослідження і знову зробили обрахунки:

1. Визначено соціометричний статус кожного учня, шляхом підрахунку отриманих виборів та віднесення до однієї з чотирьох статусних категорій (Табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Соціометричний статус учнів 3 Б класу в системі міжособистісних відносин, контрольний етап

№	І.П.учня	Статус дитини	Кількість учнів у %
1	Вадим Т.	«Зірки»	13
2	Дмитро П.		
3	Соломія Д.		
4	Дарина Д.	«Прийняті»	61
5	Мілана Р.		
6	Борис П.		
7	Влада М.		
8	Дмитро Т.		
9	Ярослав М.		
10	Вероніка П.		
11	Тимофій Г.		
12	Володя О.	«Неприйняті»	13
13	Вероніка К.		
14	Вероніка С.	«Ізольовані»	13
15	Софія С.		

Відповідно до соціометричного статусу дитини в системі міжособистісних відносин тепер діаграма має наступний вигляд (Рис. 2.5)

2. Розраховано рівень благополучності взаємин між дітьми:

$$РБВ = \text{«Зірки»} + \text{«Прийняті»} (у \%) = 13 + 61 = 74\%.$$

Виходячи з цього, вже можна сказати про сприятливий рівень благополучних взаємин у даному класі.



Рис. 2.5. Соціометричний статус учнів 3 Б класу в системі міжособистісних відносин, контрольний етап

3. Розраховано рівень задоволеності взаємовідносинами

РЗВ

$$= \frac{\text{Кіл} - \text{сть учнів, що мають взаємні вибори} \times 100\%}{\text{Загальна кіл} - \text{сть учнів}}$$

$$\text{РЗВ} = \frac{11 \times 100\%}{15} = 73 \%$$

Цей показник також збільшився. І відповідно, він свідчить про дуже високий рівень задоволеності взаємовідносинами між учнями в експериментальному інклюзивному класі.

4. Розраховано індекс ізольованості, тобто який відсоток учнів не отримали жодного вибору.

ІЗ

$$= \frac{\text{Кіл} - \text{сть учнів, що не отримали жодного вибору} \times 100\%}{\text{Загальна кіл} - \text{сть учнів}}$$

$$\frac{2 \times 100\%}{15} = 13\%$$

Цей індекс зменшився за рахунок збільшення кількості статусу «прийнятих» учнів. І тепер він становить лише 13 %.

Отже, необхідно зазначити, що тепер учні з особливими освітніми потребами, перейшли до статусу «Прийняті». Це свідчить про сприятливу соціалізацію та ефективність проведеної роботи з учнями всього класу.

Ми закріпили в учнів з особливими освітніми потребами навички взаємодії з однолітками. Також створили в класі атмосферу доброзичливості й терпимості.

Отже, після проведення даного експерименту можемо зазначити, що учні з особливими освітніми потребами як і нормотипові учні класу, які брали участь у впровадженні нашої програми, стали більш заохочено й легко включатися в ігри з однолітками, намагалися самостійно організовувати різні ігри, дотримуючись певних правил, також стали більш успішно вирішувати конфлікти та приймати допомогу від дорослого чи однолітків. Необхідно підкреслити, що завдяки цьому в дітей значно покращилося самопочуття і підвищилася самооцінка. Це у свою чергу, свідчить про позитивну соціалізацію учнів, в тому числі і з особливими освітніми потребами.

Отже, порівняльний аналіз результатів на констатувальному та контрольному етапах дослідження дозволяє зробити висновок, що розроблена реалізована нами педагогічна програма соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі підтвердила свою ефективність.

Можна стверджувати, що проведений нами експеримент з перевірки педагогічних умов соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі показав дієвість та ефективність розробленої методики, що підкріплено кількісними і якісними показниками аналізу результатів формувального експерименту. Результати експерименту вказують, що основну мету і поставлені завдання було досягнуто.

ВИСНОВКИ

Процес соціалізації триває впродовж усього життя людини. Соціалізація — це процес входження індивіда в соціальне середовище через засвоєння норм, ідеалів та цінностей.

Під терміном «соціалізація» розуміємо двобічний процес: з однієї сторони, це засвоєння індивідом соціального досвіду в якості входження у соціум; а з другого – процес активного відтворення індивідом цілої системи соціальних зв'язків внаслідок чималої активної діяльності та включення у певний соціум.

Разом з тим соціалізацію визначають як процес набуття дітьми соціального досвіду та входження у світ специфічних соціальних відносин через діяльність, спрямовану на ситуативну орієнтацію та адаптацію до середовища.

Одним із найяскравіших соціальних нововведень є інклюзивна освіта, що дозволяє дітям з особливими освітніми потребами навчатися у закладах загальної середньої освіти нарівні з усіма.

Особа з особливими освітніми потребами – це особа, яка потребує додаткової постійної або тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення її права на освіту.

Важливою умовою розвитку людини є її соціалізація, яка проявляється у формуванні особистісних якостей у процесі засвоєння суспільного досвіду та відтворення відносин у соціумі.

Соціалізація особи є неможливою без активної участі самої людини у процесі формування її кола цінностей, навичок, понять, які становлять основу її повсякденного життя. На жаль, інвалідність обмежує психічні, фізичні, соціальні, сенсорні та культурні можливості дитини і не дає інтегруватися їй у суспільство та брати участь у житті сім'ї на рівних умовах з іншими членами цієї родини.

Впровадження інклюзії в суспільство і в освіту зокрема покликане вирішити означену проблему. Основними перевагами інклюзивного навчання є інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в соціум, створення належних умов для їх соціалізації, врахування принципів навчання і виховання у колективі, розвиток відчуття власної потреби та толерантного ставлення з боку здорових дітей.

Повноцінним процес соціалізації дитини з ООП можна вважати, якщо виконуються такі умови:

- кожна дитина навчається відповідно до її особливих освітніх потреб та потенціалу розвитку;
- можливість дитини вчитися в закладі освіти, при цьому жити у власній сім'ї та виховуватися в ній;
- розширення кола спілкування дитини з особливими освітніми потребами, що зумовить покращення якості її соціалізації.

Кінцевою метою шкільної соціалізації усіх учнів є формування готовності молодшої людини бути співучасником кожної відповідної сфери суспільного життя.

Охарактеризувавши особливості соціалізації учнів з особливими освітніми потребами, ми виділили три основні групи педагогічних умов, необхідних для ефективної їх соціалізації, а саме: адаптація освітнього простору, психологічна безпека учнів з особливими освітніми потребами та соціальна доступність.

Виконання цих умов забезпечить повноцінне навчання дитини, відповідно до її особливих освітніх потреб, покращить її соціальну адаптацію, розширить коло спілкування та дасть можливість відвідувати освітній заклад.

Розробили методiku соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі, що реалізується через програму соціалізації, яку ми впроваджували у практику освітнього процесу експериментального класу. Зокрема, 18 днів поспіль цілеспрямовано проводили ряд

вправ, спрямованих на забезпечення психологічного комфорту в інклюзивному класі, покращення рухomotorних навичок учнів, розвиток комунікативних задатків тощо.

Разом з тим нами розроблено та проведено тренінгове заняття «Дитина з ООП у звичайній школі», мета якого формувати у однолітків толерантність, бажання підтримати і допомогти, доброзичливе ставлення до дітей з особливими освітніми потребами; знизити емоційну напругу та тривожність учнів з особливими освітніми потребами.

Реалізація запропонованої програми в кінцевому результаті сприяла ефективній соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі.

Під час проходження виробничої педагогічної практики ми провели педагогічний експеримент, з метою перевірки ефективності педагогічних умов соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі серед учнів 3 Б та 3 А інклюзивних класів Здовбицького ліцею Здовбицької сільської ради Рівненської області.

Під час експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов соціалізації дітей з особливими освітніми потребами у початковій школі, ми з'ясували, що на початку здійснення дослідження, у експериментальному 3 Б класі, високого рівня соціалізації не було ні в однієї дитини з особливими освітніми потребами. Це стало передумовою для застосування розробленої нами програми, з метою впливу на покращення соціалізації учнів з особливими освітніми потребами. Після реалізації програми було виявлено, що не лише в учнів з особливими освітніми потребами значно покращилися результати, але й у дітей з нормотиповою поведінкою збільшилися показники задоволеності перебування в межах свого учнівського колективу. Контрольний 3 А клас показав майже незмінні показники як на початку експерименту так і на контрольному його етапі, що свідчить про ефективність

нашої програми та необхідність її впровадження в інклюзивних класах початкової школи.

В цілому запропонована методика не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми і показує лише наше бачення щодо неї. Подальшого вивчення потребують такі аспекти теми як соціальний досвід дитини, у процесі засвоєння якого здійснюється саморозвиток і самореалізація особистості. Дуже часто, як показує практика, діти з особливими освітніми потребами за умов успішної соціалізації хочуть бути і стають повноцінними членами суспільства. Необхідно підкреслити, що соціалізація дітей з особливими освітніми потребами повинна проходити практично так само, як і у випадку з нормотиповими дітьми. Тому заслуговує на увагу подальше вивчення проблеми готовності педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, здатність прийняти і підтримати дитину з ООП, враховуючи її можливості і потреби.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць / гол. ред. П. М.Таланчук та ін. Київ: Університет «Україна», 2009. 484 с.
2. Батьки – партнери вчителів. Матеріали надано Всеукраїнським фондом «Крок за кроком». *Шкільний світ*. 2008. № 15. С. 18 – 19.
3. Бондар В. Діти з особливими освітніми потребами: проблеми, пошуки, перспективи. *Педагогічна газета*. 2007. № 10 – 11. С. 8.
4. Бондар В. Освіта дітей з особливими потребами : пошуки та перспективи. URL: <http://surdopedagogika.com/s8.htm>.
5. Бугайова І. Соціалізація дітей з проблемами у розвитку. *Дефектолог*. 2007. № 5. С. 15 – 18.
6. Будяк Л. Реформування освітнього закладу як соціально-культурний чинник трансформації сільської громади . *Дефектологія*. 2009. № 2. С. 11 – 13.
7. Булка Н. І. Креативність і соціальна компетентність. *Практична психологія та соціальна робота*. 2001. № 10. С. 46 – 49.
8. Варава Н. Як соціалізувати дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. № 1. С. 67 – 69.
9. Виховання дітей з особливими потребами в сім'ї / за ред. Л. П. Фалинської. Київ: УДЦССМ, 1998. 84 с.
10. Відкрите досє з інклюзивної освіти. За матеріалами ЮНЕСКО (витяг). URL: <http://ussf.kiev.ua/iearticles/73/>.
11. Власенко О. Інклюзія крокує по планеті. *Директор школи. Шкільний світ*. 2016. № 9 – 10. С. 10 – 20.
12. Волошин О. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами: психологічна готовність педагогів. *Психолог*. 2015. № 7 – 8. С. 74 – 75.

13. Ворон М. В., Найда Ю. М. Інклюзивна освіта: українські реалії. *Підручник для директора*. 2006. – червень.
14. Ворон М. В., Найда Ю. М. Розвиток соціальних умінь у дітей з особливими освітніми потребами . *Підручник для директора*. 2007. № 4. С. 70 – 71.
15. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». Програма «Інклюзивна освіта». URL: <http://www/ussf.kiev.ua./index.php?go=Inklus>.
16. Габріель Т. Соціальні етюди. 1902. 368 с.
17. Герасимчук А. А., Палеха Ю. І., Шиян О. М. Соціологія. Навчальний посібник / за ред. А. А. Герасимчук. Київ, 2004. 246 с.
18. Голишкін В. О. Інтелектуальні ігри на уроках. Харків: ВГ «Основа», 2006. С.128.
19. Головань Л. Інклюзивна освіта для дітей з особливими освітніми потребами. *Психолог*. 2012. № 19. С. 10 – 17.
20. Горбатюк О. Ф. Соціальна адаптація та інтеграція дітей з особливими потребами в загальноосвітню початкову школу. *Розкажіть онуку*. 2008. № 8. С. 2 – 3.
21. Григор'єв А. Й. Діти з особливими потребами : монографія. Київ, 2006. 208 с.
22. Гриневич Л. Рівність полягає в тому, щоб до кожного ставитися особливо, а особливо – до наших дітей з особливими освітніми потребами. *Рідна школа*. 2014. № 7. С. 6 – 7.
23. Громовий В. Звичайна освіта для особливих дітей. *Директор школи*. 2006. № 2. С. 6 – 9.
24. Гурська, О. Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання. *Директор школи. Шкільний світ*. 2014. № 10. С. 16 – 33.
25. Даніелс Е. Р. , Стаффорд К. Зустрітися, заспокоїти, подумати разом. Надання підтримки дітям з особливими потребами. *Шкільний світ*. 2008 № 35. С.19.

26. Даніелс Е. Р., Стаффорд К. У класі – діти з особливими потребами. *Шкільний світ*. 2008. № 3. С. 18 – 19.

27. Даніелс Е. Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів. Львів: Т-во «Надія», 2000. 255 с.

28. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). Київ: Райдуга, 1994. 61 с.

29. Державна служба якості освіти інформує, як організувати інклюзивне навчання у 2022 році: стаття. URL: <https://sqe.gov.ua/inkluzyvne-navchannia-2022>

30. Дитинство в Україні: права, гарантії, захист. (Збірник документів): ч. 2, Київ: АТ Видавництво «Столиця», 1998. 248 с.

31. Діжовська Т. Розвиток творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами. *Дефектологія*. 2013. № 1. С. 45 – 46.

32. Діти з особливими потребами: типологія . *Початкова освіта*. 2010. № 42. С. 6 – 11.

33. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Київ, 2004. 152 с.

34. Дмитренко К. А., Коновалова М. В., Семиволос О. П. Працюємо з «особливою» дитиною у «звичайній» школі: навч. вид. / за ред. Коновалова М. В. Харків: ВГ «Основа», 2018. 120 с.

35. Дубейко Л. Школярі з особливими освітніми потребами . *Психолог*. 2013. № 9. С. 46 – 49.

36. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків: ВГ «Основа», 2011. 176 с.

37. Жорник О. Використання дидактичних ігор у навчанні. *Рідна школа*. 2010. № 4. С. 64.

38. Жорник О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності. *Рідна школа*. 2009. № 2. С. 28.

39. Журомська Л. Програма психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії у ЗНЗ. *Психолог*. 2015. № 17 – 18. С. 69 – 71.

40. Закон України «Про освіту» від 28.09.2017 № 2145-УІІ: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.

41. Зозуля В. Діти з особливими освітніми потребами: подолання упередженого ставлення. *Психолог*. 2017. № 19 – 20. С. 75 – 79.

42. Ілляшенко Т. Затримка психічного розвитку дітей: причини виникнення та корекція. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: Науково-методичний збірник / за ред. Н. Софій, І. Єрмакова та ін. – К.: Контекст, 2000. 336 с.

43. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітній заклад. *Соціальний педагог*. 2009. №5. С. 26.

44. Інклюзивна освіта: основні положення. *Директор школи. Шкільний світ*. 2016. № 9 – 10. С. 21 – 28.

45. Інтегроване навчання дітей з особливими потребами у просторі Загальноосвітньої школи. – Дніпропетровськ : Дніпропетровський обласний психолого-медико-педагогічний центр, 2005. 206 с.

46. Кістяківський Б. О. Система соціологічного знання. *Філософська і соціологічна думка*. 1992. № 12. С. 19.

47. Колупаєва А. А. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посібн. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. Київ, 2011. 194 с.

48. Колупаєва А. А., Таранченко О.М. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі. Путівник для педагогів. Київ, 2010. 96с.

49. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ: «Самміт-Книга», 2009. 272 с.

50. Колупаєва А., Таранченко О. Інклюзія — соціальна модель устрою суспільства. *Початкова школа*. 2017. № 2. С. 47 – 50.

51. Колупасва А. А. Інноваційні підходи до навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2004. № 1.

52. Компанець Н. М., Коваль-Бардаш Л. В. Включення дітей з особливими потребами у соціальне середовище: особливості формування комунікації та подолання поведінкових розладів: навч. – метод. посіб. Київ: Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка, 2020. 137 с.

53. Кошель С. Оптимізація емоційного стану дітей з проблемами психофізичного розвитку. *Дефектолог*. 2008. № 4. С. 18 – 21.

54. Кравчинська Т. Освіта дітей з особливими потребами. *Післядипломна освіта в Україні*. 2017. № 1. С. 77 – 79.

55. Кушнір С. Робота психолога з учнями, які мають психосоматичні захворювання: інклюзія. *Психолог*. 2016. № 9 – 10. С. 92 – 94.

56. Лабайчук Г. Інноваційні підходи до організації навчального процесу дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасного реабілітаційного простору. *Дефектолог*. 2010. № 2. С. 5 – 9.

57. Левчук С., Штундер А., Ярова Т. Діти з особливими потребами. Соціально-психологічний супровід. *Психолог*. 2012. № 10. С. 50 – 53.

58. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод. посіб. Київ: ІЗМН. 1998. 112 с.

59. Луценко І. Правові аспекти запровадження інклюзивної освіти в Україні. *Початкова школа*. 2017. № 3. С. 53 – 56.

60. Мельник Н. Програма соціалізації учнів із особливими освітніми потребами. *Психолог*. 2017. № 9 – 10. С. 5 – 16.

61. Мельничук А. І. Дидактичні ігри як засіб адаптації шестирічної дитини до навчання та виховання. *Початкове навчання та виховання*. 2009. №16. С. 6.

62. Методичні рекомендації щодо організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід / укладачі Л. О. Жданюк, І. О. Калініченко. Полтава: ПОІППО, 2011. 44 с.

63. Мигович І. І. Соціальна робота. Ужгород, 1997. 32 с.

64. Нагорна О. Діти з особливими освітніми потребами. Особливості корекційно-виховної роботи . *Початкова освіта*. 2012. № 43. С. 2 – 8.

65. Найда Ю. Інклюзивна модель освіти: за і проти. *Директор школи. Шкільний світ*. 2010. № 34. С. 30 – 31.

66. Недомовна В. Діти з особливими потребами: психолого-педагогічний супровід в умовах загальноосвітнього закладу. *Директор школи. Шкільний світ*. 2016. № 9 – 10. С. 97 – 100.

67. Норченко В. Індивідуальний підхід до дітей з особливими особистісними потребами. *Дефектолог*. 2010. № 3. С. 58 – 64.

68. Особливі діти — особливе навчання. *Директор школи. Шкільний світ*. 2016. № 9 – 10. С. 92 – 96.

69. Павленко В. В. Впровадження інклюзивної освіти в Польщі та Україні. *Навчання та виховання дітей з особливими освітніми проблемами: теорія та практика*: Зб. праць вчених, молодих науковців, педагогів-практиків / За ред. доц. Борейка О.М. Житомир: ЖДУ, 2016 с. 150 с.

70. Підготовка до школи дітей з особливими освітніми потребами в умовах сім'ї: поради батькам. Київ: Наук. світ, 2005. 256 с.

71. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/957-2021-%D0%BF#Text>

72. Про внесення змін до деяких постанов Кабінету Міністрів України щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами: Постанова Кабінету

Міністрів України від 21 липня 2021 р. № 765. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/765-2021-%D0%BF>.

73. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ Міністерства освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.

74. Пулінець Т. Корекційно-розвивальні ігри як метод навчання у спеціальній педагогіці. *Дефектолог.* 2010. № 2. С. 26 – 27.

75. Ртищева Н. Формування й корекція емоційної сфери дітей, що потребують підвищеної уваги. *Дефектолог.* № 4. С. 59 – 61.

76. Селевко Г. К. Сучасні освітні технології : добірка статей. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід.* 2005. № 19 – 20. С. 23 – 40.

77. Сімонова Т. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами. Заняття з елементами тренінгу. *Психолог.* 2012. № 9. С. 51 – 54.

78. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / Т. Ф. Алексеєнко, Т. П. Басюк, О. В. Безпалько [та ін.] ; М-во освіти і науки України [та ін.]; за заг. ред. І. Д. Звереві. Київ: Центр учб. л-ри, 2008. 335 с.

79. Тесленко В. Соціалізація дітей з обмеженими можливостями в умовах виконання регіональної програми соціально-педагогічної підтримки. *Соціальна педагогіка: теорія та практика.* 2007. № 2. С. 22 – 30.

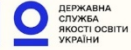
80. Ткачук О. Діти з особливими освітніми потребами: діагностика і шляхи розвитку. *Завуч. Шкільний світ.* 2013. № 16. С.8 – 12.

81. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки: підручник. Київ: «Центр учбової літератури», 2016. 248 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Рівні надання підтримки



	I рівень	II рівень	III рівень	IV рівень	V рівень
Хто проводить оцінку	Школа	ІРЦ	ІРЦ	ІРЦ	ІРЦ
Інклюзивний клас	✗	✓	✓	✓	✓
Кількість дітей з рівнем підтримки в класі	будь-яка	не > 3	не > 2	не > 1	не > 1
Асистент вчителя	✗	✓	✓	✓	✓
Асистент учня	✗	✗	✓	✓	✓
Додаткове фінансування корекційно-розвиткових та психолого-педагогічних занять	✗	до 2 занять	до 4 занять	до 6 занять	до 8 занять
Закупівля обладнання	✗	на 10% загальної суми фінансової підтримки	на 20% загальної суми фінансової підтримки	на 35% загальної суми фінансової підтримки	на 35% загальної суми фінансової підтримки
ІПР	✓	✓	✓	✓	✓
ІНП	✗	✓	✓	✓	✓
Адаптація/модифікація	Підбір матеріалів, форми роботи	Адаптація змісту навчання	Адаптація змісту навчання	Модифікація або адаптація змісту навчання; Можлива зміна результатів навчання	Адаптація та/або модифікація змісту навчання; Зміна результатів навчання; Можливе використання альтернативних методів навчання; Проведення занять з самообслуговування; Використання спеціальних методів, методів альтернативної комунікації, візуального розкладу тощо



Додаток Б

Педагогічна програма соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі

Вправа 1. Ласкаве ім'я

Мета: розвиток емпатії, створення позитивного емоційного тла.

Кожній дитині пропонується ласкаво назвати сусіда праворуч, а той повинен подякувати за приємні слова. Після завершення першого кола вправа виконується в інший бік (тобто ласкаво назвати тепер треба сусіда ліворуч). По закінченню гри вчитель пропонує спробувати далі протягом усього дня так звертатися один до одного, як вони називали під час гри.

Вправа 2. Снігова королева

Мета: допомогти учневі побачити в кожній дитині позитивні риси характеру.

Вчитель нагадує казку Г. Х. Андерсена «Снігова королева», що в ній було дзеркало в якому, все добре і прекрасне перетворювалося в погане і потворне. До скількох негативних наслідків призвели уламки цього дзеркала, потрапивши в очі людям! Вчитель каже, що у цієї казки є продовження: коли Кай і Герда вирости, вони зробили чарівні окуляри, в яких, на відміну від дзеркала, можна побачити тільки хороше, що є в кожній людині. Він пропонує «приміряти ці окуляри» та подивитися уважно на однокласників, намагаючись побачити в кожному якомога більше позитивних рис і розповісти про це. Першим «надягає окуляри» вчитель і дає зразок опису кількох учнів.

Вправа 3. Равлик

Мета: зняття емоційного напруження, агресії, зниження імпульсивності дітей.

У дітей запитують: «Як ви думаєте, чому равлик боїться жабки? Що равлик робить коли йому загрожує небезпека?» Потім учні стають за вчителем «потягом» - кожен обіймає того, що стоїть попереду, за талію, утворюючи одного великого равлика. За командою «Жабка!» равлик закручується спіраллю та завмирає: не рухається, не ворухиться. За командою «Жабка пішла!» діти, не розщеплюючи рук, походжають класом і хором промовляють: «Знов гуляти равлик хоче, та радіє, та регоче».

Вправа 4. Люстерко

Мета: розвинути здібності до встановлення позитивних взаємин з іншими дітьми.

Учні розташовані у парах, обличчям один до одного. Один з партнерів - «дзеркало» і має точно повторювати рухи іншого.

Вправа 5. Руки знайомляться, руки сваряться, руки миряться

Мета: розвинути вміння висловлювати свої почуття і розуміти почуття іншої людини.

Діти в парах з закритими очима сидять навпроти один одного на відстані витягнутої руки. Вчитель дає завдання: «Закрийте очі, простягніть руки назустріч один одному, познайомтеся руками, постарайтеся краще пізнати свого сусіда, опустіть руки; знову витягніть руки вперед, знайдіть руки сусіда, ваші руки сваряться, опустіть руки; ваші руки знову шукають одне одного, вони хочуть помиритися, ваші руки миряться, вони просять вибачення».

Вправа 6. Ввічливі слова

Мета: розвиток поваги в спілкуванні, звичка користуватися ввічливими словами.

Вправа проводиться у колі. Діти кидають один одному м'яч, називаючи ввічливі слова. По черзі називають: тільки

слова вітання (добрий день, привіт, ми раді вас бачити, раді зустрічі з вами); подяки (спасибі, дякую, будь ласка, будьте люб'язні); вибачення (вибачте, шкода,); прощання (до побачення, до зустрічі, на добраніч).

Вправа 7. Подарунки

Мета: розвиток емпатії, творчості в спілкуванні, здатності передбачати бажання іншого, стверджувати своє позитивне «Я».

Розпочинаємо гру поділом на дві команди. Діти утворюють два кола (зовнішнє та внутрішнє) і рухаються під музику, по колу, в протилежних напрямках. За сигналом - зупиняються, беруться за руки з однолітком, хто стоїть навпроти і повертаються один до одного обличчям. Спочатку діти із зовнішнього кола загадують про себе, щоб вони хотіли отримати в подарунок, а діти з внутрішнього кола відгадують. Якщо дитина відгадує, тоді отримує жетон, якщо ні - віддає свій. У кожного гравця по 3 жетона. Граємо 3 рази, потім підраховуємо жетони.

Вправа 8. Міст дружби

Мета: подолання нерішучості, скутості у сором'язливих дітей.

Вчитель показує дітям лінійку і каже: «Це міст дружби. Давай спробуємо утримати міст лобами. При цьому будемо говорити один одному щось приємне». Гру можна проводити у вигляді змагань, виграє та пара, яка протрималася довше інших.

Вправа 9. «Час тиші» та час «можна»

Мета: зняття емоційного напруження, зниження імпульсивності дітей.

Вчитель домовляється з учнями про те, що у них тепер буде «час тиші» та час «можна». Це значить, що в «час тиші» вони мають вести себе тихо, займатися спокійними справами – малюванням, ліпкою та ін. Проте в час «можна»

вони зможуть робити все, що заманеться – бігати, стрибати, кричати, співати, веселитися. Необхідно заздалегідь попередити учнів, що навіть в час «можна» неможна битися, сваритися, ображати кого-небудь.

Вправа 10. Роздувайся, пузир

Мета: розвиток почуття згуртованості, розвиток уваги.

Діти стоять в колі дуже тісно – це «здутий пузир». Потім вони його надувають: дують в кулачки, поставлені один на одного, як в дудочку. Після кожного видиху роблять крок назад – «пузир» збільшується зробив декілька вдихів, всі беруться за руки та йдуть по колу, промовляючи: «Роздувайся пузир, роздувайся великий, залишайся такий, та не лопайся!». Виходить велике коло. Потім вчитель говорить: «Хлоп!» - пузир лопається, всі збігаються до центру чи розбігаються по кімнаті.

Вправа 11. Говори!

Мета: розвиток уміння контролювати імпульсивні дії, уваги, довільності.

Дорослий пропонує дитині пограти в гру з питаннями та відповідями, попереджає, що на питання можна відповідати лише після слова «Говори!». Після запитання кинути м'яч, обов'язково зробити паузу і лише потім сказати «Говори!». Давайте потренуємося: «Яка зараз пора року?» (дорослий робить паузу) «Говори!»; «Якого кольору у нас в групі стіни?» ... «Говори!»; «Який сьогодні день тижня?» ... «Говори!» ... І т.д. » Гра може проводитися як індивідуально, так і з групою дітей.

Вправа 12. Лови – лови

Мета: зняття емоційної напруги.

Матеріал: паличка довжиною 0,5м з причепленим до неї м'ячиком на яскравій стрічці. Ведучий тримає паличку, підходить до дитини зі словами: «Лови-лови!». Завдання

учасника гри піймати м'ячик, який постійно підскакує догори.

Вправа 13. Послухай тишу

Мета: розвивати увагу та вміння володіти собою.

По першому сигналу дзвіночка учні починають бігати по кімнаті, кричати, стукати і тому подібне. По другому сигналу вони повинні швидко сісти на стілець і прислухатись до того, що відбувається навкруги. Потім учні розповідають, які звуки вони почули.

Вправа 14. Ласкаві лапки

Мета: зняття напруги, м'язового зажиму, зниження агресивності, розвиток чуттєвого сприймання.

Вчитель підбирає 6-7 мілких предметів різної фактури: шматочок хутра, пензлик, буси, вата, дерев'яні, металеві кола. Всі предмети викладаються на стіл. Дитину просять оголити руку по лікоть. Вчитель пояснює, що по руці буде ходити «тваринка» та торкатися ласкавими лапками. Потрібно з закритими очима вгадати, яка «тваринка» доторкалася до руки - відгадати предмет. Доторкання мають бути ласкавими та приємними.

Вправа 15. Змійка

Мета: зняття емоційної напруги.

Учні уявляють, що їхні пальці – це маленькі змійки. Вони можуть рухатися – звиватися, обертаючись направо, наліво, знизу вгору і згори вниз. При виконанні двома руками долоні спочатку «дивляться» від дитини, потім – одна на одну. При цьому спочатку опрацьовуються однакові пальці рук, а потім різні (наприклад, великий палець правої руки і мізинець лівої руки). Далі учні стають в пари та «знайомлять» своїх змійок, обмінюючись рухами протилежних рук.

Вправа 16. Слон

Мета: зняття емоційного напруження, агресії, зниження імпульсивності дітей.

Поставити рівно ноги, потім представити себе слоном. Повільно перенести масу тіла на одну ногу, а іншу високо підняти і з «гуркотом» опустити на підлогу. Ходьба по кімнаті, по черзі піднімаючи кожну ногу і опускаючи її з ударом стопи об підлогу. Вимовляти на видиху "Ух!"

Вправа 17. Кольорові долоньки

Мета: фізично зблизити учасників гри, встановити дружні стосунки.

Учні хаотично пересуваються класом. Вчитель тримає три долоні (синю, червону, жовту), вирізані з кольорового картону. Вчитель піднімає долоню певного кольору вгору. В цей час кожен повинен привітатися якомога з більшою кількістю гравців. Вітатися слід у різні способи: червона долоня – потиснути руку, синя долоня – погладити по плечу партнера, жовта долоня – «привітатися» спинками. Під час виконання вправи розмовляти заборонено.

Вправа 18. Принц «Навшпиньки»

Мета: відчутти солідарність і повагу одне до одного.

Вчитель обирає принца (учень з особливими освітніми потребами) Навшпиньки. Нечутними кроками цей учень підходить до когось зі своїх однолітків і легенько торкається кінчика носа, а потім прямує ще до когось. Той, чийого носа торкнувся принц, має так само безшумно рухатися за ним. Кожен, хто в такий спосіб стане членом королівського вибору, мусить триматися з королівською гідністю, тобто спокійно та елегантно. Королівська родина збільшуватиметься доти, поки всі учні класу не стануть його членами. Цієї миті принц Навшпиньки має обернутися до всього класу, розкривши руки, немовби обіймаючи всіх, і сказати: «Дякую вам, панове!» після цього всі повертаються на свої місця.

Додаток В

Дитина з ООП у звичайній школі: соціалізація дітей з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти.

Тренінгове заняття для учнів початкових класів з інклюзивним навчанням

Мета: сприяти успішній соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Завдання:

- сприяти процесу соціалізації учнів з особливими освітніми потребами в початковій школі, формуючи у них навички спілкування;

- формувати вміння налаштувати й підтримувати контакти у спілкуванні, прогнозувати поведінку співрозмовника;

- формувати у однолітків бажання підтримати і допомогти, доброзичливе ставлення до дітей, які мають фізичні та психічні обмеження;

- учити визначати справжні причини власних почуттів і переживань;

- закріпити в учасників тренінгу практичні прийоми і навички взаємодії з дітьми, зокрема у ситуаціях, що викликають тривогу і напруження;

- створити в дитячому колективі атмосферу доброзичливості, справедливості й терпимості;

- виховувати у здорових дітей почуття чуйності, доброти, милосердя й поваги до ближнього.

Час: 45 хвилин.

Структура тренінгового заняття

№	Вид роботи	Орієнтовна тривалість, хв.	Ресурсне забезпечення
1.	Вступ	2 хв	
2.	Вправа «Привітання»	10 хв	Пов'язка на очі, стілець, бірюші
3.	Вправа «Нитки дружби»	5 хв	Клубок ниток
4.	Вправа «Це я, упізнай мене!»	5 хв	
5.	Вправа «Повітряна куля»	3 хв	
6.	Вправа «Ярлики»	5 хв	Скотч, роздруковані ярлики з написами
7.	Проблемна ситуація. Притча « У школі тварин»»	5 хв	Ілюстрації тварин до притчі
8.	Підсумок	5 хв	
9.	Рефлексія. Вправа «Дерево почуттів»	5 хв	Вирізані яблучка червоного та зеленого кольорів.

Хід тренінгового заняття

1. Вступ

Час виконання: 2 хвилини

Світ дітей з обмеженими можливостями особливий і багатогранний. Сьогодні однією з найактуальніших є проблема включення та соціалізація таких дітей у загальноосвітніх школах з інклюзивним навчанням.

Переступивши поріг навчального закладу, такі діти вчать жити повноцінним життям, налагоджувати

стосунки з новим соціальним середовищем. Тому наше завдання - допомогти їм у цьому, застосовуючи творчий підхід та позитивне мислення.

2. Вправа «Привітання»

Час виконання : 10 хвилин

Ви маєте 5 секунд на те, щоб об'єднатися в пари і потиснути руку своєму партнеру. А тепер «привітаємось» один з одним наступним чином:

- права рука до правої руки;
- ніс до носа;
- вухо до вуха;
- спина до спини;
- стегно до стегна;
- п'ятка до п'ятки.

Чи сподобалась вам вправа? У вас все виходило легко і швидко. А тепер половина учасників нашого тренінгу уявить себе дітьми з обмеженими можливостями:

- з вадами слуху (біруші);
- з вадами зору (пов'язка на очах);
- з порушенням опорно-рухового апарату (на стільцях).

Спробуємо привітатися ще раз. Потім учасники міняються ролями.

Обговорення:

- Як ви почувалися у ролі людей з обмеженими можливостями?
- Як почували себе "здорові" учасники?
- Які ваші враження від вправи?

3. Вправа «Нитки дружби»

Час виконання : 5 хвилин

Усі учасники стоять, утворивши коло. У руках педагога – клубок ниток. Педагог залишає край нитки у себе, та передаючи клубок гравцеві, говорить йому: « (Ім'я учасника), ти мені подобаєшся, тому що ...». так само робить кожний наступний учасник. Передавати клубок

можна будь-якому учасникові групи. Нитки потрібно залишати у себе, а клубок передавати.

Після того, як усіх учасників обплетено одним павутинням, педагог звертає увагу гравців на цілісність класу. Далі клубок потрібно змотати назад, віддаючи його тому, хто передав тобі, зі словами: «Дякую тобі, (ім'я учасника), за те, що ти вважаєш мене ...».

4. Вправа «Це Я, упізнай мене!»

Час виконання: 5 хвилин

Завдання: Дитина з ООП повертається спиною до тих, хто стоїть. Діти по черзі підходять до неї, гладять по спинці та називають ласкавим ім'ям. Дитина з ООП намагається вгадати, хто її погладив і назвав.

Обговорення:

- Легко було тобі відгадувати хто до тебе звертається?
- Вам приємно було звертатися до друга ласкавим словом?

5. Вправа «Повітряна кулька»

Час виконання: 3 хвилин

Діти, зображуючи повітряну кульку, піднімають руки вгору, глибоко вдихають повітря та затримують дихання. Потім повільно «випускають повітря з кульки»-видихають його. Руки повільно опускаються вниз, голова схиляється на груди, «кулька повністю спускається» (діти повинні повністю розслабитися). Повторюється два-три рази.

Обговорення:

- Сподобалася вам така вправа?
- Ви змогли розслабитися та відпочити?
- Що було найважче зробити?

6. Вправа «Ярлики»

Час виконання : 5 хвилин

Тепер ми спробуємо заглибитись в емоційний світ дітей з особливими освітніми потребами. Як їм живеться у колі здорових однолітків?

Половина учасників отримує ярлики з написами, але не знає, що на них написано. Ярлички прикріплюються на

спину. Інша частина учасників має ставитись до власника ярлика так, як на ній написано. За відповідним ставленням до себе власник має здогадатись, що на ній написано.

Варіанти написів:

- «Жалій мене»;
- «Сердися на мене»;
- «Не звертай на мене увагу»;
- «Підбадьорюй мене»;
- «Усміхайся мені».

Обговорення:

- Чи важко було демонструвати певне ставлення?
- Чи легко було здогадатися, що написано на табличці?
- Що ви відчували під час цієї вправи?

7. Проблемна ситуація «У колі тварин»

Час виконання : 5 хвилин

Притча « У колі тварин»

Існувала колись школа для тварин.

Вчителі були впевнені, що вони дуже гарно все пояснюють своїм учням, але чомусь учнів все одно переслідували невдачі.

Качка була зіркою уроку плавання, але повністю провалювала екзамен, коли починала лазити по деревах.

Мавпа була майстром у лазінні по деревах, але отримувала двійки з плавання. Курчата були першими в пошуку зерен, але так зривали уроки з лазіння по деревах, що їх щодня відправляли до кабінету директора. Кролики були неперевершені в бігу, але їм довелося наймати індивідуального тренера з плавання. Найсумніше йшли справи у черепах, яких після багатьох тестів визнали «нездатними вчитися». І їх відправили до спеціального класу, у віддалену нору ховрашка.

Обговорення:

- Яку проблему порушено в притчі?
- Яку позицію зайняли вчителі?
- Як навчати різних учнів?

- Як підтримувати учнів з обмеженими можливостями?

8. Підсумок

Час виконання : 5 хвилин

Враховуючи нашу спільну роботу на тренінгу давайте визначимо основні принципи поведінки з дітьми з особливими освітніми потребами:

1. Ставитись доброзичливо і створювати для них ситуації успіху.
2. Враховувати індивідуальні здібності та стан здоров'я.
3. Створювати безпечне середовище.

А ось поради «особливим» учням, для полегшення їхньої адаптації до навчального середовища:

- сприймати й оцінювати себе як повноцінну особистість;
- усвідомлювати й відображати особисті почуття та бажання;
- визначати своє місце в колективі;
- адекватно реагувати на помилки та невдачі;
- приймати рішення;
- розв'язувати конфлікти позитивним шляхом;
- позитивно сприймати інших дітей та спілкуватися з ними.

9. Рефлексія. Вправа дерево почуттів.

Час виконання: 5 хвилин

Давайте поаплодуємо один одному за цікаву колективну роботу і тут, у колі, проведемо рефлексію.

Підійдіть до дошки та прикріпіть на дерево яблучко червоного кольору, якщо вам сподобалося наше заняття, і яблучко зеленого кольору, якщо вам було сумно.

- Що відбувалося з вами на тренінгу?
- Які почуття ви відчували?
- Чого ви навчилися?
- Що було важливим сьогодні?

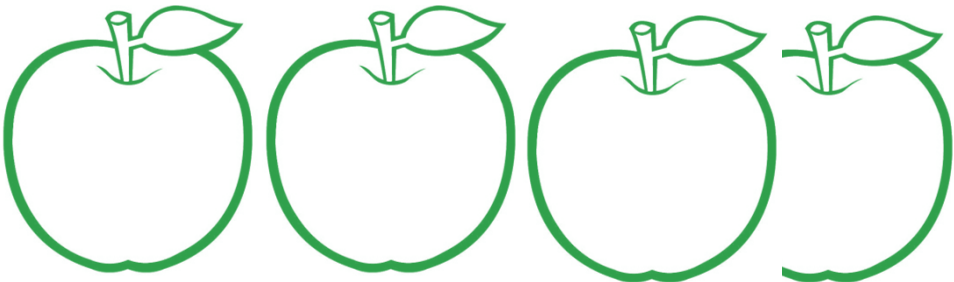
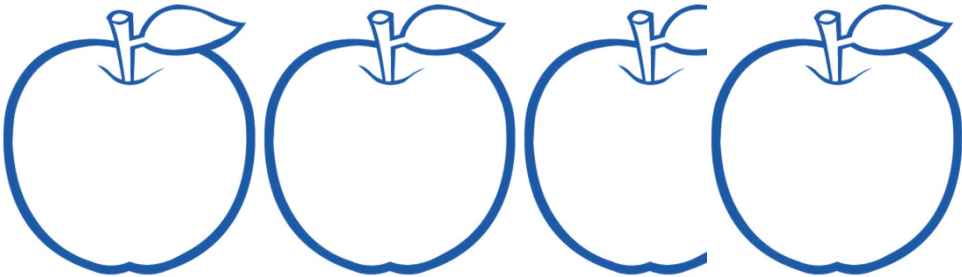
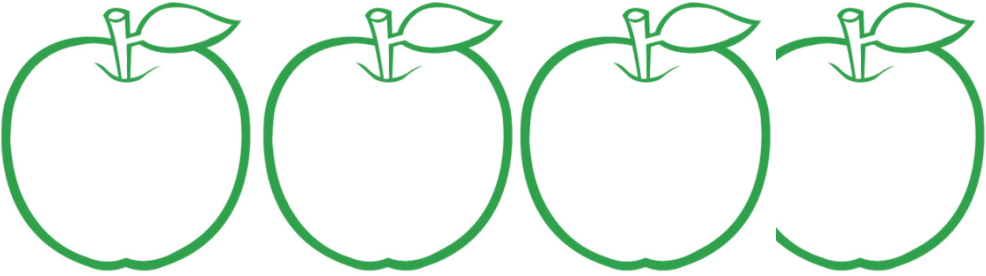
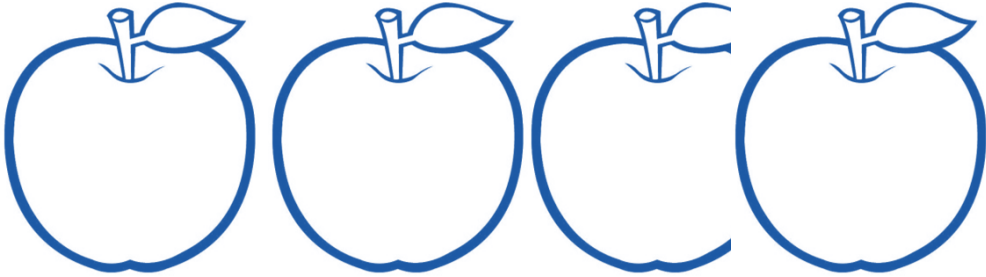
**«Жалій
мене»**

**«Сердися
на мене»**

**«Не звертай на
мене увагу»**

**«Підбадьорюй
мене»**

**«Усміхайся
мені»**



Додаток Г

Тест «Готовність педагогів до впровадження підтримки позитивної поведінки»

У кожній парі тверджень виберіть те, з яким ви більшою мірою згодні, і відмітьте відповідну йому букву – А чи Б.

А. Я ніколи не відчуваю негативних почуттів по відношенню до своїх учнів.

Б. При спілкуванні з учнями у мене виникають найрізноманітніші почуття, в тому числі гнів, роздратування і навіть страх.

А. Регулярно вказуючи дитині на її помилки, я дію для її ж блага, оскільки це сприяє досягненню високих результатів.

Б. Я вважаю, що постійна критика призводить не до безпомилкової діяльності, а до втрати інтересу до предмета.

А. Часто мої учні роблять такі вчинки, які, крім презирства, нічого не викликають.

Б. Я відчуваю, що чим гірше «витівка» учня, тим більше він потребує підтримки.

А. Дитина ніколи не повинна забувати, що дорослий розумніший, старший і досвідченіший її.

Б. Я вважаю, що важливо співпрацювати з дітьми, тобто радіти, грати, сумувати, робити помилки разом з ними.

А. Діти не можуть зробити щось самостійно, а якщо і роблять щось, то обов'язково не так.

Б. Діти повинні пробувати себе, при цьому вони, звичайно, часто помиляються, і все, що може зробити

дорослий, - це навчити дітей спокійно виправляти наслідки своїх помилок і не боятися їх.

А. Дуже корисно ставити в приклад дітям їх більш успішних однолітків.

Б. У дітей зароджуються комплекси, коли їх з кимось порівнюють.

А. Дітей не повинні цікавити почуття, думки і переживання дорослих.

Б. Навіть коли вчитель ретельно приховує свої почуття до учнів, вони добре відчувають і залежать від них.

А. Хороший педагог повинен перш за все навчати, а не займатися внутрішнім світом і переживаннями дітей.

Б. Хороший учитель точно відчуває емоційний стан дітей і враховує його у своїй роботі.

Якщо більше відповідей «А» - педагог не готовий до підтримки позитивної поведінки дітей. Якщо більше відповідей «Б» - готовий.

ЗМІСТ

Передмова	3
Соціалізація як вагомий чинник гармонійного розвитку дитини	5
Дитина з особливими освітніми потребами як суб'єкт освітньої взаємодії	12
Особливості соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі	23
Педагогічні умови ефективної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в освітньому процесі початкової школи	30
Форми та методи соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі початкової школи	36
Дослідно-експериментальна перевірка педагогічних умов соціалізації учнів з особливими освітніми потребами у початковій школі	46
Висновки	63
Список використаних джерел	67
Додатки	74

