

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
Факультет психології, соціальної роботи та спеціальної освіти
Кафедра соціальної педагогіки та соціальної роботи

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

Оцінювання дієвості соціально-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти

Виконавець:
студент VI курсу
групи МОСПм-1-24-1.4д
другого (магістерського) освітнього рівня
Рачинський Дмитро Петрович
Науковий керівник:
Карпенко Олена Георгіївна,
доктор педагогічних наук, професор, професор
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи

Київ -2025

АНОТАЦІЯ

Рачинський Д. П. Оцінювання дієвості соціально-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Магістерська робота за спеціальністю 231 Соціальна робота за освітньою програмою «Моніторинг і оцінка соціальних програм» Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, Київ, 2025.

Актуальність проблеми полягає в тому, що педагоги, соціальні педагоги/працівники, психологи повинні створити умови і надати допомогу в педагогічному та соціальному супроводі та адаптації, підготовці до повноцінного життя в суспільстві дітей з особливими освітніми потребами, адже справжня інклюзія має на меті не лише максимально зняти бар'єри у доступі дитини з особливими освітніми потребами до розвитку її природного потенціалу, але й набуття знань, соціального досвіду, тобто до отримання якісної освіти, що означає «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та договорам про надання освітніх послуг».

Ключові слова: *оцінювання, соціально-педагогічний супровід, діти із особливими освітніми потребами, заклад загальної середньої освіти.*

Rachinsky D. P. Evaluation of the effectiveness of socio-pedagogical support for children with special educational needs in a general secondary education institution. – Qualification scientific work as a manuscript.

Master's thesis in the specialty 231 «Social work» in the educational program 231.00.03 «Monitoring and evaluation of social programs». – Faculty of Psychology, Social Work and Special Education, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, 2025.

The relevance of the problem lies in the fact that teachers, social educators/workers, and psychologists must create conditions and provide assistance

in pedagogical and social support and adaptation, preparation for a full life in society of children with special educational needs, after all, true inclusion aims not only to remove as many barriers as possible to a child with special educational needs' access to developing their natural potential, but also to acquiring knowledge and social experience, that is, to receiving a quality education, which means “compliance of learning outcomes with the requirements established by law, relevant educational standards and contracts for the provision of educational services.

Keywords: *assessment, socio-pedagogical support, children with special educational needs, general secondary education institution.*

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	8
1.1.Основоположні засади розвитку інклюзивної освіти в Україні	8
1.2. Зарубіжний досвід становлення інклюзивної освіти	16
1.3. Змістова характеристика категорії «соціально-педагогічний супровід» як технології реалізації інклюзивної освіти	25
Висновки до першого розділу	37
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП	39
2.1. Загальні характерні ознаки дітей з особливими освітніми потребами	39
2.2. Методичні особливості процесу соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти	51
2.3. Емпіричне дослідження соціально-педагогічного супроводу дітей з ОПП у навчальному закладі	59
Висновки до другого розділу	67
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	70
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	73
ДОДАТКИ	78

ВСТУП

Актуальність дослідження. Удосконалення системи освіти передбачає впровадження інклюзивного підходу здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами. Сутність даного підходу полягає в забезпеченні «рівного доступу до освіти для всіх учнів з урахуванням різноманітності, особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей». Визнання державою освітньої інклюзії дітей з особливими освітніми потребами обумовлює актуальність створення для них адекватного освітнього процесу саме в освітньому просторі школи. Включення дітей з ООП в освітнє середовище школи вимагає значних змін в організації процесу навчання, необхідності забезпечення комплексного психолого-педагогічного супроводу даної категорії учнів.

Актуальність проблеми полягає в тому, що педагоги, соціальні педагоги/працівники, психологи повинні створити умови і надати допомогу в педагогічному та соціальному супроводі та адаптації, підготовці до повноцінного життя в суспільстві дітей з особливими освітніми потребами, адже справжня інклюзія має на меті не лише максимально зняти бар'єри у доступі дитини з особливими освітніми потребами до розвитку її природного потенціалу, але й набуття знань, соціального досвіду, тобто до отримання якісної освіти, що означає «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та договорам про надання освітніх послуг».

Проблема інтеграції осіб з обмеженими функціональними можливостями засобами освіти та можливості доступу їх до освіти досліджувалася у працях вітчизняних (О. Безпалько, А. Колупаєвої, В. Бондар, Є. Мартинова, О. Мовчан, О. Полякової, В. Ляшенко, О. Столяренко, А. Шевчук, О. Савченко, Н. Софій) і зарубіжних (Ф. Амстронг, Б. Барбера, Г. Беккера, П. Бурдьє, Дж. Девіса, К. Тейлора) дослідників.

Актуальне питання соціально-педагогічного супроводу та допомоги

таким особам у процесі освіти вивчалось такими вченими: І. Зверева, Ю. Богінська, Н. Головка, І. Іванова, Л. Тюптя, О. Купреєва, Л. Шіпіцина, І. Цимбалюк та ін.; особливості взаємовідносин між здоровими учнями й учнями з обмеженими функціональними можливостями, соціально-психологічні аспекти інтеграції (Т. Добровольська, Н. Шабаліна, Т. Комар та ін.).

З огляду на викладене вище, темою нашого наукового дослідження є *«Оцінювання дієвості соціально-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти»*.

Об'єкт дослідження – оцінювання соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами.

Предмет дослідження – зміст та особливості соціально-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

Метою дослідження є теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити дієвість соціально-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання**:

1. Вивчити та проаналізувати нормативно-правову базу організації інклюзивного навчання у ЗЗСО та уточнити сутність базових понять дослідження.

2. Визначити зміст та виявити особливості соціально-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

3. Визначити критерії і показники готовності педагогів до соціально-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

4. Експериментально перевірити дієвість соціально-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

У процесі дослідження використано комплекс теоретичних та емпіричних **методів**:

теоретичні: вивчення соціально-педагогічної та методичної літератури, логіко-історичний аналіз досліджуваної проблеми, порівняльно-порівняльний аналіз підходів до навчання дітей з ООП, вивчення та узагальнення існуючого вітчизняного та закордонного досвіду психолого- педагогічного дітей з ООП; розробка теоретичної моделі психолого-педагогічного супроводу дітей в адаптованій освітньої середовищі;

емпіричні: вивчення організації соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП в школі, пряме, побічне, включене спостереження за діяльністю соціального педагогів та учнів, підбір і розробка діагностичного інструментарію.

Структура дослідження: робота включає в себе вступ, два розділи, що представляють собою теоретичну та дослідну частину дослідження, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел (44 найменування), 3 додатки. У роботі вміщено 3 рисунки. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 88 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Основоположні засади розвитку інклюзивної освіти в Україні

Починаючи з ХХ століття, виникає нова модель соціальних відносин, яка стосується осіб з обмеженими можливостями. Вона направлена на дітей з ООП і ця нова модель визначається наразі як інклюзія, що засновується на повазі індивідуальних особливостей та відмінностей всіх людей. Вона має на меті збереження автономії окремих соціальних груп, їх стиль поведінки та уявлення, які притаманні традиційно для домінуючої групи, які повинні модифікуватись відповідно до основ плюралізму. Основним положенням в інклюзивному підході є те, що не дитина з особливими потребами має пристосовуватись до соціальних, економічних та суспільних стосунків, а суспільство повинно створити умови для забезпечення особливих освітніх потреб кожної дитини [22].

У загальноосвітніх школах освіта повинна надаватися усім, без будь-якого прояву на дискримінації стосовно інвалідів – таку офіційну позицію європейська спільнота висловила в ЮНЕСКО. Інвалідність, у загальній більшості випадків, не є перешкодою для освіти, а от дискримінація є перешкодою дитині з інвалідністю для того, щоб отримати якісну освіту в загальноосвітній системі [16].

За визначенням ЮНЕСКО, інклюзивне навчання – це процедура запиту і відповіді на різноманітні потреби дітей завдяки забезпеченню їхньої участі в спільному навчанні, можливості брати участь у масових заходах і житті суспільств, усунення обмежень в освітньому та навчальному процесі. Основною метою інклюзивного навчання є покращення освітнього простору, в якому діти та вчителі мають доступ до різних технологій та форм навчання, де

насамперед гарантується реалізація потреб та прав учнів, повага можливостей та талантів учнів, прагнень бути успішними [28].

Інклюзивна освіта в перекладі з англійської означає «залучення» та передбачає забезпечення такого освітнього простору, який буде відповідати безпосереднім потребам і можливостям кожної дитини отримати якісну освіту, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Інклюзивне навчання – це гнучка система індивідуалізованої освіти, яка спрямована на дітей з особливостями психофізичного розвитку для навчання в умовах загальноосвітньої системи освіти невідривно від місця проживання. Навчання, у разі необхідності за рішенням інклюзивного ресурсного центру (ІРЦ) відбувається за індивідуальним навчальним планом і на його основі відбувається коригувальний та психолого-педагогічний супровід [22].

Інклюзивне навчання – це процес, який спрямований на забезпечення рівного доступу дітям з особливими освітніми потребами до якісної освіти за допомогою реалізації їх навчання в навчальних закладах освіти разом з усіма однолітками на основі впровадження особистісно орієнтованих методів освітнього процесу, при яких ураховуються індивідуальні особливості навчально-пізнавальних процесів дітей [31]. Інклюзивне навчання має на меті забезпечення такої освіти при якій всі учні матимуть змогу навчатись в школі за місцем проживання, відвідувати загальноосвітні класи, а школа в свою чергу, забезпечує все необхідне і буде надавати підтримку як у навчальному процесі, так і в переплануванні класів, навчальної програми для таких учні, і реалізацію навчальної діяльності таким чином, щоб всі учні без винятку навчалися і проводили час разом.

Інклюзивна освіта – не просто передбачає залучення дитини з ООП до загальноосвітньої школи. Насамперед, йдеться мова про створення в загальноосвітньому просторі особливого підходу до освіти такої дитини. Такий підхід передбачає створення додаткових елементів навчального процесу – індивідуальним планом розвитку (ІПР) такої дитини, спеціально облаштоване

місце для навчання і належні умови для розвитку. Важливим аспектом розвитку освіти в Україні є впровадження інклюзивної освіти для дітей з ООП.

Справа освіти осіб з порушеннями в розвитку як на Україні, так і в інших країнах Європи відбувалась еволюційним шляхом – це були окремі спроби індивідуальної освіти, групового навчання, а згодом були створенні окремі освітні заклади. Своєрідність розвитку системи освіти для осіб з ООП на теренах України змінювалася упродовж багатьох років і зумовлювалася тяжкою історією боротьби українського народу проти утисків та поневолення, гніту, репресій, наступів сусідніх країн, усунення внутрішньої роздробленості як територіальної, так і соціальної, перебуванням її територій у складі різних держав (Польщі, Литви, Австро-Угорщини, Молдовії) тощо. [25; 31].

Загалом, виокремлюється шість періодів становлення системи освіти осіб з дефіцитарним розвитком в Україні: I період – X–поч. XIX ст. – період формування системи церковної благодійності в закладах при церквах. II період – XIX початок XX ст. – період філантропічного благочинництва, відбувається відкриття перших освітніх закладів для різних дітей з різними порушеннями у розвитку. III період – до 30-х років XX ст. – період законодавчо-нормативного та організаційного оформлення системи освіти для осіб з порушеним розвитком; утворення діагностичних підходів та відповідної практики відбору дітей до закладів освіти. IV період – 30-ті – 50-ті роки XX ст. – період загальносоюзної уніфікації освіти, оформлення спеціальної системи освіти для осіб з порушеним розвитком, науково-теоретичне обґрунтування різних категорій дітей з порушеннями та практичне впровадження їх у відповідних закладах освіти. V період – 50-ті – 90-ті роки XX ст. – період удосконалення та реформації мережі освітніх закладів системи спеціального навчання, наукове вдосконалення підходів, з урахуванням нових технічних досягнень. VI період – 90-ті роки XX ст. – охоплює і сучасність – це період тотальної перебудови національної системи освіти, перегляд існуючих на той час підходів щодо навчання осіб з порушеним розвитком у відповідності із

сучасними актами міжнародного рівня та законами, які сприяли соціальним змінам в суспільстві, спонукали до впровадження інклюзивної практики на терени українських шкіл [15, с. 65].

Відтоді, коли було прийнято християнство у 988 р., відбулася розбудова церковних приміщень, тоді розпочався етап благодійності відносно осіб з порушеним розвитком. При монастирях створювались заклади, в яких за такими людьми доглядали, навчали ремеслам, допомагали у оволодінні грамотою, залучали до соціального життя. Таким чином, спираючись на історичні джерела, на Київській Русі тоді панувала навколо дітей з особливими потребами атмосфера громадського піклування та співчуття. У XVII – XVIII ст. відбувається посилення існуючої влади, і напротивагу із церковною та приватною опікою набувала поширення та розвитку державна опіка. У 1670 р. було видано спеціальний указ побудови спеціальних закладів для таких осіб. У подібних закладах знаходились як похилі люди, так і дітки, при деяких з них відкривались спеціальні відділки, в яких відбувалось виховання сиріт та сліпих, глухонімих та дітей з іншими порушеннями. Там відбувалось спостереження і дослідження таких дітей, їх навчали елементарній праці та самостійному виживанні в громаді [22; 25; 32].

В 1919 році уряд УРСР прийняв цілу низку положень, які стосувались реформування загальної освіти в країні. Так, заклади для дітей з порушеннями набули статусу державних і увійшли в систему народної освіти.

Водночас, варто зазначити, що у 1917-1920 роках (короткий період державної незалежності) було закладено науково-педагогічну основу державної системи освіти, яка спиралася на демократичних засадах, передового вітчизняного і світового науково-практичного досвіду, оскільки певний проміжок часу Україна мала самостійність та автономію у освітніх питаннях. Управляв системою освіти осіб з порушеним розвитком державний документ, який було прийнято 1920 р., положення цього документу були науково обґрунтованими, гуманістичними, спрямованими на дотримання прав

дітей з вадами розвитку, вони були схожі з більшістю основних діючих нормативних документів і законодавчих актів у сфері освіти. Це свідчить про наукову обізнаність і прогресивність педагогічних поглядів українських укладачів Декларації [15, с. 45].

В основі розвитку інклюзивної освіти лежать міжнародні документи – декларації, конвенції, які ухвалюються Організацією Об'єднаних Націй (ООН). Україна є членом країн-засновниць ООН і бере участь у роботі з 1945 року.

Питаннями освіти у структурі ООН займається ЮНЕСКО, її робота направлена на забезпечення доступу до освіти, ліквідацію неписьменності, підвищення якості освіти та на розвиток інклюзивної освіти. Загальна декларація прав людини є основним документом, яка схвалена Генеральною Асамблеєю ООН 10 грудня 1948 року і гарантує право людини на освіту, і в ній зазначається, що освіта має бути безкоштовною [16; 31].

На принципах Загальної декларації прав людини, зокрема на недопущенні дискримінації прав людини на освіту, ґрунтується Конвенція про боротьбу з дискримінацією у сфері освіти, прийнята ООН у грудні 1960 року. Конвенція про права дитини є одним з ключових документів ООН від листопада 1989 року, вона була ратифікована Постановою Верховної Ради України №789 від 27 лютого 1991 року [4].

У м. Джонтьєні (Таїланд) за участі понад 150 країн відбулася Всесвітня конференція 1990 року Освіта для всіх, яка стала початком міжнародного руху із забезпечення базової освіти для всіх дітей. В ухваленій декларації говориться про забезпечення рівного доступу дітей з інвалідністю до освіти .

Освіта осіб з інвалідністю є обов'язковою і має бути невіддільною частиною системи загальної освіти. Про це зазначено у правилах, які спрямовані на реалізацію рівних прав дітей з обмеженими можливостями, затверджених 20 грудня 1993 року Генеральною Асамблеєю ООН [16].

Першим міжнародним документом, де введено термін інклюзивне навчання, інклюзивна школа, особливі освітні потреби є Саламанська

декларація, де є окреслений інноваційний підхід до інклюзивного навчання, який був представлений на Всесвітній конференції щодо освіти осіб з ООП, проведеної за підтримки ЮНЕСКО в Іспанії, в м. Саламанці 7-10 червня 1994 року. Понад 300 учасників, які представляли 92 уряди та 25 міжнародних організацій брали участь у прийнятті декларації. Основні принципи декларації ґрунтуються на тому, що школи повинні приймати всіх дітей, незважаючи на їхні інтелектуальні, фізичні, емоційні, соціальні, мовленнєві або інші особливості, не дивлячись на те, звідки вони, якої раси і якого соціального рівня [22; 25; 32].

Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю і Факультативний протокол до неї є міжнародним документом із захисту прав людей з інвалідністю, яка була прийнята 13 грудня 2006 року в м. Нью-Йорк [33].

В Інчхонській декларації говориться про забезпечення загальної, інклюзивної і справедливої, якісної освіти та навчання упродовж усього життя, яка була підписана світовою спільнотою 27 травня 2015 року за підтримки ЮНЕСКО на Всесвітньому форумі з питань освіти. Основним постулатом є покращення умов життя через освіту, визнання ролі освіти як головної рушійної сили особистісного розвитку та зростання загалом [31].

Проаналізувавши наведені документи, можна зробити висновок, що сучасне міжнародне законодавство направлене на покращення і залучення дітей з ООП на якісну освіту, залучення їх до загальноосвітніх шкіл. Міжнародний підхід до цього питання ґрунтується на принципах доступності й обов'язковості освіти, права на якісну освіту, рівності і відсутності дискримінації. Наведені міжнародні документи є підставою для розроблення національної нормативно-правової бази, яка направлена на створення політики щодо забезпечення якісної, безперешкодної освіти дітей з ООП.

Говорячи про сучасний період, у 2001–2007 рр. МОН експериментально впровадив проєкт, який спрямований на соціальну адаптацію та інтеграцію в суспільство дітей з особливими освітніми потребами шляхом залучення їх до

навчання у загальних школах. Саме тоді розпочався активний пошук відповідей на питання, як саме інтегрувати дитину з ООП до загального освітнього процесу.

Другим етапом експерименту є стартування українсько-канадського проекту інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами на Україні, який відбувався впродовж 2008-2012 років. На підтримку інклюзивного навчання в Україні була створена спеціальна мережа освіти для підтримки інклюзивного навчання. За допомогою даної мережі були об'єднані громадські організації, батьківські групи, освітні заклади та інші інститути, які були зацікавленими в розвитку інклюзивної моделі навчання в Україні на різних рівнях [22; 25; 32].

Починаючи з 16 грудня 2009 року, коли Верховна Рада України ратифікувала конвенцію ООН про права осіб з інвалідністю, а у 2010 році ці документи набули чинності на Україні і були внесені відповідні зміни до Закону України про загальну середню освіту, відповідно діти з ООП набули права здобувати освіту дистанційно, у спеціальних закладах і інклюзивних класах закладів загальної освіти[9].

За ініціатииви Фонду Порошенка у липні 2019 року стартував науковий проект інклюзивна освіта – рівень свідомості нації у Запорізькій області за підтримки Міністерства науки і освіти України МОН його результати підтвердили необхідність впровадження інклюзивної освіти на Україні.

31 березня 2017 року питання інклюзивної освіти було розглянуто на вищому державному рівні – засіданні Національної ради реформ, де було рекомендовано МОН удосконалити чинне законодавство, затвердити положення про установу, яка здійснюватиме оцінку і супровід дітей з ООП, створюватиме єдину базу реєстру дітей з ООП [27].

23 травня 2017 року були внесені зміни до Закону України про освіту, де вперше застосовувались визначення: особа з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, індивідуальна програма розвитку [7].

14 лютого 2017 року урядом вперше була виділена субвенція на інклюзивне навчання у закладах загальної середньої освіти. Субвенція спрямована на надання додаткових психологічних, педагогічних, корекційних та розвивальних занять, які визначені індивідуальним планом розвитку, а також придбання спеціальних засобів корекції психічного та фізичного розвитку для опанування освіти.

9 серпня 2017 року Кабінетом Міністрів України були внесені зміни, відповідно яким на кожного учня складається індивідуальний план розвитку, де зазначаються заняття та відповідні години[29].

Наразі, в Україні створюється і починає функціонувати мережа служби системної підтримки і супроводу дітей з ООП, Інклюзивно-ресурсні центри, які безпосередньо здійснюють комплексну психолого-педагогічну оцінку. Діяльність ІРЦ затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 22 серпня 2018 року № 617, затверджено Положення про ресурсний центр підтримки інклюзивної освіти [31].

Наразі прийнято Національну стратегію на 2017-2026 роки щодо реформування системи національної освіти і збільшення кількості дітей, які охоплені інклюзивним навчанням.

Відповідно до наказу МОН № 609 від 8 червня 2018 року у кожній інклюзивній школі повинна працювати команда психолого-педагогічного супроводу, до складу якої входять: директор, практичний психолог, вчителі, асистенти вчителя, соціальний педагог, вчитель дефектолог, вчитель реабілітолог, вчитель початкових класів, працівник ІРЦ та батьки [30].

Отже, сучасний стан розвитку законодавства освіти України у сфері інклюзивної освіти має стрімкий розвиток. На сучасному етапі відбувається впровадження і реалізація законів і проектів, які мають на меті впровадження інклюзивної освіти і охоплення нею всіх дітей з особливими освітніми потребами. Наразі одним із самих пріоритетних напрямків розвитку освіти України є забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на

освіту.

1.2. Зарубіжний досвід становлення інклюзивної освіти

В еволюції розвитку, відношення суспільства і держави до осіб з особливим розвитком, прийнято виділяти п'ять періодів, які охоплюють часові проміжки у дві з половиною тисячі років – це шлях від обмежень й агресії до прийняття, партнерства та інтеграції таких осіб до соціуму.

Перший період це 996–1715 роки – тоді відкрився в Німеччині перший притулок для сліпих 1198 року. На Україні відбувається створення перших монастирських притулків 1706-1715 роки.

Другий період охоплює 1715-1806 роки – саме тоді почали відкриватись у Франції спеціальні школи для глухонімих і сліпих у 1770-1784 роки. На Україні відкривають перші спеціальні школи для глухих та сліпих у 1806-1807 роки.

Третій період (1806-1927 рр.) – відбувається ухвалення важливих державних законів у західноєвропейських країнах про загальну та початкову освіту, і на цій основі – закони про навчання дітей з різними порушеннями. На Україні відбувається створення спеціальних шкіл для дітей з ООП у зв'язку з прийняттям Закону про Всеобуч 1927-1935 роки.

Четвертий період охоплює 1927-1991 роки, який знаменується розвитком законодавчої бази спеціальної освіти, відбувається структурне удосконалення національної системи освіти. На Україні відбувається перехід до 8 типів спеціальних закладів, на основі диференціації й удосконалення системи спеціальної освіти уперіод 1950-1990 років.

П'ятий період розпочинається з 1991 року і триває досі. В цей період відбувається скорочення спеціальних шкіл, збільшення кількості спеціальних класів, учні з ООП розпочинають навчатись у загальних школах в інклюзивних класах, кількість яких зростає [22].

Реалізація інклюзивного навчання в країнах Європи відбувається з 70-х

років XX ст., коли відбулася перебудова спеціальної освіти. Безпосередньо, інтегрована та інклюзивна освіта дітей з особливими аспектами розвитку визначається як основна форма отримання освіти неповносправними.

Звернемось до досвіду реалізації інклюзивного навчання Італією. Освітня реформа була проведена у 1972 році за ініціативи громадського руху демократична психіатрія. Метою даного руху було досягнення інноваційних змін у психіатричних установах, які сприяли б усуненню ізоляції, відособлення людей, які не є соціально небезпечними, а лише в результаті порушеної психіки стали перебувати в ізольованих закладах. Під тиском громадськості в Італії у 1971 році був прийнятий закон про освіту, який законодавчо закріплював право батьків на вибір освітнього закладу, визначав статус загальних шкіл, де навчаються діти з обмеженими можливостями, забезпечував державну підтримку для здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку.

У 1977 р. було розроблено додатки до закону про освіту, в яких зазначалось, що діти з особливостями розвитку можуть відвідувати школу поблизу місця проживання та навчатися у класах разом із однолітками. До освітніх департаментів країни входять консультативні служби, в складі яких працюють різнопрофільні фахівці. Саме вони організовують інклюзивну освіту та навчання, діагностують дітей і визначають їхні потреби в освіті, надають консультативну, навчальну, методичну підтримку та допомогу педагогам, шкільній адміністрації [5; 22].

Цікавим являється також досвід й іншої держави – Австрії. У 80-х роках відбулись організації громадських товариств, до яких зазвичай входили батьки дітей з обмеженими можливостями, працівники медичних та освітніх закладів, які керувалися ідеями рівності в отриманні освіти. У 1983 р. вони були об'єднаними в єдине громадське об'єднання і подали звернення до Міністерства освіти з пропозицією щодо втілення експерименту з інтегрованого навчання дітей з особливостями розвитку.

У 1991 р. Австрійським центром експериментальної освіти та шкільного розвитку було проведено експеримент, відбулося оцінювання всіх чотирьох експериментальних моделей, які були створені. За результатами експертів, найбільш дієвішою стала модель інтегрованих класів.

Наслідками проведення науково-пошукового експерименту стало впровадження 1993 р. закону про освіту, у якому законодавчо визначалося право батьків на вибір освітнього закладу для своєї дитини, де регламентувала сьдіяльність спеціальних та інклюзивних закладів. Наразі в освітній системі Австрії існують центри спеціальної освіти, які займаються і несуть відповідальність за освіту дітей з ООП в масових закладах освіти і координують діяльність всіх працівників, які є залученими до цього процесу. Спеціалісти цих центрів надають діагностичну допомогу дітям, консультативну допомогу вчителям, реалізують надання навчально-методичної допомоги спеціальним педагогам і батькам дітей, даним центром проводяться семінари та тренінги з підвищення кваліфікації [5; 22].

Цікавим є досвід впровадження навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку в Бельгії. Правовою основою у цій країні є закон про спеціальну освіту, прийнятий 1970 року. Закон зазначає основні положення отримання освіти дітьми, які мають фізичні обмеження, на підставі загального реформування освіти. Прийнятому в 1960 році закону про освіту, було зазначено необхідність утворення служб психолого-медико-соціального супроводу, які б мали вирішувати проблему вибору освітнього середовища для дитини з особливими освітніми потребами. Саме дані служби направляють дитину на перебування у спеціальні установи, де вони отримують освіту, таких дітей 4%. У Бельгії працює 8 типів навчальних спеціальних закладів для дітей з різними порушеннями: легким, середнім і важким ступенем розумової відсталості, з порушеннями емоційно-вольової сфери та фізичними розладами, для дітей з порушеннями зору та слуху, для соматично хворих, з труднощами у навчанні і поведінці. Після того, як дітьми пройдено ретельне психолого-

медико-соціально-педагогічне дослідження, яке реалізується в психолого-медико-соціальних центрах (ПМС) складається загальний висновок, на основі якого надають рекомендації для подальшого навчання дитини. Центр надає допомогу школам, яка полягає у визначенні освітньої програми дитини, чи потрібно переводити дитину з одного закладу в інший під час складання індивідуальної програми навчання, проводять корекційну роботу тощо. Фахівці ПМС-центрів надають ґрунтовну допомогу батькам щодо реалізації освітньої, медичної і соціальної послуги дітям з особливим розвитком в системі спеціальної та загальної освіти, надають допомогу при прийнятті рішення, стосовно вибору навчального закладу, приотриманні різних видів медичної та соціальної допомоги [5, с .234; 22].

Затверджений Бельгійський закон, який стосується спеціальної освіти, яка законодавчо усуває бар'єри між спеціальною та загальною системою освіти, зміни запроваджені на основі експериментально апробованих моделей спільного навчання дітей з ООП разом зі своїми однолітками. Закон передбачає, що учні з порушеним розвитком, які навчаються в масових школах повинні відвідувати заняття із загальноосвітніх предметів у загальній школі, а додаткові і корекційні заняття відвідують у спеціальній школі. Діти безкоштовно навчаються з 6 до 18 років, терміном 12 років, за певних умов він може бути подовжений [10; 22].

Для навчання дитини інтегровано укладається угода та розробляється індивідуальний план навчання. Даний план утворюється з детального опису особливостей дитини і її потреб, з зазначенням додаткової корекційної допомоги, яку вона має отримувати (там зазначається хто її надає, скільки та де саме).

Психолого-медико-соціальні центри у Бельгії є основною службою, яка займається підтримкою дітей з ООП в умовах спільної освіти, вони надають спеціальні додаткові послуги дітям. Дивлячись на кількість учнів з особливими потребами в певному регіоні, утворюються ПМС-центри різного рівня, які

можуть бути позашкільними або шкільні. Діти з особливими потребами, протягом першого року навчання, можуть отримувати необхідну спеціальну допомогу на підставі переведення із спеціальної школи (надалі ця допомога надаватиметься індивідуально та за потреб). Повна фінансова та організаційна відповідальність несеється адміністративними органами, які відповідають за кожну інтегровану дитину і сприяють задоволенню її особливих освітніх потреб [25].

Шлях проведення зміни освітньої системи пройшла й Голландія. В даній країні спостерігається своєрідний шлях розвитку системи спеціальної освіти. Реформи цієї держави є логічно-вибудуваними і в них відсутні неапробовані варіанти навчання.

До 60-х років ХХ ст. відповідно результатів голландських вчених, освітня політика країни була направлена на підтримку дітей з особливим розвитком тільки у спеціальних закладах. В країні була одностороння направленість підтримки розподілу освітньої системи: відсутня адекватна допомога для дітей з порушеним розвитком, наявні спеціальні школи для дітей з порушеннями, ізольоване навчання [5; 22].

У Голландії, за результатами наукових досліджень, були створені служби шкільного консультування, адже було виявлено, що 20% учнів загальних шкіл потребують додаткової спеціальної допомоги, попри те, що не мають наявних психофізичних порушень у розвитку, але виділяються з-поміж інших дітей певними особливими аспектами. Саме для такої категорії дітей було створено шкільну консультативну службу, до якої входив психолог, спеціальний педагог, соціальний працівник та шкільний методист.

У 1991 р. голландським урядом було прийнято освітню програму з внутрішньої підтримки, створення і роботи відповідних шкільних служб. Проект був спрямованим на розв'язання проблем дітей з ООП, які перебували у загальнихосвітніх закладах. В ньому постановилося, що школа має визначати, які саме діти потребують психолого-педагогічної підтримки, як

вона буде забезпечуватись, хто несе відповідальність за її реалізацію, яку роль будуть виконувати батьки, як відбувається планування і здійснення корекційної роботи, як проходить оцінювання навчальних успіхів учнів, визначається рівень їхніх життєвих знань.

На основі результатів дослідження Голландія започаткувала національний проект, мета якого полягала у поєднанні системи загальної та спеціальної освіти, даний процес мав пройти кілька етапів. Позитивні результати проведеного проекту зумовили прийняття закону у 1994 р., в якому говорилося про те, що всі загальні та спеціальні школи для навчання повинні співпрацювати і надавати якісну освіту учням з особливими освітніми потребами, за допомогою залучення спільних кадрів, навчально-методичних та інших ресурсних можливостей. Прийняття закону забезпечило покращення умов для отримання освіти учнями з порушеним розвитком в умовах загальноосвітніх шкіл на основі змін у системі фінансування їхньої освіти [5; 22].

У системі спеціального навчання Голландії наразі працюють спеціальні заклади для глухих і слабочуючих дітей, з порушеним зором, хронічними захворюваннями, для дітей з порушеним мовленням, опорно-рухового апарату, різними формами розумової відсталості, з комплексними дефектами, порушеннями поведінки, з проблемами в навчанні. Статистика свідчить, що більша половина від загальної обсягу школярів, які навчаються в системі спеціальної освіти— це діти з порушеннями інтелектуального розвитку та складнощами у навчанні.

Наразі батькам дають право вибору навчального закладу для своєї дитини, але на підставі результатів обстеження і дослідження дитини фахівцями та визначення її соціальних і навчальних потреб. Голландія провела докорінне реформування системи освіти різних типів навчальних закладів, що в свою чергу призвело до паралельної та повноправної роботи спеціальних і масових шкіл в єдиній системі освіти. Основною системою реалізації

психолого-педагогічної допомоги дітям з ООП є надання підтримки з боку спеціальних закладів навчання. Основними спеціалістами, які надають спеціальну допомогу як дітям з особливими потребами, так і вчителям які навчають, виступають фахівці спеціальних навчальних закладів. Якщо у школі наявна значна кількість дітей, які вимагають особливої уваги під час навчання, у навчальний заклад залучається спеціальний педагог, який займається учнями з особливими потребами, надає психологічну допомогу батькам і вчителям [5].

Швейцарія, країна з демократичним устроєм держави, якою було ратифіковано всі міжнародні домовленості щодо отримання освіти дітьми з обмеженими можливостями. 1980 році Міністерством освіти було прийнято документ, який означав нову стратегічну діяльність щодо напряму освіти держави під назвою навчальний план. Учням з особливим психофізичним розвитком надавалась можливість навчатися в загальноосвітніх закладах, для цього були створені відповідні умови. Починаючи з 1986 р., була започаткована освітня політика, за якою відбувалось розформування спеціальних шкіл для дітей з порушеним зором. Всі діти з вадами зору почали навчатися у школах за місцем проживання і отримувати необхідну допомогу у медичних центрах та його філіях.

У 1989 р. було прийнято новий закон про середню освіту, де основною формою отримання освіти дітьми з обмеженими можливостями було інклюзивне навчання. Уряд підтримав законодавчі ініціативи, розширивши фінансування загальних шкіл, де навчалися діти з особливими освітніми потребами, також було затверджено нові освітні стандарти, які визначали обов'язковий обсяг знань для дітей після закінчення 5 та 9 класу. Це дало можливість педагогам працювати із дітьми з особливими освітніми потребами за індивідуальним навчальним планом, який розроблявся з урахуванням їхніх потреб та можливостей [5; 22].

Шведська система психолого-педагогічного та медико-соціального

супроводу дітей з ООП ґрунтується на використанні спеціальної допомоги фахівців позашкільних служб, які працюють на основі підписання угоди з навчальним закладом. На усій території країни функціонують центри дитячої реабілітації, де надається необхідна допомога дітям з обмеженими можливостями кваліфікованими фахівцями, вони розробляють індивідуальну навчальну програму розвитку і освіти, де зазначається необхідність надання реабілітаційно-корекційних занять, дані фахівці входять до основного складу групи, яка визначає освітню програму дитини з особливими потребами, а основна відповідальність і навантаження за навчання лежить на вчителі-класоводі.

У Швеції спеціальна освіта, підпорядкована Міністерству освіти країни, яка відповідальна за реалізацію та надання підтримки дітям з особливим розвитком та навчальним закладам освіти, де вони навчаються. Дані агентства піклуються про дітей з ООП, допомагають муніципальним органам влади у забезпеченні всіх належних умов для отримання освіти таких дітей, фахівці агенств проводять курси підвищення кваліфікації для педагогів, асистентів педагогів, батьків і всіх спеціалістів, які задіяні в даному процесі[5, с. 204].

Слід зазначити, що подібна реформація спеціальної освіти відбулася в Німеччині, де в 70-х роках за рахунок організації діяльності громадського об'єднання, куди входили переважно батьки дітей з вадами розвитку на підставі діяльності організації, Міністерством у справах освіти було прийнято нормативно-правові акти, які засвідчували права кожної дитини з обмеженими можливостями на вибір освітнього закладу та забезпечення психолого-педагогічного супроводу, можливості залучення до освітнього процесу.

У 1972 році були ухвалені рекомендації по організації спеціального навчання, які стали основоположними освітніми документами з організації спільної освіти дітей з порушеним розвитком та здорових дітей для всіх регіонів країни. Даний документ започаткував розвиток кооперативної системи організації навчальної діяльності загальних і спеціальних шкіл, яка передбачає

спільну участь і проведення культурних заходів, права відвідування дітьми загально освітньої школи та забезпечення реалізації корекційно-реабілітаційних занять у спеціальному закладі [5; 22, с. 108].

При вирішенні завдань психолого-педагогічного супроводу Німеччина вирізняється з-поміж інших країн великою кількістю варіантів організації, так як країна складається з 16 федеративних земель. В певних землях освітніми актами передбачається наявність у штатах спеціальних педагогів і фахівців для надання допомоги дітям з особливими потребами. В інших землях спеціальні педагоги виконують обов'язки асистента-вчителя, співпрацюючи з педагогом класу [5].

Психолого-педагогічний супровід реалізується педагогічними центрами, які працюють у кожній федеративній землі, відповідно, організація форм роботи може бути різною. Центри надають консультативну допомогу батькам і вчителям загальних та спеціальних шкіл, забезпечують різноманітною допомогою, проводять та виконують координаційну, профорієнтаційну діяльність різнопрофільних фахівців.

Органами місцевого самоврядування фінансуються спеціальні служби(медико-соціальні, ресурсні, реабілітаційні заклади та центри) для підтримки учнів з особливими потребами, які працюють окремо від шкіл, де дітям надається кваліфікована допомога. Наразі у Німеччині працюють заклади інклюзивного навчання паралельно із системою спеціальних освітніх установ, де перебувають діти зі складними порушеннями розвитку [18, с. 100].

Отже, аналізуючи досвід навчання дітей з особливостями психофізичного розвитку у країнах Європи, варто зазначити, що у переважній більшості з них інклюзивне навчання є основною формою здобуття освіти людьми з обмеженими можливостями. Варто зазначити, що діти з особливими освітніми потребами мають змогу також здобувати освіту і в спеціальних навчальних закладах, і в закладах масового типу, отримувати допомогу в центрах, які функціонують окремо від шкіл, що забезпечують таку дитину

відповідними можливостями для навчання у масових школах.

Отже, попри різний розвиток інклюзивного навчання у різних країнах, основною моделлю освіти дітей з обмеженими фізичними можливостями виступає інклюзивна, інтегрована освіта, яка спрямована на забезпечення прав дітей з особливими потребами на рівні дітей з нормальним розвитком, врахування потреб та можливостей осіб, які того потребують, забезпечення їх повного розвитку в умовах загальних шкіл для найбільш можливого повноцінного розвитку, адже освіта таких дітей повинна бути не лише формальною, але і соціальною. В умовах спеціальних шкіл відбувається ізоляція таких діток і неможливість їх соціалізації. Інклюзивна модель освіти передбачає зміну ставлення соціуму до таких людей і залучення їх до повноцінного соціального життя.

Зазначимо, що в європейських країнах існують спеціальні заклади, які надають допомогу дітям, але вони не є замкненими, ізольованими закладами. Межі між спеціальною та загальною освітою є прозорими, так як країни з демократичною системою освіти керуються цінностями громадянського суспільства, основами якого є ідеї рівності та толерантного ставлення до осіб з особливими потребами завдяки реалізації інклюзивного навчання.

1.3. Змістова характеристика категорії «соціально-педагогічний супровід» як технології реалізації інклюзивної освіти

Соціально-педагогічний супровід характерний для різних суспільства і будь-яких об'єднань людей протягом багатьох століть. Історично термін соціально-педагогічний супровід виник і розвивався в різних культурно-історичних теоріях: як на рівні державної турботи і захисту та громадського піклування, так і благодійності, волонтерського руху та батьківського піклування, та ін.

Варто розглянути, як трактується соціально-педагогічний супровід у наукових дослідженнях.

У літературі і словниках зазначається, що супровід означає бути поруч з людиною, яка йде вперед долаючи перешкоди. Зазвичай, це використовується по відношенню до особи, якій необхідна допомога, підтримка в подоланні проблем в процесі досягнення поставлених цілей і особистісній самореалізації.

Соціально-педагогічний супровід можна розглядати у вузькому і широкому сенсі.

У широкому сенсі – це забезпечення сприятливого соціального розвитку, соціалізації і виховання людини, становлення її активної життєвої позиції. Перш за все виконується найважливіша функція загальнодержавної діяльності, яка спрямована на створення найбільш сприятливих умов для самореалізації дитини і забезпечення участі в реалізації активної громадянської позиції і самовиявлення.

У вузькому сенсі – це супровід дитини в ситуації розвитку і навчання, що реалізується особою, яка виконує функції соціального педагога в даній навчальній ситуації [11, с. 99]. Отже, соціально-педагогічний супровід – це спільний рух соціального педагога і об'єкта, який потребує супроводу. Це відбувається на основі прогнозів поведінки і самопрояву об'єкта в ситуації розвитку, яка спрямована на забезпечення умов найбільш повноцінної допомоги у процесі виникнення та подолання проблем, які виникають в спілкуванні на шляху до успішного просування в навчанні, життєвому і професійному самовизначенні, пошуку шляху подолання проблеми, а також стимуляції до самостійності і активності в житті [39].

Супровід не направлений на полегшення і гіперопіку дитини, він перш за все направлений на активізацію всіх здібностей і задатків, стимулювання свідомої, цілеспрямованої активності в саморозвитку. При виникненні проблем супровід:

- дозволяє найбільш повно реалізувати потенціал можливого самовияву супроводжуваного;
- виступає важливою умовою, стимулюючим успішну поведінку і

самовиявлення вихованця, його батьків в ситуації розвитку;

- сприяє соціалізації вихованця (підвищення педагогічної культури батьків), накопиченню ними соціально-значущого досвіду можливого самовияву (виховної діяльності) в різних життєвих ситуаціях [19, с. 55].

Соціально-педагогічний супровід, розуміється нами як процес підтримки всіх вихованців інклюзивної школи та реалізується за допомогою двох домінуючих підходів: діяльнісного та системного.

Діяльнісний підхід вимагає формування професійної позиції особистості соціального педагога щодо проблеми інклюзії. Системний підхід передбачає цілісність у практичній діяльності, спрямований на комплексну реалізацію завдань соціально-педагогічного супроводу всіма суб'єктами цього процесу.

Соціально-педагогічний супровід дітей у школі співпадає з основними принципами інклюзивного навчання: відкритість та доступність; гуманізму, людина цінна незалежно від її здібностей і навчальних досягнень; дотримання прав людини, незалежно якого вона статусу, рівня освіти, вона має право на гідне життя та якісну освіту.

Метою роботи соціального педагога в інклюзивному класі є надання соціально-педагогічної підтримки та допомоги усім вихованцям у процесі їхньої соціалізації [12; 32].

Для досягнення мети реалізації інклюзивної моделі навчання потрібно виконати певні завдання, а саме: підтримувати державну політику у сфері пропаганди нової філософії та толерантного ставлення суспільства до дітей з особливими освітніми потребами (ООП); формувати позитивну суспільну думку щодо даної категорії людей, ставитись до них як до рівноправної частини суспільства; формувати взамін існуючій сегрегаційній моделі інтегровану, інклюзивну моделі навчання дітей; для найбільш повного забезпечення права дітей з певними фізичними обмеженнями на залучення в суспільство через отримання якісної освіти невідривно від сім'ї [32, с. 36].

Діяльність соціального педагога заснована перш за все на його власній

позиції та професійній діяльності, яка направлена на впровадження в життя школи, суспільства, моделі інклюзивного навчання, яке ґрунтується на виключенні будь-якої дискримінації дітей, забезпеченні рівного толерантного ставлення до всіх, і водночас створює умови, які забезпечують для учнів з особливими освітніми потребами реалізацію якісної освіти. Професійна діяльність соціального педагога направлена на всебічну допомогу у розвитку дітей, корекції розумової та фізичної відсталості, соціально-побутових, комунікативних навичок спілкування, на компенсацію втрачених можливостей розвитку і засвоєння навичок соціально побутової орієнтації, засвоєння соціально прийнятних норм поведінки, а також формування психологічних новоутворень [20; 35].

Соціальний педагог створює такий мікроклімат у колективі, який сприяє формуванню взаємин, де кожного сприймають таким який він є і вважають важливим для колективу, дітей з особливими освітніми потребами підтримують однолітки й інші діти, спілкуються та взаємодіють з ними як і з іншими членами колективу. Це позитивно позначається на зменшенні напруги, утворенні сприятливої емоційно- когнітивної установки для дітей з особливими освітніми потребами; домінуванні стосунків не співчуття і жалю, а емпатійної, чутливої взаємодії з ними; покращенні психічного і емоційного стану, їх успішній соціальній адаптації та соціалізації в цілому [24].

Поняття соціально-педагогічного супроводу є предметом вивчення в зарубіжній та вітчизняній науці лише останнім часом, воно знаходиться на перетині суміжних понять: психологічний, педагогічний, та соціальний супровід. Слово «супровід» можна розглядати у декількох аспектах: це дії, які означають супроводжувати; це те, що супроводжує якусь дію або явище; це поєднання однієї дії з іншою; це доповнення до чого-небудь [20].

Спираючись на аналіз різних публікацій та праць різних науковців можна зробити узагальнення, що під супроводом розуміють взаємодію двох суб'єктів (або більше) яка безпосередньо спрямована на подолання життєвих проблем та якісну освіту [23; 40].

Термін «супровід» вперше з'явився у 1993 році в книзі Г. Бардієра, де він писав про психологічний супровід маленьких дітей, а саме слово має процесуальний характер, тобто спрямоване на дотримання прав дитини. В літературі зазначається, що термін «супровід» використовується у залежності від сфери, де він вживається: в соціальній роботі, соціальній педагогіці, психології. Враховуючи різноманітність сфер використання виділяють: соціально-педагогічний, педагогічний, психологічний та соціальний супровід [32, с.36].

Соціальний супровід є цілеспрямованим процесом, який передбачає передачу суспільством соціального досвіду дітям, з врахуванням особливостей і потреб різних категорій дітей з особливими фізичними можливостями при безпосередній активній участі об'єктів супроводу, також забезпечення сприятливих для цього умов, в результаті чого відбувається розвиток і включення їх у всі соціальні відносини та структури, соціальні зв'язки, які призначені для здорових дітей, активна участь в різних напрямках життя і діяльності суспільства у відповідності до інтересів, здібностей, віку та статі, підготовлюючи їх до повноцінного активного дорослого життя, забезпечення найбільш повної самореалізації і становленні особистості [40, с.33].

Відповідно до законів України про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоді зазначається, що соціальний супровід, перш за все спрямований на допомогу виходу із складних життєвих обставин, на адаптацію до нових обставин, створення сприятливих умов життя для окремих категорій дітей і молоді за допомогою надання комплексу соціальних послуг[8].

Соціально-педагогічний супровід містить низку цілеспрямовано встановлених послідовних педагогічних операцій, які допомагають дитині пристосуватись до існуючої життєвої ситуації, і забезпечити сприятливий саморозвиток на основі аналізу того, що відбувається.

Для визначення поняття соціально-педагогічного супроводу варто відштовхуватись від мети соціально-педагогічної діяльності взагалі. За М.

Рожковим, метою соціально-педагогічної діяльності є продуктивна допомога людині в її успішній соціалізації, активізація її потрапляння у соціум [33].

Соціально-педагогічний супровід як процес має свою специфіку, саме він спрямований перш за все, на підтримку людини в сфері успішного оволодіння соціальними відносинами, навчання дітей новим способам взаємодії з собою та світом, усного проходження труднощів соціалізації. Сам супровід є пов'язаним із соціальним навчанням і вихованням, і він являється фактором виховання, а виховання являється функцією супроводу.

Супровід сприяє соціальному навчанню дітей, а соціальне навчання у свою чергу ґрунтується на соціально-педагогічному супроводі, який є регулятором соціальної практики дітей. Соціально-педагогічний супровід не може являтися пасивним процесом спостереження за розвитком дитини, він є активним процесом, який сприяє соціальному навчанню [37].

Супровід має відповідні окреслені цілі діяльності. Виділяються дві мети соціально-педагогічного супроводу: ідеальна мета – направлена на успішну соціалізацію та розвиток індивідуальності особистості. Вона завжди відображається у персональних цілях та досягненнях кожною особою найбільш високого рівня розвитку соціальності, який може проявлятися в її соціальному самовизначенні та розвитку її особистої індивідуальності. Процесуальна мета направлена на відображення в педагогічних методах актуальних потреб особистості, яка розвивається, і на підставі чого особистість може усунути особистісні проблеми. Соціально-педагогічний супровід має персоніфікований характер, адже він завжди спрямований на конкретну особистість дитини, навіть якщо даний супровід реалізується за допомогою співпраці з групою. Важливо, що супровід, який включає в себе допомогу та підтримку не припускає вирішення проблеми за особу дитини, а стимулювання її власної самостійності у вирішенні виниклої проблеми [33, с. 62].

Виділяють функції соціально-педагогічного супроводу, які в свою чергу відображають мету і специфіку, зміст педагогічних дій. Виділяють дві групи:

цільові та інструментальні.

До першої групи відносять цільові функції, вони відображають суть поставлених педагогічних завдань, орієнтовані на суб'єкти соціально-педагогічного супроводу.

Інша група – інструментальні функції, що відображають процес реалізації соціально-педагогічного супроводу. Цільові функції направлені на реалізацію мети соціально-педагогічного супроводу, а саме на розвиток особистості та індивідуальності дитини.

Розвиваюча функція є першою і основною, так як вона ґрунтується на змісті гуманістично-направленої педагогічної діяльності. Втілення розвиваючої функції передбачає створення педагогами такої ситуації розвитку, яка сприяє появі нових новоутворень в особистих якостях особи дитини і розкриття її можливого потенціалу, що відображає людську індивідуальність. Здійснення цієї функції передбачає реалізацію цілеспрямованого впливу на соціальний розвиток дитини. Педагоги, які реалізують соціально-педагогічний супровід повинні піклуватися, в першу чергу, про індивідуальний розвиток особистості. Подібною функцією являється функція педагогічної підтримки, яка являє собою процес спільної взаємодії з дитиною і передбачає визначення її інтересів, цілей, можливостей і можливих шляхів подолання проблем [2].

Дитині необхідна, передусім, підтримка в процесі пошуку можливих варіантів вирішення особистісних проблем, а не вирішення їх за неї. Функція педагогічної підтримки направлена на реальні сили та потенційні можливості розвитку дитини і віру в ці можливості педагога. Суб'єкти під час втілення соціально-педагогічного супроводу повинні вміти виявляти особистісну проблему особистості дитини, здійснювати спільно з нею пошук варіантів вирішення проблеми та робити аналіз наслідків цього рішення на основі уже наявного попереднього соціального досвіду.

Фасилітація є наступною важливою функцією соціально-педагогічного супроводу, яка реалізує полегшення адаптації дитини до нових для неї

життєвих умов. Зазвичай найчастіше виникають труднощі в ситуаціях, які є для дитини новими, наприклад, переїзд, поява нової людини в сім'ї, участь у нових подіях, зміни у школі. Ця функція направлена на адекватну соціальну позицію дитини в нових, раніше незнайомих їй умовах. Говорячи про корекційну функцію соціально-педагогічного супроводу, реалізація якої передбачає спрямовану педагогічну діяльність на певні зміни особистісних цінностей особи, які істотно впливають на її поведінку та вчинки.

Отже, основними цільовими функціями соціально-педагогічного супроводу є розвиток і підтримка, адаптація в нових умовах та корекція розвитку особистості.

Друга велика група функцій, як було раніше зазначено— інструментальні. Говорячи про їх, необхідно зазначити, що їх реалізація не являє собою керівництво соціальним педагогом дітьми, молодими людьми або клієнтами, відповідно до яких реалізується соціально-педагогічний супровід. Безпосередньо до інструментальних функцій відносяться: діагностична; комунікативна; прогностична; організаторська функції. Розглянемо детальніше дані функції [44]. Познайомившись із реалізацією діагностичної функції соціально-педагогічного супроводу, варто зазначити, що вона передбачає, насамперед, виявлення причин, проблем і труднощів, які постають у людини, підбір найбільш сприятливих педагогічних засобів, які направлені на створення відповідних умов для вирішення дитиною наявних у неї проблем. Завдання діагностики виявляються у контролі за динамікою соціального розвитку особистості дитини та пошук оптимальних умов та ресурсів для сприяння її розвитку до більш високого рівня, а також направлення на правильний напрямок розвитку особистості, самореалізацію та активізацію всіх потенційних можливостей.

Для реалізації діагностичної функції супроводу необхідне проходження відповідних етапів: дослідження практичного запиту; формулювання проблеми з якою потрібно працювати; формулювання гіпотези про можливі причини

явищ, які є наявними на даний момент; вибір методів дослідження поставленої проблеми; використання методу; постановка соціально-педагогічної проблеми; пошук методів та форм організації розвиваючої та корекційної роботи з поставленою проблемою.

При реалізації комунікативної функції супроводу, соціальним педагогом повинно враховуватись те що, тривалість, форма та рівень взаємодії при комунікації з дитиною визначається, насамперед, професійними можливостями, достатніми ресурсами спеціаліста для вирішення поставлених проблем особистості, що консультиється.

Необхідним та важливим є відповідна підготовка спеціаліста до роботи з такими дітками, можливості встановлення контакту, спільного переживання та вирішення проблеми, пошуку її розв'язання. Потрібно постійно слідкувати за участю та станом учасників комунікації соціально-педагогічного супроводу. Дотримання правил суб'єктності передбачає, що клієнт активно здійснює і самостійно вирішує власні проблеми із допомогою педагога.

Для реалізації цілей соціально-педагогічного супроводу неабияке значення має прогностична функція. Суть даної функції полягає в аргументуванні та передбаченні певних змін, які можуть виникнути з конкретною особою. За результатами даного прогнозу створюється проект роботи з клієнтом. Реалізація даної функції ґрунтується на використанні організованих педагогом ситуацій і заходів, які спрямовані на вирішення проблем клієнта і яке передбачає організацію груп дітей та дорослих для утворення тієї чи іншої ситуації, а також координацію роботи соціальних інститутів, які взаємодіють з клієнтами [34; 44].

Так як процес соціально-педагогічного супроводу циклічний, то виділяють відповідні етапи цього процесу.

Першим етапом є постановка проблеми, проблематизація ситуації. На даному етапі суб'єкти супроводу знаходять та актуалізують разом з об'єктом соціально-педагогічного супроводу – предмет. Основним завданням на даному

етапі є визначення сенсу труднощів, причини їх виникнення, виявлення існуючих суперечностей та формулювання проблеми.

Другий етап пошуково-варіативний, на якому відбувається пошук варіантів вирішення проблеми і визначення ступеня участі суб'єктів у процесі супроводу, а також засобів соціально-педагогічного супроводу.

Третій, практично-дієвий етап здійснюється разом з клієнтом в реальних або віртуальних ситуаціях дії, які можуть привести особистість до можливого вирішення проблеми.

Четвертий, аналітичний етап характеризується тим, що суб'єкти аналізують та прогнозують те, що відбувається та передбачають появу нових труднощів та шляхи подолання можливих проблем [19, с.105].

Ми можемо виділити основні елементи соціально-педагогічного супроводу. Суб'єктом виступає супроводжуючий, тобто соціальний педагог, який працює з відповідним колом людей, які потребують соціально-педагогічної підтримки: реабілітаційні центри, центри дозвілля, молодіжні об'єднання. Об'єктом виступає дитина, яка потребує соціально-педагогічний супровід в даній реальній ситуації розвитку. До елементів також відносять прогнозування суб'єктом подальших перспектив поведінки і самовиявлення дитини в ситуації розвитку (спілкуванні, поведінці, діяльності), що дозволяє виокремити можливі проблеми і схильність об'єкта до їх подолання. Створення педагогом можливого перебігу дій, які спрямовані на створення умов, які забезпечать найбільш доцільну допомогу об'єкту в його підтримці та стимулюють усвідомлення проблеми в процесі виникнення труднощів. Забезпечення реалізації обраного характеру дій забезпечать осмислення об'єктом суті проблеми труднощів і способів її подолання. Педагог, який реалізує супровід, спонукає до найбільш повного самовиявлення дитини в ситуації підтримки, до її самостійності та активності у подоланні проблем та досягненні поставлених цілей.

На підставі отриманого аналізу і результатів визначаються перспективи

подальшого супроводу, зазвичай це початок нового процесу супроводу.

Основа соціально-педагогічного супроводу – це сприяння тому, щоб людина у виниклій проблемній для неї ситуації могла осмислювати її значення, визначати способи доцільного подолання та реалізації себе в ній, забезпечуючи самореалізацію.

Одним з найбільш важливих засобів реалізації соціально-педагогічного супроводу людини виступає підтримка її в проблемній ситуації.

Соціально-педагогічна підтримка визначається як діяльність соціального педагога, яка направлена на надання превентивної допомоги дітям, тобто забезпечення їхніх прав, допомога у вирішенні їх проблем в середовищі існування, також допомога орієнтована на забезпечення умов найбільш якісної підтримки дитині, стимулювання усвідомлення існуючих труднощів та способу подолання, а також мотивації до самостійності і активності [5; 22].

Дивлячись на об'єкт соціально-педагогічної підтримки, виділяють декілька видів супроводу. По відношенню до дитини, що означає надавати дитині підтримку в її ситуації розвитку та сприяти її саморозвитку; надавати кваліфіковану допомогу та сприяти її активності в будь-яких її починаннях, висловлювати дитині своє схвалення [38].

По відношенню до педагога виражається, безпосередньо, в допомозі і сприянні в прояві ініціативи та творчості в соціально-педагогічній роботі, яка направлена на певного вихованця.

Надання підтримки людині в складних ситуаціях існує у всіх сферах громадського життя і діяльності: освіті, вихованні, охороні здоров'я та культурі, соціальному захисті. Зокрема, такі ситуації виникають в процесі взаємин, в результаті управління, бажанні збереження сприятливої атмосфери в сім'ї, у виховному, навчальному, або трудовому колективі, забезпеченні успішної соціалізації, де необхідна кваліфікована допомога фахівця, який здатний організувати сприятливий розвиток. Необхідність соціально-педагогічного супроводу виникає тоді, коли людина взаємодіє з соціумом і

стикається з проблемами, які виникають в результаті взаємодії з соціальним середовищем, в цьому і полягає суть підтримки. В таких випадках і постає потреба людини, безумовно, в соціально-педагогічній підтримці і супроводі [12, с.55].

Забезпечується супровід спеціально підготовленими кадрами, а також має своє інституційне оформлення і те, яким чином реалізуються ті чи інші функції відносно до об'єкта супроводу. В результаті соціально-педагогічного супроводу можна виявити спільні основи залежності соціального розвитку і соціалізації людини. Безпосередньо соціально-педагогічний супровід сприяє:

- соціальному навчанню, засвоєнню правил і норм, які сприяють оволодінню об'єктом супроводу, досвідом поведінки, виконання поставлених функцій, які є необхідними йому для реалізації власної ролі в соціальному житті;
- соціальному вихованню і формуванню, що передбачає засвоєння певних соціальних якостей особистості – бути готовим іздатним брати участь різних соціальних групах [19].

За значенням, супровід та підтримка досить споріднені поняття і часто досить схожі. Для дитини присутність поряд авторитетної для неї особи являється і супроводом, і підтримкою. За присутності батьків у дитини з'являється впевненість у своїх силах і дитина буде найбільш повно проявляти себе для досягнення мети.

Супроводжувати – не означає завжди підтримувати. Супровід може нести формальний характер, контролю та нагляду. Відмінність полягає також у власному сприйнятті власної ролі і місця педагогом або батьками, які здійснюють супровід відносно дитини.

Отже, варто зазначити, що соціально-педагогічний супровід об'єкта виховного впливу може нести як прогресивний, так і регресивний результат. Суб'єктами супроводу можуть виступати інститути, які володіють відповідними функціями і мають сильний потенціал впливу(громадські

об'єднання, учителі, церква, ЗМІ, окремі особистості). Тому, дуже важливо вміти вчасно виявляти соціально-педагогічні особливості суб'єкта супроводу, сприяти позитивному і доцільному їх прояву, вчасно нейтралізувати і запобігати негативному їх впливові.

Соціально-педагогічний супровід передбачає підтримку за допомогою певного процесу, який реалізує певну технологію реалізації, яка вимагає усвідомлення для забезпечення її успішної реалізації на практиці [19].

Висновки до першого розділу

Сучасний стан розвитку системи освіти України стосовно запровадження інклюзивного навчання для освіти дітей з особливими освітніми потребами є майже основним потенційним напрямком розвитку системи освіти України. На сьогодні освіта гарантує право вибору різних типів закладів і форм навчання, рівного доступу до якісної освіти дітей з ООП. Наразі відбувається розширення практики інклюзивної освіти у всіх типах навчальних закладів, починаючи з дошкільних, і закінчуючи у вищих навчальних закладами. Відбувається реформування шкіл-інтернатів і впровадження навчання дітей за місцем проживання. Тенденція до надання своєчасної комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку і надання відповідних послуг. Відбувається реалізація індивідуального підходу, шляхом створення індивідуальної програми розвитку. Вперше відбувається залучення батьків і надається можливість брати участь у освіті дитини.

Щодо аналізу зарубіжного досвіду і забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту, то можна сказати, що розвиток інклюзивного навчання відбувся значно раніше. Проаналізувавши літературні джерела і дослідивши стан розвитку інклюзивної освіти у країнах Європи, всіма дослідниками прийнято виділяти п'ять періодів розвитку, починаючи з відкриття у Німеччині притулку для сліпих, а на Україні це перші притулки при монастирях, які датуються 1198 – 1715 роками в історії.

Починаючи з 1806 року і закінчуючи 1927 роком, у західноєвропейських країнах відбувається ухвалення законів про загальну початкову освіту і створення спеціальних шкіл на Україні. Починаючи з 1927 року відбувається структурне удосконалення бази спеціальної освіти, а на Україні перехід до вісьмох типів навчальних закладів. Варто зазначити, що у країнах Європейських держав кордони між спеціальною та загальною освітою досить прозорі, кожна дитина має право вибору освітнього закладу і надання їй допомоги. Отже, інклюзивна освіта в Україні, як і у передових європейських державах, перебуває у активній стадії становлення і розвитку інноваційної інклюзивної моделі.

Соціально-педагогічний супровід – це процес, який спрямований на підтримку людини в системі соціальних відносин, навчання новим моделям взаємодії з собою та світом, подолання труднощів соціалізації, найбільш повноцінному розвитку всіх можливостей дитини, стимуляції успішної поведінки, саморозвитку та самовияву особистості.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП

2.1. Загальні характерні ознаки дітей з особливими освітніми потребами

Г. Сковорода, згадуючи людей з особливими потребами, ставив риторичне питання: «Невже гадаєш, що премилосердна й дбала матір наша природа зачинила їм двері до щастя, ставши для них мачухою?» [36, с.56]. Дане питання нині є основним у системі освіти України, воно турбує багатьох фахівців, залучених до освіти, реабілітації дітей, їхнього виховання, які обмежені у сприйманні оточуючого світу, позбавлені відчуття своєї приналежності до нього через вади здоров'я, патологічні стани, травми. Дуже важливим етапом розвитку освіти є визнання прав таких дітей, надання допомоги для успішної соціалізації та вибору професійної діяльності реалізації їх інтересів та потреб. Тому, важливого значення набуває інклюзивна освіта, яка передбачає спільну освіту дітей із порушеним психофізичним розвитком з дітьми з типовим розвитком [36, с.57].

Спираючись на закон України про освіту, діти можуть і не мати інвалідності, проте вони мають ООП і потребують інклюзивного навчання. Дитина з ООП – це особа, яка потребує додаткової, постійної або тимчасової допомоги в освітньому процесі з метою забезпечення права на освіту [7].

За результатами статистики за останні роки загальна кількість захворюваності, яка призводить до інвалідності серед дітей на Україні, і яка за останні роки зросла на 19,2%, у двічі більше реєструється наркоманії, в десять разів більше венеричних захворювань серед підлітків. Переважаючими захворюваннями є хвороби органів дихання, нервової системи і травлення. Почастішали випадки ендокринних, онкологічних,

гематологічних захворювань, нервово-психічних порушень, в результаті чого відбувається зниження соціальної і психічної адаптації у 15 – 20% підлітків [11].

Для таких дітей характерне зниження сили і стійкості, інтересу, сили волі, та допитливості. Зменшується функція набуття дитиною соціального досвіду. Унаслідок цього її розвиток визначається окремими компонентами самосвідомості, що не є характерним для типового розвитку дитини. Зазвичай це суб'єктивне, викривлене ставлення до соціальних наслідків власних проблем. У таких дітей відбувається зниження певних позитивних психологічних передумов до сприятливого соціокультурного розвитку особистості. Особливість дітей з обмеженими можливостями полягає в тому, що руйнуються послідовні у формуванні і розвитку мотиваційні чинники систематичної освіти.

Особистісне становлення таких осіб повинно бути під постійним керівництвом дорослими. Такій дитині слід постійно формувати уявлення, що її життя являється безперервним процесом вирішення соціальних задач різного ступеня складності, всі вони є підпорядкованими єдиній меті її особистісної самореалізації. Вплив педагога має бути спрямованим на засвоєння такою дитиною, можливого потенціалу для успішного повернення в соціальне життя для успішної комунікативної взаємодії, морального стану, розумової та трудової діяльності [26, с.28].

Термін «діти з особливими освітніми потребами» охоплює широке коло всіх учнів, чиї освітні потреби лежать поза межами загальноприйнятих норм. Визначення стосується дітей з нетиповим розвитком, дітей з соціально вразливих груп(дитячі будинки) та обдарованих дітей. Поняття «діти з особливими освітніми потребами» ґрунтується на необхідності реалізації додаткових послуг в освіті дітей, які мають особливий розвиток. Загальноприйнятним є твердження, за яким дітей інвалідів, дітей з

порушеннями здоров'я, соціальними проблемами та обдарованих дітей відносять до осіб з особливими потребами [14].

На думку французьких вчених, термін «особливі потреби» зазвичай використовується до осіб, чиї соціальні, фізичні або емоційні особливості потребують особливої уваги та надання спеціальних послуг для того, щоб розвинути свій потенціал [13].

До такої категорії потрапляють діти, які мають як унікальні здібності, талани, фізичні, психічні або соціальні відмінності. В міжнародній класифікації стандартів освіти поширеним та прийнятним є стандартне визначення особливих потреб— це діти, освіта яких потребує додаткових навчальних ресурсів для процесу навчання (допоміжні та корекційні засоби), фінансова допомога для одержання додаткових корекційних послуг та педагогічного супроводу [1, с.101-106].

Завдяки сучасному науково-методичному забезпеченню з урахуванням уявлення про стадії за якими відбувається перебіг цілісного процесу розвитку психіки дитини від першої до останньої сходинки, навчально-виховна діяльність у загальноосвітньому закладі розпланована і має чітко визначену мету, відповідно до концепції загальної середньої освіти в Україні: становлення відповідальної особистості, яка здатна критично мислити, займатись самоосвітою та саморозвитком, вміє опрацьовувати різну інформацію, користуватись набутими знаннями й уміннями та творчо вирішувати проблеми. За результатами аналізу даних Міністерства праці та соціальної політики, Державного комітету статистики України зазначаємо, що обсяг осіб з особливими потребами наразі становить певну частку відносно сумарної кількості населення країни і відхилення від типового розвитку є основою для надання спеціальних освітніх послуг дитині при отриманні освіти, що до теперішнього часу не входило до обов'язків загальної середньої освіти.

Відставання від психічного розвитку, яке викликане хворобою або її наслідками, називають дизонтогенезом—на протигагу онтогенезу [18].

Виокремлюють 6 варіантів нетипового розвитку особистості:

Олігофренія або недорозвиток психічних функцій, затримка психічного розвитку.

- диспропорційний психічний розвиток, ранній дитячий аутизм;
- дисгармонійний розвиток (зокрема психопатії);
- відхилення, які викликані руйнуванням окремих функцій, органічна деменція;
- відхилення у розвитку зумовлені когнітивними порушеннями (опорно-рухової системи, слуху, зору, мовлення).

Дизонтогенетичний та онтогенетичний розвиток психічних функцій має загальні особливості – нерівномірність та циклічність розвитку. До специфічних закономірностей дизонтогенетичного розвитку відносять характер, ступінь і період прояву порушень (порушення зору у дитини може бути викликаним різноманітними причинами, вони можуть мати різні стадії прояву та проявлятися під час різних стадій розвитку дитини) [22].

У складному процесі дизонтогенетичного розвитку варто виділяти первинні порушення розвитку та на їх основі вторинні відхилення розвитку. Нечуюча дитина від народження, в якій первинним порушенням являється випадіння функції слухового аналізатора, то відповідно її мовлення не може розвиватись звичайним шляхом, тому розвивається вторинне порушення, так як немає можливості засвоювати мову, тому такі діти потребують спеціально організованого навчання для успішного оволодіння соціокультурним досвідом [1, с. 115].

Вторинні особистісні відхилення (самосвідомість, мотивація тощо) є наслідком деривації, яка зазвичай пов'язана з недостатнім ступенем спілкування, порушення контактів особи із соціумом, яка зазвичай наявна у

дитини з порушеним розвитком.

На думку В. Засенко, навчання відіграє важливу роль у тому випадку, коли наявні відхилення в розвитку, тоді навчання відіграє яскравіше виражену роль, ніж у звичайному розвитку. За допомогою навчання з дітьми з типовим розвитком відбувається корекція відхилень з опорою на збережені аспекти психофізичного розвитку дитини. Особливо важливою є позиція педагога, яка повинна ґрунтуватись на розумінні особливості методів навчання та способів, за допомогою яких необхідно вести дитину для наближення її розвитку до можливості успішного засвоєння і володіння суспільними нормами. В нашій країні за це відповідає розгалужена система спеціальної освіти, яка є складною та диференційованою системою спеціальних установ, реабілітаційних центрів, навчально-виховних комплексів, медико-психологічних центрів та спеціальних класів, які працюють при школах.

Тому, наведемо приклади необхідності дотримання умов організації соціально-педагогічного супроводу учнів окремих категорій з особливими освітніми потребами. Наприклад, учні з хронічними захворюваннями, чий стан здоров'я дозволяє їм відвідувати школу, мають можливість користуватися різними формами психолого-педагогічного супроводу відповідно до їх фізичного стану.

Допомога для таких дітей організовується на підставі висновку інклюзивного ресурсного центру. Беручи до уваги можливість підтримки учнів у їх розвитку шляхом адаптації форм дидактичної роботи, змісту, методів та організації навчання до психофізичних здібностей дитини і надання їм різних форм психолого-педагогічної допомоги у школі, освітній заклад зобов'язаний [15; 29]:

- отримати від батьків (законних опікунів) дитини детальну інформацію про його хворобу, внаслідок якої виникли функціональні

обмеження;

- зобов'язати педагогів вивчати інформацію про цю хворобу;
- організовувати підготовку педагогічного колективу та інших працівників школи у сфері супроводу хворої дитини - щодня і в ситуації загострення симптомів або нападу хвороби;
- консультуючись зі шкільною медсестрою або лікарем, разом зі співробітниками школи, розробити процедури для роботи з кожним таким учнем (процедури можуть включати допомогу у прийомі ліків, вимірювання рівня цукру, регулярне харчування тощо.) Вони також повинні визначати форми постійної співпраці з батьками (опікунами) дитини та обов'язок усіх працівників школи неухильно застосовувати їх;
- спільно з викладачами та фахівцями, у співпраці з інклюзивними ресурсними центрами, адаптувати форми та методи дидактичної роботи, організувати різні форми психолого-педагогічної допомоги;
- докладати зусиль до організації профілактичної допомоги учням у школі.

Учень, який хронічно хворіє внаслідок перебігу хвороби і необхідності прийому ліків, стикається з багатьма труднощами в навчанні. Проте, стан здоров'я хронічно хворих учнів часто не вимагає прийняття рішення про необхідність індивідуального викладання та навчання вдома або у стаціонарному лікуванні, але вимагає забезпечення належних умов для навчання в класі, що стосується як організації роботи, так і відповідного соціально-педагогічного супроводу.

У роботі з хронічно хворим учнем вчитель повинен звернути увагу на:

- тип захворювання та вплив препаратів на організм, з особливим акцентом на когнітивні процеси –це істотні умови, які необхідно враховувати при адаптації форм і методів роботи до психофізичних здібностей даного учня;

- належну організацію робочого часу школяра у школі (необхідність перерв) і вдома (особливо важливо мати уявлення про те, скільки часу учень може присвятити домашній роботі і скільки часу йому потрібно витратити на відпочинок);

- симптоми слабкого самопочуття і раптового погіршення стану здоров'я, і вміння допомагати (наприклад, достатньо просто вивести учня з класу або негайно зателефонувати до лікаря / швидкої допомоги);

- необхідність надання допомоги у справі компенсації заборгованості, пов'язаної з пропусками занять;

- труднощі, пов'язані з уповільненням функціонування когнітивних процесів (уваги, пам'яті) та повільнішою роботою зорового та слухового аналізатора, що призводить до отримання низьких оцінок, неадекватних потенційним їх інтелектуальним здібностям;

- труднощі, пов'язані зі слабкою фізичною працездатністю, що призводить до швидкої втоми і частішого виникнення вторинних соматичних розладів;

- труднощі, пов'язані з інтеграцією у колектив класу, що призводить до самотності дитини, яка зумовлена частою відсутністю та неможливістю брати участь у шкільних поїздках, вечірках випадкових подіях тощо [5; 22].

Інша категорія дітей з особливими освітніми потребами – учні із синдромом дефіциту уваги (СДУГ), вони діагностуються інклюзивними ресурсними центрами. Включення цієї групи учнів до групи дітей з особливими освітніми потребами та гарантування їм права на допомогу в інклюзивній чи загальноосвітній школі повинно обмежувати орієнтацію цієї групи дітей на індивідуальне навчання.

Учні з СДУГ виявляють багато розладів, які ускладнюють навчання у класі:

- вони не можуть зосередитися на деталях під час занять або під час

навчальної роботи;

- виникають труднощі з увагою до завдань та під час виконання вправ;
- вони часто не дотримуються вказівок, що даються послідовно і мають проблеми з виконанням завдань, виконанням своїх повсякденних обов'язків;
- вони часто мають труднощі щодо організації своєї роботи;
- вони часто втрачають речі, необхідні для роботи або іншої діяльності;
- вони легко втрачають увагу під впливом зовнішніх подразників;
- вони часто не можуть всидіти на місці, є занадто балакучими;
- вони часто мають проблеми з очікуванням своєї черги;
- вони часто переривають вчителя або заважають іншим, втручаються у розмову або гру [5; 22].

У роботі з учнями із СДУГ вчитель повинен:

- ставитись із розумінням до специфічної поведінки та емоцій дитини;
- приймати і підтримувати, підвищену увага та інтерес до себе, в порівнянні з іншими;
- надавати допомогу в адаптації до групи однолітків,
- встановлювати та систематизувати очікування та вимоги (з урахуванням трьох принципів: регулярність, спрощення, повторення);
- організовувати гнучку роботу в групі, що дає можливість додаткової діяльності для полегшення емоцій дитини;
- тісна співпраця з батьками дитини з особливими освітніми потребами.

Під час роботи зі школярем з СДУГ вчитель повинен звернути увагу на:

- організацію зовнішнього середовища (порядок, обмеження стимулів);
- використання підкріплень (похвала, нагорода);
- обмеження застосування радикальних виховних заходів (ізоляція, словесна перепалка тощо);

- ефективне спілкування (короткі інструкції, повторення);
 - встановлення позитивного емоційного контакту з учнем;
 - встановлення обов'язкової системи умов, стандартів і принципів
- [5; 22, с. 102].

Особливості соціально-педагогічного супроводу учнів інклюзивного класу з обмеженими можливостями у сфері комунікації.

Термін «учні з серйозними розладами комунікації» включає кілька груп дітей та підлітків:

- група дітей з мовними розладами, тобто тих, хто чує і розуміє мовлення, але не може використовувати їх взагалі і потребує використання альтернативних форм мови для вираження. Така група може включати людей з інтелектуальними нормами, але також з легкою, середньою або важкою розумовою відсталістю, з церебральним паралічем, з аутизмом, з повною афазією або надбаною, наприклад, як наслідок нещасного випадку або пухлини головного мозку тощо;

- альтернативна мовна група, представники якої мають проблеми як з розумінням мови, так і з вербальною мовою. Для того, щоб спілкуватися з ними вербальним шляхом, необхідно створити альтернативну мову для всього процесу: форма спілкування, завдяки якій такі діти навчаються розуміти повідомлення інших і на основі цієї навички вони почнуть використовувати її. Це стосується людей з аутизмом, з порушеннями слухової обробки, наприклад, при сенсорній афазії, при більш глибокій розумовій відсталості. У цій групі також знаходяться глухі учні з обмеженими руховими можливостями, які не можуть користуватися традиційними методами сурдопедагогіки;

- група з підтримки мови: є діти і підлітки, які розуміють мову і роблять спроби говорити, але словесне послання не є зрозумілим і адекватним потребам дитини, його пізнавальним і соціальним здібностям.

Для них альтернативною мовою є доповнення або підтримка вербального контакту іншими засобами [24, с. 64].

Спілкування між учнем і вчителем, а також між однолітками є основою для освіти та виховання. Діти та молодь з описаної групи, які не мають доступу до будь-якої форми вербального контакту, не можуть повною мірою брати участь у дидактичному процесі, їхня активна участь у власній освіті частково або повністю обмежена. На уроці вони, як правило, є пасивними слухачами та спостерігачами (особливо, якщо вони мають ще й інвалідність). Вони не навчаються адекватно до свого інтелектуального рівня, який через проблеми у спілкуванні часто неправильно оцінюється діагностикою. Когнітивні навички учнів, таким чином, надто суб'єктивно інтерпретуються, або частіше оцінюються нижче реального рівня [24, с. 56].

У процесі навчання такі учні переважно не можуть самостійно проявляти власну позицію, готовність, волю, рішення. Інші люди вирішують за них, створюючи умови для пасивності і закріплення особистісної безпорадності.

Вони не можуть набувати базових соціальних навичок, що ґрунтуються на використанні мови, таких як: ініціювання контактів з однолітками, їх розвиток і дружба, використання люб'язних фраз, вирішення складних ситуацій, інформування, навички поведінки у громадських місцях. Вони не можуть задавати питання, самостійно здобувати інформацію та знання. Вони не відповідають на питання вчителя або роблять це примітивним способом, невідповідним до здібностей дитини (їм задають лише закриті питання). Такі діти не повідомляють про свої думки та погляди. Вони не можуть інформувати, говорити, пояснити, виправдати, сперечатися. Їх знання неможливо легко перевірити, тому цей елемент дидактичного процесу в даному випадку пропускається. Функціональне мовне спілкування є однією з передумов навчання письму.

Спілкування багатьох дітей залишається на рівні емоційних реакцій (прояв радості, а також гніву, плачу, бунту тощо). Відсутність доступу до адекватної форми вираження себе у багатьох дітей призводить до порушень поведінки: інтенсифікованих стереотипів і самостимуляції, агресії, утворення інших соціально неприйнятних форм поведінки.

Майже у всіх випадках, коли дитині не надані альтернативні методи спілкування, ми маємо справу з порушенням його прав на підтримку розвитку особистості та спілкування з людьми з навколишнього середовища, щоб повною мірою використовувати потенціал кожного учня.

Кожен учень має потребу в мовному спілкуванні:

- належний, надійний діагноз і рішення фахівців щодо використання альтернативних або підтримуючих методів комунікації вже на рівні ранньої підтримки або, принаймні, дошкільної освіти;
- допомога в освоєнні, осмисленні та висловлюванні на попередньому мовному рівні;
- система індивідуального мовного спілкування на основі мовних знаків, поступово побудований мовний протез (особистий словник) і можливість його використання відповідно до стандартів, розроблених у розвинутих країнах. Учні, які починають навчатися, повинні мати форму підтримки, систему зв'язку:
 - це особливо стосується дітей в інтелектуальній нормі і з незначною розумовою відсталістю;
- постійна турбота про реабілітолога-терапевта, який може побудувати індивідуальну систему зв'язку для дитини;
- вивчення альтернативної або підтримуючої форми спілкування, як у групі (класі), в якій він бере участь, так і на індивідуальних заняттях;
- вчителі, які будуть у контакті з дитиною і будуть використовувати альтернативну мову, мають поважати та розвивати систему спілкування

власне самого учня;

- доступ до дидактичних матеріалів з використанням альтернативної мови;
- технічні пристрої (комунікатори) і комп'ютер, обладнані спеціалізованими периферійними пристроями, програмне забезпечення, що дозволяє управляти альтернативною мовою, інтегрованою з синтезатором мовлення;
- спеціальні вказівки для викладання іноземних мов [38, с. 56].

Таким чином, відношення до потреб осіб у даній структурі реалізується на засадах розуміння індивідуального дизонтогенетичного розвитку особистості, а навчальний і виховний процес при цьому направлений на реалізацію потреб розвитку та освіти дитини за допомогою формування спеціальних педагогічних методів, які побудовані з врахуванням структури порушеного розвитку.

Навчально-виховна діяльність в спеціальних навчальних закладах має орієнтацію на найбільш максимальну реалізацію особливих освітніх потреб, враховуються типологічні особливості які притаманні певному типові дизонтогенезу та індивідуальні особливості дітей, кожна стадія освіти відповідає концепції спеціальної освіти України, яка направлена на досягнення відповідного рівня освіти (при використанні ресурсів компенсації та корекції можливостей дитини), включення її в суспільно-корисну діяльність для отримання таких умінь та навичок, рис характеру, які наблизять її до нормального життя в соціумі.

Обидві складові єдиної навчально-виховної системи України готують дитину до виконання подальшої успішної суспільно-корисної діяльності для реалізації життя в соціумі. Соціальна взаємодія дитини постає одним із основних змістовних елементів соціалізації, яка реалізується за рахунок абстрактно-логічного мислення, рефлексії, самосвідомості, формування

особистості. Це реалізується на підставі збереження цілісності освіти і виховання з соціальним становленням дітей [26, с.89].

Можна зробити підсумок, на основі викладеного нами матеріалу: безпосередній процес соціалізації дитини у загальноосвітню школу передбачає поєднання двох протилежних аспектів: залучення дитини у соціальне середовище і водночас реалізація індивідуалізованого навчання та особистісного зростання [3].

Отже, дослідивши дане питання, слід зазначити, що важливим фактором розвитку сучасного суспільства є гуманне, турботливе й милосердне відношення до дітей з особливими потребами, які мають певні труднощі у веденні повсякденного життя. Їхні проблеми завжди актуальні попри те, що держава намагається розв'язувати їх через адаптацію в суспільство. Відносини, що засновані на доброті та повазі, співпереживанні, участі у розвитку, толерантності, можуть допомогти дитині віднайти своє місце в житті та адаптуватися у суспільстві з вадами здоров'я. Треба пам'ятати, що такі діти дуже чутливі до слова, до похвали— це цінний засіб психологічної підтримки. Якщо стан здоров'я таких дітей в деякій мірі не залежить від педагогів, то емоційне самопочуття – в руках психологів, соціальних педагогів, учителів, вихователів. Терпляче ставлення, спокій та рівновага мають стати спільниками людей, що працюють з дітьми, які потребують особливої уваги. Важливо регулювати співвідношення опіки, самопомоги й самостійності, бачити потреби кожної дитини. Дітям з особливими потребами потрібно прививати впевненість в своїй силі, віру в можливе подолання вад, допомогти знайти свої сильні сторони, виявити і вміти використовувати свої природні здібності, знайти себе в житті [36].

2.2. Методичні особливості процесу соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти

Соціально-педагогічний супровід як основна категорія педагогічної науки і практики займає центральне місце в дослідженнях таких вітчизняних вчених як: А. Капської, Н. Олексюк, С. Харченка, О. Степанової, Л. Трубайчук та ін.

Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами (ООП) має особливу специфіку і якісно відрізняється від супроводу їх здорових однолітків.

У своїх дослідженнях М. Польшина наводить визначення поняттю соціально-педагогічний супровід, щодо дітей з ООП, підкреслюючи, що даний тип супроводу заснований не тільки на системній корекційно-розвиваючій роботі, що проводиться фахівцями згідно з рекомендаціями, але особлива культура підтримки і допомоги у вирішенні завдань розвитку, виховання, навчання і соціалізації дитини з особливими освітніми потребами [19, с. 67].

Також, до описаних вище завдань додається адаптаційний напрямок в психолого-педагогічному супроводі, якому приділяється велика увага в контексті супроводу дітей з ООП, так як адаптаційні механізми дітей з особливостями в розвитку сформовані на низькому рівні, тому логічно припустити, що адаптація даної категорії вихованців – це одна з пріоритетних завдань супроводу.

Колектив дослідників, що займаються вивченням системи освіти для дітей з ООП розглядають соціально -педагогічний супровід досліджуваної категорії дітей у контексті гуманістичної парадигми.

Дослідники вважають, що з цієї точки зору психолого-педагогічний супровід слід розуміти як захист прав дитини на розвиток і освіту, які законодавчо закріплені в нормативно-правових документах на різних рівнях. Перераховані вище автори підкреслюють, що акценти супроводу повинні бути зміщені в бік збереження «позитивного здоров'я» дітей з особливостями

в розвитку, так як воно неухильно порушується під впливом таких чинників як: навчальні перевантаження, внаслідок помилково поставлених цілей і завдань в освітніх програмах, відсутність урахування можливостей дітей при проектуванні освітнього середовища, емоційні перевантаження тощо.

Захист, на думку дослідників, повинен бути поширений на окрему дитину або групу дітей, що мають в силу ряду причин особливі освітні потреби, і з усвідомленням цих положень, повинна бути грамотно вибудована система «дитина – освітнє середовище» [20, с. 62].

Більш детально зупинимося на визначенні поняття «освітнє середовище» в контексті супроводу дітей з ООП.

На думку науковців, освітнім середовищем називається його природне соціальне оточення [19; 34].

Дослідник в галузі педагогіки і психології розглядає освітнє середовище як комплекс ресурсів середовища, які дозволяють забезпечити дитині всебічний розвиток і пізнавальну активність [19].

Стосовно до дітей з ООП освітнім середовищем в контексті їх виховання і навчання, буде називатися «спеціальної організоване освітнє середовище, модельована безпосередньо фахівцями (педагогами), що враховує весь спектр особливих освітніх потреб дітей, що реалізує завдання адаптації та соціалізації» [12, с. 31].

Далі перейдемо безпосередньо до більш узагальненого поняття соціально-педагогічний супровід дітей з ООП – це «процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії супроводжуваного (дитини) і супроводжуючого (дорослого – педагога), заснований на підтримці супроводжуваного в подоланні його індивідуальних особистісних труднощів, надання допомоги в пошуку оптимальних способів вирішення проблем, результатом якого, є комплексний розвиток особистості, підвищення результативності в навчанні і формування рис самостійності і відповідальності» [17, с. 43].

На думку ряду фахівців метою соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП є «безперервна підтримка суб'єктами супроводу рівноважної ситуації між реальними можливостями дитини і обсягом, динамічними показниками освітніх впливів, з боку педагогів, батьків, інших суб'єктів освітнього процесу» [17, с. 44].

Іншими словами автори закликають розробити таку концепцію соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка корелювала б з його потенційними можливостями, при оптимальних освітніх навантаженнях, забезпечувала б взаємодію всіх суб'єктів супроводу, в результаті якої можна було здійснити максимально успішну соціалізацію.; на що в першу чергу має звернути увагу саме соціальний педагог.

В основі соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП як основної педагогічної категорії лежать кілька наукових підходів:

- 1) гуманістичний підхід;
- 2) антропологічний підхід;
- 3) комплексний підхід;
- 4) системно-діяльнісний підхід [23, с. 70]. Розглянемо кожен з перерахованих вище походів.

Дослідники стверджують, що людина у своїй природі має функцію самовдосконалення, а значить, здатна до саморозвитку. У контексті гуманістичного підходу психолого-педагогічний супровід має бути збудовано таким чином, щоб суб'єкти супроводу поєднували в собі такі характеристики:

- прийняття себе, інших;
- безпосередність, простота і природність;
- незалежність, автономність у поглядах, повага.
- почуття співчуття до людей [41; 43; 44].

Таким чином, можна зробити висновок, що гуманістичний підхід в контексті соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП закликає до поваги особистості супроводжуваного, прийняття його унікальної природи, його особливостей, вираженню емпатії до дитини з метою визнання її особистісного початку як найважливішого принципу супроводу дитини з особливостями в розвитку.

Антропологічний підхід, центром якого є «людина» з її індивідуальними особливостями і схильностями. У наукових роботах підкреслюється, що освітній процес будується з точки зору і з урахуванням закономірностей розвитку окремого взятого індивіда. Антропологічний підхід озброює всіх суб'єктів психолого-педагогічного супроводу знаннями про себе і навколишній світ, а також їх взаємодії [32, с. 83].

В основі соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП лежить, крім перерахованих вище, комплексний підхід. Він базується на тісній співпраці та взаємодії всіх суб'єктів супроводу.

Розглянемо комплекс заходів, який повинен проводитися щодо кожного суб'єкта з точки зору комплексного підходу:

- діти з ООП (корекційно-розвиваючі та оздоровчі заходи, організовані фахівцями освітньої організації, що проводяться в прийнятній для контингенту вихованців формі, організовані в спеціально створеній суб'єктами супроводу розвиваючої предметно-просторової середовищі);
- батьки (прийняття консультаційної допомоги, наданої фахівцями освітньої організації, з предмету виховання, навчання, соціалізації дітей з ООП; збереження фізичного і психологічного здоров'я дітей з ООП, а також підтримання пізнавальної активності та емоційного благополуччя останніх);
- педагоги і фахівці (успішна реалізація всіх корекційно-розвиваючих програм усіма дітьми; оптимальний підбір методів, прийомів, технологій роботи з дітьми даного контингенту; збереження фізичного і психічного

здоров'я дітей)

– керівники (контроль діяльності педагогічного складу раціональне використання навчального часу дітей і робочого часу педагогів; успішність діяльності педагогів; повна реалізація обраних програм; забезпеченість процесу всім необхідним обладнанням та інвентарем) [24, с. 145].

Спираючись на підхід О. Плахотнік, С. Борисюк, можна зробити висновок, що комплексність – є пріоритетним принципом супроводу і виділити наступні положення:

- 1) цілісність освітньо-виховних завдань;
- 2) єдність всіх компонентів системи супроводу (виховання, навчання, розвиток, соціалізація);
- 3) участь різнопрофільних фахівців у соціально - педагогічному супроводі дитини з ООП на всіх його етапах;
- 4) однаковість у застосуванні форм, методів, прийомів, технологій супроводу [24, с. 171].

Розглядаючи організацію соціально- педагогічного супроводу дітей з ООП можна виділити три компоненти комплексної взаємодії: мотиваційно-цільовий, операційно-технологічний і рефлексивно- оціночний.

Мотиваційно-цільовий компонент включає в себе процес осмислення взаємодії всіх суб'єктів супроводу, визначення цілей і мотивів співпраці.

Операційно-технічний компонент пов'язаний зі спільною розробкою стратегій, форм, методів, технологій супроводу, а також обговорення необхідних умов для забезпечення цих процесів.

Рефлексивно-оціночний компонент визначається моніторинговими заходами щодо всіх суб'єктів супроводу [18, с. 183].

Робота, побудована на взаємозв'язку всіх суб'єктів супроводу, сприяє його максимальній результативності, так як тільки єдність всіх суб'єктів супроводу забезпечує оптимальне функціонування системи супроводу,

спираючись на запит кожного з суб'єктів, знаходить конкретний зміст, забезпечуючи результативність супроводу [19, с. 68].

Соціально-педагогічний супровід є системою, так є сукупністю системно організованих елементів, що знаходяться у відносинах один з одним, яка утворює певну цілісність, єдність [18, с. 66].

До елементів (одиниць) системи супроводу відносяться: цілі, завдання, зміст, форми, методи, засоби та інші складові частини, що визначають рух до сукупного результату всієї системи, що визначають результат [20, с. 51].

У структурі системи є стійкі зв'язки між елементами і модулями, що носять статично-постійний процес взаємодії між клінічним, соціальним становищем, психологічним і педагогічним станом дитини і динамічними, видозмінюються і розвиваються існуючими зв'язками етапного характеру, все це визначає ролі підсистем, найбільш великої частини системи [20, с. 52].

Соціально-педагогічний супровід розглядається з точки зору системно-діяльнісного підходу, так як цьому процесу притаманні системні характеристики і супровід як процес передбачає його здійснення через різні форми діяльності.

У науковій літературі виділяються три компоненти супроводу, застосовних до дітей з ООП:

- 1) систематичний моніторинг динаміки розвитку дитини;
- 2) створення та забезпечення функціонування соціально-психологічних умов для розвитку особистості дитини;
- 3) створення та забезпечення функціонування особливих освітніх умов, які сприяють успішності навчання, розвитку та соціалізації дитини з ООП, з урахуванням її особливих освітніх потреб [12, с. 31].

З опису компонентів впливають завдання фахівців, що реалізують соціально -педагогічний супровід дитини з ООП:

- 1) здійснення процедури діагностичного обстеження дитини з ООП,

з метою виявлення особливостей розвитку;

- 2) надання сприяння в особистісному розвитку вихованців з ООП;
- 3) організація діяльності, спрямованої на навчання дитини моделям взаємодії з навколишнім світом;
- 4) реалізація превентивних та оперативних заходів щодо вторинних порушень у розвитку;
- 5) здійснення консультаційної підтримки батьківському та педагогічному контингенту як суб'єктам супроводу [22, с. 185].

Завдання, поставлені перед суб'єктами супроводу, визначають їх напрямки роботи (види діяльності) в контексті соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП.

Нижче перераховані напрямки, розроблені наковцями питань соціально-педагогічного супроводу дітей з порушеним розвитком Е. Тютіної: пропедевтика; діагностика; консультування; корекційна робота (індивідуальна і групова); психологічна просвіта і освіта, спрямована на формування психологічної культури, психолого-педагогічна компетентності батьків, педагогів, керівників освітньої організації; експертна оцінка освітніх програм, посібників, освітнього середовища, професійної діяльності фахівців освітніх організацій, що здійснюють супровід дітей з ООП [21, с. 72].

Кожен напрямок включається в єдиний процес супроводу, знаходячи свою специфіку, конкретне змістовне наповнення.

Також необхідно виділити сутнісні характеристики процесу супроводу дітей з ООП, що відображає його специфіку.

1. Супровід має діяльнісну природу, так як дитина через призму діяльності входить у взаємодію з навколишнім світом, внаслідок чого спостерігається максимальний розвиток її індивідуальних здібностей.

2. Супровід має керований характер, за допомогою розробки певної траєкторії, в рамках якої здійснюється процес супроводу.

3. Індивідуалізація. Іншими словами, воно орієнтоване на вирішення завдань виховання, навчання, розвитку, адаптації та соціалізації конкретного суб'єкта супроводу.

4. Функціонування супроводу відбувається в умовах спеціально організованого середовища з урахуванням всіх можливостей і індивідуальних потреб супроводжуваної дитини з ООП.

5. Супровід характеризується безперервністю процесу і здійсненням наступності на всіх його етапах.

6. В рамках супроводу здійснюються моніторингові дослідження, на підставі яких розробляються, модернізуються освітні програми, перспективні плани, індивідуальні освітні програми та інші елементи організації супроводу, а також спираються висновки про результативність процесу супроводу [32, с. 49].

Таким чином, в цьому підрозділі були розкриті характерні особливості процесу соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП. Було сформульовано поняття соціально-педагогічного супроводу, його мета, завдання, суб'єкти процесу супроводу, принципи, напрямки та науково-теоретичні підходи, на базі яких ґрунтується процес психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

2.3. Емпіричне дослідження соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП у навчальному закладі

У руслі дослідження нашої наукової проблеми ми дослідили досвід реалізації соціально-педагогічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами на базі ліцею № 1 м. Хоростків, Хоростківської міської ради, Тернопільської області. У ліцеї навчаються 10 дітей з особливими освітніми потребами які потребують уваги та соціально-педагогічного супроводу у процесі навчання та життєдіяльності.

Соціальний педагог організовує супровід дітей з ООП і при цьому враховує річний план роботи на відповідний навчальний рік, де вказано соціально-педагогічну роботу та організаційно-методичну роботу, а саме:

- допомогу вчителям в організації навчально-виховного процесу;
- спостереження за дітьми з метою вивчення їх індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб;
- розробляє Індивідуальну програму розвитку, та Індивідуальну програму соціально-педагогічного супроводу;
- бере участь у вебінарах, круглих столах, семінарах, курсах підвищення кваліфікації;
- слідкує за наявним рівнем знань за сферами розвитку;
- проводить моніторинг рівня навчальних досягнень, та корекційних занять;
- веде роботу з документацією, слідкує за індивідуальною програмою розвитку;
- проводить навчально-розвиваючу роботу, соціально-педагогічний супровід, сприяє соціальній активності, розвитку здібностей і талантів;
- взаємодіє з різними фахівцями, з корекційним педагогом, психологом, учителем ритміки, учителем ЛФК, медичною сестрою, соціальним педагогом;
- проводить важливий напрямок роботи, а саме – консультативну роботу з батьками [23, с.40-45].

У даному ліцеї навчаються десять дітей, які знаходяться на індивідуальному навчальному плані навчання, бо мають певні порушення розвитку із збереженим інтелектом.

На кожну дитину є складена індивідуальна програма розвитку. Раз у два місяці, згідно програми пишеться, чому дитина навчилася, що вдається, а що ні. Колективом школи проводиться спостереження за даними дітьми і

складається індивідуальна програма розвитку. У розробці індивідуальної програми розвитку на кожного учня з ООП подається висновок психолого-медико-педагогічної консультації, і це є підставою для навчання за індивідуальним планом. Беруть участь у розробці даної програми розвитку: директор школи, корекційний педагог, учитель-класовод, асистент учителя, психолог, соціальний педагог, батьки. Розроблена програма обов'язково узгоджується з батьками

Індивідуальний навчальний план – це документ, який містить детальний аналіз даних про дитину і перелік послуги, які їй мають бути надані. Створюється він командою педагогів і фахівців з метою створення комплексної програми для роботи з дитиною і одночасно визначає, які послуги повинні будуть надаватись кожним фахівцем [22; 23, 39].

У процесі створення ІНП головна увага зосереджується на розробці конкретних навчальних підходів і стратегій, системи додаткових послуг, які нададуть дитині можливість успішно отримати освіту у загальноосвітній школі. У плані зазначається, як, хто та, що саме має робити.

Повинні бути визначені напрямки для усіх сфер, де наявний порушений розвиток інтелектуальної, соціальної і емоційної сфери, розвиток моторики, мовленнєвих навичок тощо. Індивідуальний навчальний план має бути із зазначеною кількістю і тривалістю занять фахівців з дитиною, ІНП зазвичай створюється на один рік. Члени команди з розробки ІНП мають право у будь-який момент ініціювати проведення зборів, щоб коригувати план або скласти новий.

В основному, створення ІНП розпочинають одразу після вступу дитини до класу, а термін дії плану завершується у кінці навчального року. Для створення навчального плану для дитини з ООП потрібний певний період дослідження, який дасть змогу знайти особливості: які потребують

корекції та втручання [23; 14, с. 77].

У індивідуальному навчальному плані зазначаються відомості про особливості розвитку дитини. Кожен дає професійну характеристику особистості дитини про наявний рівень знань і вмінь, які в неї наявні потреби і складнощі в навчанні, для того, щоб орієнтуватись у майбутніх перспективах розвитку. Зазначаються додаткові освітні потреби, а саме корекційно-розвивальні заняття. Вносяться систематично відомості про успіхи з усіх навчальних предметів. Проведені консультації з батьками.

Нами було вивчено досвід роботи з дітьми з особливими освітніми потребами на базі Хоростківського ліцею № 1, тому приведемо детальний аналіз вивченого досвіду. Соціальний педагог при реалізації соціально-педагогічного супроводу працює у тандемі із вчителем, присутній на всіх загальноосвітніх предметах: математиці, українській мові, історії України. У нього є відповідний розклад занять, який він проводить разом із педагогом, на тиждень це 12,5 годин. Він веде індивідуальний план кожного учня, заповнює його і безпосередньо слідкує за реалізацією цілей і завдань індивідуального плану. Також, раз у два місяці діти проходять комісію, яка визначає необхідність навчання за даною програмою [22; 23; 24].

Роль соціального педагога полягає у тому, щоб пояснювати і слідкувати, спостерігати за тим, чи встигають діти засвоювати матеріал на рівні з усіма, адже вчитель орієнтується на здорових дітей.

Діти з ООП досить соціалізовані, так як у них збережений інтелект і вони навчаються на рівні з іншими здоровими дітками. Вони ведуть досить активне життя, беруть участь у різних конкурсах і заходах, які проводить школа.

За індивідуальною програмою розвитку діти відвідують корекційно-розвивальні заняття із корекційним педагогом, три години індивідуального

заняття і одна година групової роботи.

Отже, дослідивши і проаналізувавши досвід впровадження і реалізації соціально-педагогічного супроводу на прикладі даного ліцею, можна сказати, що величезна роль відводиться соціальному педагогу і та його співпраці із вчителям та колективу школи, а освітній процес в ліцеї відповідає встановленим державним стандартам, що забезпечує хорошу початкову підготовку дітей з особливими освітніми потребами у ліцеї № 1 міста Хоросткова.

Для підтвердження нашого аналізу соціально-педагогічного супроводу у ліцеї № 1 міста Хоросткова ми провели констатувальний експеримент суттю якого було встановлення фактичного стану результативності психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому інклюзивному середовищі ліцею. Впродовж 2022 року нами було проведено емпіричне дослідження. У дослідженні взяло участь 30 учнів: 24 учня які не мають особливих освітніх потреб, 6 учнів з ООП.

У рамках дослідження були використані три методики:

1) «Тест шкільної тривожності Філліпса».

Мета – вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі навчанням (Додаток А);

2) анкета для оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лусканової.

Мета – визначення рівня шкільної мотивації (Додаток Б);

3) методика діагностики рівня задоволеності умовами середовища та організацією інклюзивного освітнього процесу в освітньому закладі (опитування).

Мета визначення рівня задоволеності умовами предметного середовища та організації освітнього процесу.

Тепер проаналізуємо результати діагностики експериментального дослідження.

Початково проаналізуємо *результати діагностики за «Тестом шкільної тривожності Філіпса»* (Рис.2.1).

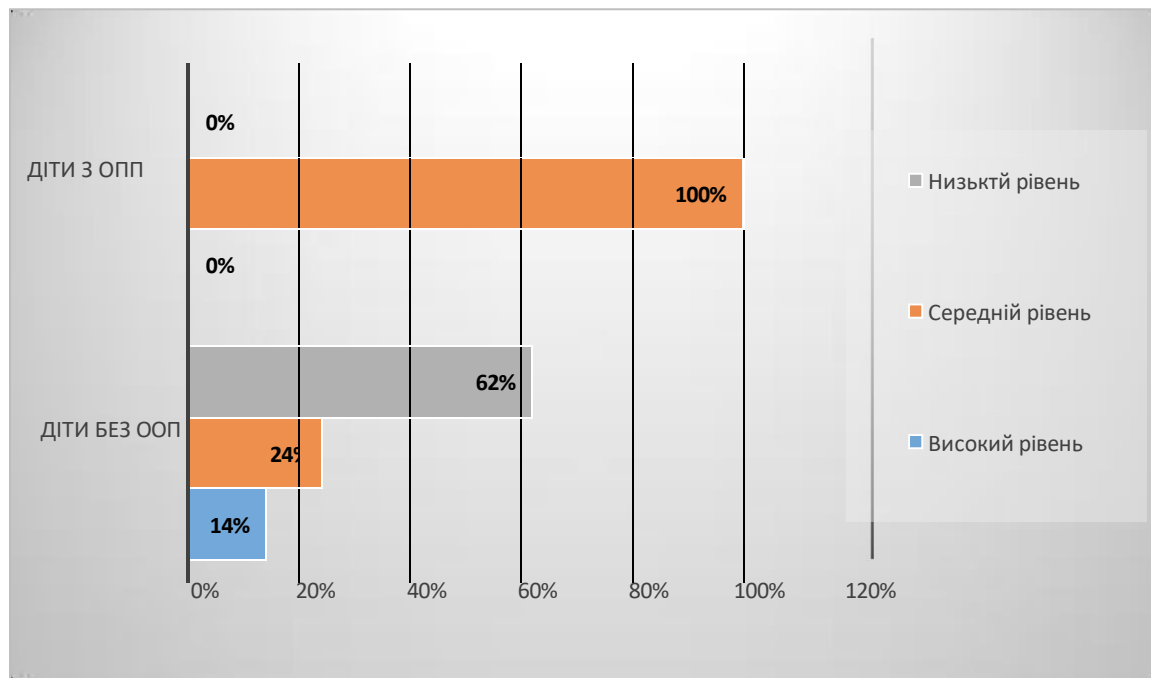


Рис.2.1. Результати діагностики учнів ліцею №1 м. Хоросткова, отримані за «Тестом шкільної тривожності Філіпса»

За рис 2.1 видно, що загальний рівень шкільної тривожності у учнів з ООП у більшості на середньому рівні, тобто загальний емоційний стан, пов'язаний з різними формами їх включення в життя школи у них зі знаком +,-.

У той час як у решти – 24 осіб:

Низький рівень шкільної тривожності виявлено у 62% (15 учнів) тобто їх емоційний стан більш спокійний в школі;

Середній рівень шкільної тривожності виявлено у 24% (7 учнів);

Високий рівень шкільної тривожності виявлено у 14% (2 учнів).

Проаналізуємо *результати діагностики учнів, отримані за анкетною для оцінки рівня шкільної мотивації (Н.Г. Лусканова)* (рис.2.1.).

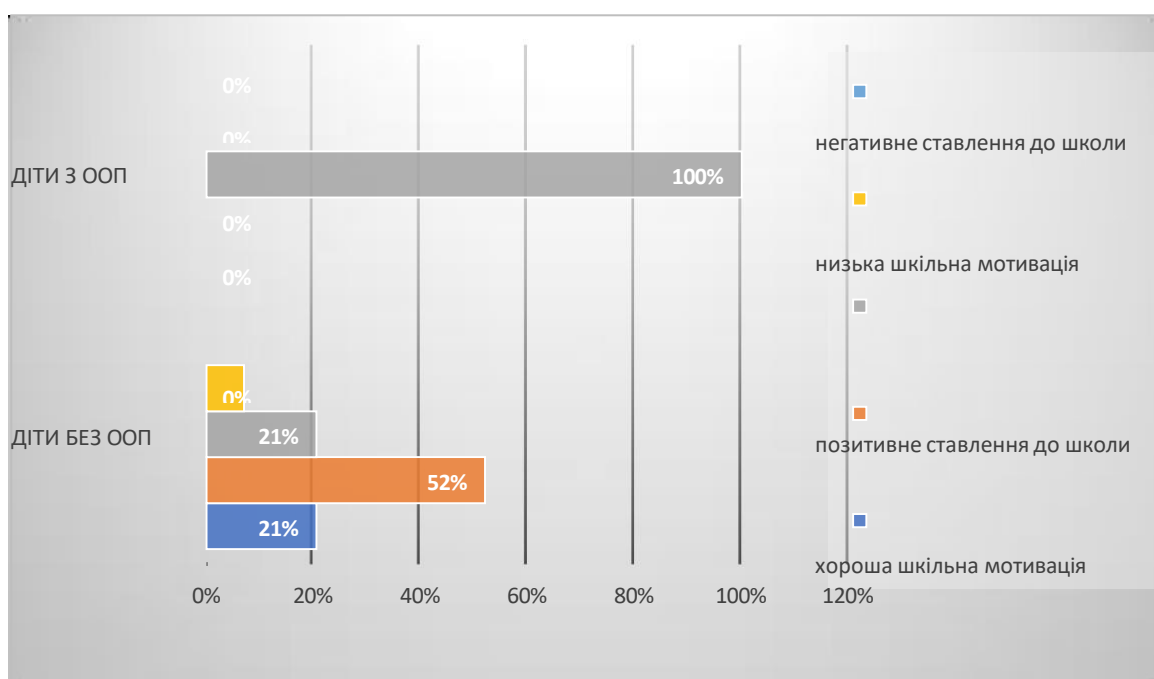


Рис.2.2. Результати діагностики учнів ліцею №1 міста Хоросткова, виявлені в анкеті для оцінки рівня шкільної мотивації (Н. Г. Лусканова)

На рис.2.2 можна побачити, що у дітей з ООП позитивне ставлення до освітньо-виховного ліцейного середовища.

У учнів без ООП низький рівень мотивації всього лише 7% (2 осіб). Ці учні відвідують школу неохоче. Відчувають серйозні труднощі в навчальній діяльності. Перебувають у стані нестійкої адаптації до школи. Негативне ставлення до школи не виявлено у жодного. У 52 % (15)учнів без ООП хороша шкільна мотивація і ставлення до школи. Позитивне ставлення до ліцейного середовища показали лише 20,5% % (6 учнів). Ці учні досить благополучно почувають себе в ліцеї, проте частіше ходять в ліцей, щоб спілкуватися з друзями, з учителями. Їм подобається відчувати себе учнями. Пізнавальні мотиви у них сформовані в меншій мірі і навчальний процес їх мало приваблює.

Високий рівень мотивації та активності виявлено 20,5% (6 учнів)

ліцею. Ці учні відрізняються наявністю високих пізнавальних мотивів, прагненням найбільш успішно виконувати всі вимоги школи. Вони дуже чітко дотримуються всіх вказівок вчителя, сумлінні і відповідальні, сильно переживають, якщо отримують незадовільні оцінки або зауваження педагога.

Проаналізуємо результати діагностики, отримані за методикою діагностики рівня задоволеності умовами середовища ліцею та організацією освітнього процесу в освітньому закладі (опитування) (див. рис. 2.3).

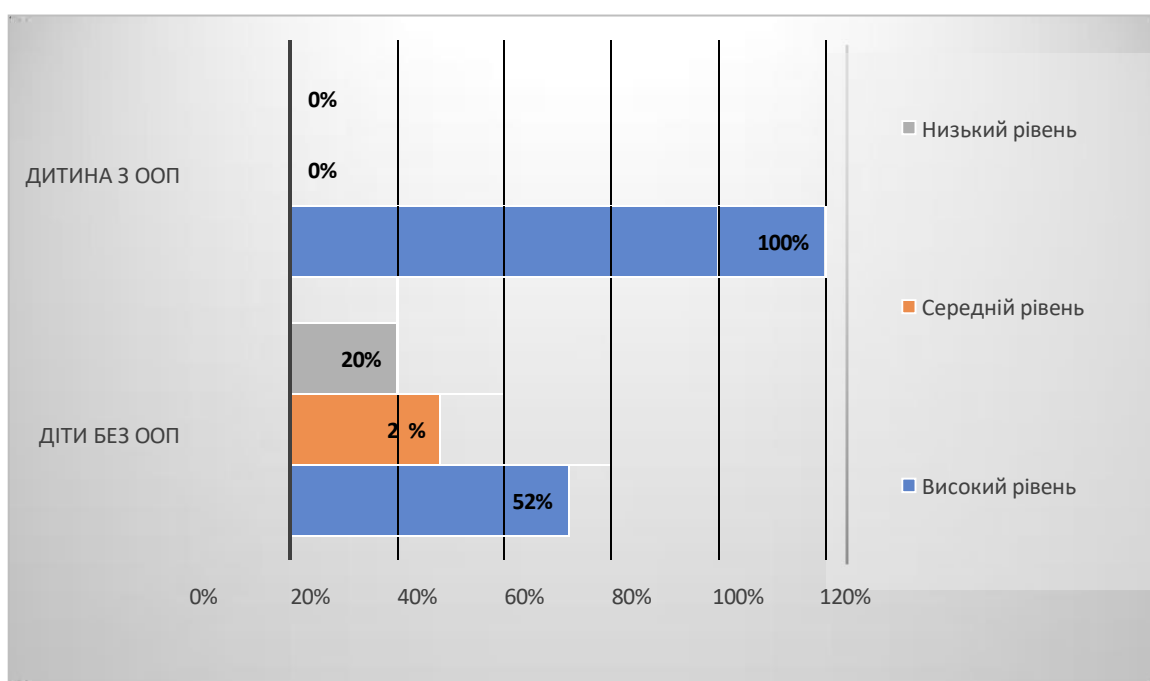


Рис.2.3. Результати діагностики учнів ліцею №1 міста Хоросткова, отримані за методикою діагностики рівня задоволеності умовами середовища та організацією освітнього процесу в навчальному закладі.

По рисунку 2.3. видно, що високий рівень задоволеності умовами середовища ліцею і організацією освітнього процесу в освітньому закладі виявлено тільки у учнів без особливих освітніх потреб 52 % (15 учнів). Але у

них же виявлено і низький рівень задоволеності який становить 20% (4 учнів). Тобто серед цієї категорії опитуваних, яким подобається в ліцеї, вони вважають, що там чисто, добре годують, вони не втомлюються на заняттях, і не нудно. І є учні з протилежною точкою зору, але з тим, що в ліцеї складно вчитися, багато різних складних заходів, складні домашні завдання та ін.

Середній рівень задоволеності виявлено у 28% (5 учнів).

Діти з ООП повністю задоволені умовами ліцейного середовища та організацією освітнього процесу в навчальному закладі, що означає що вони мають високий рівень задоволеності.

Отже, аналіз результатів дослідження соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому середовищі ліцею №1 міста Хоросткова показав, що є значні відмінності в шкільній мотивації, тривожності і рівні задоволеністю ліцеєм у учнів з ООП і здорових учнів які налічують 24 особи.

Аналіз даних показав, що у дітей з ООП і у учнів без особливих освітніх потреб відрізняються рівні шкільної тривожності та задоволеність умовами ліцейного середовища, а також організацією освітнього процесу в навчальному закладі.

За результатами проведеного науково-теоретичного аналізу проблеми соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП та організованого емпіричного дослідження нами були укладені методичні рекомендації для успішного організування соціально-педагогічного супроводу дітей з ОПП в умовах навчального закладу (*Додаток В*).

Висновки до другого розділу

Вивчено методичні особливості процесу соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти. У своїх роботах вчені дійшли висновку, що робота з дітьми з особливими освітніми потребами має бути спрямована на організацію цілеспрямованої підтримки через надання

психологічної, соціальної допомоги всім учасникам навчально-виховного процесу. Проблема супроводу знайшла відображення в багатьох психологічних і педагогічних дослідженнях, варто відзначити, що в процесі дослідження, автори по-своєму трактували досліджуване нами поняття.

Під соціально-педагогічним супроводом ми розуміємо процес суб'єкт-суб'єктні взаємодії супроводжуваного (дитини) і супроводжуючого (дорослого – соціального педагога), заснований на підтримці супроводжуваного в подоланні її індивідуальних особистісних труднощів, надання допомоги в пошуку оптимальних способів вирішення проблем, результатом якого, є комплексний розвиток особистості, підвищення результативності в навчанні і формування рис самостійності і відповідальності.

Умовами, що забезпечують реалізацію соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП здоров'я в колі є: ціннісні, злагоджена командна робота групи супроводу; успішна мотиваційна діяльність дітей з ООП до навчання та розвитку.

Аналіз результатів дослідження соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому середовищі ліцею №1 міста Хоросткова показав, що є значні відмінності в шкільній мотивації, тривожності і рівні задоволеністю ліцеєм у учнів з ООП і здорових учнів які налічують 24 особи.

Аналіз даних показав, що у дітей з ООП і у учнів без особливих освітніх потреб відрізняються рівні шкільної тривожності та задоволеність умовами ліцейного середовища, а також організацією освітнього процесу в навчальному закладі.

За результатами проведеного науково-теоретичного аналізу проблеми соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП та організованого емпіричного дослідження нами були укладені методичні рекомендації для успішного організування соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП в

умовах навчального закладу.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Науково-теоретичний аналіз проблеми соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах навчального закладу, дозволяють зробити наступні висновки, що:

1. Сучасний стан розвитку системи освіти України стосовно запровадження інклюзивного навчання для освіти дітей з особливими освітніми потребами є майже основним потенційним напрямком розвитку системи освіти України. На сьогодні освіта гарантує право вибору різних типів закладів і форм навчання, рівного доступу до якісної освіти дітей з ООП. Наразі відбувається розширення практики інклюзивної освіти у всіх типах навчальних закладів, починаючи з дошкільних, і закінчуючи у вищих навчальними закладами. Відбувається реформування шкіл-інтернатів і впровадження навчання дітей за місцем проживання. Тенденція до надання своєчасної комплексної психолого- педагогічної оцінки розвитку і надання відповідних послуг. Відбувається реалізація індивідуального підходу, шляхом створення індивідуальної програми розвитку. Вперше відбувається залучення батьків і надається можливість брати участь у освіті дитини.

2. Щодо аналізу зарубіжного досвіду і забезпечення права дітей з особливими освітніми потребами на якісну освіту, то можна сказати, що розвиток інклюзивного навчання відбувся значно раніше. Проаналізувавши літературні джерела і дослідивши стан розвитку інклюзивної освіти у країнах Європи, всіма дослідниками прийнято виділяти п'ять періодів розвитку, починаючи з відкриття у Німеччині притулку для сліпих, а на Україні це перші притулки при монастирях, які датуються 1198 – 1715 роками в історії. Починаючи з 1806 року і закінчуючи 1927 роком, у західноєвропейських країнах відбувається ухвалення законів про загальну початкову освіту і створення спеціальних шкіл на Україні. Починаючи з 1927 року відбувається структурне удосконалення бази спеціальної освіти, а на Україні перехід до

вісьмох типів навчальних закладів. Варто зазначити, що у країнах Європейських держав кордони між спеціальною та загальною освітою досить прозорі, кожна дитина має право вибору освітнього закладу і надання їй допомоги. Отже, інклюзивна освіта в Україні, як і у передових європейських державах, перебуває у активній стадії становлення і розвитку інноваційної інклюзивної моделі.

3. Проблема супроводу знайшла відображення в багатьох психологічних і педагогічних дослідженнях, варто відзначити, що в процесі дослідження, науковці рінопланово трактували досліджуване нами поняття. Нами визначено, що здебільшого поняття соціально-педагогічного супроводу розглядалося як процес, який спрямований на підтримку людини в системі соціальних відносин, навчання новим моделям взаємодії з собою та світом, подолання труднощів соціалізації, найбільш повноцінному розвитку всіх можливостей дитини, стимуляції успішної поведінки, саморозвитку та самовияву особистості.

Під соціально-педагогічним супроводом ми розуміємо процес суб'єкт-суб'єктні взаємодії супроводжуваного (дитини) і супроводжуючого (дорослого – соціального педагога), заснований на підтримці супроводжуваного в подоланні її індивідуальних особистісних труднощів, надання допомоги в пошуку оптимальних способів вирішення проблем, результатом якого, є комплексний розвиток особистості, підвищення результативності в навчанні і формування рис самостійності і відповідальності.

4. У процесі вивчення методичних особливостей процесу соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти. У своїх роботах вчені дійшли висновку, що робота з дітьми з особливими освітніми потребами має бути спрямована на організацію цілеспрямованої підтримки через надання психологічної, соціальної допомоги всім учасникам

навчально-виховного процесу.

Умовами, що забезпечують реалізацію соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП здоров'я в школі є: ціннісні, злагоджена командна робота групи супроводу; успішна мотиваційна діяльність дітей з ООП до навчання та розвитку.

5. Аналіз результатів дослідження соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому середовищі ліцею №1 міста Хоросткова показав, що є значні відмінності в шкільній мотивації, тривожності і рівні задоволеністю ліцеєм у учнів з ООП і здорових учнів які налічують 24 особи.

Аналіз даних показав, що у дітей з ООП і у учнів без особливих освітніх потреб відрізняються рівні шкільної тривожності та задоволеність умовами ліцейного середовища, а також організацією освітнього процесу в навчальному закладі.

За результатами проведеного науково-теоретичного аналізу проблеми соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП та організованого емпіричного дослідження нами були укладені методичні рекомендації для успішного організування соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах навчального закладу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні питання соціальної роботи : навч. посіб. / О. Денисюк та ін. ; ред.: О. Епель, Т. Лях, І. Силантьєва. Ужгород : РІК-У, 2023. 420 с.
2. Декларація прав дитини URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_384.
3. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади: Монографія. Київ.: Педагогічна думка, 2007. 458 с. URL: http://www.ussf.kiev.ua/ie_experience_implementing/
4. Дуля А. В. Представництво інтересів соціально вразливих, виключених і дискримінаційних груп : робоча програма навчальної дисципліни. Київ : Київський столичний ун-т ім. Б. Грінченка, 2023. 16 с. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/47827/>
5. Дуля А. В. Соціальна робота з особами з інвалідністю в умовах війни. Соціальна робота: виклики сьогодення : зб. наук. пр. за матеріалами XIII Міжнар. наук.-практ. конф. 2024. С. 113–117.
6. Дуля А. В., Лехолетова М. М., Лях Т. Л. Особливості соціальної роботи з особами з інвалідністю внаслідок війни. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2024. (98). С. 42–46. <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2024.98.08>
7. Загальна декларація прав людини URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_015.
8. Закон України «Про освіту» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Текст>.
9. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» (26.06.2001); URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>
10. Закон України Про загальну середню освіту (09.11.2025)

URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/651-14>

11. Закон України Про освіту (09.11.2025) URL:
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/2145-19>.

12. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі: навч. курс та наук.-метод. посіб. Т. В. Сак. Київ.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.

13. Карпенко О. Г., Спіріна Т. П., Лехолетова М. М. Міждисциплінарна взаємодія у наданні соціальних послуг вразливим групам населення. Соціальна педагогіка: теорія та практика. 2025. (1). С. 42–50.
<https://doi.org/10.12958/1817-3764-2025-1-42-50>.

14. Карпенко О., Спіріна Т., Лехолетова М., Швед О. Вплив соціальних медіа на формування у підлітків відповідального ставлення до здоров'я. Ввічливість. Humanitas. 2025. № 4. С. 52–61. DOI:
<https://doi.org/10.32782/humanitas/2025.4.8> ISSN 2786-4723.

15. Конвенція про права дитини URL: http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995_021

16. Конституція України URL:
<http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>

17. Кузнєцова О. Є., Дуля А. В. Соціально-психологічна профілактика адиктивної поведінки підлітків в інклюзивному освітньому середовищі. Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики : зб. наук. пр. за мат. Міжнародної наук.-практ. конф., 11 листопада 2025. Київ : Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, 2025. С. 244-246.

18. Лехолетова М. М. Напрями соціальної підтримки інклюзивного навчання в умовах закладу загальної середньої освіти. Сучасний дизайн інклюзивного навчання: успішні українські та зарубіжні практики: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конфер., 11 листопада 2025 р., м. Київ. Київ : Київський

столичний університет імені Бориса Грінченка. 2025. С. 249–251.

19. Лехолетова М. М., Лях Т.Л., Сапіга С.В. Соціально-педагогічна підтримка батьків дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Соціальна робота та соціальна освіта. 2024. Вип. 1(12). С. 89–96.

20. Лютий В. П. Методологічна готовність фахівців із соціальної роботи до надання соціальних послуг людям з інвалідністю та їхнім сім'ям. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна. 2024. (39). с. 79-88.

21. Лютий В., Дуля А. Класифікація різних груп отримувачів соціальних послуг за ознаками соціальної дезадаптації, виключеності та вразливості. Ввічливість. Humanitas. 2024. № 5. С. 11–18. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2024.5.2>.

22. Лях Т. Л., Лехолетова М. М., Спіріна Т. П. Алгоритм організації та проведення успішної адвокаційної кампанії із представництва інтересів. Social Work and Education. 2022. № 9(1). С. 67–78.

23. Навчально-методичний посібник «Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ». / Компанець Н. М., Луценко І. В., Коваль Л. В. К.: Видавнича група «Атопол», 2018. 100 с.

24. Нємцова А., Дуля А., Лехолетова М. Соціальний супровід вразливих сімей з дітьми у складних життєвих обставинах. Соціальна робота та соціальна освіта. 2025. № 2(15). С. 80–90 ISSN 2618-0715 DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(15\).2025.343449](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(15).2025.343449)

25. Організаційно-методичні засади діяльності інклюзивно-ресурсних центрів: навчально-методичний посібник / За заг. ред. М. А. Порошенко та ін. Київ : 2018. 252 с. С 70-75.

26. Основи інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник./ за.

ред. Колупасєвої А. А. Київ. 2012. 308 с.

27. Петрочко Ж., Спіріна Т. Соціальна реабілітація. Енциклопедія освіти : енциклопедія / ред. В. Кремень. 2-ге вид. Київ, 2021. С. 942–943.

28. Піцура Т. Ю., Спіріна Т. П. Супервізія як складова соціальної роботи. Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Випуск LXXIV. Том 3. 2016. С. 152–155.

29. Плахотнік О. В. Борисюк С. О. Досвід соціально-педагогічного супроводу інклюзивного навчання в умовах загальноосвітнього навчального закладу в Україні. Київ, 2018. 284 с.

30. Польшина М. А. Технології психолого-педагогічного супроводу в інклюзивній школі. // *Науково-методичний електронний журнал «Концепт»*. 2016. Т. 20. С. 66-70.

31. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ. ТОВ Агенство «Україна», 2019. 300 с.

32. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр» (від 12 липня 2017 р. № 545) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/545-2017-%D0%BF>

33. Про затвердження Державної типової програми реабілітації інвалідів URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/16862006%D0%BF/ed20061208>

34. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання (01.09.2022) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0912290-10?lang=en>

35. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти (08.06.2018 № 609) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18>.

36. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та рамки

дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами (10.06.1994) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/995_001-94.

37. Сварник М. В. Інклюзивна освіта в Україні: попередній аналіз ситуації // *Інклюзивна освіта. Збірник матеріалів проекту*. Київ.: 2013. 208 с.

38. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / О. В. Безпалько, І. Д. Зверєва, Т. Г. Веретенко [та ін.]; [за ред. О.В. Безпалько]. – Київ : Академвидав, 2014. – 312 с.

39. Спіріна Т., Дорофіна М. Соціальна робота з сім'ями, які виховують дитину з інвалідністю у територіальній громаді. Ввічливість. *Humanitas*. 2023. № 2. С. 151–156. DOI: <https://doi.org/10.32782/humanitas/2023.2.22>.

40. Спіріна Т. П., Лунь К. О. Надання інтегрованих соціальних послуг в Україні: міждисциплінарний підхід. *Інноваційна педагогіка*, 2021. Вип. 40. С. 215–218. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2021/4_0.45.

41. Універсальний дизайн в освіті: посібник / Під заг. ред. Софій Н. З. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.

42. Факультативний протокол до Конвенції про права осіб з інвалідністю (06.07.2016). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/995_g72.

43. Chechko T., Liakh T., Spirina T., Lekholetova M., Sapiha S., Salata K. Needs Assessment of Parents Raising Children with Disabilities in Preschool Educational Institution. *Sociální práce/Sociálna práce/Czech and Slovak Social work*, 2022, 4 (22). 54–66.

44. Lekholetova M., Liakh T., Zaveryko N. Problems of parents caring for children with disabilities. Society, integration, education. Proceedings of the International Scientific Conference. Rezekne Academy of Technologies. 2020. Vol. 4. 268–278.

ДОДАТКИ

Додаток А

Опитувальник шкільної тривожності Філіпса

Опитувальник шкільної тривожності Філіпса відноситься до стандартизованих психодіагностичних методик і дозволяє оцінити не тільки загальний рівень шкільної тривожності, а й якісну своєрідність переживання тривожності, пов'язаної з різними галузями шкільного життя. Опитувальник досить простий в проведенні і обробці, тому добре зарекомендував себе при проведенні фронтальних психодіагностичних обстежень.

Мета методики. Опитувальник дозволяє вивчити рівень і характер тривожності, пов'язаної зі школою, у дітей молодшого та середнього шкільного віку.

Вікові обмеження. Опитувальник призначений для роботи з дітьми молодшого та середнього шкільного віку. Оптимально його застосування в 3-7 класах середньої школи.

Процедура діагностики. Діагностика може проводитися як в індивідуальній, так і в груповій формі. Питання пред'являються або письмово, або на слух. Присутність вчителя або класного керівника в приміщенні, де проводиться опитування, вкрай небажано.

Необхідні матеріали. Для проведення дослідження необхідний текст опитувальника, а також аркуші паперу за кількістю учнів.

Інструкція. «Хлопці, зараз Вам буде запропонований опитувальник, який складається з питань про те, як ви себе почуваєте в школі. Намагайтеся відповідати щиро і правдиво, тут немає вірних або невірних, хороших або поганих відповідей. Над питаннями довго не замислюйтеся.

На аркуші для відповідей вгорі запишіть своє ім'я, прізвище та клас. Відповідаючи на питання, записуйте його номер і відповідь «+», якщо ви згодні з ним, або «-» якщо не згодні».

Стимулюючий матеріал:

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?
2. Чи хвилюєшся ти, коли вчитель каже, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче вчитель?
4. Чи сниться тобі часом, що вчитель в люті від того, що ти не знаєш урок?
5. Чи траплялося, що хто-небудь з твого класу ображав або бив тебе?
6. Чи часто тобі хочеться, щоб учитель не поспішав при поясненні нового матеріалу, поки ти не зрозумієш, що він говорить?
7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні завдання?
8. Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловлюватися на уроці, тому що боїшся зробити дурну помилку?
9. Чи тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати?
10. Чи часто твої однокласники сміються над тобою, коли ви граєте в різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять нижчу оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе питання про те, чи не залишать тебе на другий рік?
13. Чи намагаєшся ти уникати ігор, в яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати?
15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з цих однокласників не хоче робити те, що хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі позначки, яких чекають від тебе батьки?

18. Чи боїшся ти часом, що тобі стане погано в класі?
19. Чи будуть твої Однокласники сміятися над тобою, ти зробиш помилку при відповіді?
20. Чи схожий ти на своїх однокласників? Виконавши завдання, турбуєшся ти про те, чи добре з ним впорався?
21. Коли ти працюєш в класі, чи впевнений ти в тому, що все добре запам'ятаєш?
22. Сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на питання вчителя?
23. Чи вірно, що більшість хлопців ставиться до тебе дружньо?
24. Чи працюєш ти більш старанно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися в класі результатами твоїх однокласників?
25. Чи часто ти мрієш про те, щоб поменше хвилюватися, коли тебе запитують?
26. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?
27. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
28. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хто-небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
29. Чи добре ти себе почуваєш з тими з твоїх однокласників, до яких хлопці ставляться з особливою увагою?
30. Чи буває, що деякі хлопці в класі говорять щось, що тебе зачіпає?
31. Як ти думаєш, чи втрачають прихильність ті з учнів, які не справляються з навчанням?
32. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?
33. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
34. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?

35. Чи допомагає твоя мама в організації вечорів, як інші мами твоїх однокласників?
36. Хвилювало тебе коли-небудь, що думають про тебе оточуючі?
37. Чи сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?
38. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу також добре, як і твої однокласники?
39. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?
40. Чи володіють здібні учні якимись особливими правами, яких немає у інших хлопців в класі?
41. Чи сердяться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути краще їх?
42. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?
43. Чи добре ти себе почуваєш, коли залишаєшся один на один з учителем?
44. Чи висміюють часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?
45. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої дошкільні справи більше, ніж інші хлопці?
46. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось розплачешся?
47. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?
48. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув речі, які добре знав раніше?
49. Чи тремтить злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
50. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель каже, що збирається дати класу завдання?

51. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань в школі?
52. Коли вчитель каже, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що не впораєшся ним?
53. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, що не можеш ти?
54. Коли вчитель пояснює матеріал, чи здається тобі, твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?
55. Чи турбуєшся ти по дорозі в школу, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?
56. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти зично, що робиш це погано?
57. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед усім класом?

Обробка результатів: при обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Наприклад, на 58-е питання дитина відповіла «Так», в той час як в ключі цього питання відповідає «-», тобто відповідь «Ні». Відповіді, що не збігаються з ключем – це прояви тривожності.

При обробці підраховується:

1. Загальне число розбіжностей по всьому тексту. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загального числа питань тесту - про високу тривожність.
2. Число збігів по кожному з 8 факторів тривожності, що виділяються в тексті. Рівень тривожності виділяється також, як і в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) і їх кількістю.

Додаток Б

Анкета для визначення шкільної мотивації (за Н. Г. Лускановою)

1. Тобі подобається в школі?

- а) так;
- б) не дуже;
- в) ні.

2. Уранці ти завжди з радістю йдеш до школи чи тобі часто хочеться залишитися вдома?

- а) іду з радістю;
- б) буває по-різному;
- в) частіше хочеться залишитися вдома.

3. Якби вчитель сказав, що завтра до школи не обов'язково приходити всім учням, ти б пішов до школи чи залишився б вдома?

- а) пішов би до школи; б) не знаю;
- в) залишився б удома.

4. Тобі подобається, коли відмінюють уроки?

- а) не подобається;
- б) буває по-різному;
- в) подобається.

5. Ти хотів би, щоб тобі не задавали ніяких домашніх завдань?

- а) не хотів би;
- б) не знаю;
- в) хотів би.

6. Ти хотів би, щоб у школі залишилися лише перерви?

- а) ні;
- б) не знаю;
- в) хотів би.

Ти часто розповідаєш про школу своїм батькам і друзям?

- а) часто;
- б) рідко;
- в) не розповідаю.

7. Ти хотів би, щоб у тебе був інший, менш суворий учитель?

- а) мені подобається наш учитель;
- б) точно не знаю;
- в) хотів би.

8. У тебе в класі багато друзів?

- а) багато;
- б) мало;
- в) немає друзів.

10.Тобі подобаються твої однокласники?

- а) подобаються;
- б) не дуже;
- в) не подобаються.

Опрацювання результатів

За кожен варіант «а» – 3 бали, варіант «б» – 1 бал, варіант «в» – 0.

25–30 балів – сформоване ставлення до себе як до школяра, висока навчальна активність.

20–24 бали – ставлення до себе як до школяра практично сформоване.

15–19 балів – позитивне ставлення до школи, але школа більше приваблює поза навчальними сторонами.

10–14 балів – ставлення до себе як до школяра не сформоване.

10 балів – негативне ставлення до школи.

Додаток В

Методичні рекомендації з організації соціально-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому закладі

Дані рекомендації стосуються сфери допомоги (супроводу) учня з ООП як дитини, яка внаслідок порушень і розвитку вимагає використання спеціальної організації навчального процесу у напрямку: організації технічних умов, методів і засобів, що використовуються в дидактичному процесі, формуванні суспільних відносин, співпраці з сімейним оточенням. До дітей з ООП включають такі групи учнів: сліпих, слабозорих, глухих, слабочуючих, з руховими порушеннями, аутизмом, розумовою відсталістю та різними видами інвалідності.

У процесі здійснення супроводу соціальний педагог таких основних принципів:

- повага до індивідуальних особливостей дитини з ООП;
- дотримання інтересів дитини з ООП, недопущення дискримінації та порушення її прав;
- командний підхід;
- активна співпраця з батьками дитини з ООП, залучення їх до освітнього процесу і розробки ІПР;
- міжвідомча співпраця.

У процесі здійснення соціально-педагогічного супроводу дитини з ООП соціальний педагог повинен в центрі уваги мати дитину з ООП, дотримання і відстоювання її інтересів, повага до індивідуальних особливостей, зберігання конфіденційності та недопущення дискримінації і порушення прав дитини.

Учень з обмеженими можливостями може зіткнутися з труднощами у виконанні завдань щодо піклування про власну безпеку (наприклад, через фізичні обмеження). У таких ситуаціях важливо, щоб учень знав як уникнути небезпеки.

Поради щодо виконання вимог учнями з особливими освітніми потребами програми освіти включають соціальне виховання та рекомендації, орієнтовані на засвоєння певного навчального матеріалу.

У випадку учнів із слабким слухом і глухотою першим етапом навчання є період безперервного розвитку, вдосконалення комунікативної та мовної компетенції. Слід брати до уваги, що дитина, яка все ще має недосконалу систему мови повинна одночасно освоювати знання та навички, що впливають з основного навчального плану. Реалізація вимог

у сфері соціальної освіти повинна бути спрямована на розвиток здатності до встановлення взаємодії і відносин із застосуванням соціальних, ситуаційних і прагматичних правил спілкування.

У дитини з обмеженими можливостями може бути ускладнене усне мовлення, можуть виникати проблеми з розумінням намірів інших людей (наприклад, дитини з порушенням слуху, фізичної непрацездатності) їх потребами та почуттями. Тому існує потреба ввести стандартний (альтернативний або підтримуючий) метод комунікації.

Учні можуть мати труднощі з правильним жестикулюванням, тому що не всі можуть розмовляти і навіть якщо вони говорять через порушення рухів мовного апарату, вони не контролюють тон і гучність мови. Слід мати на увазі, що лист учня з обмеженими можливостями не завжди буде естетичним (наприклад, особливо учня з фізичною непрацездатністю). У випадку дітей із складними ручними проблемами дозволено впроваджувати комп'ютер, як інструмент письма.

Також можуть виникнути проблеми з правильністю правопису, оскільки ці діти мають труднощі із застосуванням певних правил. Вчитель повинен мати на увазі, що читання більш довгих текстів дитиною з обмеженими можливостями може бути надто складним (ці діти з труднощами опановують літери алфавіту, вони швидше втомлюються, їх важче сконцентрувати, їхня увага відволікається, у них можуть бути проблеми перекладу сторінок книги і т.д.).

Учень з порушеннями слуху може мати труднощі з виконанням стандартів через обмежену можливість використання мовної системи у всіх областях: фонологічному, морфологічному, синтаксичному та лексичному. Роль вчителів і соціального педагога полягає в тому, щоб направити роботу зучнем на вдосконалення мовної системи в області комунікативної та мовної компетенції.

У вихованні комунікативної компетентності слід прагнути до того, щоб дитина могла зосередитися на повідомленнях, переданих йому відправником і спробувати зрозуміти їх, щоб встановити правила співпраці. Слід також забезпечити, щоб дитина зверталася безпосередньо до співрозмовника відповідно до соціальних, ситуаційних і прагматичних правил спілкування. Соціальні правила передбачають, що дитина має знання та навички щодо соціальних ролей, вона знає як звертатися до однолітків і дорослих, намагається використовувати відповідні мовні повідомлення для встановлення та підтримки розмов. Важливими є також

ситуаційні правила завдяки яким дитина може адекватно поводитися і використовувати відповідні мовні засоби та супроводжуючі жестикуляційні та мімічні повідомлення необхідні в певних визначених ситуаціях.

Соціальний педагог повинен систематично формувати готовність дітей до взаємодії, реагувати на контакт, ініційований іншою особою, зберігаючи власне безпеку дитини. Особливі труднощі у спілкуванні, передачі отриманні та розумінні інформації можуть мати діти з вадами слуху, порушенням мови, руховим порушенням, аутизмом і діти з психічними розладами. Дитина повинна навчитися використовувати різні типи контекстів (семантичних, міжособистісних, інструментальних та уявних) для інтерпретації звернень до них. Соціальний педагог повинен пам'ятати, що невиконання правил у соціальних ситуаціях дитиною з інвалідністю може бути результатом її непорозуміння з оточуючими. Тому метод подання правил повинен бути адаптований до здатності дитини отримувати повідомлення. Освітні ситуації повинні виховувати дитину і навчити її шукати вихід із складних ситуацій.

Щодо формування самообслуговування, гігієнічних та культурних звичок у дітей з ООП, то рекомендації соціальному педагогу включають такі позиції: важливо пояснювати дітям з ООП, що діяльність самообслуговування, гігієнічні та культурні звички є умовою їх незалежності та самостійності в соціумі. Рівень самообслуговування залежить від типу та ступеня інвалідності дитини. Для формування навичок самообслуговування вчитель повинен використовувати природні ситуації, включаючи сім'ю. Не обмежуйте час, витрачений на діяльність самообслуговування. Демонструючи різні заходи самообслуговування, необхідно забезпечити, щоб діти з вадами зору були близькі до особи, що демонструє, а сліпим дітям слід індивідуально показати, як виконувати цю діяльність, щоб дитина могла перевірити за допомогою дотику.

- вправи на вироблення гігієнічних навичок та самообслуговування потрібно забезпечувати умовами, які будуть стимулювати діяльність (наприклад, контрастне сервірування столу допоможе дитині дістатися до ложки). Важлива також організація простору. Всі предмети повинні мати персональні позначені місця (наприклад, мило покласти в мильницю і поставити біля раковини). Не можна очікувати, що діти з обмеженими фізичними можливостями зможуть здійснювати самообслуговування навіть за допомогою дорослого. Важливо, щоб вони усвідомили навіщо це робити і знали як це зробити.

Серед порад щодо реалізації основного навчального плану для дітей з особливими потребами підкреслюється, що одна з найважливіших умов ефективного розвитку дитини з інвалідністю є відповідна кількість дітей у групі. Це особливо важливо для процесу формування ключових навичок, а також для постійного контакту між вчителем і дітьми. Можлива робота у великих групах, але успіх класів менш ефективний. У випадку дітей з особливими освітніми потребами необхідна оцінка з усіх предметів та достовірне інформування батьків про можливий навчальний шлях дитини. Батькам слід давати поради, консультації, підтримку (організовувати семінари для батьків) і надавати можливість брати участь у розвитку їхньої дитини. Слід враховувати можливість визначення оптимальної тривалості перебування дитини-інваліда в командних заходах і створити для неї можливості виходу з групи, коли вона відчуває себе втомленою (кімната відпочинку).

Особливі освітні потреби стосуються частіше дітей з інвалідністю і визнання цих спеціальних освітніх потреб дозволяє належним чином підібрати методи та засоби, навчальні та виховні вправи, що призводять до задоволення потреб і, таким чином, створюються оптимальні умови для інтелектуального та соціального розвитку усієї особистості дитини.