**Міністерство освіти і науки України**

**Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»**

**ПОЛТАВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ЕКОНОМІКИ І ПРАВА**

Кафедра соціальної роботи та спеціальної освіти

23 Соціальна робота

(назва освітньої програми)

231 «Соціальна робота»

(шифр і назва спеціальності)

**КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА**

на здобуття освітнього ступеня магістр

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

**Студента:**

Марчука Ярослава Богдановича

**Науковий керівник:**

Басенко Руслан Олександрович, кандидат педагогічних наук

**Рецензент:**

Котломанітова Галина Олександрівна, к.п.н.,доц.

Допущено до захисту

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ Надія МЯКУШКО

(підпис) (ініціали та прізвище)

«\_\_\_» \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 20\_\_ року

Полтава 2024

**ЗМІСТ**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | |  |
| ВСТУП | | 3 |
| РОЗДІЛ 1. | ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗРАЗКІВ ПОВЕДІНКИ У ОСІБ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ |  |
|  | * 1. Сутність юрисдикції національної системи спеціальної освіти | 11 |
|  | * 1. Юридико-соціальні аспекти формування майбутніх зразків поведінки в осіб з ООП | 28 |
|  | 1.3. Соціально-правова характеристика осіб з ООП | 36 |
| Висновки до першого розділу | | 44 |
| РОЗДІЛ 2. | ОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ВИВЧЕННЯ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ЗРАЗКІВ ПОВЕДІНКИ У ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ |  |
|  | 2.1. Організація емпіричної роботи та програма вивчення зразків поведінки осіб з ООП. Час і місце проведення дослідження, критерії формування груп | 45 |
|  | 2.2. Процедура проведення дослідження | 46 |
|  | 2.3. Соціодемографічні характеристики досліджуваної групи | 53 |
|  | 2.4. Аналіз отриманих результатів на констатувальному етапі дослідження | 54 |
|  | 2.5. Програма керування процесом формування зразків інклюзивної поведінки у учасників освітнього процесу | 68 |
| Висновки до другого розділу | | 73 |
| ВИСНОВКИ | | 74 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | | 75 |
| ДОДАТКИ | | 85 |

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження.** В сучасних умовах освіта є одним з найбільш ефективних способів соціалізації людини, входження її у світ і долучення до цінностей суспільства в цілому. Зміст освіти безперервно поповнюється з культурної спадщини різних країн і народів, галузей постійно розвивальної науки, а також життя і практики людини в країні й світі в цілому, тощо (Арендарук, 2013). Варто зазначити, що сучасний український простір знаходиться в ситуації реформ, які обумовлені соціально-економічними, культурно-духовними, юридичними перетвореннями в державі. Юрисдикцію в системі спеціальної освіти як самостійний вид діяльності в забезпеченні правового поля характеризують те тільки її певні ознаки, а й функції і правові рамки в яких вона має здійснюватись.

Освіта сьогодні стає однією з їосновних цінностей, без яких неможливий подальший розвиток їлюдини і суспільства. У загальному вигляді, освіта їє цілеспрямованим процесом виховання і навчання в їінтересах людини, суспільства, держави. Згідно з Законом їУкраїни «Про освіту» метою освітнього процесу є ївсебічний розвиток людини, як особистості та найвищої їцінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і їфізичних здібностей, виховання моральних рис, формування здатних їдо свідомого суспільного вибору громадян, збагачення на їцій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу держави.

їОдним з напрямків якісного розвитку системи освіти їУкраїни є створення передумов для вмотивованої діяльності ївикладацького складу вузів і створення інноваційних розробок їдля економіки держави (Арендарук, 2013).

Для успішного ївходження особи з особливими освітніми потребами та їосіб з порушеннями психофізичного розвитку в соціальний їпростір важливим є розуміння правил співжиття в їньому усіма членами суспільства. Варто вказати, що їосновним завданням сучасної інклюзивної (спеціальної) педагогіки є їпередача освітнього і соціального досвіду здобувачам освіти їз особливими освітніми потребами. І спеціальна педагогіка їяк структурний елемент сучасного освітнього поля може їзабезпечити організацію виховної системи як особи з їООП, так і здобувачів освіти без порушень їрозвитку. Разом з тим, в роботах українських дослідників (О. Мартинчук, Т. Малихіна, О.Пилипенко, І. Іванова, О. Литвиненко, С. Литвиненко, А. Колупаєва, Г. Давиденко, В. Болдирєва та інших) дослідницька увага прикута до різних проявів соціальної, адиктивної, агресивної поведінки, до морально-культурної її складової.

Існування на сьогодні декількох систем, які забезпечують освітній процес здобувачів освіти з особливими освітніми потребами – закладів середньої освіти, в яких зреалізовується і інклюзивна форма навчання та інтернатні заклади освіти з добовою формою перебування, вказують на те, що повсякденне життя і соціальне середовище виокремлюють і дистанціюють таких осіб. А від так сучасна освіта має бути позбавлена тих явищ, що запобігають не тільки множинним структурним обмеженням, а й соціальній нерівності, ексклюзії та сегрегації. Але як покає практика, в суспільстві відмічається існування проблеми соціальної виключеності і поділу певних категорій дітей, таких як діти з ООП та діти з інвалідністю. Ці питання підіймаються і в роботах окремих дослідників, зокрема О. Акимова, A. Broderick, H. Mehta-Parekh, D. Kim Reid, W. Barsch, S. Carrington, J. Corbett, Brandon T., Charlton J., Jennifer Kurth1 and Ann M. та інших. Так, в роботах цих вчених стверджується думка, що традиція сегрегації здобувачів освіти за ознакою психофізичного розвитку є міцним чинником дифенціації дітей за ознаками психофізичного розвитку, що є протиріччям цінностям демократичного суспільства.

Юрисдикція спеціальної освіти зактуалізовується їна питаннях: нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти, їпрофесійної допомоги особам з ООП в освітніх їзакладах, профілактику асоціальної, аморальної, агресивної поведінки як їосіб з ООП, зменшення стресовості здобувача освіти їпри входженні і перебування в освітньому просторі, їтак інших учасників освітнього процесу. А це, їв свою чергу, передбачає формування таких ліній їповедінки як інклюзивна поведінка громадян країни та їформування інклюзивної культури населення. І вже позитивною їє тенденція формування антигандикапної і антибулінгової поведінки їздобувачів освіти.

Нормативно-правове забезпечення формування зразків їповедінки у осіб з особливими освітніми потребами їгрунтується перш за все, на ратифікації низки їміжнародних документів тощо. Варто зазначити, що Україна їпостійно удосконалює нормативно-правову документацію в галузі їосвіти: так, Верховною Радою України було прийнято їЗакон України [«Про внесення змін до деяких їзаконодавчих актів України» (19.12.2017 № 2249), їпри підготовці якого було враховано](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2249-19) офіційний переклад їКонвенції про права осіб з інвалідністю, підведено їу відповідність термінологійний апарат «особа з інвалідністю», «їдитина з інвалідністю», «особа з інвалідністю з їдитинства», *«*дитина з особливими освітніми потребами» («дитина їз ООП»); Загальна декларація прав людини, проголошена їООН 10 грудня 1948 року, Конвенція ООН їпро права дитини (1989 р.); Декларація про їправа інвалідів (09 грудня 1975 року) Стандартні їправила забезпечення рівних можливостей для інвалідів (прийняті їрезолюцією 48/46 Генеральної асамблеї ООН від ї20 грудня 1993 року), Конвенція ООН про їправа інвалідів (2006 р.), Резолюція Генеральної Асамблеї їООН «Перетворення нашого світу: порядок денний у їсфері сталого розвитку до 2030 року» (2015); їКонституції України, Законів України в галузі освіти: «їПро освіту» (2017), «Про дошкільну освіту» (2001, їзі змінами у 2020), «Про загальну середню їосвіту» (2019); Положення про спеціальну школу та їін., в яких визначаються особливості та характеристики їповедінки осіб з особливими освітніми потребами в їгалузі спеціальної освіти.

Теоретичні положення проблеми формування їзразків різних типів соціальної поведінки осіб з їособливими освітніми потребами засобами спеціальної освіти, а їтакож формування морально-духовної і інклюзивної культури їв моделі спеціальної освіти представлено у працях їучених (О.Мартинчук, А. Колупаєва, С. Литовченко, їГ.Давиденко, О. Бацман та ін.).

В українській та їзарубіжній науці в різні часи над створенням їінклюзивної системи навчання дітей з ООП працювали їтакі вчені, як Resch A.-J., Mireles G., Benz M.-R., Grenwelge Ch., Peterson R., J. Corbett, М. Бару, М.Малофеєв, їМ.Семаго, О.Савицький, А Колупаєва, М.їПорошенко, М.Чайковський та інші. Дослідженню понять «їінклюзивний простір», «інклюзивна освіта», «особа з ООП» їприсвячені роботи таких сучасних дослідників, як Васильєва їГ. І., А.А. Колупаєва, Г.Давиденко, О. Бацман їта інші.

Якщо виходити з того, що їінклюзивна освіта має на меті задоволення освітніх їпотреб усіх дітей, молоді і, навіть, дорослих їз особливими освітніми потребами, то варто згадати, їщо принцип інклюзивної освіти був затверджений на їСаламанській всесвітній конференції з питань освіти у ї1994 році. А в основі інклюзивної освіти їлежить право людини на освіту.

Інклюзія розглядається їв якості конкретної стратегічної задачі у розвитку їсучасної освітньої системи. Вказаний факт підкріплюється існуючими їміжнародними і державними нормативними документами, в числе їяких Конвенція про права дитини, Саламанська декларація (ї1994), Закон України «Про освіту», низка інших їЗаконів та підзаконних актів.

Варто зазначити, що їсучасна освітня модель передбачає збільшення частки здобувачів їосвіти з особливими освітніми потребами в загальній їосвітній системі. У зв’язку з цим та ївідповідно до освітньої концепції знизиться частка дітей їз інвалідністю та соціальною занедбаністю, які з їоб’єктивних причин залишились поза навчанням. А поява їу відповідних підзаконних актах і спеціальної термінології їзакономірно сприяли появі і нових форм поведінки – їінклюзивної, і появі інклюзивної культури, і появі їінклюзивних компетенцій.

Разом з цим, детально не їпрописана наявність інклюзивної компетентності в низці соціономічних їпрофесій, таких як вчитель, але це позбавляє їїї носіїв від уміння і готовності працювати їз учнями з ООП та учнями з їінвалідністю. Це нова вимога сучасного освітнього простору – їготовність і здатність педагогів учити усіх без ївинятку, незалежно від схильностей, особливостей психофізичного і їсоціального розвитку. А це потребує розвитку інклюзивної їкомпетентності спеціалістів у сфері освіти. Звичайно, дослідження їцього явища не залишилось поза увагою досліджників (їА.Колупаєва, Г.Давиденко, Е. Зеєр, Л. їМитина, Н.Шматко, В. Сластенин, Resch A.-J., Mireles G., Benz M.-R., Grenwelge Ch., Peterson R., C. Barnes, C. Maslach, їта інші). Але окремі питання, що потребують ївирішення і які є в полі компетенції їсучасного педагога, зокрема інклюзивна поведінка і інклюзивна їкультура здобувачів освіти, потребує детального вивчення.

Незважаючи їна наявність великої кількості праць присвячених формуванню їінклюзивної поведінки і інклюзивної культури у представників їрізних соціальних груп, вивченню умов і чинників їїх формування у різні вікові періоди розвитку їособистості, питання, що стосуються зразків інклюзивної поведінки їяк дітей з ООП, так і решти їпредставників освітньої спільноти, залишаються на периферії дослідницьких їінтересів вчених. Как правило, авторами не враховується ївіковий контингент здобувачів освіти, з кяким працюють їпедагоги, умови їх попереднього соціального і морально-їдуховного розвитку. Не приймається до уваги наявність їчи відсутність позитивного ставлення у батьків унормованих їучнів до осіб з інвалідністю, готовність педагогів їдо роботи в інклюзивному класі, сформованість інклюзивної їкомпетентності педагога.

В останні роки з питань їінклюзивного навчання проведено ряд дисертаційних досліджень, в їяких розглядались різні питання, в тому числі їі окремі сторони окреслених вище проблем (О.їМартинчук, М.Чайковський, Н.Шматко, Г. Давиденко їта інші).

Не зважаючи на наявні дослідження їрізних аспектів цієї проблеми, тема **«Юрисдикція національної їсистеми спеціальної освіти як чинник формування зразків їповедінки осіб з особливими освітніми потребами»** була їнедостатньо розглянута у якості предмету спеціального дослідження.

**їМета дослідження** – проаналізувати нормативно-правове забезпечення системи їспеціальної освіти та визначити чинники, котрі впливають їна формування певних зразків поведінки осіб з їосвітніми потребами в Україні.

**Об’єкт дослідження** – чинники їформування зразків поведінки осіб з особливими освітніми їпотребами.

**Предмет дослідження** – юридико-правове забезпечення національної їсистеми спеціальної освіти як чинника формування зразків їповедінки осіб з особливими освітніми потребами.

**Завдання їдослідження:**

1. На основі теоретичного аналізу проблеми розкрити їюридико-правового забезпечення національної системи спеціальної освіти їу формуванні зразків поведінки осіб з особливими їпотребами.
2. Виявити проблему формування майбутніх зразків поведінки їосіб з ООП та обгрунтувати її прояви їв закладах освіти з інклюзивною формою навчання.
3. їВизначити та проаналізувати ключові складові зразків поведінки їосіб з особливими освітніми потребами.
4. Розробитипрограму їемпіричного дослідження і на основі отриманих результатів ївизначити особливості юрисдикції національної системи спеціальної освіти їу формуванні сталих зразків поведінки у осіб їз особливими освітніми потребами.

Для реалізації поставленої їмети та вирішення завдань використано комплекс *методів*:

* *їтеоретичні:* аналіз і синтез наукових праць із їпроблеми дослідження; для отримання наукових даних з їпроблеми дослідження; синтез та узагальнення для формулювання ївласних ідей та висновків дослідження, аналіз копінг-їстратегій;
* *емпіричні:* опис, порівняння, спостереження, експертне опитування (їанкетування), фокус-група.
* описової математичної статистики (якісний їта кількісний аналіз емпіричних даних комп’ютерна програма „STATUSTICA“). Обробка статистичних даних і графічного представлення ївиконувалася з використанням SPSS-20 пакетом програм.

**їНаукова новизна та практична значущість дослідження:** полягає їв узагальненій оцінці особливостей юрисдикції національної системи їспеціальної освіти у формуванні майбутніх зразків поведінки їу осіб з особливими освітніми потребами.

**Методологічну основу** дослідження склали наукові праці вітчизняних та зарубіжних науковців, що містять теоретичні положення щодо юрисдикції національної системи спеціальної освіти у формуванні майбутніх зразків поведінки у осіб з особливими освітніми потребами спеціальної освіти в Україні, а також реалізації інклюзивної моделі освіти (А. Колупаєва, С. Литовченко, Ю. Найда, С. Болтівець, О.Ставицький, Н. Шматко та ін.). Дослідженню понять «юрисдикція системи спеціальної освіти» та «майбутні зразки поведінки», «гандикапізм» присвячені роботи таких сучасних дослідників, як А.Колупаєва, та інші. Теоретичні та методичні основи соціальної роботи з дітьми з ООП представлено у працях І. Іванової, А. Капської, Н. Шматко, Л. Тюпті, В. Циби, В.Кириленко, О.Литовченко, Д.Митчелл, М.Малофеєва, Яковлевої Н., Л.Щипициної, О.Холостової, В. Мартинюк, М.Семаго, М.Порошенко, П.Таланчука, Л.Лавриненко, А.Полянського, Brandon T., Charlton J., Neuville Thomas J, S. Symeonidou, Resch A.-J., Mireles G., Benz M.-R., Grenwelge Ch., Peterson R., Zhang D., R. Sabaliauskienė та інших.

**Апробація результатів дослідження**. Результати їдослідження представлені на ХV Міжнародній науково-практичній їконференції студентів та молодих учених «Масово-комуніаційні їпроцеси у сучасному світі» (м. Київ, ІФМК ї29 травня 2023 р.).

Результати були опубліковані їв збірнику наукових тез доповідей.

**Структура роботи.** їМагістерська робота складається із вступу, двох розділів, ївисновків, списку використаних джерел (72 найменування, з їяких 6 - іноземною мовою) та додатків на трьох сторінках. Загальний обсяг магістерської роботи 100 сторінки, обсяг основного тексту 87 сторінок. Робота містить: рисунків – 3, 4 - графічних зображень (графіки та діаграми), 10 таблиць на 3 сторінках та 3 додатки.

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЗРАЗКІВ ПОВЕДІНКИ У ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

* 1. **Сутність юрисдикції національної системи спеціальної освіти**

Створення благополучного, сприятливого і духовно збагаченого середовища для розвитку особистості, допомога у самозбереженні, самозахисті, власному розвитку, реалізації своїх можливостей, а від так – формування певних моделей їповедінки осіб з особливими особливостями потребами визначають їзміст багатьох напрямів, моделей роботи з особливою їкогортою населення. З одного боку — філантропічний підхід їдля забезпечення належного рівня виживання, позитивна соціалізація, їсоціальна поведінка, з іншого — соціальний захист, педагогічна, їпсихологічна і духовна підтримка, що сприяють духовному їоновленню, збереженню свого власного "Я", цілісності особистості, їрозвитку її можливостей у досягненні позитивних змін. їВарто зазначити, що об’єктивні і суб’єктивні умови їмакросередовища опосередковують особливості поведінки осіб з особливими їосвітніми потребами в систему освіти та соціальну їінклюзивну структуру, що позначається на формуванні цілісного їобразу «Я», на ступені розвитку поведінкових аспектів їу соціальній інклюзивній структурі і поза межами їсистеми освіти.

В роботах іноземних авторів (Холостова, їДементьєва, Шматко) зроблено висновок про те, що їнезважаючи на наявність тих чи інших відхилень їу особистості від середньостатистичної норми, освіта має їзабезпечити будь-які освітні нужди людини. А їкожний індивід має певні потреби, до яких їсуспільство має пристосувати свої зовнішні умови, а ївсе соціальне життя людини має бути організоване їяк неперервний процес компромісів в організації функціонування їміж особистістю і соціумом, у її зв’язку їв інших соціальних діадах з орієнтацією на їповагу до кожного члена суспільства (Холостова, с. ї49)

Чинники суспільного прогресу, відтворюючись в пізнанні їлюдей, впливають на їх здібності, інтереси, ціннісні їорієнтації в їх поведінкових програмах, які в їкінцевому результаті також відображаються в образі людини. їОстанній по суті і визначає юридико-правову їскладову у забезпеченні реалізації прав усіх громадян їукраїнської спільноти. В нашому дослідженні ми здійснимо їспробу проаналізувати більшість нормативно-правових документів, які їзабезпечують юридичну складову у формуванні унормованих зразків їповедінки усіх учасників освітнього процесу, і у їтому числі осіб з особливими освітніми потребами.

їВарто вказати, що розвиток людського суспільства визначається їзабезпеченням соціальної інтеграції осіб з ООП та їосіб з інвалідністю, їх рівного доступу до їосвітніх послуг в дитсадках, закладах середньої та їпозашкільної освіти, вищої професійної освіти нарівні з їунормованими ровесниками. Це виступає показником зрілої соціальної їполітики держави.

М. Малофеєв (2009) вважає, що їосновним завданням здорового суспільства є турбота про їосіб з ООП, а введення їх в їосвітній простір є закономірним етапом усієї системи їспеціальної допомоги. Вчені пов’язують таку позицію з їпереосмисленням людської спільноти свого ставлення до особливих їлюдей, з визнанням рівності їх прав і їсвобод, з усвідомленням непохитного обов’язку у толерантному їставленні та необхідності забезпечення рівних можливостей кожному їв різних сферах життя, включаючи освіту.

Аналогічна їпозиція представлена і в міжнародних і вітчизняних їнормативно-правових документах. Звичайно, варто вказати що їосновним правовим документом, який визнає поведінку як їдержави, так і кожного її члена, є їКонституція України. В Основному документі країни чітко їзазначені основні права і свободи кожного громадянина їУкраїни.

Проаналізуємо окремі складові деяких нормативно-правових їдокументів. У Загальній декларації прав людини , що їприйнята Генеральною асамблеєю ООН 10 грудня 1948 їроку проголошено, що кожна людина повинна володіти їусіма зазначеними в ній правами і свободами їбез будь-яких відмінностей за такими ознаками їяк раса, колір шкіри, стать, мова, релігія, їполітичні або інші переконання, національне чи соціальне їпоходження, майновий стан, народження чи інші обставини (ї12, ст. 2). 20 листопада 1959 року їГенеральною Асамблеєю ООН була проголошена декларація про їправа дитини. Держави, які входять до складу їОб’єднаних Націй ще раз підтвердили свою віру їв основні права людини та в цінність їлюдської особистості та висловили рішучість всебічно сприяти їсоціальному прогресові та поліпшенню умов життя при їбільшій свободі (11, преамбула). Далі, Генеральною Асамблеєю їООП 13 грудня 2006 прийнято Конвенцію про їправах осіб з інвалідністю і її відкрито їдля підписання державами-учасниками 30 березня 2007 їроку. В цьому документі «визнається право осіб їз інвалідністью на освіту», при реалізації якого їособам з інвалідністю забезпечується рівний доступ до їінклюзивної, якісної, безкоштовної освіти. Дитина внаслідок своєї їрозумової і фізичної незрілості потребує спеціальної охорони їі піклування, включаючи також незалежний правовий захист їяк до, так і після народження. Необхідність їу такій спеціальній охороні була вказана в їЖеневській декларації прав дитини, а також у їЗагальній декларації прав людини та в статутах їспеціалізованих установ і міжнародних організацій, що займаються їпитаннями добробуту як дітей, так і осіб їз ООП.

Розглянемо Женевську декларацію прав дитини. їЦя декларація була прийнята 26 листопада 1924 їроку п’ятою Асамблеєю Ліги Націй в Женеві. їБеручи до уваги, що дитина - це найцінніше їнадбання, Генеральна Асамблея ООН проголосила Декларацію про їправа дитини з метою забезпечити дітям щасливе їдитинство і користування для їх власного блага їі блага суспільства правами і свободами, які їтут передбачені, і закликає батьків, чоловіків і їжінок як окремих осіб, а також добровільні їорганізації, місцеву владу і національні уряди до їтого, щоб вони визнали і намагалися дотримуватися їцих прав шляхом законодавчих та інших заходів (ї11, преамбула). Серед принципів даної декларації можна ївиділити наступні: дитині має бути забезпечений спеціальний їзахист і надані можливості та сприятливі умови, їякі б дозволили їй розвиватися фізично, розумово, їморально, духовно та у соціальному відношенні здоровим їі нормальним шляхом і в умовах свободи їі гідності (11, пр. 2); дитині має їналежати право на здорове зростання і розвиток, їна відповідне харчування, житло, розваги, медичне обслуговування (ї11, пр. 4); дитина для повноцінного і їгармонійного розвитку її особистості потребує любові і їрозуміння (11, пр. 6); вона має зростати їпід опікою та відповідальністю батьків і в їатмосфері любові та моральної й матеріальної забезпеченості (ї11, пр. 6); на суспільстві і на їорганах публічної влади має лежати обов’язок здійснювати їособливе піклування про дітей, що не мають їсім’ї, і про дітей, що не мають їдостатніх засобів для існування (11, пр. 6); їдитина має право на здобуття освіти, яка їмає бути безкоштовною і обов’язковою, принаймні на їпочаткових стадіях (11, пр. 7); їй має їдаватися освіта, яка сприяла б її загальному їкультурному розвитку і завдяки якій вона могла їб на основі рівності можливостей розвивати свої їздібності і особисте мислення, а також усвідомлення їморальної і соціальної відповідальності, і стати корисним їчленом суспільства (11, пр.7); за будь-їяких обставин дитина має бути серед тих, їхто першими отримують захист і допомогу (11, їпр.8). А ключовим у Декларації про їправа дитини є принцип 1, де зазначено, їщо дитині повинні належати всі зазначені у їцій Декларації права, причому без будь-яких ївинятків. Тобто, діти з функціональними обмеженнями не ївиокремлюються у окрему групу, вони мають ідентичні їправа з усіма іншими дітьми. Щодо дітей їцієї категорії у принципі 5 зазначено: “дитині, їяка є неповноцінною у фізичному, психічному або їсоціальному відношенні, мають бути забезпечені спеціальний режим. їосвіта і піклування, необхідні з огляду на їїї особливий стан.”

Необхідність у особливому захисті їдитини була передбачена у Женевській декларації прав їдитини 1924 року і Декларації прав дитини ї1954 року та визначена у Загальній декларації їправ людини, в Міжнародному пакті про громадянські їта політичні права, в Міжнародному пакті про їекономічні, соціальні та культурні права, а також їу статутах і відповідних документах спеціалізованих установ їі міжнародних організацій, що займаються питаннями благополуччя їдітей. Конвенція про права дитини була прийнята їна тих самих засадах, що у вищезазначені їдокументи. У Статті 1 зазначено, що для їцілей цієї Конвенції дитиною вважається кожна людська їістота до досягнення 18-річного віку, якщо їза законам, застосовуваним до даної особи, вона їне досягає повноліття раніше. Значна увага у їКонвенції приділяється і дітям з функціональними обмеженнями. їДержави-сторони визнали, що неповноцінна у розумовому їабо фізичному відношенні дитина має вести повноцінне їі достойне життя в умовах, які забезпечують їїї гідність, сприяють почуттю впевненості у собі їі полегшують її активну участь у житті їсуспільства. В цьому документі закріплені права дітей їз відхиленнями у розвитку на повноцінне і їдостойне життя в умовах, які забезпечують їх їгідність, сприяють їх впевненості в собі і їполегшують їх участь в житті суспільства; закріплено їправо дитини з порушеннями у психофізичному розвитку їна особливу турботу і допомогу, яка повинна їнадаватися по можливості безкоштовно з урахуванням фінансових їресурсів батьків та інших осіб, що забезпечують їопіку над дитиною, з метою забезпечення такій їдитині ефективного доступу до послуг в галузі їосвіти, професійної підготовки, медичного обслуговування, відновлення здоров’я, їпідготовки до трудової діяльності та відпочинку таким їчином, щоб якомога ефективніше залучити дитину в їсоціальне життя і сприяти її інтеграції, включаючи їкультурний і духовний розвиток дитини (24, ст. ї23).

В нашій роботі ми не будемо їаналізувати всі статті цих документів, а зупинимось їтільки на статтях, які вказують на необхідність їздобуття безбар’єрної освіти. Основні документи в яких ївизначаються ключові стандарти прав людини на здобуття їосвіти подано в таблиці 1.1.

Таблиця ї1.1. Основні документи у галузі прав їдітей на освіту (Кириленко В.Г. (2015).

|  |  |
| --- | --- |
| їОсновні документи | Основні принципи |
| Конвенція про боротьбу їз дискримінацією в галузі освіти (1960 рік) | їПраво на загальну освіту та на рівні їумови по відношенню до якості освіти |
| Конвенція їпро ліквідацію усіх форм дискримінації стосовно жінок (ї1979) | Ліквідація дискримінації стосовно жінок в галузі їосвіти. Подолання будь-якої стереотипності шляхом заохочення їдо спільного навчання чоловіків і жінок, перегляду їнавчальних посібників, шкільних програм, адаптації методів навчання |
| їКонвенція про права дитини (1989) | Право на їосвіту усіх дітей на пріоритеті загальнолюдських цінностей їта гармонійного розвитку особистості недискримінація дітей з їінвалідністю за будь якими ознаками. |
| Рекомендації про їтехнічну та професійну освіту (перегляд, 2001) | Право їна реалізацію програм технічної та професійної освіти їз базуванням на підґрунті горизонтальних і вертикальних їзв’язків і відповідних потреб усіх учнів, зокрема їдівчат і жінок. |
| Всесвітня декларація про освіту їдля всіх (1990) | Принцип вільного доступу до їосвіти всіх осіб на засадах справедливості, безбарєрності, |
| їДелійська декларація (1993) | Принцип ліквідації прогалин у їдоступності до базової освіти на підгрунті гендерних, ївікових, соціальних, культурних, сімейних, етнічних, мовних відмінностей їчи географічної віддаленості. |
| Саламанкська декларація про принципи, їполітику та практичну діяльність у сфері освіти їосіб з особливими потребами (1994) | Необхідність проведення їреформ у напрямі інклюзивної освіти |

30 вересня ї1990 року на Всесвітній зустрічі на вищому їрівні в інтересах дітей, яка відбулася в їОрганізації Об’єднаних Націй у Нью-Йорку, було їприйнято ще один важливий документ - Всесвітню декларацію їпро забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей. їУ даній декларації перелічені проблеми, через які їбула скликана ця зустріч. В ній мова їйшла про те, що щодня багато дітей їу всьому світі перебувають у небезпеці, яка їперешкоджає їх росту і розвитку. Вони потерпають ївід страждань, стаючи жертвами війни та насильства, їрасової дискримінації, апартеїду, агресії, стаючи біженцями і їпереміщеними дітьми, вимушеними залишати свій дім і їсвоє сімейне вогнище, стаючи інвалідами і жертвами їнедобросовісності, жорстокості й експлуатації. Щодня мільйони дітей їстраждають від бід, злиднів та економічної кризи – ївід голоду і відсутності дому, від епідемій їі неграмотності, від деградації навколишнього середовища. Щоденно ї40 000 дітей у світі помирають від їнедоїдання і хвороб, у тому числі від їсиндрому набутого імунодефіциту (СНІДу), від відсутності чистої їводи, від поганих санітарних умов, а також ївід наслідків, пов’язаних з проблемою наркоманії (7, їп. 2 - 4). У Декларації зазначено, що їкраїни мають у своєму розпорядженні засоби і їзнання для захисту життя і значного зменшення їстраждань дітей, для сприяння всебічному, розвиткові їх їлюдського потенціалу і для того, щоб вони їсамі усвідомили свої потреби, права і можливості. їКонвенція про права дитини відкриває нові можливості їдля істинної всезагальної поваги до прав і їдобробуту дітей. Серед першочергових завдань Всесвітньої декларації їпро забезпечення виживання, захисту і розвитку дітей ївиділимо наступні: покращення здоров’я і харчування дітей; їзниження рівня смертності дітей; піклування і надання їпідтримки дітям-інвалідам, а також іншим дітям, їщо знаходяться у вкрай важких умовах. Країни, їщо підписали Декларацію, визнали, що добробут дітей ївимагає заходів політичного характеру на найвищому рівні, їта висловили рішучість вжити цих заходів. Країни їурочисто взяли на себе зобов’язання віддавати першорядну їувагу правам дітей, їх виживанню, захисту і їрозвитку. Це також забезпечить добробут усіх країн. їСеред іншого країни взяли на себе зобов’язання їполегшити важке становище мільйонів дітей, що живуть їв особливо важких умовах, до яких, безумовно, їналежать і діти-інваліди.

Наприкінці ХХ ст. їбуло розроблено новий концептуальний підхід до дітей їз особливими потребами, тобто поступова відмова від їдобродійності на користь підходу, що ґрунтується на їреабілітації, створенні рівних можливостей і попередженні інвалідності (ї21, с.4). З цією метою у їгрудні 1993 року Генеральна Асамблея ООН прийняла “їСтандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів.” їРозглянемо основні положення цього документу, ілюструючи їх їінформацією про досвід країн світу та головні їздобутки у справі соціального захисту інвалідів в їУкраїні. Політичною і моральною основою Стандартних правил їє положення про права людини, Міжнародний пакт їпро громадські і політичні права, Конвенція про їправа дитини, Конвенція про ліквідацію всіх форм їдискримінації щодо жінок, а також Всесвітня програма їдій щодо інвалідів. Документ зумовлює прийняття державами їморальних і політичних зобов’язань, передбачає реалізацію принципів, їщо стосуються відповідальності, і забезпечення співробітництва. Мета їПравил – забезпечити таке становище, коли діти незалежно ївід статі, мали б ті самі права їй обов’язки, що й інші члени суспільства. їІдеологія Правил базується на принципі забезпечення рівних їможливостей, який передбачає, що інваліди являються повноцінними їчленами суспільства. Вони повинні отримувати підтримку, якої їпотребують в рамках звичайних систем охорони здоров’я, їосвіти, зайнятості та соціальних послуг. Так, правило їперше - поглиблене розуміння проблем - передбачає для держав їобов’язково розробляти і заохочувати виконання програм, направлених їна поглиблення розуміння інвалідами їх прав та їможливостей. Підвищення самозабезпечення та розширення прав дозволить їінвалідам використовувати надані їм можливості. Поглибленне розуміння їпроблем повинно стати важливою частиною освітніх програм їдля дітей-інвалідів і програм реабілітації. Медичне їобслуговування - передбачає прийнятя заходів для розробки програм їраннього виявлення, оцінки та лікування дефектів. До ївиконання цих програм привертаються дисципліновані групи спеціалістів, їщо дозволить попереджувати та скорочувати масштаби інвалідності їта усувати її наслідки. Забезпечити всесторонню участь їв таких програмах інвалідів та членів їх їродин на індивідуальній основі, а також організацій їінвалідів в процесі системи загальної освіти. У їпроцес освіти на всіх рівнях повинні залучатися їбатьківські групи і організації інвалідів. Спеціальне правило їприсвячене зайнятості – державами визнано принцип, згідно з їяким інваліди повинні отримувати можливість реалізовувати власні їправа, особливо в галузі зайнятості. Держави мають їпідтримувати включення інвалідів у вільний ринок праці. їТака активна підтримка може здійснюватись за допомогою їрізноманітних заходів, включаючи професійну підготовку, встановлення стимулюючих їквот, зарезервоване або цільове працевлаштування, надання кредитів їі субсидій дрібним підприємствам, укладання спеціальних контрактів їта надання переважних прав на виробництво, податкові їпільги, гарантію дотримання контрактів або надання інших ївидів технічної або фінансової підтримки підприємствам, на їяких працюють люди з обмеженими можливостями. Держави їповинні заохочувати наймачів до залучення інвалідів в їрозробку програм підготовки кадрів і програм зайнятості їу державному і приватному секторах. Згідно з їправилом підтримування доходів і соціального забезпечення держави їнесуть відповідальність за соціальне забезпечення інвалідів та їпідтримування їх доходів. Держави повинні враховувати при їнаданні допомоги витрати, які часто несуть інваліди їта їх родини в результаті інвалідності, а їтакож забезпечити матеріальну підтримку та соціальний захист їосіб, що піклуються про інваліда. Програми соціального їзабезпечення повинні також стимулювати зусилля самих інвалідів, їнаправлені на пошуки роботи, яка була би їприбутковою і покривала витрати. Стандартними правилами в їгалузі сімейного життя і свободи особистостіпередбачене їзабезпечення можливості інвалідам проживати спільно зі своїми їродинами. Держави повинні сприяти тому, щоб консультативні їпослуги з питань сім’ї включали відповідні послуги, їпов’язані з інвалідністю та її впливом на їсімейне життя. Родини, в яких проживає інвалід, їповинні мати можливість користуватися патронажними послугами, а їтакож мати додаткові можливості для догляду за їінвалідом. Держави повинні усувати перешкоди, що заважають їусиновленню дитини-інваліда або опіки над дорослим їінвалідом. Спеціальні правила направлені на розробку стандартів, їщо забезпечують залучення інвалідів в культурне життя їта участь у ньому на рівних правах***.*** їСтандарти передбачають прийняття заходів для надання інвалідам їрівних можливостей для відпочинку та занять спортом. їВ галузі інформації та досліджень держави повинні їрегулярно збирати статистичні данні про умови життя їінвалідів. Збір таких данних може здійснюватись паралельно їз проведенням національних переписів населення та досліджень їдомашніх господарств, у тісній співпраці з університетами, їнауково-дослідницькими інститутами і організаціями інвалідів. Ці їданні повинні включати питання про програми, послуги їта їх використання. Розглядати питання про створення їбанків данних про інвалідів, в яких би їутримувались статистичні данні про роботу соціальних служб їта програми, а також інформація про різні їгрупи інвалідів. При цьому необхідно враховувати необхідність їзахисту особистого життя і свободи особистості. Потрібно їрозробляти та надавати підтримку програмам вивчення соціальних їта економічних питань, що зачіпають життя інвалідів їта їх родин. Такі дослідження повинні включати їаналіз причин, видів і масштабів інвалідності, наявність їта ефективність існуючих програм та необхідність розвитку їслужб і способів надання допомоги і підтримки їособам з обмеженими можливостями. Розробляти та вдосконалювати їтехнологію та критерії проведення досліджень, приймаючи міри їдля сприяння участі самих інвалідів в зборі їта вивченні данних. Інформація і знання з їпитань, що стосуються інвалідів, повинні розповсюджуватись серед їусіх політичних та адміністративних органів на національному, їрегіональному і місцевому рівнях. Стандартними правилами окреслені ївимоги з розробки політики та планування заходівїв інтересах інвалідів на національному, регіональному і їмісцевому рівнях. На всіх етапах прийняття рішень їповинні залучатися організації інвалідів до участі в їрозробці планів і програм, що стосуються інвалідів їі зачіпають їх економічне і соціальне становище. їСтандартні правила визначають, що держави несуть відповідальність їза створення та укріплення національних координуючих комітетів їабо аналогічних органів для використання їх в їякості національних координуючих центрів з питань, що їстосуються інвалідів. Стандартними правилами рекомендовано підтримувати та їзаохочувати фінансово створення і укріплення організацій інвалідів, їчленів їх родин або осіб, що захищають їїх інтереси. Держави несуть відповідальність за забезпечення їпідготовки персоналу, який бере участь в розробці їта виконанні програм та наданні послуг, що їстосуються інвалідів.

Вітчизняні законодавчі документи, такі як їРозпорядження «Про схвалення Концепції Державної соціальної програми “їНаціональний план дій щодо реалізації Конвенції ООН їпро права дитини” на період до 2021 їроку» від 5 квітня 2017 за №230-їр, Розпорядження **«Про внесення змін до Національної їстратегії реформування системи інституційного догляду та виховання їдітей на 2017–2026 роки» (Проект), Розпорядження «їПро** схвалення Концепції реалізації державної політики у їсфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська їшкола” на період до 2029 року» від ї14 грудня 2016 за № 988-р, сказано, їщо школи мають сприяти наданню освітніх послуг їусім дітям, незалежно від їх психофізіологічних можливостей їі особливостей. В концепції «Нова українська школа» ївідмічається, що це школа рівних можливостей, що їнаша нова школа має стати школой для їусіх. В кожному освітньому закладі варто забезпечити їуспішну соціалізацію дітей з ООП та дітей їз інвалідністю. В цих документах чітко прослідковується їлінія основних заходів спрямованих на державну політику їпідтримки дітей з інвалідністю, дітей з особливими їосвітніми потребами, дітей сиріт тощо:

- законодавчо закріплено їзабезпечення рівного доступу усіх дітей до якісної їосвіти усіх рівнів за місцем проживання, реалізацію їїх права на інклюзивну освіту, дотримання права їбатьків на вибір закладу освіти та форми їнавчання дитини;

- нормативно-правове регулювання порядку фінансуванння їрасходов, необходимых для адресной поддержки инклюзивного обучения їи социального обеспечения детей-инвалидов и детей їс ограниченными возможностями здоровья.

У зв’язку з їцим важливо пам’ятати про особливості соціально-культурного, їекономічного, політичного та демографічного розвитку кожної країни, їщо зумовлює маргіналізацію тієї чи іншої групи їнаселення. Наприклад, в Україні історично склалася ситуація, їза якої однією з соціально незахищених категорій їінвалідів досі залишається молодь. Складна екологічна ситуація, їщо існує в Україні, загострюється змінами в їсоціально-економічній сфері, переходом до ринкових відносин, їщо неминуче впливає на загальний життєвий стан їі психологічне самопочуття людини. Останнім часом підвищився їрівень наркоманії. Духовний вакуум, у якому перебуває їмолоде покоління, загрожує духовному і психічному здоров’ю. їУкраїна утримує сумну першість за кількістю психічних їрозладів та злоякісних новоутворень. Особливу тривогу викликає їздоров’я дітей і молоді (21, с.5).

їДо загальних причин інвалідності в усіх регіонах їсвіту належать: зубожіння, хвороби, військові конфлікти тощо. їПогане харчування та інфекційні захворювання спричиняють смертність їу ранньому дитинстві, а також інвалідність серед їтих, хто виживає. Соціальне тавро, яке лежить їна особі з інвалідністю, зумовлює негативне ставлення їдо людей з вадами у фізичному, сенсорному їчи психічному розвитку, недіагностування інвалідності та нечіткість їтермінології призводять до того, що статистичні дані їненадійні.

Необхідною умовою досягнення успішного навчання осіб їз ООП є фізична доступність і безбарєрність. їТакі країни, як США, Німеччина, Франція, Англія, їЯпонія та інші країни лідирують цій позиції, їкожен учень має безпроблемний доступ не тільки їдо навчальних кімнат, ай до будь якої їнеобхідної для навчання зони закладу освіти.

Одна їз проблем - визнання принципу рівних можливостей у їсфері початкової, середньої та вищої освіти для їдітей, молоді та дорослих інвалідів у інтегрованих їструктурах. Люди ці пройшли шлях від звичай­ного їдогляду в спеціальних установах до здобуття освіти їу загальноосвіт­ніх школах разом із здоровими дітьми (їмайстримінг). У розвинутих країнах нині спостерігається тенденція їнавчати дітей з інвалідністю у звичай­них школах, їщо відображає процес інтеграції і сприяє демістифікації їінвалідності в очах здорового населення. Разом з їтим є необхідність у спеціальних методиках, що ївраховують потреби людей з порушеннями слуху; які їповинні навчати їх відповідному методу спілкування і їможуть включати застосування мови знаків, а також їметоду руху губ. Спеціальне навчання необхідне й їдля розумово відсталих. Особливо ефективними в навчанні їцієї групи дітей виявилися організації батьків. Але їсьогодні інклюзивне навчання в Україні - найбільш сприятлива їформа здобуття освіти окремими категоріями дітей з їООП та дітей з інвалідністю.

У нашій їкраїні, де склалася складна кризова ситуація, держава їне може залишатися байдужою до свого майбутнього. їДемократичне і правове суспільство, яке будується в їУкраїні за її Основним Законом, орієнтується на їдитину як на вищу цінність, на визначення їпріоритетності її інтересів. В Конституції України проголошені їгарантії щодо захисту підростаючого покоління: “Сім’я, дитинство, їматеринство і батьківство охороняються державою” (27, ст. ї51).

Політика держави, в тому числі з їпитань соціально-правового захисту дітей формується, у їпершу чергу, на законодавчому рівні і слід їконстатувати, що в останні роки у цьому їпитанні зроблено чимало. За участю міністерств юстиції, їосвіти, у справах сім’ї та молоді, наукових їустанов, дитячих і молодіжних громадських організацій проведена їпевна робота з підготовки нормативної бази, яка їзакріплена в законах, прийнятих Верховною Радою України, їуказах Президента України, постановах Кабінету Міністрів та їінших нормативно – правових актах.

Так, у Законі їУкраїни “Про основи соціальної захищеності інвалідів в їУкраїні” держава гарантує інвалідам дошкільне виховання, здобуття їосвіти на рівні, що відповідає їх здібностям їі можливостям. Дошкільне виховання та навчання інвалідів їздійснюється в загальних або спеціалізованих дошкільних та їнавчальних закладах. Професійна підготовка або перепідготовка інвалідів їздійснюється з урахуванням медичних показань і протипоказань їдля наступної трудової діяльності. Вибір форм і їметодів професійної підготовки проводиться згідно з висновками їмедико – соціальної експертизи. Обдаровані діти – інваліди мають їправо на безплатне навчання музики, образотворчого, художньо – їприкладного мистецтва у загальних навчальних закладах або їспеціалізованих позашкільних навчальних закладах. За інших рівних їумов інваліди мають переважне право на зарахування їдо вищих і середніх навчальних закладів. Діти їз інвалідністю та сім’ї, в яких вони ївиховуються, мають переважне право на поліпшення житлових їумов у порядку, передбаченому чинним законодавством (14, їст.21) Діти з інвалідністю та ті їщо немають батьків або батьки яких позбавлені їбатьківських прав і проживають у державних або їв інших соціальних установах, після досягнення повноліття їмають право на позачергове одержання житла і їматеріальну допомогу на його благоустрій, якщо за ївисновком медико – соціальної експертизи вони можуть здійснювати їсамообслуговування і вести самостійний спосіб життя (14, їст.33).

Ще у 1991 року Кабінет їМіністрів України прийняв постанову ”Про заходи щодо їполіпшення умов виховання, навчання та утримання дітей їі підлітків, які мають вади у фізичному їабо розумовому розвитку”, у якій йдеться про їцілий ряд заходів, спрямованих на поліпшення становища їдітей з інвалідністю. Освіта – основа інтелектуального, культурного, їдуховного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. їМетою освіти є всебічний розвиток людини як їособистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її їталантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих їморальних якостей, виховання громадян, здатних до свідомого їсуспільного вибору. Освіта в Україні для дітей їз ООП та дітей з інвалідністю ґрунтується їна засадах гуманізму, демократії, національної свідомості.

У їЗаконі України ”Про освіту” зазначено, що усі їгромадяни України мають право на безкоштовну освіту їв усіх державних навчальних закладах незалежно від їстаті, раси, національності, соціального і майнового стану, їроду та характеру занять, світоглядних переконань, віросповідання, їстану здоров’я та інших обставин (, ст.3). їАле все таки є незначна частка дітей їз інвалідністю, які не можуть навчатися у їмасових закладах освіти, на нашу думки, для їних мають залишитись спеціальні загальноосвітні школи – інтернати, їдитячі будинки, дошкільні та інші заклади освіти їз утриманням за рахунок держави. Для дітей їі підлітків, які потребують особливих умов виховання, їстворюються загальноосвітні школи і професійно-технічні училища їсоціальної реабілітації, яке затверджене ще у 1993 їроці Наказом Міністерства освіти України у Положенні ”їПро спеціальну загальноосвітню школу – інтернат (школу, клас) їУкраїни для дітей з вадами фізичного або їрозумового розвитку”. До речі, окремі групи здобувачів їосвіти з глибокими порушеннями сенсорної системи вказують, їщо є певні періоду у здобутті освіти, їколи для них краще навчатись у закладах їспеціальної освіти, в яких більш чітко враховані їособливості їх розвитку. Як приклад можна привести їдеякі аргументи, наведені під час дослідницької бесіди їз Інною К., випускницею УУ, дівчина має їтотальну сліпоту і спочатку навчалась у школі- їінтернаті для незрячих дітей, але після закінчення їпочаткової школи батьки перевели її у звичайну їшколу. Дівчина пригадує, що однокласники намагались їй їусіляко допомагати, але оскільки для виконання письмових їзавдань на уроці Інні необхідно було вистукувати їкожну літеру, вона створювала певні незручності до їоднокласників і через пів року такого навчання, їдівчина повернулась на навчання до інтернату, хоча їїї нові друзі жодного разу не робили їніяких зауважень. Тому на нашу думку, навчання їу будь якому освітньому заклад і має їбути спрямовано не стільки на передачу знань, їскільки на розвиток і формування особистості, виховання їу нього загальнолюдських цінностей, громадянської позиції. З їметою соціальної допомоги і реабілітації дітей з ївадами фізичного або розумового розвитку, розвитку їх їнахилів і здібностей на початку 90-тих їроків створюються різні типи навчально – виховних закладів їз дошкільним відділенням, серед яких школи – інтернати їдля сліпих дітей і для дітей зі їзниженим зором. Для надання допомоги учням з їкомбінованими дефектами організовуються спеціальні класи (вади слуху їабо зору у поєднанні з розумовою відсталістю, їзатримкою психічного розвитку або порушеннями опорно – рухового їапарату). До спеціальних загальноосвітніх шкіл – інтернатів (шкіл) їдля дітей зі зниженим зором приймаються: діти їз гостротою зору на оці 0,05 – ї0,4 на оці, яке краще бачить їз оптимальною корекцією; при цьому враховується стан їінших зорових функцій (поле зору, гострота зору їна близькій відстані, форми та плинність патологічного їпроцесу, за відсутності прогресуючого патологічного процесу та їастенопічних скарг діти з гостротою зору 0,ї2 можуть навчатися у масовій школі); діти їз більш високою гостротою зору у разі їпрогресивних або рецидивних захворювань, а також за їнаявності астенопічних явищ, які виникають під час їчитання та письма на близькій відстані; у ївсіх випадках діти повинні читати шрифт №9 їтаблиці для визначення гостроти зору зблизька з їоптимальною корекцією звичайним оптичним склом на відстані їне ближче 15 см.

Слід зауважити, що їособлива роль, як вказує Болдирєва (2012) тут, їналежить допоміжним технологіям, які дозволяють людям з їфункціональними обмеженнями брати активну участь у повсякденному їжитті, здобувати освіту, працювати чи відпочивати. Для їцього необхідно вживання наступних заходів: підтримати на їрівні державної політики та національних проектів розвиток їсистеми інклюзивної освіти як одного з пріоритетних їнапрямків системи освіти; клопотати перед урядом про їприскорення прийняття відповідних нормативно-правових актів та ївключення в конкурси соціальної реклами номінацій для їприйняття в суспільстві ідей інклюзії; запропонувати Міністерству їосвіти і науки України удосконалити систему підготовки їта перепідготовки педагогічних кадрів з урахуванням потреб їінклюзивної освіти, забезпечити розробку науково-методичного супроводу їв цій області; створити координаційну міжвідомчу раду їпідтримки інклюзивної освіти.

Дослідивши чинники юрисдикції національної їсистеми спеціальної освіти, як чинника формування майбутніх їзразків поведінки особи з особливими освітніми потребами, їми виявили, що українська освіта продовжує розвиватися, їнабувати нових рис, що відповідають вимогам часу. їЦе розвиток, як і розвиток нашого суспільства, їне позбавлений труднощів і протиріч, проте його їосновні тенденції визначаються вимогами динамізму і модернізації.

їІ як справедливо зауважує М.Захарчук, юрисдикція їнормативних документів в галузі спеціальної освіти поширюється їна захист осіб з особливими освітніми потребами їі осіб з інвалідністю не тільки в їзакладах дошкільної і середньої освіти, а й ївищої і позашкільної освіти, у сфері сфері їгромадських та телекомунікаційних послуг, а також заборонено їдискримінацію осіб з особливостями психофізичного розвитку шляхом їобмеження їхнього доступу до ресурсів чи навчальних їпрограм через фізичні бар’єри [30].

На думку їА.Колупаєвої ( 2014, с.16), «…реорганізація й їоновлення національної системи педагогічної освіти на основі їприн­ципів демократизації, гуманізації та модернізації, визнання права їкожної дитини на одержання освіти, адекватної її їпізнавальним можливостям і вимогам часу є доро­говказом їдо пошуку оптимальних шляхів її реформування, соціалізації їдітей із по­рушеннями психофізичного розвитку, їх інтегрування їу суспільство».

Таким чином, державна политика щодо їосвіти дітей з інвалідністю та дітей з їООП, закріплена в нормативно-правових документах, ставить їперед соціальною спільнотою завдання формувати певні зразки їінклюзивної поведінки, а перед педагогами – завдання сформувати їінклюзивну культуру, що змінить ставлення до дітей їз ООП, яке склалось в уявленнях про їнавчання, виховання та розвиток цієї категорії дитячого їнаселення.

* 1. **Юридико-соціальні аспекти формування майбутніх зразків їповедінки в осіб з ООП**

Однією з їважливих для суспільства характеристик освіти є її їдоступність для певних соціальних груп, які мають «їневигідні» стартові умови. Серед них особливе місце їзаймають діти з інвалідністю, діти з особливими їосвітніми потребами, діти з обмеженими можливостями здоров’я. їВарто зазначити в окремих країнах світу, що їіснують окрім звичайних освітніх закладів такі освітні їсистеми, які також забезпечують навчання і виховання їдітей з ООП. Це інтернатні освітніх установи, їале як зазначає значна частина дослідників (М.їМалофеєв, Н. Шматко та інші), вони дистанціюють їтаких дітей від соціального оточення, що перешкоджає їотриманню повноцінної якісної освіти поза межами інтернатного їзакладу, це по-перше. А по-друге, їстворюються умови для виникнення соціальної нерівності, ексклюзії, їсегрегації, стигматизації та гандикапності.

Сучасні вітчизняні і їзакордонні дослідження в галузі інклюзивного навчання відмічають їяк негативні такі явища як «соціальне виключення» їі «соціальне розподілення» таких уразливих категорій як їдіти з інвалідністю і діти з особливими їосвітніми потребами. В роботах W. Barsch, J. Corbett, З. Шевціва, В. Бочелюка, Н. Шматко, їТ.Малихіної стверджується, що сегрегатування дітей за їрівнем психофізичного розвитку є не припустимою поведінкою їдля поглиблення нерівноправності у здобутті освіти, і їпротирічить цінностям цивілізованого світу, чим порушується готовність їдитини до задоволення індивідуальних потреб у розвитку.

їСлід зазначити, що активний період у формуванні їінклюзивної поведінки починається з 1994 року, коли їбуло офіцийно введено термін «інклюзивна освіта», що їбув зафіксований Саламанською декларацією. З цього періоду їінклюзивна освіта визначається як певна освітня реформа їз орієнтацією на освітні можливості і потреби їкожної людини, кожної дитини, незважаючи на її їфізичні, інтелектуальні, соціальні, емоційні, мовні особливості метою їтакої освіти є уникнення соціальної сегрегації дітей їз інвалідністю як негативної форми поведінки суспільства.

їВ навчальному посібнику за авторством М.Порошенко (ї2019, с.10), зазначено, що діти, котрі «їпотребують інклюзивної освіти, можуть не мати інвалідності, їале вони мають ООП. Згідно з Законом їУкраїни «Про освіту», «дитина з ООП - це їособа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової їпідтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їїї права на освіту». Авторка до цієї їгрупи відносить дітей, які мають порушення в їрозвитку: емоційні і поведінкові, мовлення та спілкування, їтруднощі у навчанні, затримка/обмеження інтелектуального розвитку, їфізичні/нейромоторні, зору, слуху, діти, які виховуються їу несприятливих умовах, діти, які належать до їетнічних меншин, діти вулиці, діти з ВІЛ-їінфекцією [63, с.11]. Порошенко М. також ївказує і на необхідності створення інклюзивної культури, їяк одному з аспектів індексу інклюзії. В їданому випадку інклюзивна культура передбачає формування у їздобувачів освіти відчуття безпеки, доброзичливості, прийняття кожної їдитини. Це, на нашу думку, є першим їчинником, що впливає на формування певних зразків їповедінки особи з ООП. Другим фактором, є їформування інклюзивної політики в освітньому закладі і їрозвиток інклюзивної практики.

Вчені Т.Бут і їМ.Ейнскоу (2015) виділяють три складові, які їполіпшать створення інклюзивного освітнього середовища:

- створення інклюзивної їкультури (прийняття усіма учасниками освітнього процесу цінностей їінклюзії),

- розвиток інклюзивної політики (план та стратегій їосвітнього закладу щодо впровадження і розвитку інклюзії їі даному закладі),

- впровадження інклюзивної практики (наявність їметодології навчання в інклюзивному класі, навчальних і ївиховних методів і технологій, які будуть ефективними їв системі інклюзії).

М.Порошенко (2019) вказує, їщо інклюзивна освіта, є системним процесом налагодження ївзаємодії усіх учасників освітнього процесу: дітей, батьків їі учителів, а його ефективність залежить від їусвідомлення його переваг для кожного учня (див.їтаблицю 1.2.)

Таблиця 1.2. Переваги їінклюзивної освіти (за Кириленко В.Г.)

|  |  |
| --- | --- |
| **Для їдітей з ООП** | **Для фізично здорових дітей** |
| - їінклюзивне навчання не розділяє дітей з інвалідністю їта їхніх здорових однолітків; завдяки цілеспрямованому повноцінному їспілкуванню поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний та їемоційний розвиток дітей; діти мають можливості для їналагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й їучасті у громадському житті,  - збільшення можливостей реалізації їтворчого та пізнавального потенціалу дитини-інваліда, оскільки їнавчання в масовій школі розширює соціальні зв’язки, їдозволяючи налагодити зв’язки з великою кількістю ровесників, їщо є важливим для розвитку дітей; | - здорові їдіти можуть дізнатись про проблеми своїх ровесників-їінвалідів, набувають в процесі спілкування з ними їздатності тонко відчувати труднощі іншого, навчаються толерантності їта делікатності. В них проявляються такі якості: їспівчуття та людинолюбство, доброта та терпіння. Ці їнавички знадобляться у дорослому житті: сімейному чи їпрофесійному. Здорові діти отримують життєвий досвід любові їй прийняття, які неможливо недооцінити.  - вчаться природно їсприймати і толерантно ставитися до людських особливостей; їналагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, їякі відрізняються від них; співпрацювати; поводитися нестандартно, їбути кмітливими, а також співчувати іншим |
| **Для їпедагогів і фахівців** | |
| учителі інклюзивних класів краще їрозуміють індивідуальні особливості учнів; учителі опановують різноманітні їпедагогічні методики, що дає їм змогу ефективно їсприяти розвиткові дітей з урахуванням їхньої індивідуальності; їспеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші фахівці) їпочинають сприймати дітей більш цілісно, а також ївчаться дивитися на життєві ситуації очима дітей | |

їУспішна освітня інклюзія — це мультифакторний, багаторівневий процес, їщо вимагає перебудови на всіх рівнях людського їфункціонування, починаючи з заміни пріоритетних установок по ївідношенню до формуванні спеціального освітнього середовища для їдітей із особливими освітніми потребами. При цьому, ївпровадження ідей інклюзивної освіти у практику конкретних їустанов вимагає дотримання відповідних навчальних програм та ївведення у штат спеціалістів, які володіють такими їосвітніми технологіями, які у свою чергу сприяють їформуванню конструктивних зразків поведінки дітей.

Важливими умовами їефективної роботи закладу освіти з інклюзивною формою їнавчання у розвитку інклюзивної культури, політики і їпрактики є якісне керування процесом входження дитини їз ООП в освітнє середовище. Це передбачає їнеобхідність врахування і особливостей адаптації учнів, батьків, їпедагогів до змінних соціальних умов. Таке розуміння їорганізації інклюзивного процесу передбачає появу в освітньому їзакладі спеціаліста, який би скоординовував діяльність спеціалістів, їзалучених до роботи в інклюзивному класі (групі) їв даній установі. Це може бути і їодин із заступників керівника закладу освіти. Основними їфункціями такого спеціаліста є розробка інклюзивної політики їосвітнього закладу, забезпечення (залучення) закладу необхідним персоналом, їаналіз здійсненої діяльності. На рис.1.1. їми намагались показати взаємодію різних структур при їорганізації інклюзивного навчання в освітньому закладі.

Рис.ї1.1. Схема взаємодії структур і закладів їв системі інклюзивної освіти дитини з ООП (їза Кириленко В.Г.)

Інклюзивно-ресурсний центр

Опікунська рада району

Батьки, опікуни

дитина з ООП

Управління соцзахисту

ЦССМ районні

Заклади позашкільної освіти

Дошкільні заклади освіти

Заклади середньої освіти

В зв’язку залученості їв освітній процес значної соціально-управлінської громади, їварто визначитись з окремими поняттями, зокрема «інклюзивна їкультура», яка нами розглядається як складова професійно-їпедагогічної культури і визначає певні зразки поведінки їїї носія.

Варто вказати, що єдиної думки їщодо визначення цього поняття немає, хоча часто їв різних енциклопедіях і тлумачних словниках зустрічається їнаступне трактування цього поняття так «особливе організаційне їсередовище, яке дозволяє людям різного походження, з їрізними типами мислення, складом розуму ефективно працювати їразом для досягнення певних цілей організації». При їцьому більшість авторів, зокрема Т.Бут, М.їЕйнскоу, Т.Малигіна, Н.Шматко під інклюзивною їкультурою розуміють «особливу атмосферу, в якій впроваджується їмодифікації адаптовані до потреб певного освітнього закладу, їщо органічно вплітаються в його структуру, та їнадають певні можливості учасникам освітнього процесу знизити їризики негативної поведінки; і виділяють дві складові їцього поняття, перша - зовнішня складова, під якою їпередбачається організація інклюзивного простору (норми і правила), їа друга – це культура самого закладу, осіб, їякі там взаємодіють. Інклюзивна культура закладу освіти їне засвоється і не привласнюється, а створюється їв процесі спільної праці усіх учасників освітнього їпроцесу. При цьому варто враховувати особливі культурні їпотреби кожного учня - систему стосунків, спілкування, умов ївиховання, індивідуальні можливості і здібності.

Порошенко М (ї2019) приділяє значну увагу педагогу, який працює їв умовах інклюзивної освіти і зазначає, що їдля такого учителя мають бути притаманні суб’єктивні їі об’єктивні риси: педагогічна чуйність, тактовність, організованість, їтвердість, послідовність тощо. Разом з цим, педагог їмає володіти самоконтролем, саморегуляцією і певною копінг-їповедінкою, оскільки його професійна діяльність емоційно насичена їі має високий рівень відповідальності і носить їпідвищений рівень стресогенності. І як вказують окремі їдослідники (Н.Д. Шматко, Кухтерина Г.В., їФедина Л.В. М.Піддубний та інші ) ївсе це впливає на формування певного зразка їінклюзивної поведінки – захисно-копінгова, а це потребує їнавичок саморегуляції. Автори вказують, що така поведінка їскладається зі значної кількості компонентів – механізмів психологічного їзахисту, копінг-стратегій, особистих копінг-ресурсів.

Для їучасників освітнього процесу, в першу чергу для їпедагогів і осіб з ООП, основними захисними їмеханізмами є проекція – перекладання відповідальності за певні їпомилки на іншого. Але педагогі має навчити їпевним зразкам поведінки учня з ООП, які їсприятимуть його адаптації в освітньому середовищі. І їтакими зразками мають бути позитивна самомотивація, контроль їситуації, самоконтроль антициповане уникнення.

Особи з особливими їосвітніми потребам часто вдаються до специфічної форми їповедінки, яка носить назву емоційного реагування на їситуацію. Хоча вважається що загалом емоційне реагування ївідбувається часто автоматично, несвідомо, однак активне і їсвідоме втручання у цей процес може прискорити їперехід на інший, ефективніший рівень подолання. Для їцього дитину з ООП потрібно навчити виявити їпевну активність - виконати відповідні вправи, спрямовуючи емоції їта почуття в іншому напрямку. Прийнятними в їцій ситуації є плач, навіть гнів, активні їформи виразу своїх негативних переживань - активне вболівання їза улюблену спортивну команду, можлива навіть агресія їспрямована на неживі об’єкти (якщо це приймається їоточенням), бесіда тощо. При цьому часто поведінка їособи з ООП виходить за межі прийнятих їнорм.

Головко (2017, с.26-27) зазначає, їщо соціальною нормою прийнято вважати зумовлене об’єктивними їзакономірностями правило фізичної поведінки, яке має загальний їхарактер, виражає волю суспільства і забезпечується різноманітними їзасобами соціального впливу; сукупність вимог і очікувань, їщо висуває соціальна група, організація, суспільство до їсвоїх членів з метою здійснення діяльності (поведінки) їусталеного зразка (типу). сукупність вимог і очікувань, їщо висуває соціальна група, організація, суспільство до їсвоїх членів з метою здійснення діяльності (поведінки) їусталеного зразка (типу). Правила (норми) поведінки допомагають їлюдині краще орієнтуватися серед різноманітних ідей та їцінностей, зокрема свого соціального середовища, обираючи гідний їваріант поведінки; це своєрідний міст між проявами їособистості й соціумом.

Таким чином, зразки поведінки їособи з ООП формуються і триадності інклюзивної їповедінки: інклюзивної культури, інклюзивної політики і копінг-їстратегій.

Інклюзивна політика закладу, на нашу думку, їформується на основі чіткої організації керуванням інклюзивного їосвітнього процесу, в тому числі внутрішніми нормативними їнаказами, актами, розпорядженнями, наявністю різнорівневих навчально-методичних їкомплексів, інклюзивних знань та умінь персоналу. Інклюзивна їосвіта закладу освіти має бути чітко спланованою, їприйнятною і зрозумілою для кожного учасника освітнього їпроцесу, а прийняття інклюзивної освіти, на думку їдослідників, заключається в розумінні педагогами цінності кожного їучня. Тут доцільно пригадати ідеї Л. Виготського їпро непродуктивність освітньої системи, в якій дитина їз ООП стає ізольованою, якщо буде навчатись їу спеціальному закладі освіти, саме через це їїї варто ввести в звичайну школу, створивши їдля її адаптації і подальшого навчання адекватні їі необхідні умови. І суспільству вже давно ївідомі окремі моделі такої освіти: мэйстриминг (mainstreaming), їинклюзия (inclusion) [49; 53]. В рамках нашого їдослідження ми не аналізуємо ці моделі, але їі в цих моделях закордонними спеціалістами виділяється ївзаємозв’язок ідей інклюзивної освіти з формуванням певних їзразків поведінки осіб з ООП та шкільної їінклюзивної культури (J. Corbett, та інші). Так, J. Corbett вказує, що інклюзивна культура закладу їмає розглядати і певні культурні групи освітнього їзакладу: культуру вікової групи, культуру класу, підліткову їсубкультуру як урівнені [78]. Автор також виділяє їдеякі аспекти, що впливають на формування інклюзивної їкультури освітнього закладу: особистісні установки – переконання і їстрахи, що учні з ООП мають низькі їнавчальні здібності; власні упередження щодо стосунків учнів їз ООП і учнів з нормальним психофізичним їрозвитком; толерантність до об’єднання дітей в культурну їменшість. В українських закладах освіти з інклюзивною їформою навчання для зменшення цього явища введено їпосаду асистента вчителя «тьютора» і доцільно було їб ще й введення «Тьюторства над класом», їяким передбачено тьюторство будь якого учня, що їсприятиме ефективному супроводу і взаємодії в класі, їде навчаються діти з ООП.

Ще одним їз аспектів у формуванні певних зразків поведінки їосіб з ООП є створення і вибір їосвітнього маршруту6 спільне навчання в інклюзивному класі їчи спеціальна освіта. Вибір певного освітнього маршруту їзалежить від рішення комісїї ІРЦ, яка приймає ївідповідне рішення на основі вивчення потреб, особливостей їрозвитку і можливостей такої дитини, активної участі їу навчанні і вихованні дитини з ООП їбатьків. На рахунок освіти в спеціальних школах їчастіше схиляються самі батьки, як свідчить практика.

їВ концепції нової української школи виділяється специфічний їметод формування поведінки особи з ООП. Це їпраймінг – метод підготовки дитини з ООП до їпевної діяльності, яку вона має завершити, він їдозволяє заздалегідь підготувати учня до вирішення певної їнавчальної чи соціальної ситуації, дозволяє адаптуватись до їнових для неї умов соціального буття: самостійно їнавчатись і працювати, самостійно вирішувати проблему.

Для їформування зразків поведінки осіб з ООП важливим їє урахування чотирьох чинників:

• цілепокладання дій усіх їучасників освітнього процесу;

• чинник стосунків: ступінь підтримки їі взаємодопомоги;

• чинник особистісного розвитку: рівень особистісного їросту і самовдосконалення;

• чинник підтримки освітньої системи: їсамообслуговування учнів, порядок в класі, ступінь розуміння їусіма учасниками освітнього процесу своєї діяльності.

Таким їчином, можна виділити такі зразки поведінки осіб їз ООП: знанньову ( що я знаю для ївирішення проблеми чи завдання), діяльнісну (як я їбуду це робити, які я маю уміння їдля цього), особистісну, ціннісну.

Значущою для нашого їдослідження є позиція низки авторів щодо інклюзивної їготовності спеціалістів до роботи в умовах інклюзивної їі спеціальної освіти, яка визначається як «складна їінтегральна властивість особистості, котра дозволяє успішно реалізовувати їпрофесійні компетенції, орієнтуючись на відповідну підготовку». В їпершу чергу, це стосується когорти спеціальних педагогів, їякі мають відповідну базову освіту і сформовану їза роки навчання готовність до формування певних їзразків інклюзивної поведінки у своїх вихованців.

* 1. **Соціально-їправова характеристика осіб з ООП**

Формування зразків їінклюзивної поведінки особами з ООП в закладах їосвіти залежить від двох основних факторів: сформованості їінклюзивної свідомості та сформованості певного рівня інклюзивної їкультури усіх учасників освітнього процесу.

Розвиток особистості їшколяра з ООП передбачає максимальну реалізацію його їактивності, самостійності, організованості, комунікабельності в процесі навчання. їЦі властивості тісно переплітаються з динамічними аспектами їповедінки особи з ООП, що означає необхідність їїї формування відповідними засобами навчання. І тісно їпереплітають з інтеграцією і адаптацією особи з їООП в шкільний простір. Ця проблема є їпроблемою створення інклюзивного колективу і адекватних йому їкультурних норм життя класного колективу за умови їврахування індивідуального способу культурного реагування на ситуацію. їА формування приналежності до певної групи позначає їєдність з нею, взаємодію з усіма її їчленами, створення певної шкільної чи соціальної общності. їКласний колектив має певні ознаки: однородність його їчленів, одні правила взаємодії з кожним його їчленом, відчуттям єдиної команди, наявність групової субкультури, їяка проявляється в певній системі знаків, взаємодія їусіх членів колективу за допомогою цієї знакової їсистеми, ідентичність та ідентифікація за певними ознаками їякі відрізняють даний колектив від інших.

Група їосіб з ООП надзвичайно неоднорідна. Це визначається їперш за все тим, що в неї ївходять особи з різними видами та з їрізним ступенем порушень: порушення сенсорної системи, мовлення, їопорно-рухового апарату, інтеллекту, з розладами емоційно-ївольової сфери (наприклад РАС), затримкою та комплексними їпорушеннями розвитку.

Дітей з ООП можна розподілити їна наступні категорії:

Таблиця 1.3 Категорії їдітей з ООП

|  |  |
| --- | --- |
| **Категорії** | **Критерії, за якими ївизначаються групи** |
| Медична | Наявність захворювань внутрішніх органів.  їЄ проблеми з органами слуху, зору, мови.  їЧасто та довготривалі хвороби дітей (пропуски за їхворобою понад 40 навчальних днів в році).  їСтоять на обліку у психоневролога.  Перенесли складну їмедичну операцію. |
| Соціальна | Живуть в асоціальних сім’ях.  їЖивуть в малозабезпечених сім’ях; Живуть в оточенні, їв якому присутні зневага та агресія.  Живуть їв сім’ях біженців чи переселенців (проблеми мовні їчи адаптивні).  Перейшли в нову школу, клас, їзмінили місце проживання (проблеми адаптивні). |
| Освітньо-педагогічна | їНаявна стійку неуспішність.  Прогулюють, пропускають заняття без їповажних причин |
| Поведінкова | Наявні стійкі порушення поведінки.  їВідчувають труднощі у взаєминах з ровесниками, вчителями, їбатьками  Мають підвищену тривожність. |

Аналіз наукової літератури їдозволяє показати і інший розподіл за категоріями їдітей з ООП (за Оліференко Л.Я.) [ї36]:

1) діти з проблемами в розвитку, їякі не мають різко вираженої клініко-патологічної їхарактеристики;

2) діти, які залишились без опіки їбатьків;

3) діти з неблагополучних сімей, асоціальних їсімей;

4) діти з сімей, які потребують їсоціально-економічної та соціально-психологічної допомоги та їпідтримки;

5) діти групи ризику з проявами їсоціальної та психолого-педагогічної дезадаптації.

Аналіз сучасного їмасиву статистичних даних , дозволяє виділити групи школярів їз додатковими освітніми потребами, які часто зустрічаються їу масових загальноосвітніх закладах: на першому місці їзнаходяться школярі з порушеннями мовлення, на другому - їдітей з виявленою шкільною дезадаптацією, на третьому - їдіти з затримкою психічного розвитку, далі - учні їз діагностованою розумовою відсталістю; та порушеннями опорно-їрухового апарату, на останньому місці - учнів з їпорушеннями зору та порушеннями слуху [49; 56].

їХарактеристика дітей групи ризику: можуть мати відхилення їв розвитку інтелектуальної сфери, часто не відвідують їшколу, важко засвоюють навчальний матеріал, у них їспостерігається затримка в розвитку мислення, недорозвиненість саморегуляції, їуміння керувати собою; відставання у оволодінні освітніми їнавичками та уміннями та низької якості учіння. їВ підлітковому віці діти групи ризику характеризуються їпроблемами у взаєминах з оточуючими людьми, поверхневістю їпочуттів, споживацьким ставленням та звичкою жити за ївказівками, складностями у взаєминах, порушеннями самосвідомості (від їпереживання вседозволеності до ущербності), поглибленням труднощів в їоволодінні навчальним матеріалом, проявом грубого порушення дисципліни (їбродяжництвом, крадіжками, різними формами делінквентної поведінки). В їстосунках з дорослими у них проявляються переживання ївласної неспроможності, втрата своєї цінності та цінності їіншої людини [60; 61; 69].

Інклюзивна освіта їздійснюється в спеціально організованому освітньому середовищі, де їдитині з ООП в середовищі ровесників забезпечується їстандартними програмами з урахуванням її особливих освітніх їпотреб.

Специфіка різних типів ООП визначає і їхарактеристику кожної групи учні, і особливості організації їроботи з ними. Варто зазначити, що нормативними їдокументами передбачено зарахування на навчання до певного їкласу 1-3 дитини з ООП. І їяк показує практика, це учні з різними їнозологіями, а від так педагог має знати їяк нозологію і характер перебігу захворювання, так їі особливості взаємодії з певними особами з їООП. Наприклад, у учня є порушення слуху, їі вона може носити слуховий апарат, або їспілкуватись Дактилем. Це означає що педагог і їучні мають знати особливості комунікації з таким їшколярем: говорити чітко і повільно, спілкуватись через їсурдоперекладача або вивчити мову жестів. Педагог має їпевним чином організувати як свій простір, так їі простір такої дитини в класі, знати їправила робити в команді спеціалістів, призначених рекомендаціями їфахівців інклюзивно-ресурсного центру. Але тут доречними їє слова великого педагога К. Ушинського, який їговорив про те, що перед тим як ївиховувати у учневі певні риси, стосунки, ми їмаємо вивчити і знати те, що ми їпрагнемо виховати.

Також наводимо визначення понять в їтакому значенні, в якому вони розуміються в їданій роботі.

Для характеристики поняття «інклюзивна культура» їскористаємось визначенням і його характеристиками, представленими в їроботі А. Полянського (2018) «Інклюзивна культура в їосвітній організації». Автор зазначає, що інклюзивна культура, їв рамках системи освіти стає особливою освітньою їфілософією, оскільки заклад з інклюзивною формою навчання їприймає і розділяє цінності інклюзії. Інклюзія в їбудь якій організації, в тому числі в їзакладі освіти, є частиною загальної культурної політики, їяка спрямована на створення особливого позитивного мікроклімату їосвітнього середовища, солідарності, довіри, толерантності, відсутності конфліктів, їтощо. Формування інклюзивної культури передбачає дотримання принципу їповаги, відсутності дискримінації, передбачає створення доступного середовища, їадаптованих освітніх програм, наявність допоміжних технічних засобів їдля різних категорій дітей. Також автор наголошує, їщо навчання стає інклюзивним тоді, коли дитина ївключена в культуру освітнього закладу повністю, а їдля формування інклюзивної культури є важливим засвоєння їправил поведінки [53]:

* Поведінка у спілкуванні ( правила їповедінки на заняттях, на перерві, в позанавчальний їчас),
* Комунікативна поведінка (знання і дотримання норм їповедінки у взаємодії з педагогами, з однолітками, їз іншими учасниками освітнього процесу),
* Поведінка групи (їнаявність умов для повноцінної взаємодії з ровесниками, їволодіння мовленєвою культурою групи).

Понікарова (2018, с. ї15-20) акцентує дослідницьку увагу на такій їмоделі поведінки як «копінг-поведніка» (coping behavior), їяка часто використовується для опису певних способів їадаптивної поведінки в ситуації стресу. На думку R. Lazarus, людина обирає той чи інший їкопінг залежно від власних установок щодо ситуації: їкерування чи зміна джерела стресу, тоді поведінка їспрямована на себе або на оточуючих. Прийнято ївиділяти такі типи копінг-поведінки: продуктивний, умовно їпродуктивний, непродуктивний, копінг-ресурс [40]. Копінг-поведінка їможе бути автоматизованою, якщо людина знаходіться в їситуації постійного стресу, а стилі копінгу визначаються їспецифікою використання копінг-ресурсу і копінг-стратегій, їособливостями фрустрації, та рівнем відповідних знань. Авторка їзазначає, що копінг-поведінка визначається як індивідуальний їспосіб взаємодії людини з ситуацією, засновуючись на їїї значущості, психологічних можливостях людини з подолання їстрес-ситуації. Це когнітивні, емоційні та поведінкові їстратегії [40]. Тому педагог, який працює в їінклюзивному класі має бути обізнаним у особливостях їформування певної копінг-поведінки осіб з ООП, їтай сам використовувати різні копінги для подолання їстрес-ситуації.

Варто зазначити, що на сьогоднішній їдень не існує трактування терміну «інклюзивна поведінка», їхоча в більшості наукових джерел зазначено, що їінклюзивна поведінка як компонент системи інклюзивної освіти їє безпосереднім наслідком розвитку інклюзивної свідомості.

Поведінка – їпроцес взаємодії осіб та оточуючим середовищем, опосередкований їїхньою зовнішньою і внутрішньою (психічною) активністю [53].

їПоведінка особистості – зовнішні дії індивідів, їх певна їпослідовність, що так чи інакше торкається інтересів їінших людей [27].

Поведінка соціальна – зовнішні прояви їдіяльності, в якій проявляються конкретні позиції людини, їїї установки. Вона представляє собою зовнішньо спостерігаючу їсистему дій людини, в якій реалізуються внутрішні їспонукання людини [27].

Ми не будемо зупинятись їна детальній характеристиці поведінки, наголосимо тільки на їтому, що особливістю здобувачів освіти з ООП їта осіб з інвалідністю є досить високий їступінь учбової та позанавчальної активності, прагнення долати їскладні завдання, наполегливість і цілеспрямованість.

Інклюзивна свідомість, їяк зазначають більшість дослідників, субєктів інклюзивної освіти ївідрізняється фрагментарністю, у них чітко прослідковується червона їлінія «Ми-Вони», але при правильній організації їосвітнього процесу таке сприйняття поступово змінюється на «їМИ». Разом з тим, учні з ООП їв інклюзивній системі намагаються не відрізнятись від їсвоїх здорових ровесників, часто проявляють високі показники їособистісного потенціалу, особисті якості, які дозволяють їх їконкурувати на рівних з ровесниками.

Інклюзивне освітнє їсередовище відповідно до Закону про освіту (2017), ївизначається як сукупність умов, способів і засобів їїх реалізації для спільного навчання, виховання та їрозвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб їта можливостей.

В Законі про Освіту (2017) їподано і визначення терміну «особа з особливими їосвітніми потребами» - це особа, яка потребує додаткової їпостійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі, їз метою забезпечення її права на освіту.

****їІнклюзивне навчання —**** система освітніх послуг, гарантованих державою, їщо базується на принципах недискримінації, врахуванні багатоманітності їлюдини, ефективного залучення та включення до освітнього їпроцесу всіх його учасників [38].

Девіантна (ризикована) їповедінка – діяльність людини, яка не відповідає встановленим їабо у даному суспільстві нормам. Алкоголізація та їнаркотизація служать формою відсторонення від буденних труднощів їта життєвих негараздів, способом зняття напруги, невпевненості. їТака поведінка створює перепони для соціального розвитку [ї27].

Інформаційно – мотиваційний (профілактичний) тренінг – це інструмент, їнаправлений на розвиток як комунікативних навичок, так їі навичок прийняття рішення та зміни стратегії їповедінки, але головною його функцією є надання їінформації [42, 8] .

Підлітковий вік – період розвитку їдітей від 11 – 12 до 16 – 17 їроків. Цей період характеризується різкою активізацією життєдіяльності їта глибокою перебудовою організму [71,с. 56]. їВік може впливати на оцінку складної ситуації їособистістю і вибір копінг-стратегій, проте дорослішання їне є головною детермінантою адаптивної поведінки і їефективного подолання проблемних ситуацій. Для нашого дослідження їособливо цікавими є погляди сучасного американського психолога їГейл Шихі на особливості проживання підліткового віку їз точки зору перебігу кризи дорослішання та їкризи 16 років - "виривання коренів". Автор зазначає, їщо кризи пов’язані з особливостями людського існування їі постійними змінами в житті людини. Поява їнових якостей, фізіологічних та психологічних, часто потребує їперебудови всього організму і особистісних змін, що їсамо по собі може бути тяжкою і їболісною. З точки зору систематичної норми, кризи їрозвитку вважаються нормативними, однак кожна конкретна історія їжиття має свою варіацію кризових періодів. Період їфізіологічного і психологічного дорослішання може бути кризовим їперіодом, оскільки підліткам важко контролювати свої емоції їі сексуальні потяги. Притаманне віку прагнення до їнезалежності від батьків породжує багато конфліктів. З їцим періодом часто пов’язане перше кохання, яке їможе призвести до кризи, особливо якщо почуття їбез взаємності. Хоча перша закоханість далеко не їзавжди надовго зберігає свою інтенсивність, деякі її «їжертви» знають, що відчуття втрати при розриві їможе бути таким же сильним і залишати їне меш болючий слід, як і при їрозлученні з близькою людиною, з якою проведена їбільша частина життя [71].

Знання та навички їповедінки – результат процесу пізнання інформації відносно безпечної їповедінки та відпрацьовані вміння за даною тематикою [ї27].

**Висновки до першого розділу**

Перший розділ їнашого дослідження присвячено визначенню та аналізу нормативно-їправової бази, на яку має орієнтуватись освітній їзаклад уразі відкриття інклюзивного класу. І основою їдля цього має бути розуміння необхідності створення їблагоприємних умов для розвитку і навчання особи їз ООП, формуванню у неї відповідних зразків їі механізмів поведінки як в закладі освіти, їтак і за його межами.

Аргументація певних їпозицій у розумінні проблеми формування зразків поведінки їособами з ООП, на думку спеціалістів, має їпевні конструктивні підходи в погляди, що дає їможливість розглядати юридичну складову цієї проблеми як їсистемне явище, яке є динамічним у своєму їрозвитку.

Інклюзивна поведінки освітньої громади має носити їантидискримінаційний характер і бути спрямованою на формування їінклюзивної культури, копінг-стратегій у осіб з їООП, які включені в систему загальної освіти, їнавчаються разом з іншими школярами, отримують підтримку, їкорекційну допомогу у формуванні нового соціального досвіду.

їАналіз наукових джерел дозволяє розкрити зміст основних їпонять, якими ми оперуємо в нашому дослідженні їта виділити основні напрями у формуванні зразків їінклюзивної поведінки осіб з ООП.

РОЗДІЛ 2. їОРГАНІЗАЦІЯ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ВИВЧЕННЯ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ їЗРАЗКІВ ПОВЕДІНКИ У ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ їПОТРЕБАМИ

**2.1. Організація емпіричної роботи та їпрограма вивчення зразків поведінки осіб з ООП. їЧас і місце проведення дослідження, критерії формування їгруп**

Для кращого розуміння факторів, які впливають їна формування зразків поведінки осіб з ООП, їа також, в якій мірі здобувачі освіти їз різними станами психофізичного і соціального здоров’я, їволодіння певними типами інклюзивної поведінки, знаннями інклюзивної їкультури, було проведено дослідження, у квітні 2023 – їжовтні 2023 року на базі окремих закладів їосвіти з інклюзивною формою навчання та школі-їінтернаті у місті Івано-Франківськ.

*Мета дослідження* **–** ївизначити особливості зразків поведінки осіб з ООП їв закладах освіти з інклюзивною формою навчання.

їОрганізація емпіричної роботи передбачала вирішення наступних задач:

ї1. Виявити типи зразків поведінки осіб з їООП в системі спеціальної освіти, рівень інклюзивної їкультури здобувачів освіти, рівень готовності педагогів до їформування інклюзивної поведінки здобувачів освіти в умовах їінклюзивного навчання.

2. Розробити програму емпіричного дослідження

ї3. Апробувати програму формування зразків поведінки здобувачів їосвіти в системі інклюзивної освіти.

До групи їреспондентів увійшли здобувачі середньої освіти віком від ї14 до 16 років, які навчаються у їспеціалізованій школі №1 І – ІІІ ступенів міста їІвано-Франківська. Ця вікова група респондентів була їобрана тому, що в цьому закладі є ї7-9 класи з інклюзивною формою навчання. їВ період перехідного віку, в якому на їмомент проведення дослідження перебувала частина учнів, відбувається їшвидка трансформація організму, коли молоді люди вважають їсебе дорослими, а дорослі – все ще дітьми. їСаме в цьому віці притаманні схильність до їризику та гострим відчуттям, низька стійкість до їстресових ситуацій, страх бути зайвим, бажання влитися їв групу однолітків, та підвищення власної самооцінки їза рахунок приниження інших. І для того, їщоб довести оточуючим, що вони вже не їдіти, дехто з них обирає ризиковані способи їповедінки, які на їхню думку є ознаками їдорослості. Крім того, особистість підлітка схильна до їсприйняття та швидкого вбирання, як гарного, так їі поганого [27; 71].

Таким чином, надзвичайно їважливо, щоб саме молодих людей залучали до їпрограм формування зразків інклюзивної поведінки та адекватних їмоделей соціальної і інклюзивної культури, а фахівці їта інші дорослі виконували підтримуючу роль.

**2.ї2. Процедура проведення дослідження**

Емпірична робота включала їтри етапа: констатувальний, аналітичний, підсумковий.

На констатувальному їетапі дослідження ми вивчали типи поведінки здобувачів їосвіти з ООП підліткового віку, рівень готовності їпедагогів до формування зразків інклюзивної поведінки в їсистемі освіти. Для цього нами була розроблена їдослідницька програма, в яку входило:

- підбір діагностичного їінструментарію та розробка авторської анкети.

Основні методи їдослідження представлено на рисунку 2.1.;

- обгрунтування їрівневих характеристик, які свідчили б про тип їінклюзивної поведінки здобувачів освіти в умовах інклюзивної їосвіти;

- обробка отриманих даних з іх наступним їспіввіднесенням за виділеними характеристиками.

- аналіз готовності педагогів їдо роботи з формування адекватних зразків інклюзивної їповедінки у здобувачів освіти, в тому числі їі у осіб з ООП.

Рис.2.ї1. Методи дослідження

**МЕТОДИ ДОСЛІДЖЕННЯ**

**ІНТЕРНТЕРПРЕТАЦІЙНІ: кількісні та якісні методи**

**ОРГАНІЗАЦІЙНІ: порівняльний, інструктаж**

**ЕМПІРИЧНІ: спостереження порівняння, бесіда, анкетування**

**СТАТИСТИЧНІ: методи математичної статистики**

На даному етапі відбувалося ївивчення літературних джерел з досліджуваної проблеми, було їсформовано концепцію емпіричного дослідження, відбулась констатація обраної їнами проблеми вивчення чинників формування зразків поведінки їу підлітковому середовищі. Для цього, наприкінці січня - їлютого 2023 року, було проведено опитування підлітків ї14 – 16 років для виявлення рівня їх їпоінформованості з питань інклюзивної поведінки та інклюзивної їкультури.

Перед опитуванням, за допомогою анкет, була їпроведена роз’яснювальна робота серед респондентів. Їм було їнаголошено на цілях і завданнях опитування, а їтакож сказано про можливі результати та характер їїх використання. У випадку необхідності інструктор пояснював їзміст питань та слідкував, щоб відповіді були їіндивідуальними. Мистецтво використання цього методу полягає в їтому, щоб чітко уявляти: кому, коли та їяк ставити запитання, а також знати, яким їчином обробити отримані відповіді.

Природа явища, що ївивчається нами передбачає вибір як кількісного – опитування їза допомогою анкети, так і якісного методів їдослідження. Анкета – це з’єднана єдиним задумом система їзапитань, відповіді на які покликані виявити комплексні їкількісно - якісні характеристики об’єкта і предмета дослідження. їЛогіка представлених у ній запитань має відповідати їосновним цілям дослідження та слугувати зібранню тієї їінформації, що перевіряє гіпотези, висунуті програмою дослідження [ї39; 26].

Анкета є тиражованим документом, сформованим їза певними правилами, та вимогами.

На основі ївивченої літератури та аналізу предмету дослідження нами їбуло розроблено анкету, яка заповнювалася респондентами – учнями, їбатьками та педагогами, для виявлення конкретних фактів, їу даному випадку – виявлення рівня поінформованості учасників їосвітнього процесу щодо зразків поведінки в системі їінклюзивної освіти. У даному опитувальнику відсутнє накопичення їоднотипних запитань, що можуть викликати почуття одноманітності їта втоми у респондентів, не спостерігається. Більшість їпитань закриті, але є також і відкриті, їде можна висловити свою думку. Запропоновані питання їскладались таки чином, щоб отримати найбільш повні ївідповіді на запитання з приводу розуміння інклюзивного їнавчання, допомоги іншим, знань правил інклюзивної культури, їта особливостей прояву інклюзивної поведінки. Зразок анкети їпредставлено в додатку А.

На цьому етапі їми використовували і метод якісних (експертних) оцінок (їГрабовецький, 2010)**-** метод, за яким експерти з їданого питання давали якісні та кількісні оцінки їваріантів рішень, що пропонуються. Автор зазначає, що їкожен експерт створює свою інтуїтивну модель досліджуваного їявища, що дозволяє йому за певних умов їформувати наближені кіль-кісні оцінки [26,с.ї33]. Чим складніші і суперечливіші явища, що їдосліджуються, тим більша відповідальність за наслідки прийнятих їрішень і тим, відповідно, нагальніша необхідність при їїх підготовці використовувати не тільки якісний аналіз, їале і залучити кількісні показники з метою їзіставлення альтернативних варіантів, що врешті-решт дозволить ївибрати оптимальне управлінське рішення [26, с.34]. їПрогнозні експертні оцінки відображають індивідуальне судження спеціалістів їщодо перспектив розвитку об’єкта і ґрунтуються на їмобілізації професійного досвіду доповненого знаннями та інтуїцією.

їЗастосовується цей метод і тоді, коли є їнеобхідність з кількох запропонованих варіантів обрати оптимальний, ївраховуючи матеріальні й фінансові можливості, морально-правові їта інші конкретні умови; визначити сформованість певних їякостей особистості, цінності колективу тощо. Ми використовували їякісні шкали різного роду: з відповідністю кількісних їоцінок ступеня значущості.

2 етап - розробка програми їдослідження, що передбачало визначення об’єкта, предмета, мети, їзавдань, гіпотез дослідження. Було визначено інструментарій дослідження їта процедуру, місце його проведення, визначено та їобґрунтовано вибірку. На цьому етапібуло проведеноїгрупове інтерв’ю з метою розширення та уточнення їінформації, отриманої за допомогою анкет. В груповому їінтерв’ю брали участь 20 учасників. Критерієм формування їгрупи були зацікавленість та бажання респондентів взяти їучасть в обговоренні питань щодо формування поведінки їінклюзивної поведінки у здобувачів з ООП та їінклюзивної культури у всіх учасників освітнього процесу. їСеред учасників було 11 осіб з ООП ївіком від 9 до 14 років, решта їбули учнями 7-9 класів. Результати дослідження їмають певний ступінь достовірності, оскільки визначені певною їкількістю учасників дослідження, серед яких є учні їз ООП.

З метою розширення інформації, отриманої ївнаслідок анкетування - як здобувачі освіти розуміють інклюзивне їнавчання, толерантність, дружне ставлення, допомогу, якими джерелами їінформації користуються для отримання знань про інклюзивну їкультуру і інклюзивну поведінку, якою є їх ївласна поведінка щодо однокласників з ООП, було їпроведене групове опитування (фокус – групи ) підлітків, які їнавчаються у 7 – 9 класах. До проведення їфокус – групи учасники один одного добре не їзнали. Модератор попередньо з учасниками групи знайомий їне був. Питання, які виносились на обговорення їу фокус-групі подані у додатку Б. їОпитування проводилось через використання електронної пошти вказаних їреспондентів, які погодились прийняти участь в дослідженні.

їОкрім зазначених методів дослідження нами використовувалось і їспостереження як метод отримання інформації спостереження.

Спостереження – їосновний, найбільш розповсюджений у педагогічній науці емпіричний їметод вивчення учнів та їх діяльності. Під їспостереженням розуміється цілеспрямоване, організоване і певним чином їзафіксоване сприйняття досліджуваного об'єкта [25; 33]. Результати їфіксації – дані спостереження називаються описом поведінки об'єкта. їВ дослідженнях зі інклюзивної та спеціальної педагогіки, їспостереження займає значне місце, що дозволило визначити їособливості поведінки здобувачів освіти з різними станами їфізичного здоров’я. Однак, за допомогою спостереження можна їзнайти лише явища, що зустрічаються в звичайних, "їнормальних" умовах, а для пізнання істотних властивостей їоб'єкта необхідне створення спеціальних умов, відмінних від "їнормальних". Ціль спостереження конкретизується також показниками сформованості їінклюзивної поведінки, які реєструються дослідником. Такими показниками їможуть виступати, наприклад, різні ознаки активності і їдопомоги, участі в житті однокласників з ООП, їтолерантне ставлення до інших, готовність до відвідування їзакладу освіти здобувачами з ООП, особливості навчальної їдіяльності; характер питань до товаришів, готовність приймати їта надавати допомогу. Іноді як показники інклюзивної їповедінки використають різні емоційні реакції (вигуки, інтонаційну ївиразність мови, адекватність емоційних проявів на відповідь їна однокласника з ООП, а також особливості їміміки й жестикуляції учнів [59;72].

В їнашому дослідженні ми проводили суцільне і вибіркове їспостереження. Першим охоплюється поведінкова діяльність здобувачів освіти: ївід їхнього початку до завершення. Друге допомогло їнам вибіркове фіксування сформованості мотиваційних процесів у їшколярів четвертих – п’ятих класів: при дослідженні учнівської їроботи на уроці спостерігається весь цикл навчання ївід його старту на початку уроку до їкінця уроку та під час самостійної роботи.

їСпостереження не є пасивним методом, у ньому їтеж реалізується активний характер пізнавальної діяльності: по-їперше, в цілеспрямованому характері спостереження, в наявності ївихідної установки у спостерігача — що та за їчим спостерігати, на які явища звертати особливу їувагу; по-друге, у відбірковому характері матеріалу; їпо-третє, у виборі та конструюванні засобів їспостереження та опису. На перший план у їспостереженні виступають такі складові інклюзивної поведінки як їдружні стосунки, залучення до відпочинку на перерві, їдопомога ц разі потреби, ігнорування, пригноблення, приниження, їнаявність вербальних установок, ігнорування, тощо.

Особливо складним їє спостереження в суспільних науках, де наслідки їйого значною мірою залежать від світоглядно-методологічних їустановок спостерігача, його ставлення до об'єкта. Метод їспостереження є обмеженим методом, оскільки з його їдопомогою можна лише зафіксувати певні властивості і їзв'язки об'єкта, але не можна розкрити їхньої їприроди, сутності, тенденцій розвитку. З пізнавальних можливостей їметоду спостереження випливають і його основні функції: ї1) фіксація та реєстрація фактів; 2) попередня їкласифікація фіксованих фактів на засадах певних принципів, їсформульованих на основі існуючих теорій; 3) порівняння їзафіксованих фактів [35].

Одночасно з виконанням цього їметоду ми звертали увагу і на зовнішні їобставини: яка реакція учня на правильність виконання, їзауваження, її емоційний стан, використання сторонньої допомоги.

їЦілеспрямоване спостереження за учнями під час уроків, їперерв, контрольних робіт, бесіди з класоводами дали їнам можливість говорити про прояви вікових особливостей їповедінки у кожного учня, про сформованість зразків їінклюзивної поведінки, які проявляються і розвиваються в їдіяльності, що зазначалось у відповідній карті особистості.

їСпостереження за здобувачами освіти з ООП в їрізних шкільних ситуаціях та аналіз методик, бесід їз учителями дали нам можливість говорити про їзмістовну сторону сформованої інклюзивної поведінки та визначити їїї типологію. Ми розробили спеціальний план спостереження їза учнями, який давав нам змогу простежити їдіяльність учнів, як на уроці, так і їпід час підготовки (групи подовженого дня): визначення їготовності до надавання допомоги та прийняття її їна уроці, перерві, прояв певних зразків інклюзивної їповедінки на уроці, після уроку, активність на їуроці, бажання допомогти іншому та, реакція на їдопомогу і оцінку.

Математичний аналіз емпіричних даних – ївикористання математичних співвідношень для обчислення параметрів масиву їемпіричних даних [26; 35].

Первинна математична обробка їданих для представлення відповіді у відсотках, нами їпроводилась за розрахунками таким чином:

% = f / N \* ї100, де

f – частка осіб, що потрапили їдо відповідної категорії,

N – загальна кількість осіб.

їПервинна інформація зібрана за допомогою спостереження та їопитувальника у вигляді кількісних показників була внесена їв табличний процесор програми SPSS для Windows.

їДля зручності отриманих даних під час проведення їфокус – груп застосовувався спосіб структурування. Крім того, їслід відзначити, що ці методи дослідження не їмали дискримінаційного характеру, оскільки всім учасникам дослідження їбули створені однакові умови.

Цільові групи дослідження їта методи здору інформації наведені у таблиці ї2. 1.

Таблиця 2.1. Методи збору їінформації відповідно до груп дослідження

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Групи досліджуваних** | їКількість досліджень | | **Методи збору інформації** |
|  | З | П |  |
| **їучні здорові** | 1 | 1 | Інтерв’ю групове (фокус-їгрупа), |
| **Учні з ООП** | 2 | 1 | Анкетування, їгрупове інтерв’ю, спостереження |
| **Педагоги** | 1 | 1 | анкетування |
| **їБатьки** | 1 | 1 | анкетування |

Отже, основними методами їдослідження на цьому етапі стали: анкетування, спостереження, їекспертиза, математичні методи обробки даних, кількісний і їякісний аналіз результатів дослідження.

**2.3. Соціодемографічні їхарактеристики досліджуваної групи**

Серед респондентів кількість учні ївіком 14 років становить 12 осіб, віком ї15-16 років – 4 особи, до 14 їроків – 4 особи. Загальна кількість учнів з їнормою здоров’я становить 20 осіб, учнів з їООП -11 осіб, 19 осіб педагоги, решта – ї14 осіб – батьки учнів з інвалідністю та їучнів з ООП. У

груповому інтерв’ю брали їучасть 20 учасників.

Таблиця 2.2**.** Розподіл їреспондентів за віком

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Вікова категорія** | | **Абсолютне число їреспондентів** | | Значення у % | |
|  | До 14 років | 4 | | ї6,3 | |
|  | 14 років | 12 | | 18,7 | |
|  | ї15-16 років | 4 | | 6,3 | |
|  | З їООП | 11 | | 17,2 | |
|  | педагоги | 19 | | 29,ї7 | |
|  | батьки | 14 | | 21,8 | |
|  | **Всього** | **64** | |  | |

їУчасників дослідження нами було розподілено за статтями. їРезультати представлено у таблиці 2.2. варто ївідзначити, що переважна більшість учнів з ООП – їце учні 4 класу. Їх кількість становить ї8 осіб, 1 учень – представник 6 класу, їта 2 учнів навчаються у 9 класі. їЗагальна кількість учнів з ООП, які навчаються їу масовій школі в класах з інклюзивною їформою навчання становить 6 осіб, решта 5 їучнів – представники спеціального закладу освіти з інтернатною їформою навчання. Ці учні не проживають постійно їу закладі освіти, вони прибувають до закладу їосвіти щоденно і знаходяться там до 18.ї00.

Таблиця 2.3. Розподіл респондентів за їстаттю

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **№** | стать | | **примітка** |
|  | Ж | Ч |  |
| **учні здорові** | ї14 | 6 |  |
| **Учні з ООП** | 5 | 6 |  |
| **їПедагоги** | 17 | 2 |  |
| **Батьки** | 10 | 4 |  |
|  | **46** | **ї18** |  |

Таблиця 2.2. демонструє розподіл респондентів їза статтю. Більшість становлять респонденти жіночої статі – ї46 осіб, осіб чоловічої статі значно менше – ї18 осіб. Це можна пояснити нерівномірним розподілом їдітей різної статі по класах, а серед їдорослих тим, що більшість педагогів – переважно особи їжіночої статі, а в освітні заклади частіше їза дітьми приходять матері.

Отже, в нашому їдослідженні приймали участь усі учасники освітнього процесу. їЦе були представники двох освітніх закладів з їінклюзивною та спеціальною формами навчання. Загальна кількість їреспондентів становить 64 особи. За результатами проведеного їдослідження нами був розроблений інформаційно-мотиваційний тренінг, їале з низки причин ми не приймали їучасті в його проведені.

**2.4. Аналіз їотриманих результатів на констатувальному етапі дослідження**

Як ївказувалось вище в нашому дослідженні, в рамках їюрисдикції національної системи спеціальної освіти формування зразків їповедінки осіб з ООП буде залежати від їбагатьох чинників, де першим є готовність вчителя їдо роботи в інклюзивному класі: його розуміння їінклюзивної поведінки і інклюзивної культури, та аналіз їкопінг-стратегій власної поведінки як зразка. Така їпозиція стосується і іншої групи досліджуваних – батьків їдітей з ООП, оскільки дитина приходить в їначальний заклад уже з наявними моделями та їзразками власної поведінки.

Проаналізуємо отримані результати по їпершій вибірці – педагогів. Відомості про досвід роботи їпедагогів, а в нашому дослідженні це вчителі їі вихователі, показав, що основна кількість педагогів їмає наступні кваліфікаційні категорії:

- 14 % педагогів мають ївищу категорію;

- 28 % педагогів – першу категорію;

- 34 % їмають другу категорії;

- 24 % педагога мають недостатній їстаж роботи щоб пройти атестацію.

Варто зазначити, їщо тільки 19 % педагогів проходили самостійно курси їпідвищення кваліфікації з питань навчання дітей в їінклюзивних класах, 71% - а це переважно педагоги їспеціального закладу освіти зазначили, що у них їв закладі є постійно діючи, організовані адміністрацією, їнавчальні заходи з вивчення особливостей роботи в їінклюзивному класі, ця група педагогів обізнана з їнозологіями та ознаками низки особливих потреб школярів їта з особливостями навчання дітей З ООП їта знає специфіку інклюзивного навчання. Решта педагогів їз даними відомостями не ознайомлені. Але всі ї100 % педагогів стикались з необхідністю працювати в їкласах з інклюзивною формою навчання.

Дослідження, яке їми провели за допомогою авторської анкети, показало, їщо більшість педагогів (82%) знайомі з філософією їінклюзивної освіти, з принципами формування власної інклюзивної їповедінки.

Формування інклюзивної поведінки учасників освітнього процесу ївключає формування толерантного ставлення до інших; формування їумінь обмінюватись необхідною інформацією; підвищення інклюзивної культури їтощо.

Варто також виділити показники, які вказують їна ціннісне ставлення педагогів до учнів в їцілому і до учнів з ООП, зокрема. їТакого висновку ми дійшли, аналізуючи пояснювальні відповіді їпедагогів на питання «Що ви розумієте під їінклюзивною поведінкою?», результати відповідей ми унаочнили в їтаблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Питання** | їВідповіді на питання у % | | | |
|  | 1 | 2 | 3 | ї4 |
| «Що ви розумієте під інклюзивною поведінкою?» | ї23 | 12 | 57 | 8 |

Аналіз результатів, вказує їтакож, що більшість педагогів (відповідь на 3 їпитання) під інклюзивною поведінкою розуміють низку заходів, їякі слід проводити в закладі з інклюзивною їформою навчання щоб сформувати позитивне ставлення до їдітей з інвалідністю та дітей з ООП, їа саме: забезпечення інклюзивної політики освітнього закладу їнормативно-правовим документами, формування толерантного ставлення до їпроблем учнів з ООП, виявлення відхилень та ївчасне надавання комплексної допомоги, підготовка педагогів до їроботи в інклюзивних класах, створення безбар’єрного освітнього їсередовища, забезпечення технічними засобами учнів з ООП, їрозробка програмно-методичного забезпечення. Разом з тим їнеприємно відмічати відповіді незначної кількості педагогів, які ївказали, що навчання дітей з інвалідністю і їдітей з ООП має здійснюватися в спеціальних їзакладах, і другої групи (12%), які вказали їщо можуть відсторонюватись від проблем інших дітей, їта й допомогу будуть надавати тільки у їразі її потреби. Так, ми погоджуємось з їтим, що дитина з ООП має озвучити їпотребу в допомозі, виділивши її характер, наприклад, їдопомогти зрушити з місця, або донести предмет. їПро це вказують і батьки, коли мова їзаходить про виховання самостійності і самообслуговування такої їдитини. Варто зазначити, що погоджуючись повністю або їчастково з певним поясненням інклюзивної поведінки, не ївсі педагогі готові до реалізації ідей інклюзії їв своїй професійній діяльності, сюди також можна їі віднести відсутність або не цікавість до їотримання знань про особливості розвитку дітей з їтими чи іншими станами фізичного здоров’я, новітні їпедагогічні технології роботи з такими учнями, про їособливі потреби кожного учня з ООП. Цю їдумку підтвердили і результати бесід з адміністрацією їі психологом одного з зазначених закладів.

Як їприклад наведемо усні пояснення до наданих відповідей їпедагогів: «інклюзивна поведінка покликана сформувати у дітей їтолерантне, гуманне ставлення до ровесників, до однокласників, їдо слабших за інших, а не тільки їдо дітей з порушеннями розвитку», «як взірець їмає бути спілкування педагога з іншими дітьми їв класі, воно дозволить сформувати позитивне спілкування, їа не спілкування-пригноблення, або спілкування-залякування», «їінклюзивна поведінка – це сприймання кожного таким яким ївін є, повага до нього, а не їдо того, що він має, які у їнього речі», «важливо допомогти дитині повірити у їсвої сили, визнати свої можливості і зрозуміти їсвої здібності». Ці відповіді свідчать про розуміння їпедагогами цінності соціального досвіду, отриманого при комунікаціях їз іншими учнями, у тому числі із їООП.

І хоча опитування проводилось серед педагогів, їякі працюють в спеціальному освітньому закладі та їшколі де відкрито інклюзивні класи вже понад ї7 років, готовність педагогів працювати з дітьми їз ООП і формувати певні зразки поведінки їпроявилась тільки у 37% опитаних педагогів звичайної їшколи і 73% у педагогів і вихователів їспеціальної школи. Найбільш популярними були відповіді фінансового їхарактеру, необхідність якісно виконувати свої професійні обов’язки їта вимоги адміністрації, прохання батьків.

Аналіз відповідей їпедагогів на усі питання анкети дозволив нам ївиділити альтруїстичні тенденції: бажання допомогти дитині з їООП адаптуватись до умов освітнього закладу, бажання їотримати додаткові знання і уміння у взаємодії їз особливими дітьми, бажання долати труднощі і їотримувати від цього задоволення, бажання підвищити якість їнавчання у класі.

Наші висновки підтверджуються результатами їінших дослідників, зокрема Піддубний М., обґрунтовуючи визначення їпоняття «діти з ООП», вказує, що «дитина їз особливими потребами – не пасивний член суспільства, їа особистість, яка має право на задоволення ївласних соціальних  
потреб, на працю, відпочинок, створення їсім’ї, пенсійне забезпечення, доступ до культурних цінностей» (їПіддубний, с.313), а це підкреслює основну їфілософську позицію про цінність кожної дитини, її їнеобхідність стати активним і свідомим громадянином держави. їТака позиція освітнього закладу з інклюзивною формою їнавчання орієнтує педагогів і батьків на формування їтаких зразків поведінки, які б дозволили особі їз ООП зорієнтувати зусилля на розвиток позитивних їякостей, схильностей та талантів дитини, не акцентуючи їуваги на фізичних чи розумових проблемах дітей, їа тільки їх враховуючи на організації навчання їі виховання. Як вказує Піддубний, взаємодія з їіншими дітьми сприяє когнітивному,  
фізичному, мовному, соціальному їта емоційному розвитку дітей з особливими освітніми їпотребами. При цьому діти з типовим рівнем їрозвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з їособливими освітніми потребами і мотивують їх до їцілеспрямованого використання нових знань і вмінь (Піддубний, їс.314). Опанасець І. виділяє низку проблем їі причин через які педагоги уникають роботи їв інклюзивних класах: побоювання про недостатність інклюзивної їкомпетентності, значно перевищені затрати часу на підготовку їдо занять, проблеми співпраці з іншими колегами, їоскільки робота з інклюзивним школярем потребує роботи їу команді спеціалістів, які долучаються до супроводу їв закладі освіти; неприйняття або побоювання нових їідей; брак фінансування та обмежені матеріальні ресурси. їВ дослідженнях закордонних вчених, російських та білоруських, їякі вказують, що близько 89% мають ускладнення їпри організації персоніфікованої підтримки і корекційної допомоги їдітям з ООП. А це означає, що ївони мають і відповідні захисні копінг-стратегії [ї40]. На наш погляд, такі зразки поведінки їпедагога демонструють наявність страху учителя при взаємодії їз учнем з інвалідністю чи учнем з їООП, відстороненість від дітей з ООП на їкористь класу чи групи; не включають учня їз ООП в обговорення подій чи завдань «ївін поки встане, поки збереться з думками, їто й урок закінчиться», І більшість школярів їпереймають саме такий зразок поведінки «Я тебе їбоюсь, бо не знаю як с тобою ївзаємодіяти». А від так, учні з ООП їзалишаються на одинці, і згодом самоізолюються від їінших однокласників. Це все вказує на недостатні їзнання про емоційні проблеми дітей з ООП, їпро засоби організації для них додаткової психологічної їпідтримки. У таких педагогів проявляється низький рівень їтолерантності, авторитарності, а іноді й жорстокості стосовно їучнів з ООП, дистанціювання від них.

Дисертаційне їдослідження Мартинчук (2019) показує, що для педагога їякий працює у інклюзивному класі є важливою їпопередня підготовка, яка передбачає отримання відповідних знань їте тільки з питань здоровя учня, а їй формування компетентностей вчителів у сфері розвитку їмовлення дітей, навчання їх читанню, письму, математики, їподолання мовленнєвих, когнітивних та поведінкових порушень в їучнів з особливими освітніми потребами. Особлива дослідницька їувага авторки була прикута до видів діяльності їспеціального педагога: виховна, комунікативна, дидактична, корекційно-розвивальна, їоцінювальна, трансформаційна, координаційно-організаторська, які спрямовані на ївиховання особистості, на формування поведінкових зразків. «*Виховна їдіяльність* спеціального педагога зумовлена тим, що діти їз особливими освітніми потребами, маючи особливості психічного їрозвитку, потребують особливої підтримки і допомоги при їзасвоєнні ними норм суспільної поведінки, формуванні особистісних їякостей. Якщо у навчальній діяльності для дітей їз порушеннями психофізичного розвитку передбачено адаптації / модифікації їзмісту навчального матеріалу (про що зазначено в їіндивідуальній програмі розвитку дитини), то у сфері їзасвоєння загальноприйнятих норм, правил поведінки у суспільстві їніяких пільг немає….*Комунікативна діяльність* спеціального педагога їспрямована на встановлення адекватних ефективних взаємовідносин з їусіма учасниками освітнього процесу: адміністрацією, фахівцями, педагогами, їбатьками, дітьми з нормотиповим рівнем розвитку та їз порушеним, а також з представниками громад, їблагодійних і громадських організацій. У спілкуванні фахівців їв умовах інклюзивного навчання значна увага приділяється їкомандній роботі, професійному співробітництву.» - зазначає авторка (Мартинчук, їс.135-137)

Результати за першою відповіддю їми унаочнили в таблиці 2.5. Аналіз їпредставлених даних можна інтерпретувати наступним чином: понад їполовини респондентів з числа педагогів незалежно від їстажу професійної діяльності працюють з дітьми з їООП. В той же час, значним є ївідсоток педагогів, з різним стажем професійної діяльності, їякі не готові працювати в інклюзивних класах. їМожна припуститись, що для цієї групи респондентів їє більш цікавим постійність в діяльності.

Таблиця ї2.5.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Питання** | Стаж роботи | Відповіді на їпитання у % | | | |
| 1 | 2 | 3 | примітка |
| «Я їпрацюю у класі з інклюзивною формою навчання» | ї1-5 | 48 | 25 | 27 |  |
| 6-10 | ї52 | 23 | 25 |  |
| 11-15 | 40 | 38 | ї22 |  |
| Понад 15 | 15 | 63 | 22 |  |

Результати їза питанням про створені умови для організації їнавчання осіб з ООП в інклюзивних класах їпредставлені наступним чином:

* 65% респондентів вважають, що їстворені умови для навчання учнів з ООП ївідповідають високому рівню;
* 25% - вважають створені умови їдостатніми для організації навчання учнів з ООП;
* їрешта – 10% вважають, що рівень забезпечення для їнавчання учнів з ООП є низьким.

В їтаблиці 2.6 представлені відповіді на питання їпро організацію різних видів супроводу навчання та їрозвитку учнів з ООП. Аналіз представлених даних їможна інтерпретувати наступним чином: більшість педагогів не їзнайомі з поняттям тьюторський супровід, але досить ївисокі показники надали стосовно психолого-медико-педагогічного їсупроводу, цей вид роботи є постійним і їпроводиться у всіх навчальних закладах як психологами їі соціальними педагогами. Можна припуститись, що цей ївид діяльності психологічної служби є постійним і їздійснюється з усіма школярами освітнього закладу незалежно їдля цієї групи респондентів є більш цікавим їпостійність в діяльності.

Таблиця 2.6.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Питання** | їСтаж роботи | Відповіді на питання у % | | | |
| 1 | ї2 | 3 | 4 |
| «Для учнів з ООП їорганізований супровід …» | 1-5 | 0 | 5 | 0 | ї15 |
| 6-10 | 0 | 90 | 0 | 10 |
| ї11-15 | 0 | 83 | 0 | 5 |
| Понад ї15 | 0 | 74 | 0 | 5 |

Відповіді на їпитання щодо наявності проблем при організації інклюзивного їнавчання, вказують, що проблеми є різного характеру, їа саме з боку адміністрації – не завжди їузгоджуються питання навчання в конкретному класі з їсамим педагогом, найчастіше враховується тільки думка батьків, їа позиція педагога чи дитини не враховується. їНам вбачається вирішення такого питання є досить їважливим саме для основних учасників освітнього процесу – їдля учня і вчителя, оскільки саме їм їнеобхідно буде проводити багато часу в одному їкласі і якщо учневі важно пристосуватись до ївимог вчителя, той й навчання буде страждати. їІншою групою проблем є вимоги батьків до їзакладу освіти щодо забезпечення матеріально-технічним знаряддям їучня з ООП, але ця проблема має їособливий механізм вирішення, по-перше у заключенні-ївисновках ІРЦ має бути чітко прописано які їсаме додаткові засоби має мати учень для їнавчання і батьки мають ознайомити адміністрацію закладу їз такими рекомендаціями відповідно до нормативно-правових їдокументів. Тому ми вважаємо, що це поле ївідповідальності батьків в першу чергу, і закладу їосвіти.

Щодо відповідей на питання «Які зразки їповедінки має демонструвати дорослий при формуванні інклюзивного їосвітнього середовища?», то відповідь на це питання їдали тільки два респонденти. Вони вважають, що їучні, особливо молодших класів переймають ту модель їповедінки, діяльності і спілкування яку демонструє вчитель. їІ підкріплюють відповідь прикладами з власного досвіду. їТак, М.З. зазначає, що вона зверталась їдо учня з ООП лагідно і спокійно, їа згодом відмітила, що і учні почали їз ним так само розмовляти, та й їучень з ООП, почав лагідно звертатись до їоднокласників не тільки коли потребував допомоги. І їнайбільший подив у однокласників викликав вчинок хлопця, їколи він іншому учневі, який виховувався бабусею, їподарував свою найулюбленішу іграшку просто так».

Перші їзразки поведінки і уроки моральності кожна дитина їотримує у своїй родині від батьків. Але їзагально відомим є факт того, що виховання їдитини починається в родині ще задовго до їїї народження. Тому для того, щоб дитина, їнезалежно від стану її психофізичного розвитку мала їпозитивні зразки поведінки, батьки і педагоги мають їними володіти самостійно, а від так – для ївиховання дитини у дусі толерантності, потрібно володіти ївідповідними знаннями, а саме: батькам необхідно формувати їу дитини систему цінностей, в основі якої їлежать такі загальні поняття, як згода, компроміс, ївзаємне прийняття і терпимість, прощення, ненасильство, співчуття, їрозуміння, співпереживання тощо. Провідними методами виховання в їсім'ї є приклад, спільні з батьками заняття, їбесіди, підтримка дітей, особливо підлітків в різних їсправах, у вирішенні їх проблем, залучення дітей їдо різних видів діяльності в сім'ї та їпоза нею.

Аналіз відповідей другої групи респондентів – їбатьків представлено наступним чином.

На питання «Ви ївиховуєте дитину …»:

- з особливими потребами відповіло 47% - «їтак»; з них обрали і третю відповідь «їталановиту, яка потребує додатковї уваги» - 15%, що їдозволяє нам припуститись думки, що ця вибірка їбатьків вбачає особливість своєї дитини як позитивну їданість;

- з інвалідністю – 4%;

- решта батьків (49%) ївважають свою дитину талановитою.

Аналіз відповідей на їпитання щодо специфіки закладу освіти, який відвідує їдитина, відповіді розподілились наступним чином (див. таб. ї2.7). Найбільша кількість (51%) дітей відвідують їзвичайний заклад освіти з інклюзивною формою навчання, їразом з тим частина дітей з ООП ївідвідує і заклади позашкільної освіти. Ці учні їз ООП мають можливість розвивати і власні їтворчі здібності. У розмові з окремими батьками, їцієї групи учнів ми з’ясували, що здебільшого ївідвідування гуртка гончарства, наприклад, було порадою спеціаліста їінклюзивно-ресурсного центру, а гуртків з народного їтанцю і співу діти обирали самостійно, двоє їхлопчиків з РАС охоче відвідують гурток малювання їі конструювання. Батьки цих дітей вважають, що їсаме в гуртках діти вчаться взаємодіяти з їіншими, оскільки ці гуртки різновікові і їхнім їдітям доводиться спілкуватись з усіма.

Таблиця 2.ї7.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Питання** | Відповіді на питання у % | | | | |
| 1 | ї2 | 3 | 4 | 5 |
| «Ваша дитина відвідує …» | ї12 | 51 | 15 | 18 | 4 |

Створення позитивної їінклюзивної культури освітнього закладу обумовлюється загальними цінностями, їпоглядами і нормами поведінки усіх членів освітньої їгромади.

Аналіз відповідей педагогів і батьків на їпитання щодо специфіки формування інклюзивної культури закладу їосвіти, який відвідує дитина, відповіді розподілились наступним їчином:

* 44 % педагогів і 23% батьків вважають, їщо інклюзивна культура у їхньому освітньому закладі їсформована на високому рівні. Це вказує на їте, що в цьому освітньому закладі учасники їосвітнього процесу проінформовані і мають уявлення про їінклюзію в їхньому закладі, ці респонденти вважають, їщо умови освітнього закладу повністю відповідають державним їстандартам, школа має достатньо ресурсу, щоб навчати їдітей з ООП, рівень стосунків між дітьми їпозитивний, проявів булінгу не виявлено, а педагоги їможуть формувати зразки належної шкільної поведінки.
* В їтому, що інклюзивна культура знаходиться на середньому їрівні впевнені 37 % педагогів і 33% батьків, їце вказує на те, що учасники освітнього їпроцесу проінформовані і мають уявлення про інклюзивне їнавчання у їхньому закладі, вони вважають, що їумови для навчання відповідають державним стандартам, але їбатьки окремих учнів вказують на те, що їспілкування між учнями не завжди є толерантним, їа педагоги, особливо вихователі не завжди втручаються їу справи учнів,
* Нижче середнього рівня сформованості їінклюзивної культури виявлено у 19 % респондентів -педагогів їі 33%. Ці дані свідчать про те, їщо у учасників освітнього процесу наявна часткова їпроінформованість про інклюзивне навчання, уявлення про цей їпроцес мінімальні, вони вважають що в закладі їнаявні мінімальні елементарні умови для навчання дітей їз ООП.
* Низький рівень сформованості інклюзивної культури їпоказали 0% педагогів і 11 % батьків, ці їдані свідчать про те, що то батьки їмають недостатній рівень інформованості і сформованості уявлень їпро інклюзивне навчання, про їх неосвіченість у їцьому питанні і небажання цікавитись життям власної їдитини у навчальному закладі.

Виходячи з аналізу їотриманих даних, можна зробити висновок, що в їпросвітницьку діяльність з батьками має бути включене їпитання не тільки інклюзивної культури, а й їзагальної інформації про необхідність участі батьків в їосвітньому процесі.

Проаналізуємо дані з інших питань. їТак на питання про умови для навчання їдітей з ООП відповіді батьків розподілись наступним їчином, результати представлені в таблиці 2.8: їнезначний відсоток (6%) батьків вважають, що умови їдля навчання дітей з ООП створені на ївисокому рівні, а 10% батьків взагалі дають їдуже низьку оцінку створеним умовам для навчання їдітей з ООП, вони вважають, що зробити їпандус це ще не означає, що для їздійснення навчання і учитель, і дитина з їООП готові.

Таблиця 2.8.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Питання** | Відповіді їна питання у % | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | їпримітка |
| «У Вашому освітньому закладі умови для їнавчання дітей з ООП створені на рівні: …» | ї6 | 67 | 17 | 10 |  |

Щодо відповідей батьків їна питання про організацію різного виду супроводу ї100% вказали, що в їхньому навчальному закладі їорганізований психолого-медико-педагогічний супровід. 4 батьків їзазначили, що у них є волонтери і їу разі необхідності, вони можуть допомогти їхній їдитині в школі, але це учні школи. їЗ іншими видами супроводу батьки не ознайомлені. їВідповіді на питання щодо їх розуміння «нклюзивної їповедінки» тільки 5% батьків сказали, що діти їз ООП мають навчатись в спеціальних навчальних їзакладах.

Разом з тим, 100% респондентів- батьків їзазначили наявність проблем різного характеру при організації їінклюзивного навчання у їхньому закладі.

Цікаві дані їми отримали від опитування учнів на запропоновані їпитання щодо розуміння понять «інклюзивне навчання» та «їучні з ООП», учасники в усіх вікових їгрупах дали 100% відповідь, що знають зміст їцих понять. І 85% учнів відповіли, що їу їхньому класі навчаються діти з особливими їосвітніми потребами, а 10% вказали, що серед їдрузів є учні з інвалідністю (тяжкими захворюваннями їОРА та ССС).

Перш ніж, проаналізувати ставлення їдо спільного навчання дітей з ООП в їзагальноосвітніх закладах, продемонструємо статистичні дані, наведені у їдослідженнях Мартинчук (2019), авторка зазначає, що аналіз їстатистичних даних свідчить, що кількість дітей з їособливими освітніми потребами у закладах загальної середньої їосвіти щорічно збільшується: у 2017/2018 н. їр. кількість дітей збільшилась на 71,7% їв інклюзивних класах та на 4,3 % – їу спеціальних класах; у 2018/2019 н. їр. – в інклюзивних класах на 65% та їу спеціальних класах на 5,3%. Авторка їпоказує статистичні дані, які вказують на постійне їзростання в інклюзивних класах дітей з такими їзахворюваннями як: синдром Дауна, зі складними порушеннями їрозвитку, з розладами аутистичного спектру, з затримкою їпсихічного розвитку, з тяжкими порушеннями мовлення, з ївадами опорно-рухового апарату, глухих та зі їзниженим слухом, сліпих та зі зниженим зором, їз порушеним інтелектом з 5669 тис у ї2015-2016н.р до 14581 у 2018-ї2019 н.р. (Мартинчук, 2019, с.60-ї61)

На питання «Ви Як ставитесь до їспільного навчання з учнями з особливими освітніми їпотребами» відповіді учнів були проаналізовані нами з їурахуванням віку, а не приналежності до певної їгрупи за станом психофізичного розвитку. Дані ми їунаочнили в таблиці 2.9. Аналіз отриманих їданих за віковими ознаками може свідчити про їневизнання певних життєвих позицій осіб пубертаного періоду їта бажання приєднатись до групи за уподобаннями .

їТаблиця 2.9.

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Питання** | вік | Відповіді на їпитання у % | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| «їВи Як ставитесь до спільного навчання з їучнями з особливими освітніми потребами» | До 14 їроків | 45 | 55 |  |  | 0 |
| 14 років | 30 | ї40 | 20 |  | 10 |
| 15-16 років | 25 | ї68 | 5 |  | 2 |

Учні цієї вікової групи їзгодом приймали участь у фокус-групі, бажання їна участь виявили самостійно та у інформаційно-їмотиваційному тренінгу. Тренінг нам не вдалось провести, їбо заклад пішов на карантин. Тренінг згодом їбуло проведено практичним психологом і соціальним педагогом, їале другий контрольний зріз не проводився.

Цікавими їбули результати відповідей на питання про знання їінклюзивної поведінки: жодний з респондентів не обрав їтільки одну характеристику, у 100% відповідей було їприсутнє визначення інклюзивної поведінки як навішування ярликів, їв той же час на фокус-групі, ї4 учнів відповіли, що часто вживають слово «їінвалід», щоб образити товариша не тільки з їінвалідністю. Всі учасники фокус-групи відповіли, що їмогли б стати волонтерами дитині молодшого віку їволонтером.

Спробуємо проаналізувати результати спостереження за діяльністю їучнів в класах з інклюзивним навчання та їза комунікативною поведінкою учителів, які працювали у їцих класах. Спостереження ми проводили у 4 їта 6 класах на прохання соціального педагога.

їМи виявили наступні результати:

* 57 % учнів продемострували їсередній рівень толерантного ставлення до своїх однокласників їз ООП під час уроку, намагались допомогти їпідготуватись до відповіді біля дошки, намалювати малюнок (ї4 клас), нагадали вчителю, що фізкультхвилинку має їпровести саме дівчинка з ООП (слабочуюча), при їнагадуванні вчителем, що у неї апарат який ївідчуває самі тихі звуки і що ще їїй заважає, учні цього класу сиділи дуже їтихо. Поведінка класного керівника в цих двох їкласах потребує особливого схвалення: навчальний матеріал чітко їі структуровано, вчителі часто перепитували клас чи ївсе зрозуміло, не підкреслюючи і не виділяючи їодного якогось учня.
* Високий рівень чуйності і їтолерантності зафіксовано у33% учнів, вони показали, що їможуть прислухатись до інших, поступались місцем без їпопередніх прохань, першими вітались, допомагали приготуватись до їуроку іншим учням, охоче допомагали вчителю. А їпедагог знає проблеми учнів з ООП і їнадає їм необхідну підтримку як на уроці, їтак і на перервах, чим сприяє кращому їставленню до цієї когорти учнів однолітків і їкращому засвоєнню знань, демонструє відкритість і співпрацю їз усіма учнями.

**2.5. Програма керування їпроцесом формування зразків інклюзивної поведінки у учасників їосвітнього процесу**

З метою формування позитивних зразків їповедінки у учасників освітнього процесу з інклюзією їнами було підготовлено інформаційно-мотиваційний тренінг. Програмою їтренінгу передбачалось внесення конструктивних змін у виховання їшколярів, які навчаються в інклюзивних класах.

У їтренінгу мали брати участь 20 осіб. Критерієм їформування групи було зацікавленість та бажання приймати їучасть в обговоренні питань стосовно знань та їнавичок інклюзивної поведінки, а також бажання спробувати їсебе у якості особам з ООП. Важливо їзазначити, що у сформованому колективі працювати важче, їніж з учасниками, які щойно зустрілися для їучасті у тренінгу, бо ті стосунки, що їв ньому склалися можуть заважати продуктивній праці їна заняттях. У цих людей завжди є “ ївантаж відносин”: образи, симпатії та антипатії, психологічні, їсоціальні ролі.

Тренінг розрахований на 6 занять їпо 2 години.

В теоретичній частині тренінгу їпередбачалось пояснення основних понять: інклюзивна поведінка, інклюзивна їкультура, повага, толерантність, гуманістичність та інших в ївирішення низки практичних завдань: формування індивідуальної ініціативності їі розуміння власних нужд і прагнень.

В їпрактичній частині передбачалось виконання учасниками ряду вправ, їметою яких був розвиток комунікативні, організаційні, аналітичні їнавичок та навички інклюзивної поведінки, які змушували їпідлітків замислюватися над існуючими проблемами та шляхами їїх розв’язання. Передбачалось, що інформація буде повідомлятись їза принципом “рівний - рівному”.

Тематично-змістова структура їтренінгу у відповідності до зазначених напрямків розвивального ївпливу, а також з урахуванням результатів дослідження їщодо актуальних і прогнозовано актуальних для студентів їскладних життєвих ситуацій включає три частини:

1. їВступну, в якій відбувається знайомство учасників, актуалізується їпроблематика всього тренінгу.

Робота у межах кожної їз зазначених тем має на меті здійснення їпсихолого-педагогічного розвивального впливу на особистість у їєдності її когнітивних, оцінних, поведінково-регулятивних властивостей

їТаблиця 2.10. Спрямованість розвивального впливу тренінгу «їУчні з ООП поруч зі мною» [42].

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| їОсобистісні фактори  копінгу | Розвивальний вплив у сфері ївідношень особистості | | |
| Я | Інші | Діяльність, життєва ситуація ївцілому |
| Когнітивна сфера особистості | розвиток когнітивної складової «їЯ-концепції»;  формування системи знань стосовно ролі їсамостійних зусиль людини у власному житті, усвідомлення їцінності самореалізації | розширення знань щодо психологічних особливостей їінших людей; усвідомлення унікальності інших | формування системи їзнань стосовно видів і особливостей складних життєвих їситуацій; розширення знань щодо особливостей різних стратегій їкопінгу; розуміння важливості цілей в житті |
| Оцінна їсфера особистості | отримання досвіду переживання власної успішності, ївпевненості у собі; усвідомлення власних емоційних переживань, їїх впливу на поведінку; розвиток рефлексії | розвиток їемпатійних можливостей; отримання досвіду емоційного переживання успішності їу міжособистісній взаємодії | розвиток смисложиттєвих орієнтацій; сприяння їрозумінню складних ситуацій як умов розвитку, як їжиттєвого виклику |
| Поведінково-регулятивна сфера особистості | розвиток їнавичок саморегуляції поведінки; розвиток мотивації самореалізації | розвиток їнавичок комунікації, оволодіння технологіями ефективної взаємодії; розвиток їнавичок надання соціальної підтримки; актуалізація мотивації щодо їпродуктивної взаємодії | напрацювання навичок ситуаційної поведінки, загальних їжиттєвих навичок: прийняття рішень, організації часу, пошуку їсоціальної допомоги, ціле утворення; розвиток мотивації досягнення їв діяльності |

2. Основну частину, зміст якої їскладають:

* питання особливостей ефективної міжособистісної взаємодії як їважливої умови ефективного подолання складних життєвих ситуацій;
* їрозкриття змісту, особливостей, ролі в житті людини, їїї професійній діяльності і особистісному розвитку міжособистісного їконфлікту як складної життєвої ситуації, можливостей щодо їуправління конфліктами і попередження їх деструктивного розвитку, їа також розвиток знань, важливих ставлень і їнеобхідних поведінкових навичок студентів стосовно стресу як їпсихологічного феномену, переживанням якого супроводжуються складні життєві їситуації;
* теми, які можна визначити як такі,їщо стосуються важливих в контексті набуття особистістю їздатності до подолання навичок і умінь: прийняття їрішень, протистояння соціальному тиску, організації і планування їдіяльності.

3. Змістом тем заключної частини виступають їжиттєві перспективи учасників, підсумки всього тренінгу, асиміляція їотриманого досвіду.

Кожне заняття складалося за такою їсхемою:

***ВСТУПНИЙ БЛОК***

**Вступ**  на цьому етапі їкоротко представлялись цілі та завдання інформаційно – мотиваційного їтренінгу. Цей етап складався із таких кроків:

* їПредставлення тренерської команди
* Коротка інформація про про їте, навіщо проводиться тренінг
* Інформація про тему їтренінгу
* Ознайомлення присутніх з особливостями методики проведення їзанять (тобто, що таке тренінгова форма навчання їі які її особливості).

**Знайомство.** Після привітання їтренера знайомство учасників між собою проводиться за їдопомогою вправ. При проведенні тривалого семінару в їнаступні дні даний етап називався “Привітання”.

**Очікування їучасників.** Учасники висловлювали свої очікування від тренінгу, їщо допомагало будувати навчання. Бо для успішності їтренінгу важливо знати, навіщо люди прийшли на їзаняття і які знання вони вже мають. їВправа *очікування* задавала групі направлення на продуктивну їпрацю під час тренінгу.

**Прийняття правил роботи їв групі –** перевірений та ефективний метод для їдосягнення атмосфери довіри та співпраці. Правила приймалися їна початку кожного заняття. Основний перелік правил, їнеобхідних для проведення тренінгу був запропонований тренером, їа також було дозволено присутнім запропонувати свої ївласні. Цей перелік був записаний і розміщений їна видному місці, щоб можна було посилатися їна певне правило у випадку його порушення.

***їБЛОК ВИЗНАЧЕННЯ ТА ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ.***  Вправи цього їблоку допомагають дати визначення понять, виявляють проблему, їа також вводять групу в русло основних їпитань, які розглядаються під час занять.

**Актуалізація їпроблеми.** Цей етап використовувався для того, щоб їзацікавити учасників даною проблемою, сформувати у них їмотивацію до змін поведінки, і для того, їщоб вони усвідомили проблему як наявну.

**Інформаційний їблок** був розбитий на декілька логічно завершених їчастин, які розподілені на весь семінар. На їцьому етапі було досить часу для повідомлення їдокладної інформації (про причини і особливості інклюзивної їповедінки та інклюзивної культури, про їхній вплив їна особистість та суспільство, про спілкування, товаришування їз однолітками з ООП).

***БЛОК ШЛЯХІВ ПОДОЛАННЯ їПРОБЛЕМИ*** складається із вправ, направлених на розробку їпланів конкретних дій, що змінюють поведінку.

**Набуття їпрактичних навичок.** На цьому етапі головною метою їє відпрацювання учасниками наступних навичок:

1. *комунікативні* – напрацьовуються їв ході всього заняття за допомогою спеціальних їігор та вправ.
2. *прийняття рішень* – важлива навичка. їДля її розвитку використовувалися “мозкова атака”, обговорення їоднієї проблеми всією групою, ігри, направлені на їусвідомлення проблеми, алгоритм прийняття рішення.
3. *зміна стратегії їповедінки* – дуже корисна навичка. Вона допомагає людині їгнучко реагувати в будь–якій ситуації, адаптуватися їдо оточуючого середовища, швидко знаходити вихід із їскладної ситуації, реалізовувати плани і досягати поставленої їмети. Для цього були використані рольові ігри.

**їЗавершення роботи. Отримання зворотного зв’язку.** Даний крок їзаключався у підведенні підсумків тренінгу, з’ясуванні, чи їсправдилися очікування учасників і оцінці зміні рівня їпоінформованості.

**Висновки до другого розділу**

Аналіз наукових їджерел дозволив нам у другому розділі проаналізувати їта визначити специфіку проведення дослідження.

Для проведення їекспериментальної частини нашого дослідження нами було здійснено ївибір закладів освітнього спрямування, в яких навчались їособи з ООП. Ними стали заклад середньої їосвіти та спеціальна школа для учнів з їрізними порушеннями психофізичного розвитку.

Загальна кількість учнів їз нормою здоров’я становить 20 осіб, учнів їз ООП -11 осіб, 19 осіб педагоги, їрешта – 14 осіб – батьки учнів з інвалідністю їта учнів з ООП. Таким чином, загальна їкількість респондентів становить 64 осіб, але ця ївибірка не є репрезентативною на нашу думку.

їДля проведення дослідження ми розробили декілька анкет, їсклали план-питання для фокус-груп та їпровели опитування заявлених респондентів.

На основі отриманих їданих ми припускаємо, що педагоги у своїй їбільшості володіють навичками інклюзивної культури, обізнані зі їзразками інклюзивної поведінки і активно передають свої їзнання учням, формуючи толерантне ставлення до інших .

За результатами опитування школярів було проведено фокус-групу серед осіб підліткового віку що показали низький рівень інклюзивної поведінки.

**ВИСНОВКИ**

На сучасному етапі реформування освіти позитивною є тенденція до розуміння нормативно-правових документів в галузі спеціальної освіти: Коституції України, Загальної декларації прав людини, Конвенції ООН про права дитини; Декларації про їправа інвалідів, Стандартні правила забезпечення рівних можливостей їдля інвалідів (прийняті резолюцією 48/46 Генеральної їасамблеї ООН від 20 грудня 1993 року), їЗакону України про освіту та інші.

Серед їосновних зразків поведінки осіб з особливими потребами їважливими є, як показує аналіз літератури, толерантне їставлення до інших, розуміння потреб власних і їоточуючих, уміння висловлювати вербально власні потреби, уміння їтоваришувати, знати правила інклюзивної культури, комунікації тощо.

їУ межах нашого дослідження ми зупинились на ївизначенні низки понять, повязаних з розкриттям теми їдослідження.

Аналіз методів дослідження дозволив нам виділити їосновні методи, які використовувались нами для проведення їдослідження: група теоретичних методів, група методів емпіричних їта група методів аналізу отриманих даних: аналіз, їсинтез, узагальнення, анкетування, спостереження та кількісного і їякісного аналізу отриманих даних і метод математичної їстатистики.

На констатувальному етапі дослідження установлено, що їу педагогів на достатньому рівні сформована інклюзивна їповедінка, інклюзивна культура і копінг-поведінка. Але їу частини педагогів є недостатнім розуміння сутності їінклюзії, інклюзивної поведінки, зразків поведінки, інклюзивної культури, їобмеженість знань про психофізіологічні особливості своїх підопічних, їнедостність практичних навичок у організації партнерських стосунків їв учнівському колективі.

Магістерське дослідження не претендует на вичерпуючі рішення запропонованої проблеми. Перспективним напрямком подальших досліджень може стати формування інклюзивної поведінки у педагогів та формування інклюзивної культури в суспільстві.