

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
Кафедра дошкільної та початкової освіти

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШОГО  
ШКОЛЯРА З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ  
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Кваліфікаційна робота здобувача  
освітнього ступеня магістр  
спеціальності:

013 Початкова освіта

(шифр і назва спеціальності (спеціалізації, предметної спеціальності))

освітньої програми:

Початкова освіта. Інклюзивна освіта.

(назва освітньої програми)

Гергі Вікторія Валеріївна

(прізвище, ім'я, по батькові здобувача вищої освіти)

Керівник к.п.н, доц. Мондич О. В.


Рецензент Директор ЗОШ №2 І-ІІІ  
ступенів м.Ізмаїл, Цибулько Т.М.

(науковий ступінь, вчене звання, прізвище, ініціали)

Робота допущена до захисту  
на засіданні кафедри домашньої та початкової освіти  
(назва випускової кафедри)

протокол № 6 від «29» грудня 2021 р.

Завідувач кафедри

  
Жанова А.Т.  
(прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист  
на відкритому засіданні ЕК

«24» січня 2022 р.

Оцінка 98 Величко  
(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)

Голова ЕК

  
Гуменюк Л.Р.  
(прізвище, ініціали)

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	9
1.1. Особливості розвитку та потреби дітей з ООП.....	9
1.2. Сутнісна характеристика поняття «супровід».....	18
Висновки до I розділу.....	24
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	26
2.1. Методичні особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти.....	26
2.2. Структурно-компонентна модель організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в школі.....	33
Висновки до II розділу .....	49
РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ООП В АДАПТОВАНОМУ ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ.....	50
3.1. Створення адаптованого інклюзивного середовища школи для дітей з ООП.....	50
3.2. Оцінка адаптованості інклюзивного середовища до особливостей і освітніх потреб дітей з ООП.....	61
3.3. Оцінка результативності психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому інклюзивному середовищі школи.....	78
Висновки до III розділу.....	83
ВИСНОВКИ.....	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	86
ДОДАТКИ.....	92

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Удосконалення системи початкової освіти відповідно до Державного стандарту початкової освіти від 21 лютого 2018 р. №87 передбачає введення в практику роботи загальноосвітніх установ комплексу заходів, спрямованих на своєчасне забезпечення кожній дитині адекватних умов для розвитку, виховання, отримання повноцінної освіти. Державний стандарт передбачає впровадження інклюзивного підходу здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами. Сутність даного підходу полягає в забезпеченні «рівного доступу до освіти для всіх учнів з урахуванням різноманітності, особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей».

Визнання державою освітньої інклюзії дітей з особливими освітніми потребами обумовлює актуальність створення для них адекватного освітнього процесу саме в освітньому просторі школи.

Включення дітей з ООП в освітнє середовище школи вимагає значних змін в організації процесу навчання, необхідності забезпечення комплексного психолого-педагогічного супроводу даної категорії учнів.

**Ступінь вивченості.** Ідеї створення системи психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП знайшли своє відображення в дослідженнях Н. М. Борзинец, А. Д. Вільшанської, А. Н. Гамаюнової, Е. А. Єкжанової, Є. І. Казакової, А. Н. Коноплевої, Н. Н. Малофєєва, Н. Н. Михайлової, А. А. Наумова, Л. М. Шипиної та ін.

Розробці основоположних принципів і моделей організації інклюзивного підходу в освіті присвячені роботи Н.Л. Білопільської, Є. Є.Дмитрієвої, М.В. Жигоревої, І.А. Коробейнікова, Т. Н. Князевої, І. Ю. Левченко, Н. М. Малофєєва, І. І. Мамайчук, Є. А. Медведєвої, К. Рейсвепкван, Н. Я.Семаго, Л. Е. Семенової, Н. Д. Шматко та ін.

Аналіз літератури показує, що, не дивлячись на визнання вченими широких можливостей інклюзії для дітей з ООП, відзначається недостатня

розробленість проблеми організації психолого-психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з ООП в освітньому середовищі школи. Як показує аналіз літератури, на сьогоднішній день недостатньо точно сформульовані критерії адаптованості дітей з ООП в освітньому середовищі, відсутні ефективні технології психолого-педагогічного супроводу даної категорії учнів.

В результаті проведеного аналізу були виділені протиріччя між значимістю психолого-педагогічного супроводу, що надає позитивний вплив на адаптацію дітей молодшого шкільного віку з ООП, і недостатньою розробленістю науково-обґрунтованих, особистісно-орієнтованих моделей психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі школи.

Проблема дослідження, полягає в обґрунтуванні та апробуванні моделі психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з ООП в освітньому середовищі школи. Це визначило тему дослідження: **«Психолого-педагогічний супровід молодшого школяра з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти».**

**Метою дослідження** є теоретичне обґрунтування та часткова апробація моделі організації та змісту психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішення **завдань**:

1. Визначити особливості розвитку та потреби дітей з ООП;
2. Розкрити сутнісну характеристику поняття «супровід»;
3. Вивчити методичні особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти;
4. Описати структурно-компонентну модель організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в школі;
5. Обґрунтувати процес створення адаптованого інклюзивного середовища школи для дітей з ООП;

6. Оцінити адаптованість інклюзивного середовища до особливостей і освітніх потреб дітей з ООП;

7. Оцінити результативність психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому інклюзивному середовищі школи.

**Об'єкт дослідження** – процес психолого-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

**Предмет дослідження** – організаційно-змістовні аспекти педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

**Гіпотеза дослідження:**

Якщо психолого-педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку з ООП в умовах інклюзивної освіти загальноосвітньої школи здійснюється з опорою на розроблену модель і, відповідно включає в себе:

1. Діагностику психоемоційного стану та адаптованості дитини в освітньому середовищі школи;

2. Консультування дитини та її батьків з актуальних проблем психоемоційного стану, адаптації та успішності дітей;

3. Корекційно-розвиваючу роботу з дитиною та батьками, спрямовану на стабілізацію психоемоційного стану та адаптації дитини до освітнього середовища школи;

4. Профілактично-просвітницьку роботу з дитиною та її батьками, спрямовану на запобігання вторинних труднощів адаптації дитини в освітньому середовищі школи та ширшому соціальному контексті, то це сприятиме: зниженню рівня тривожності батьків і дітей; підвищенню рівня адаптованості дітей з ООП у загальноосвітньому середовищі школи; підвищенню рівня емоційного благополуччя дитини в класі; розвитку комунікативних навичок і творчих здібностей учнів з особливими освітніми потребами.

**Теоретико-методологічну основу дослідження склали праці:**

1. Уявлення про освітнє середовище та її структуру І.С.Якиманської [60].

2. Про характеристику дітей з ООП в освітньому середовищі школи та підходи до інклюзивної освіти Н.Н. Малафєєва [35], Є.Г. Шевирєва, Т. В. Корнієнко, В. А. Макарова [55].

3. Поняття про адаптивне освітнє середовище А. Н. Конопльова, Н.Г. Єленського, Л. А. Зайцева [19].

4. Концепції психологічного супроводу дітей в освітньому закладі Р. В. Овчарової [23] і М. Р. Битянової [5].

**Методи дослідження:**

1. Теоретичні: вивчення психолого-педагогічної і учбово-методичної літератури, логіко-історичний аналіз досліджуваної проблеми, порівняльно-порівняльний аналіз підходів до навчання дітей з ООП, вивчення та узагальнення існуючого вітчизняного та закордонного досвіду психолого-педагогічного дітей з ООП; розробка теоретичної моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з ОЗВ в адаптованій освітній середовищі;

2. Емпіричні: вивчення навчально-програмної документації з організації навчання дітей з ООП в школі, пряме, побічне, включене спостереження за діяльністю педагогів та учнів, підбір і розробка діагностичного інструментарію, проведення діагностичного обстеження, дослідно-формуюча робота, спрямована на часткове апробування моделі психолого-педагогічного супроводу; статистичні методи обробки результатів діагностичного обстеження.

**Базою дослідження** стала Загальноосвітня школа № 2 I-III ступенів м. Ізмаїл Ізмаїльського району Одеської області. Експериментом було охоплено 30 дітей в 4 класу, з них 1 дитина з ООП.

**Теоретична значимість дослідження** полягає в тому, що: уточнено поняття «діти з ООП», «Супровід», «Психолого-педагогічний супровід», «інклюзивна освіта», «адаптоване інклюзивне середовище»; обґрунтовано і

розроблено модель психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в адаптивному освітньому середовищі школи; описано показники «входження» особистості дитини з ООП в інклюзивне середовище школи.

**Практична значимість дослідження** полягає в тому, що модель психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з ООП в інклюзивному середовищі школи може бути використана для адаптації освітнього процесу до особливостей і потреб молодших школярів з ООП. Результати проведеного дослідження можуть становити інтерес для шкіл, фахівців служби супроводу дітей з ООП.

**Апробація результатів дослідження.** Матеріали дослідження були опрацьовані:

1. XXIII Міжнародної конференції молодих науковців ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНІЙ НАУЦІ: РЕЗУЛЬТАТИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ДОСЛІДЖЕННЯ (PPMSRPR) Київського національного університету імені Тараса Шевченка з теми: «Умови побудови моделі психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти молодших школярів з особливими освітніми потребами», с. 244-247

2. Науковий пошук студентів XXI ст.: актуальні питання гуманітарних та соціально-економічних наук. Вип. 6. За матеріалами VI Всеукраїнської науково-практичної конференції, з теми: «Психолого-педагогічний супровід інклюзивної освіти молодших школярів з особливими освітніми потребами», с. 127-130

**Структура дослідження:** робота включає в себе вступ, два розділи, що представляють собою теоретичну та дослідну частину дослідження, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел (60 найменувань), додатки. У роботі вміщено 12 таблиць, 4 діаграм, 2 додатки. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи становить 98 сторінок.



# РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

## 1.1. Особливості розвитку та потреби дітей з ООП

У Постанові Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 року № 607 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами» дається наступне визначення даної категорії дітей: «учні з особливими освітніми потребами – це діти, що має недоліки у фізичному і (або) психологічному розвитку, підтвержені психолого-медико-педагогічною комісією і перешкоджають отриманню освіти без створення спеціальних умов» [25].

Абревіатура ООП розшифровується як особливі освітні потреби. З самої назви випливає, що дитина з ООП має особливості фізичного або розумового розвитку, які перешкоджають її нормальній життєдіяльності. Обмеження можуть стосуватися фізіологічних, психологічних або сенсорних можливостей дитини [25].

Частина порушень є вродженою, обумовленою генетично або наслідками родових травм. Інші стійкі зміни здоров'я можуть виникнути в період росту дітей і пов'язані із захворюваннями, травмами, важкими психічними переживаннями.

За захворювання дітей з ООП можуть носити хронічний характер. В цьому випадку батькам необхідно вживати всіх заходів до того, що навчити дитину життя з обмеженнями, вмінню пристосуватися до дефекту і справлятися з ним.

В інших ситуаціях обмеження носять тимчасовий характер і після усунення їх причин, дитина повертається до звичайного способу життя.

Діти з особливими освітніми потребами не завжди є інвалідами, хоча ці два поняття пов'язані і перетинаються між собою.

Дитина може бути визнаною інвалідом, якщо має стійкі хронічні порушення здоров'я, які тривалий час перешкоджають можливості нормальної життєдіяльності. Таким чином, інвалід – більш вузьке поняття. Статус дитини-інваліда дає права на отримання спеціальних соціальних виплат і гарантій [33, с. 226].

#### Класифікація та види дітей з особливими освітніми потребами

Для медичної, соціальної та педагогічної реабілітації дітей з ООП виділяється кілька сфер, в яких можливі порушення:

1. *Дефекти слуху* – це діти глухі або слабочуючі. Даний вид ООП має сенсорний характер, дитина не може пізнавати світ і сприймати інформацію за допомогою слухання. Відсутність спілкування з іншими людьми в дитинстві призводить до неможливості відтворення мови. Ці діти, як правило, є глухонімими.

2. *Порушення зору* – в цій групі діти сліпі або слабозоркі. Це також дефект сенсорного типу. Зір не використовується для орієнтування і пізнавальної діяльності.

3. *Важкі дефекти мови*. Не розвинена розмовна функція заважає комунікацій, обмежує пізнавальні можливості. Дитина елементарно не в змозі задати питання. Це дітки німі від народження або з невиразною, незрозумілою навколишнім мовою.

4. Серед захворювань ООП часто зустрічаються *порушення опорно-рухових функцій*. Причина порушень криється в ураженні тих областей кори головного мозку, які відповідають за можливості руху. Дитина не в змозі ходити, іноді навіть сидіти, у неї відсутня координація руху та ін.

5. *Затримка психічного розвитку*. Стан затриманого або неповного розумового розвитку, який характеризується перш за все зниженням навичок, що виникають в процесі розвитку, і навичок, які визначають загальний рівень інтелекту (тобто пізнавальних здібностей, мови, моторики, соціальної дієздатності). Розумова відсталість може виникнути на тлі іншого психічного або фізичного захворювання.

6. *Дефекти емоційно-вольової сфери (аутичні розлади).* Дитина не може спілкуватися з іншими людьми, у неї повністю паралізована комунікативна функція, соціальні навички не прищеплюються [33, с.227].

Діти з особливими освітніми потребами можуть мати поєднані діагнози, тобто захворювання з різних видів наведеної класифікації. Наприклад, дитина з ДЦП одночасно є слабозоркою.

#### Психологічні особливості дітей з ООП

Психологічні особливості дитини з ООП залежать від виду захворювання та її особистих психічних характеристик.

Разом з тим, дітям з ООП різною мірою притаманні такі характерні риси:

- Низький рівень інформованості про навколишній світ у зв'язку з обмеженнями в пізнанні.
- Розсіяна увага, відсутність здатності до концентрації. Це відбувається через низьку інтелектуальну активність.
- Недостатність навичок самоконтролю, відсутність інтересу до навчання.
- Обмежений обсяг пам'яті. Запам'ятовування частіше короткочасне і поверхневе.
- Мінімальна мотивація до пізнавальної діяльності.
- Низька ігрова активність. Перелік ігор мізерний, сюжети однотипні і банальні.
- Дуже низька працездатність через загальну ослабленість організму. Дитина з ООП швидко втомлюється і потребує відпочинку. Підвищена стомлюваність.
- Відсутність «тямущості», низька швидкість обробки інформації, що надходить.
- Інфантилізм, тобто відставання в розвитку від своїх однолітків, невідповідність характеристик емоційно-вольової сфери дійсному віку.
- Нерозвиненість великої і дрібної моторики [19, с. 43].

Діти з особливими освітніми потребами мають підвищену тривожністю і дратівливістю. Вони вразливі, реагують на найменші зміни тону голосу, образливі, плаксиві і неспокійні. У ряді випадків спостерігаються сильна збудливість, агресивна поведінка

Шкала обмежених можливостей дітей з особливими освітніми потребами[25]

Всесвітня організація охорони здоров'я в 1980 році рекомендувала використовувати британський варіант шкали ООП, що складається з трьох послідовних ступенів.

*1. Недуга*

Перший ступінь обмеження фізичних або розумових можливостей дитини. Під недугою в медицині розуміється втрата (в більш легкій формі – аномалія) будь-якого елемента фізіологічної або психічної структури. При недугі є легкі і найчастіше оборотні перешкоди до здійснення діяльності.

– Дефекти з втратою життєво важливих здібностей

На цій стадії діти з ООП мають яскраво виражений дефект, який призвів до обмеження або втрати можливості виконувати загальноприйнятні дії, які доступні більшості людей.

– Недієздатність

Третій ступінь ООП по шкалі ВООЗ веде до настання інвалідності. Ця стадія характеризується наявністю захворювання, яке повністю обмежує можливості в будь-якій сфері діяльності.

Як зазначено вище, дитина з ООП може мати кілька перерахованих захворювань одночасно, що посилює ступінь обмеження життєдіяльності(див. табл. 1.1.).

Таблиця 1.1

## Класифікація захворювань дітей з ООП

Групи	Опис захворювань дітей з ООП
Дефекти слуху	<p>1. Повна глухота. Характеризується не здатністю сприйняття звуків і оволодіння мовними навичками.</p> <p>2. Діти, глухі від народження або оглухлі в дитинстві не мають можливості навчання мови. Якщо глухота настала пізніше, у дитини розвинені мовні навички.</p>
Аномалії зору	<p>1. Незрячі діти, зорові відчуття відсутні (повна сліпота). Може мати місце світловідчуття або залишковий зір – вміння розпізнавати контури і силуети предметів і людей.</p> <p>2. Слабозорі дітлахи.</p> <p>Гострота зору коливається в межах від 0,05 до 0,2</p>
Порушення мови	<p>1. Захворювання, в результаті яких мовні можливості обмежені на перших стадіях розвитку.</p> <p>2. Стани можуть не бути наслідком неврологічних механізмів або, наприклад, розумовою відсталістю.</p> <p>3. Поєднуються з проблемами читання і правопису.</p>
Дефекти опорно-рухового апарату	В цій групі захворювань: сколіози; периферичні паралічі і парези; дитячий церебральний параліч; наслідки поліомієліту.
Порушення інтелекту	<p>1. Розлади мови і мовлення.</p> <p>2. Недоумство.</p> <p>3. Різні форми розумової відсталості.</p> <p>4. Розлади розвитку навчальних навичок.</p>

Діти з особливими освітніми потребами в освітньому середовищі[25]

Питання навчання дітей з ООП викликають багато розбіжностей як у батьків, так і в психолого-педагогічному середовищі. Адже звичайна

програма може бути такої дитині не під силу через наявні захворювання. З одного боку, таким дітям показані специфічні програми для ігор і розвитку, з іншого – знаходження в групі нарівні зі здоровими дітьми допоможе швидше соціалізуватися.

В останні роки дуже багато говориться про створення безбар'єрного середовища проживання для людей з особливими освітніми потребами в цілому, в тому числі для звичайних дітей. Особливе місце займає так звана *Інклюзія*, тобто включення, що передбачає інтеграцію особливих дітей в звичайне середовище. Необхідно розуміти наскільки дитина із захворюванням ООП зможе адаптуватися в традиційному середовищі і чи не буде піддаватися глузуванням і знущанням з боку інших дітей.

Сьогодні батьки мають право вибирати спосіб навчання дитини з особливими освітніми потребами в спеціалізованому або звичайному дитячому садку. У молодшому віці відмінності дітей на так розвинені і очевидні, тому спільне навчання не призведе до травмування психіки дитини. Не завжди в традиційних дошкільних організаціях є фахівці, які можуть грамотно проводити навчання і оцінювати стан особливої дитини.

У той же час, попередньо діти з ООП направляються на медико-психолого-педагогічну комісію, яка дає висновок про доцільність застосування того чи іншого виду навчання, спеціальної програми та можливості інклюзії. До думки фахівців батькам бажано прислухатися, з тим, щоб не допустити погіршення фізичного і психологічного стану малюка.

Вшколі. З урахуванням виду і рівня дефектів діти з ООП можуть в різному ступені зазнавати труднощів з освоєнням шкільної програми, їм складніше запам'ятовувати матеріал, потрібен значний час для засвоєння знань. У кожному індивідуальному випадку слід вибирати спосіб і програму навчання, стандартних рішень в даному питанні немає.

Незалежно від роду захворювання діти з особливими освітніми потребами мають наступні особливості в навчанні [20, с. 73]:

- страх перед суспільством;

- невміння спілкуватися на рівних;
- низька самооцінка, зайва сором'язливість.

Батькам слід визначити один з наявних варіантів подальшого навчання дитини.

### 1. Корекційна школа

Відповідно до рекомендацій психолого-медико-педагогічної комісії дитині з ООП може бути показано навчання в спеціалізованому закладі. Наприклад, є особливі школи для сліпих і глухих дітей, в яких реалізуються підібрані під рівень можливостей дітей програми.

Так, слабчуючих дітей супроводжують професійні сурдоперекладачі, а розвиток сліпих хлопців проводиться за допомогою методу Брайля. У таких ситуаціях корекційний навчальний заклад – це єдиний можливий варіант.

Інтеграція. Таке навчання передбачає наявність в традиційній школі спеціалізованих класів для дітей з особливими освітніми потребами. Дисципліни викладаються на основі спеціальних методик, часто за спрощеною загальною програмою, адаптованою під можливості учнів.

Вчителями приділяється більше часу і уваги дітям в корекційних класах. Разом з тим, діти з ООП мають можливість спілкування зі здоровими дітьми, інтеграції в соціум, придбання комунікативних навичок.

Інклюзія. Це сучасна технологія включення особливих дітей в освітній процес. Методика інклюзії повинна забезпечити психологічну безпеку і захист як дітей з ООП, так і здорових хлопців. Метою такого навчання є створення умов для гармонійного спілкування всіх учнів, без урахування наявних фізичних і психічних недоліків [29, с. 102].

При інклюзії дитина з ООП з дитинства вчиться не відчувати себе ізгоем, а здорові діти набувають навички терпимості до дефектів і особливостей інших людей.

Основними проблемами впровадження інклюзії є:

- дефіцит кадрів, здатних запобігати можливим конфліктам, знайти правильні методи і слова для роботи з особливими дітьми;

– відсутність достатньої кількості навчальних корекційних програм.

Крім того, суспільство ще не готове прийняти особливих дітей нарівні зі звичайними. Найчастіше батьки здорових дітей перешкоджають їх навчанню разом з дітьми зООП.

Інклюзія – перспективна і прогресивна технологія навчання. Діти з ООП, навіть самі запущені з медичної точки зору, набагато швидше відновлюються, якщо мають можливість спілкування з іншими людьми, особливо своїми однолітками. Знаходження в замкнутому соціумі, навпаки, ускладнює перебіг захворювання [29, с. 103].

Аналіз характерних освітніх потреб дітей з ООП показав, що всі фактори, що впливають на їх навчання і виховання можна умовно розділити на чотири групи:

1. До першої групи належить ступінь і якість дефекту, що визначають своєрідність атипового розвитку. Основним правилом, що визначає розвиток дитини з ООП, є правило залежності кількісного і якісного своєрідності вторинних порушень від ступеня і якості первинного дефекту. Чим глибше первинний дефект, тим більш яскраво виражені вторинні відхилення.

2. До другої групи факторів відноситься термін або час виникнення первинного дефекту. Виразність відхилень психофізіологічного розвитку обумовлена терміном патологічного впливу: чим раніше, тим будуть більш виражені відхилення психофізичного розвитку.

3. Третю групу факторів складають умови навколишнього соціокультурного і психолого-педагогічного середовища, що впливають на дитину з ООП. Успішність навчання і виховання таких дітей залежить від своєчасності корекційно - реабілітаційної роботи на більш ранніх періодах онтогенезу (в дитячому, ранньому і дошкільному віці).

4. До четвертої групи факторів відноситься склад групи учнів з особливими освітніми потребами. Виділяється дві основні тенденції, що характеризують дітей з ООП. Перша тенденція пов'язана зі зростанням кількості дітей з комплексними порушеннями, що вимагають максимально



розгорнутої системи спеціальних умов навчання і виховання. Друга тенденція протилежна першій і пов'язана з тим, що застосування сучасних медико-педагогічних заходів дозволяє дітям з ООП досягти стану розвитку близького до норми до початку шкільного навчання [28, с. 71].

Аналіз особливостей навчання дітей з ООП показав, що вони визначаються специфікою аномалії розвитку, які повинні знайти своє відображення в змісті і структурі освітнього процесу (див. табл. 1.2.).

**Таблиця 1.2**

**Освітні потреби дітей з ООП**

<b>Критерій</b>	<b>Освітня потреба</b>
Час виникнення	Потреба в збігу початку корекційного впливу з періодом виявлення аномалії розвитку
Зміст освіти	Потреба в наявності спеціалізованих розділів навчання, які відсутні в змісті освіти нормально розвивається дитини
Методи і засоби навчання	Потреба в корекційній спрямованості використання традиційних методів навчання, в корекційній спрямованості предметного викладання, виховного впливу і дозвільної діяльності. Потреба у використанні специфічних засобів навчання, сучасних корекційних технологій.
Організація навчання	Потреба в індивідуалізації навчання на основі адаптованої освітньої програми.
Освітній простір	Потреба у створенні доступного, адаптованого освітнього середовища.
Тривалість освіти	Потреба в пролонгації навчання.
Коло фахівців	Потреба в медико-психолого-педагогічному супроводі. В ефективній взаємодії всіх фахівців.

Таким чином, аналіз особливостей дітей з ООП довів необхідність створення спеціальних умов в освітньому закладі для успішного включення і соціальної адаптації таких дітей в середовищі звичайних однолітків. Освітні потреби дітей з особливими освітніми потребами визначають чотири основні чинники: вид порушення, час виникнення порушення, ступінь і якість порушення і умови середовища.

## **1.2. Сутнісна характеристика поняття «супровід»**

В даний час проявляється тенденція збільшення числа дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Так, на основі статистики в Україні на 2017 рік налічується близько 1,3 млн дітей з особливостями в розвитку, 581 особа, з числа яких, має статус «дитина-інвалід» [7, с. 70].

Звідси випливає, що світова педагогічна спільнота змушена розробляти різні практико-орієнтовані концепції освіти і подальшої соціалізації дітей з різними варіантами дизонтогенезу.

Теоретико-методологічні основи виховання, навчання дітей з ООП розроблялися такими вченими як от: М.РБитянов[5], А.П. Валицька [7], Е. В.Ватину [8], В.Г.Казанська[16], С. Я. Семаго [28], Н. Н. Малафеев [35], А. П. Овчарова[23], Л.М. Шипіцина[57] та ін.

Слід зазначити, що в кожній з концепції окрема увага приділялася комплексному психолого-педагогічному супроводу дитини з особливими освітніми потребами.

У нашій країні поняття «супровід» з'явилося в кінці ХХ століття, як інтерпретація зарубіжного досвіду роботи з особливими дітьми. Зарубіжна спеціальна педагогіка ґрунтувалася на гуманізмі, демократизмі, зміщуючи акцент психолого-педагогічного впливу в бік індивідуальності, «самості», діючи при цьому, виключно недирективними методами.

На рубежі ХХ-ХХІ ст. в Україні з'являється «педагогіка підтримки» і теорія педагогічного супроводу, розробниками яких є такі персоналії вчених

як: Е.А. Александрова [1], М.Р. Битянова [5], О.С. Газман [9], Р.В. Овчарова [23] та ін.). Перераховані вище концепції представляли собою науково обґрунтовані праці, які доводять необхідність супровідних заходів, заснованих на підтримці, допомозі, сприяння, створення необхідних загальних і спеціальних умов для реалізації процесів адаптації, розвитку, саморозвитку, самовизначення і становлення особистості вихованців.

Разом з розвитком теоретико-методологічних положень теорій супроводу, зростала кількість вживань терміна «супровід», закономірно припустити, що з'явилася необхідність в систематизації цього поняття і детального розкриття його історичних і лінгвістичних передумов, сутнісних характеристик, принципів, компонентів, а також визначити сферу вживання, досліджуваного терміна [32, с. 84].

Грунтуючись на авторитетній думці доктора педагогічних наук Л.І. Пономарьової, можна зробити висновок, що поняття «супровід» тісно пов'язане з термінами «педагогічна підтримка, допомога» [27, с. 171].

Звернемося до сучасного тлумачного словника Т.Ф. Єфремової, де поняття «підтримка» трактується як: «те, що зберігає чиюсь життєздатність, підкріплює, підсилює» [14, с. 33]. Таким чином, мається на увазі здійснення процесу, що сприяє підтримці стійкого, стабільного стану чого-небудь.

Енциклопедичний словник психології спілкування, трактує розглядається поняття як надання необхідного, для забезпечення комфортного, у всіх аспектах життєдіяльності, існування [6, с. 22].

Іншими словами, підтримка визначається як здатність людини надати допомогу іншій людині, для встановлення стабільності в її життєдіяльності.

Таким чином, можна зробити висновок, що енциклопедичні джерела, сходяться у визначенні поняття «підтримка» і трактують його в значенні надання допомоги, в здійсненні дій спрямованих на забезпечення стабільності і стійкості кого-небудь.

Концепція «педагогічної підтримки» була розроблена О.С. Газманом. При створенні концепції дослідник уклав особливий сенс в поняття

підтримки, який звучить як: «підтримати можна лише те, що допомагає тому, що вже є в наявності (але рівень розвитку діагностується як недостатній), тобто підтримується розвиток збережених функцій психіки і організму в цілому. О.С. Газман вважає, що педагогічна підтримка нерозривно пов'язана з індивідуалізацією дитячої особистості, а безпосередньо педагогічна підтримка як процес – це діяльність педагогічного колективу, яка спрямована на надання допомоги дітям. Професійна діяльність фахівців освітньої організації повинна включати в себе дії з надання превентивної та оперативної допомоги дітям, які орієнтовані на вирішення їх індивідуальних проблем, питань, які пов'язані з їх освітою, комунікацією, самовизначенням, а також спрямованих на реалізацію інших соціалізуючих механізмів, з урахуванням їх психофізіологічних особливостей [9, с. 95].

Як вважають дослідники педагогічної А. Н. Конопльова, Н.Г.Сленський, Л. А.Зайцева, підтримка як процес, створюється з реальних потреб, які відчуває дитина, але через вплив комплексу причин не може самостійно задовольнити їх, тоді їй надають допомогу (підтримку) ті, хто знаходяться в її соціальному оточенні (близькі, педагоги, фахівці, однолітки та ін.) [19, с. 38].

Резюмуючи вищесказане, можна зробити висновок, що поняття підтримки укладено в наданні допомоги однієї людини іншій, яка полягає цілеспрямованих діях, спрямованих на профілактику і вирішення проблем, забезпечення потреб, які «Підтримуваний» не в силах реалізувати, щодо себе, самостійно, так як на нього впливають певні причини (від фізичних до психічних). Тому він вдається до допомоги, що забезпечує його стабільну, стійку життєдіяльність, у всіх її аспектах.

Від визначення поняття «підтримка» перейдемо до її мети.

Для цього звернемося до праць доктора філософських наук і професора – Г.М. Коджаспирової. Визнаний дослідник в галузі педагогіки, вважає, що метою педагогічної підтримки є формування особистості, яка здатна до

самореалізації, через свою індивідуальність і унікальність, що виявляється у відповідальному служінні на благо суспільства [18, с. 104].

Слова дослідника підтверджує і творець концепції педагогічної підтримки, а також «педагогіки свободи» О.С. Газман.

Педагог наголошує, що: «...цінно лише те, що залишаєш людям» [9, с.96].

Предмет педагогічної підтримки визначений О.С. Газманом як процес розвитку або вдосконалення смислів особистості у взаємодії дитини і педагога. Суб'єкт-суб'єктна форма дозволяє визначити для дитини властивий їй спектр цілей, можливостей і ресурсів для подолання її особистих проблем, перешкод, спираючись на те, що у дитини вже розвинене, психо-фізіологічно збережено. Так діє механізм підтримки за О. С. Газманом [9, с. 97].

Відповідно логіці вивчення поняття «підтримка», з перерахованих вище компонентів (поняття, цілі і предмета), впливають принципи процесу, які сформульовані Т.В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, І. В. Луценко:

1) відповідальність за забезпечення умов для розвитку дитини закріплена за дорослим, які здійснюють підтримку, спираючись на психофізіологічні особливості, інтереси і схильності дитини;

2) взаємодія дитини і дорослого ґрунтується на суб'єкт-суб'єктній формі, в процесі чого дорослий спонукає дитину осмислити, оцінити і спланувати вирішення її індивідуальних проблем;

3) вибір стилів, методів, форм і способів вирішення проблем проходить у ненав'язливій формі, а в атмосфері довіри і максимальної самостійності дитини;

4) принцип права вибору і прояв самостійності дитиною, а також на самовизначення, самоорганізацію, самореалізацію та ін. [20, с. 64].

Таким чином, можна зробити висновок що поняття «підтримка» є відокремленим терміном і розуміється як надання допомоги дитині на шляху до самовизначення, саморозвитку і соціалізації, за допомогою сформованих,

але не в повній мірі реалізованих функціях, схильностях, прагненнях, які розвиваються в суб'єкт-суб'єктній взаємодії дорослим.

Вище було детально розглянуто поняття «підтримки», яке з'явилося в 80-90-і роки ХХ століття одночасно і знаходиться у взаємозв'язку з іншим поняттям, що використовується в даний час більш широко – це процес «супроводу».

Етимологічний аспект розглянутого поняття вивчала дослідник в галузі психології А. П. Овчарова. В її працях описано положення про те, що поняття «супровід» утворене від дієслова «супроводжувати», яке в свою чергу, має кілька трактувань залежно від галузі застосування слова, при цьому, як зазначає вчений, воно позначає одночасність подій явища або дії [23, с. 70].

Проблема супроводу знайшла відображення в багатьох психологічних і педагогічних дослідженнях, варто відзначити, що в процесі дослідження, автори по-своєму трактували досліджуване нами поняття.

Вперше в нашій країні концепція педагогічного супроводу особистості дитини була озвучена В.Г.Казанською, яка дає таке визначення поняття «супровід»: «Це складний процес взаємодії дитини і дорослого, передбачає пошук методів, прийомів, способів прийняття рішень і дій, в результаті якого відбувається якісний прогрес розвитку супроводжуваного» [16, с. 28]. Дослідник підкреслює, що при аналізі терміна, слід взяти до уваги ту ситуацію, в якій проблемою охопленій не тільки сам супроводжуваний, але і його оточення (батьки, педагогічний склад освітньої організації) [16].

Цікава точка зору Л.М. Шипіциної, яка в своїх дослідженнях термінологічно розводить наступні поняття: «процес супроводу», «метод супроводу», «служба супроводу». Ці терміни дослідник визначає через близькі поняття – «допомога» і «забезпечення» [57, с. 51].

Вчений припускає, що якщо під супроводом розуміти забезпечення процесу, то в цих умовах супровід буде методом, який забезпечує створення необхідних умов для розвитку особистості, вирішення її індивідуальних

проблем. Навпаки, якщо під досліджуваним поняттям розуміє допомогу, то супровід стає процесом, спрямованим на визначення комплексу дій, що дозволяють знайти рішення вихідної особистісної проблеми індивіда.

У ситуації, коли під супроводом розуміється організація, то воно стає «службою супроводу», в яку включені фахівці освітньої організації, що реалізують даний процес [34, с. 51].

Сутність концепції, розробленої В.Г. Казанською, переформулюється з теорією «педагогічної підтримки» О.С. Газман, і полягає в тому, щоб навчити людину знаходити шляхи вирішення проблеми, попираючись на свій індивідуально-особистісний потенціал, у взаємодії з усіма суб'єктами супроводу, на основі свободи вибору, права на самовизначення і самореалізацію, а також здатністю нести відповідальність за свої рішення [9, с. 98].

Інший підхід виявляється при аналізі положень з наукових праць, описаних Е.А. Александрова, яка підходить до визначення поняття «супровід» таким чином: «супровід – це особливий тип педагогічної діяльності, сутність якого полягає в навчання дитини самостійного планування життєвих перспектив і освітньої програми, а також формування навичок адекватного реагування на ситуації емоційного дискомфорту» [1, с. 13].

Ще однією точкою зору на процес супроводу володіє один із сучасних практикуючих психологів М.Р. Битянова, яка в своїх дослідженнях щодо супроводу дотримується думки, яка полягає в пріоритеті особистісного розвитку суб'єкта супроводу. Дослідник розглядає супровід як професійну галузь, спрямовану на створення особливих соціально-психологічних умов, реалізація яких впливатиме на підвищення результативності навчання та психологічного розвитку, у взаємодії з усіма суб'єктами супроводу [5, с. 80].

Ще одне бачення процесу супроводу зафіксовано в працях видатного дослідника Т. В. Глазкової. У своїх дослідженнях вона робить акцент на адаптаційний аспект процесу супроводу, тобто науковий інтерес для

дослідника представляє адаптація людини з особливими освітніми потребами в умовах сучасного суспільства. Виходячи з цього, Т.В. Глазкова розуміє процес супроводу як допомогу дітям, які мають труднощі в навчанні особистісного, дистресового характеру, які знаходять свій прояв в переважно негативних емоційних реакціях, що в свою чергу, призводить до особистісних деформацій [10, с. 5].

В роботі Інклюзивне навчання: організаційне, змістовне та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник за редакцією С. П. Миронової при розгляді поняття «супровід» дає наступне визначення: «Супровід – це пошук способів найбільш оптимального протікання процесу адаптації, які розробляються і апробуються у взаємодії з профільними фахівцями, в результаті чого, відбувається активізація механізмів поведінки» [15, с. 36].

Також і М.І. Губанова у своєму докторському дослідженні визначає педагогічний супровід як цілеспрямовану взаємодію з дитиною, з метою формування умов найбільш сприятливої соціалізації [11, с. 39].

Таки чином, можна виділити кілька положень, що об'єднують всі вищеописані підходи до визначення поняття «супровід».

Педагогічний супровід сприяє: формуванню процесів самовизначення, самоактуалізації та розвитку особистості; підвищенню рівня відповідальності супроводжуваного та якості його самостійної діяльності; комплексному розвитку особистості, індивідуальних здібностей і схильностей; вирішенню життєвих проблем і формуванню навички планування [15, с. 37].

## **Висновки до I розділу**

У першому розділі «Теоретичні аспекти визначення психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти» були розглянуті наступні питання:

1. Визначені особливості розвитку та потреби дітей з ООП.



Діти з особливими освітніми потребами – це діти, які мають недоліки у фізичному і (або) психологічному розвитку, підтвержені психолого-медико-педагогічною комісією і перешкоджають отриманню освіти без створення спеціальних умов. Аналіз особливостей дітей з ООП довів необхідність створення спеціальних умов в освітньому закладі для успішного включення і соціальної адаптації таких дітей в середовищі звичайних однолітків. Освітні потреби дітей з особливими освітніми потребами визначають чотири основні чинники: вид порушення, час виникнення порушення, ступінь і якість порушення і умови середовища

## 2. Розкрита сутнісна характеристика поняття «супровід».

Супровід є категорією педагогічної науки, так як є відображенням складної системи взаємодії з дитиною (супроводжуваним), яку вибудовує педагог (супроводжуючий) на всьому протязі його виховання і навчання, з метою розвитку індивідуального потенціалу дитини, для подолання труднощів і перешкод, що виникають на шляху її соціалізації.

## **РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

### **2.1. Методичні особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти**

Психолого-педагогічний супровід як основна категорія педагогічної науки і практики займає центральне місце в дослідженнях таких вітчизняних вчених як: Е. В. Ватину [8], Т.В. Глазкової [10], В.Г. Казанської [16], А. Г. Обухівської [20], О. А. Степанової [31], С.А. Ускової [32], Є.І. Суровцової [51], Л. В. Трубайчук [52] та ін.

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

У своїх дослідженнях А.С. Альохіна наводить визначення поняттю психолого-педагогічний супровід, щодо дітей з ООП, підкреслюючи, що даний тип супроводу заснований не тільки на системній корекційно-розвиваючій роботі, що проводиться фахівцями згідно з рекомендаціями, але особлива культура підтримки і допомоги у вирішенні завдань розвитку, виховання, навчання і соціалізації дитини з особливими освітніми потребами [2, с. 97].

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

Колектив дослідників, що займаються вивченням системи освіти для дітей з ООП (М.Р. Битянов [5], А.П. Валицька [7], Е. В. Ватину [8], В.Г.

Казанська [16], С. Я. Семаго [28], Н. Н. Малафеев [35], А. П. Овчарова [23], Л.М. Шипіцина[57]) розглядають психолого-педагогічний супровід досліджуваної категорії дітей у контексті гуманістичної парадигми.

Дослідники вважають, що з цієї точки зору психолого-педагогічний супровід слід розуміти як захист прав дитини на розвиток і освіту, які законодавчо закріплені в нормативно-правових документах на різних рівнях. Перераховані вище автори підкреслюють, що акценти супроводу повинні бути зміщені в бік збереження «позитивного здоров'я» дітей з особливостями в розвитку, так як воно неухильно порушується під впливом таких чинників як: навчальні перевантаження, внаслідок помилково поставлених цілей і завдань в освітніх програмах, відсутність урахування можливостей дітей при проектуванні освітнього середовища, емоційні перевантаження тощо.

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

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

У загальному сенсі, визначення освітнього середовища було описано у роботі А. Н.Конопльова, Н.Г.Єленський, Л. А. Зайцева. На думку авторів, освітнім середовищем називається його природне соціальне оточення [19, с. 54].

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

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

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

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

Іншими словами автори закликають розробити таку концепцію психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами, яка корелювала б з його потенційними можливостями, при оптимальних освітніх навантаженнях, забезпечувала б взаємодію всіх суб'єктів супроводу, в результаті якої можна було здійснити максимально успішну соціалізацію.

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

- 1) гуманістичний підхід;
- 2) антропологічний підхід;
- 3) комплексний підхід;
- 4) системно-діяльнісний підхід [23, с. 70].

Розглянемо кожен з перерахованих вище походів.

Дослідники в галузі гуманістичної психології так як О.В. Попова[40], А. А.Рєан [41], стверджують, що людина у своїй природі має функцію самовдосконалення, а значить, здатна до саморозвитку. У контексті гуманістичного підходу психолого-педагогічний супровід має бути

збудовано таким чином, щоб суб'єкти супроводу поєднували в собі такі характеристики:

- прийняття себе, інших;
- безпосередність, простота і природність;
- незалежність, автономність у поглядах, повага.
- почуття співчуття до людей [41, с. 28].

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

Антропологічний підхід, центром якого є «людина» з її індивідуальними особливостями і схильностями. У роботі С.А. Смирнова «Умови здійснення комплексного супроводу дітей в освітніх установах» підкреслюється, що освітній процес будується з точки зору і з урахуванням закономірностей розвитку окремого взятого індивіда. Антропологічний підхід озброює всіх суб'єктів психолого-педагогічного супроводу знаннями про себе і навколишній світ, а також їх взаємодії [30, с. 183].

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

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

- діти з ООП (корекційно-розвиваючі та оздоровчі заходи, організовані фахівцями освітньої організації, що проводяться в прийнятній для контингенту вихованців формі, організовані в спеціально створеній суб'єктами супроводу розвиваючої предметно-просторової середовищі);
- батьки (прийняття консультаційної допомоги, наданої фахівцями освітньої організації, з предмету виховання, навчання, соціалізації дітей з

ООП; збереження фізичного і психологічного здоров'я дітей з ООП, а також підтримання пізнавальної активності та емоційного благополуччя останніх);

– педагоги і фахівці (успішна реалізація всіх корекційно-розвиваючих програм усіма дітьми; оптимальний підбір методів, прийомів, технологій роботи з дітьми даного контингенту; збереження фізичного і психічного здоров'я дітей)

– керівники (контроль діяльності педагогічного складу раціональне використання навчального часу дітей і робочого часу педагогів; успішність діяльності педагогів; повна реалізація обраних програм; забезпеченість процесу всім необхідним обладнанням та інвентарем) [24, с. 45].

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

- 1) цілісність освітньо-виховних завдань;
- 2) єдність всіх компонентів системи супроводу (виховання, навчання, розвиток, соціалізація);
- 3) участь різнопрофільних фахівців у психолого- педагогічному супроводі дитини з ООП на всіх його етапах;
- 4) однаковість у застосуванні форм, методів, прийомів, технологій супроводу [15, с. 71].

Дослідник С.А. Смирнова, розглядаючи організацію психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, виділяє три компоненти комплексної взаємодії: *мотиваційно-цільовий, операційно-технологічний і рефлексивно-оціночний.*

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

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

*Рефлексивно-оціночний компонент* визначається моніторинговими заходами щодо всіх суб'єктів супроводу [30, с. 183].

Робота, побудована на взаємозв'язку всіх суб'єктів супроводу, сприяє його максимальній результативності, так як тільки єдність всіх суб'єктів супроводу забезпечує оптимальне функціонування системи супроводу, спираючись на запит кожного з суб'єктів, знаходить конкретний зміст, забезпечуючи результативність супроводу [31, с. 14].

Психолого-педагогічний супровід є системою, так є сукупністю системно організованих елементів, що знаходяться у відносинах один з одним, яка утворює певну цілісність, єдність [26, с. 66].

До елементів (одиниць) системи супроводу відносяться: цілі, завдання, зміст, форми, методи, засоби та інші складові частини, що визначають рух до сукупного результату всієї системи, що визначають результат [8, с. 51].

У структурі системи є стійкі зв'язки між елементами і модулями, що носять статично-постійний процес взаємодії між клінічним, психологічним і педагогічним станом дитини і динамічними, видозмінюються і розвиваються існуючими зв'язками етапного характеру, все це визначає ролі підсистем, найбільш великої частини системи [22, с. 20].

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

У психолого-педагогічній літературі виділяються три компоненти супроводу, застосовних до дітей з ООП:

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

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

- 1) здійснення процедури діагностичного обстеження дитини з ООП, з метою виявлення особливостей розвитку;
- 2) надання сприяння в особистісному розвитку вихованців з ООП;
- 3) Організація діяльності, спрямованої на навчання дитини моделям взаємодії з навколишнім світом;
- 4) реалізація превентивних та оперативних заходів щодо вторинних порушень у розвитку;
- 5) здійснення консультаційної підтримки батьківському та педагогічному контингенту як суб'єктам супроводу [30, с. 185].

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

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

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

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

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



2. Психолого-педагогічний супровід має керований характер, за допомогою розробки певної траєкторії, в рамках якої здійснюється процес супроводу

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

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

5. Психолого-педагогічний супровід характеризується безперервністю процесу і здійсненням наступності на всіх його етапах.

6. В рамках психолого-педагогічного супроводу здійснюються моніторингові дослідження, на підставі яких розробляються, модернізуються освітні програми, перспективні плани, індивідуальні освітні програми та інші елементи організації супроводу, а також спираються висновки про результативність процесу супроводу [31, с. 19].

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

## **2.2. Структурно-компонентна модель організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в школі**

Процес побудови моделей супроводу останнім часом в педагогічній практиці нашої країни став найбільш затребуваним. Моделі супроводу несуть в собі функцію необхідної складової частини системи освіти, в рамках нашого дослідження, початкової освіти.

Модель – це «формалізована абстракція даного процесу, що відтворює його ключові, на думку дослідника, моменти, створена з метою його експериментального вивчення, а також формування і наочного уявлення висновків про окремі випадки даного процесу» [4, с.15].

Предметом моделі є комплексна допомога дитині з ООП, яку надають фахівці і педагогічний склад організації.

Експерт в галузі організації комплексного супроводу С.А. Смирнова в своїх дослідженнях підкреслює необхідність реалізації в освітньому закладі наступних умов [30, с. 183].

1. Необхідно створити комфортний психологічний мікроклімат всередині навчального закладу, з метою максимальної активізації суб'єктної позиції всіх учасників супроводу.

Реалізація даної умови передбачає зміщення вектора тактики керівництва в бік створення певних умов, для створення мотивації, завдяки яким педагоги стануть проявляти ініціативу, інтегрувати власні зусилля, при цьому отримуючи емоційне задоволення. Це, в свою чергу, забезпечить створення єдиної команди фахівців, яка забезпечить результативність супроводу.

2. Суб'єкти психолого-педагогічного супроводу повинні бути готові до реалізації цього процесу.

Згідно С.А. Смирнової, готовність до діяльності (активності) визначається як активний стан особистості, який обумовлює її самореалізацію в процесі діяльності, який передбачає постановку конкретних цілей і завдань, з урахуванням конкретних умов на основі власного досвіду[30, с. 184].

С.А. Смирнова підкреслює, що готовність педагога до психолого-педагогічного супроводу дитини з особливостями в розвитку полягає в сформованості на рівні його особистості мотиваційних, ціннісних, особистісно-сміслових аспектах майбутньої діяльності. Центром мотиваційної готовності педагога є комплекс професійно-особистісних

компетенцій, серед яких найбільш пріоритетними, щодо комплексного супроводу дітей з ООП, є здатність до співпраці, рефлексивність, емпатійність. Здатність до співпраці дозволяє надати підтримку всім суб'єктам супроводу, емпатійність дозволяє зрозуміти стан іншої людини, здатність до співпереживання, прояв участі до чужої проблеми, що дуже важливо для даної категорії супроводжуваних [30, с. 185].

Рефлексивність – якість педагога, що дозволяє йому самому осмислити свої професійні дії і строго оцінити їх результативність і необхідність застосування в тій чи іншій ситуації [7, с. 71].

3. Організація взаємодії всіх учасників психолого-педагогічного супроводу на кожному його етапі.

Робота побудована на взаємозв'язку всіх суб'єктів супроводу, сприяє його максимальної результативності, так як тільки єдність всіх суб'єктів супроводу забезпечує оптимальне функціонування системи супроводу, спираючись на запит кожного з суб'єктів, знаходить конкретний зміст, забезпечуючи результативність супроводу [7, с. 72].

Одними з найважливіших умов, що сприяють ефективній реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в початковій школі, є кадрові умови..

Підготовка кадрів є найважливішим компонентом, що дозволяє здійснювати пізнавальну, виховну, корекційну функцію цієї системи.

Такі вчені як Е. А. Лапп, Н.Н. Малофєєв підкреслюють необхідність спеціальної підготовки педагогів, які виконують свою професійну діяльність в рамках супроводу дітей з ООП [35, с. 121]. Так, наприклад, педагоги, які не мають спеціальної підготовки в галузі дефектологічного (спеціальної) освіти, часто не справляються із завданнями навчання дітей з ООП, допускають грубі психолого-педагогічні і методичні помилки. Їх них можна відзначити наступні: педагоги не враховують психофізіологічні особливості дітей, допускають індиферентне ставлення до такої дитини, не створюють сприятливий психологічний клімат для навчання в класі дитини з ООП.

Також в деяких випадках С.А. Смирновою відзначено відсутність педагогічного такту, відсутність індивідуального підходу до учнів, некоректні методи пред'явлення матеріалу дитині, що має порушення в розвитку. При цьому така ситуація може негативно вплинути не тільки на дитину, але і на самого педагога, так як він не буде задоволений результатами своєї діяльності, а це, в свою чергу, може привести до професійного вигорання [30, с. 185].

Також необхідно відзначити, що педагог, повинен володіти різними компетенціями, професійними якостями.

У своїх дослідженнях А.П. Валицька і В. А. Рабош говорять про «педагога нового типу», який повинен не тільки володіти відповідними професійними психолого-педагогічними вміннями, а й «бути особистістю справжньої гуманітарної освіченості, здатної розуміти сучасну соціокультурну ситуацію в країні, володіти високою моральною культурою, бачити сенс власного життя в служінні дитині, людям» [7, с. 73].

Матеріально-технічні умови є невід'ємною частиною організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в сучасній початковій школі. Вони забезпечують оснащення освітнього процесу в освітньому закладі. До матеріально-технічних умов відносяться:

– організація соціально-побутових умов з урахуванням конкретних потреб дитини з ООП (особлива організація світлових умов для дітей з порушенням зору, куточок усамітнення для дітей з ментальними порушеннями, особливе слухо-мовне середовище для дітей з порушеннями слуху тощо);

– розвиваюча предметно-просторова середовище в приміщеннях для занять і кабінетах фахівців (сенсорні куточки і кімнати, схеми і алгоритми дій, об'ємні моделі, створення тематичних центрів, розвиваючі посібники, куточки розвитку моторних функцій тощо);

– адаптивне освітнє середовище для окремих категорій дітей з ООП (особливі технічні засоби для дітей з різними формами

дефіцитарногорозвитку (порушення опорно-рухового апарату, слуху, зору): звукопідсилююча апаратура (ЗПА), аудіометрія та інше) [7].

Матеріально-технічні умови освітньої організації, яку відвідує дитина з ООВ, повинні відповідати санітарно-епідеміологічним нормам, вимогам пожежної безпеки, електробезпеки, враховуючи охорону здоров'я вихованців і охорону праці працівників освітньої організації. Також, невід'ємним критерієм ефективно організованих матеріально-технічних умов, що забезпечують освітній процес дітей з ООП, є можливість безперешкодного користування і доступу до об'єктів інфраструктури школи.

Наступні умови для реалізації інклюзивної освіти – фінансово-економічні. Вони регламентують можливість закладу та безпосереднє створення всіх вищеописаних умов. Фінансове забезпечення освітньої організації включає в себе наступні статті витрат [30, с. 186]:

- оплата праці співробітників, що забезпечують реалізацію освітніх програм;
- засоби навчання, відповідні матеріали та обладнання, що відповідають освітнім потребам дітей з ООП;
- підвищення кваліфікації кадрів;
- стимулюючі виплати за емоційно-витратні умови;
- інші статті витрат пов'язані з процесом супроводу.

Кадровий склад установи повинен включати в себе фахівців різних профілів. Їх системна взаємодія дозволяє вибудувати концепцію всебічного розвитку дитини і реалізувати її освітні потреби, як в інтелектуальному, так і у фізичному розвитку.

Таким чином, ми визначили найбільш важливі положення, що стосуються розробки та реалізації спеціальних освітніх умов для дітей з ООП. Вищеописані умови орієнтовані на результативність психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах початкової школи.

Як вже описувалося вище, психолого-педагогічний супровід спирається на антропологічний і гуманістичний підходи, які визначають

центром цієї системи дитини з його індивідуальними можливостями, особливими потребами. Іншими словами розвиток людини є ключовою цінністю в системі освіти.

Процес розробки і реалізації моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах початкової школи, будувався в чотири взаємопов'язаних етапи.

Перший етап – діагностичний. Метою цього етапу було проведення дослідження, спрямованого на експертну оцінку наявних ресурсів освітнього закладу, які повинні забезпечувати психолого-педагогічний супровід, а також оцінку зони актуального і найближчого розвитку контингенту вихованців з ООП. В цей же етап включається процес колегіального обговорення фахівцями рівня розвитку дітей з ОПП, які будуть суб'єктами психолого-педагогічного супроводу [27, с. 171].

Другий етап (пошуково-варіативний) визначається постановкою конкретних цілей і завдань супроводу. Після детального визначення всіх освітніх потреб дитини, з урахуванням рекомендацій, прописаних психологічної служби з організації психолого-педагогічного супроводу дитини з ООП, спочатку обговорюються, а потім розробляються і деталізуються окремі компоненти супроводу дитини всіма фахівцями освітнього закладу.

Кожен з фахівців консилиуму, орієнтуючись на сферу своєї компетенції, з урахуванням діагностичного обстеження дитини, розробляє варіант власного маршруту супроводу, іншими словами визначає напрями своєї роботи в загальній структурі супроводу, які в цьому процесі повинні забезпечити дитині компенсацію і «дорозвиток» наявних особливостей в рамках професійної діяльності того чи іншого фахівця супроводу [27].

Так, вчителем-дефектологом розробляються завдання корекційно-розвиваючої роботи в освітній галузі «пізнавальний розвиток», учителем-логопедом в освітній галузі «мовленнєвий розвиток», педагогом-психологом в емоційно-вольовій сфері розвитку дитини, музичним керівником і

педагогом з образотворчого мистецтва в освітній галузі «художньо-естетичний розвиток», інструктором з фізичної культури в освітній галузі «фізичний розвиток», а також вихователем в освітній галузі «соціально-комунікативний розвиток». Слід зазначити, що завдання і напрямки роботи фахівців освітньої організації багато в чому стикаються, так як заняття мають інтегрований характер, тобто в одному занятті вирішуються кілька завдань різних освітніх галузей [23, с. 71].

Важливим факторів є варіативність поставлених фахівцями завдань в рамках супроводу дитини з ООП, так як в процесі психолого-педагогічного супроводу змінюється рівень освоєння дитиною освітніх галузей, тому фахівцям необхідно гнучко міняти завдання своєї роботи, в бік їх ускладнення, або полегшення для дитини, що знаходиться на супроводі. Це дозволяє індивідуалізувати систему психолого-педагогічного супроводу, спираючись на актуальні освітні потреби супроводжуваного. Іншими словами реалізовувати принцип суб'єктності дитини, який продиктований державним стандартом початкової освіти.

Результатом другого етапу розробки моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в початкових класах є цілісна індивідуально орієнтована освітня програма, в цьому випадку супровід набуває комплексний міждисциплінарний характер, який враховує спільність підходів до супроводу різнопрофільних фахівців.

Важливою умовою розробки цілісної індивідуально орієнтованої освітньої програми є встановлення термінів її реалізації. При визначенні термінів необхідно врахувати фактори, що впливають на процес супроводу, а саме: прогноз досягнення планованих результатів, заявлених фахівцями в ході постановки завдань корекційно-розвиваючої роботи, планування динаміки розвитку дитини з ООП, а також включеність всіх суб'єктів в процес супроводу [23, с. 72].

На практичному етапі відбувається безпосередня реалізація психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

Учасники психолого-педагогічного супроводу здійснюють професійну діяльність, відповідно до тих напрямків і завдань корекційно-розвиваючої роботи, які заявлені в цілісній індивідуально орієнтованій освітній програмі, за допомогою індивідуально підібраних до кожної дитини методів, способів, форм і технологій взаємодії.

На цьому етапі відстежується проміжна динаміка розвитку дитини, в зміні її стану з одного боку і ступенем ампліфікації (збагачення, присвоєння дитиною способів взаємодії з навколишнім світом, в різних видах діяльності). Також відстежується створення, підтримка, модернізація рекомендованих дитині спеціальних умов, що визначають ефективну реалізацію адаптованої освітньої програми (АОП) [16, с. 28].

Аналітичний етап є заключним. Саме на цьому етапі здійснюється аналітична діяльність, спрямована на оцінку діяльності суб'єктів психолого-педагогічного супроводу, а також аналіз результативності всього процесу.

Кожен фахівець на заключному засіданні консиліуму надає статистичні дані результативності своєї діяльності, оброблені в якісному і кількісному варіанті, де пояснює як причини несформованості у дитини тих чи інших показників, так і наслідки позитивної динаміки розвитку супроводжуваного.

На основі отриманих аналітичних даних, вносяться корективи в індивідуально орієнтованій освітній програмі, а також коригується діяльність фахівців консиліуму. Описані вище етапи відображають специфіку організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в початковій школі [16, с. 29].

Далі перейдемо безпосередньо до характеристики моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в початковій школі.

1. Характеристика моделі процесу супроводу починається з мети. Мета була визначена як організація корекційно-розвиваючої роботи в початковій школі з дітьми з ООП, що передбачає комплексну взаємодію всіх суб'єктів супроводу, спрямована на підвищення рівня психофізичного розвитку дитини (інтелектуального, емоційного, соціального). У підрозділі 2.2. цієї



випускної кваліфікаційної роботи були детально вивчені і описані підходи до визначення цільових установок психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, тому сформульована мета відповідає науково-теоретичним і методичним підходам. У цілі звучить спрямованість супроводу, відзначена найважливіша характеристика процесу – взаємодія його суб'єктів і сформульований результат – підвищення рівня психофізичного розвитку дитини [4, с. 56].

2. Наступний пункт моделі – умови, які повинні бути створені для реалізації супроводу.

Одним з найважливіших умов реалізації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в початковій школі є створення у освітньої організації психолого-педагогічного консилиуму. З його допомогою система супроводу приймає ефективний і технологічний характер, так як при наявності організованої команди різнопрофільних фахівців можна досягти цілей і вирішити завдання психолого-педагогічного супроводу.

На думку дослідників психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП, до завдань консилиуму відноситься:

- визначення тактики і технологій, які будуть реалізовані в корекційно-розвиваючій роботі фахівців, в режимних моментах;
- безпосереднє здійснення професійної діяльності, спрямованої на розвиток, корекцію, адаптацію і соціалізацію дітей з ООП;
- проведення діагностики, що відображає динаміку розвитку дитини.

Діяльність психолого-педагогічного консилиуму охоплює всіх суб'єктів психолого-педагогічного супроводу, що, на думку М.М. Семаго, призводить до ефективного управління і реалізації принципу демократизації в освітньому закладі. На думку дослідника, таке структурне утворення консилиума дозволяє цілісно поглянути на дитину і об'єднати різнопрофільних фахівців [28, с. 46].

Також, експерт розглядає психолого-педагогічний консилиум як один з механізмів системи управління якістю освіти, а його діяльність стрижнем цієї

системи, так як психолого-педагогічний консиліум є координатором професійної діяльності різнопрофільних фахівців, забезпечуючи їх ефективну взаємодію, з метою організації результативного психолого-педагогічного супроводу [17].

Наступним компонентом є забезпечення спеціальних засобів навчання, до яких відноситься:

- організація соціально-побутових умов з урахуванням конкретних потреб дитини з ООП (особлива організація світлових умов для дітей з порушенням зору, куточок усамітнення для дітей з ментальними порушеннями, особлива слухо-мовне середовище для дітей з порушеннями слуху тощо);

- адаптивне освітнє середовище для окремих категорій дітей з ООП (особливі технічні засоби для дітей з різними формами дефіцитарного розвитку (порушення опорно-рухового апарату, слуху, зору): звукопідсилююча апаратура (ЗПА), аудіометрія, тифлоапарати, прилади зі звуковою і тактильною сигналізацією, збільшувальні прилади та інше);

- розвиваюча предметно-просторова середа в приміщеннях для занять і кабінетах фахівців (сенсорні куточки і кімнати, схеми і алгоритми дій, об'ємні моделі, створення тематичних центрів, розвиваючі посібники, куточки розвитку моторних функцій та ін.) [28, с. 47].

Хотілося б докладніше зупинитися на характеристиках розвиваючої предметно-просторової середи в приміщеннях в школі.

Спираючись на дослідження Е. В. Ватину, метою розвиваючої предметно-просторової середи в приміщеннях освітнього закладу є забезпечення високої якості шкільної освіти, її доступності та відкритості, при цьому середовище покликане забезпечити освоєння дітьми з ООП освітньої програми, з урахуванням їх індивідуальних особливостей психофізичного розвитку та індивідуальних можливостей [8, с. 53].

Ґрунтуючись на вимогах НУШ, розвиваюча предметно-просторова середа в приміщеннях освітнього закладу повинна відображати зміст всіх

освітніх галузей (соціально-комунікативний, пізнавальний, мовний, художньо-естетичний і фізичний розвиток) [13].

Розвиваюча предметно-просторова середина в приміщеннях освітнього закладу повинна бути:

- змістовно-насиченою (дана характеристика забезпечує оптимальне наповнення середовища, відповідно до програмного змісту);

- трансформованою (дана характеристика дозволяє змінювати зміст середовища в контексті різних освітніх ситуацій, різних можливостей дітей та їх інтересів);

- поліфункціональною (наповнюваність середовища різними матеріалами, для збагачення сенсорно-перцептивного досвіду дітей, в тому числі і природними, придатними для використання і вирішення різних освітніх завдань. Дана характеристика є особливо важливою для дітей з ООП, так як специфіка їх навчання становить розширення і збагачення їх сенсорного досвіду);

- варіативної (наповнення середовища різними розвиваючими центрами – центр конструювання, центр експериментування, центр розвитку мови та інше, а також в цю характеристику входить принцип періодичної змінюваності ігрового матеріалу);

- доступною (дана характеристика забезпечує вільний доступ дітей різних категорій до ігор, іграшок, освітніх центрів);

- безпечної (відповідність всіх елементів середовища вимогам санітарним нормам) [13].

У той же час розвиваюча предметно-просторова середина в приміщеннях освітнього закладу повинна забезпечувати види дитячої діяльності, які включені у зміст освітньої програми [30, с. 183].

Далі в контексті умов психолого-педагогічного супроводу розглянемо умову, яка відображає взаємодію консилиуму з батьківським контингентом дітей з ООП – інклюзивно-ресурсний центр.

Метою інклюзивно-ресурсного центру є підтримка комплексного розвитку вихованців, забезпечення їх всебічного особистісного розвитку, але пріоритетною метою центру, є сприяння формуванню батьківської компетентності щодо питань виховання, навчання та соціалізації дітей різних категорій.

3. Третім пунктом моделі є зв'язок умов з розробкою адаптованої освітньої програми (АОП).

АОП визначає в своєму організаційному розділі визначає і методично обґрунтовує ті умови, які повинні бути створені в школі, для успішної корекційно-розвиваючої, інтенсивності якої, забезпечує результативність всього процесу психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в школі.

4. Адаптована освітня програма, як один із структурних елементів моделі, також є психолого-педагогічною умовою супроводу.

На думку ряду фахівців, адаптація освітніх програм - це пріоритетна умова виховання і навчання дітей з ООП в освітніх організаціях.

АОП – це програма, яка розробляється членами інклюзивно-ресурсного центру, адаптована для навчання дитини з ООП, що враховує його індивідуальні психофізіологічні особливості.

Розробка та реалізація АОП орієнтована на:

- створення необхідних загальних і спеціальних умов для виховання і навчання дитини з ООП;
- можливість розробки індивідуальної освітньої програми, на основі планованих результатів АОП;
- відповідність вимогам і цільовим орієнтирам державних стандартів.

Програма визначає обсяг і зміст кожної освітньої галузі, яку повинна освоїти дитина з ООП, а також визначає критерії моніторингу, для того, щоб провести аналіз результативності супроводу.

Розробка АОП будується на наступних принципах.

- Перший принцип полягає в обліку рівних можливостей всіх учасників освітнього процесу. Іншими словами, вихованець з ООП повинен

освоїти всі освітні галузі, що і його нормально розвиваючі однолітки. Звідси випливає, що неприпустимо виключати будь-які освітні галузі, які є в структурі основної програми.

– Другий принцип полягає в корекційної спрямованості освітнього процесу для дітей з ООП.

– Третій принцип – це принцип індивідуалізації та диференціації, який полягає в обліку психофізіологічних особливостей кожного з молодших школярів, а також в обліку їх компенсаторних функцій (опори в освітньому процесі на збережені системи) [37].

АОП повинна бути розроблена для кожної категорії дітей, які знаходяться на супроводі.

5. Для результативної реалізації адаптованої освітньої програми повинна бути укомплектована висококваліфікованими фахівцями, які володіють необхідними компетенціями для роботи з дітьми з ООП.

Загальне керівництво психолого-педагогічним супроводом здійснює адміністративний співробітник (методист). Він здійснює діяльність, спрямовану на забезпечення позитивного мікроклімату в школі, який є додатковим стимулом для злагодженої та скоординованої роботи всіх учасників супроводу [19, с. 71].

Також в його функціонал входить забезпечення організації освітньо-виховного процесу в школі відповідно до освітньої програми, організація діяльності фахівців, що здійснюють психолого-педагогічний супровід дитини з ООП.

Безпосередню реалізацію АОП під керівництвом адміністрації школи здійснюють наступні педагоги: учитель-дефектолог (провідний фахівець в реалізації АОП для дітей із затримкою психічного розвитку і розумовою відсталістю); учитель-логопед (провідний фахівець в реалізації АОП для дітей з важкими порушеннями мови); педагог-психолог; класний керівник; вчитель з фізичної культури; музичний керівник та ін.

Фахівці, які здійснюють свою професійну діяльність у сфері виховання і навчання дітей з ООП повинні володіти наступними компетенціями:

– комунікативна (вимагає від педагога знання основних норм спілкування, організація ефективного спілкування з усіма учасниками психолого-педагогічного супроводу, гнучкість у спілкуванні з дітьми, з колегами та батьками);

– діагностична (володіння апаратом діагностичних методик, вміння професійно застосовувати їх у відповідних умовах, володіти навичками якісно-кількісного аналізу результатів, а також володіти вмінням представлення результатів в різних формах);

– прогностична (здатність педагога передбачати результат тих педагогічних методів, способів і форм впливу, якими він користується у своїй професійній діяльності);

– когнітивна (знання вітчизняних і зарубіжних педагогічних теорій, знання основних закономірностей розвитку в онтогенезі, знання основних форм дизонтогенезу, і визначальних його причин, вміння визначати відповідність дитини нормативним показникам);

– конструктивна (вміння ставити мету, визначати завдання, вміння планувати свою освітню діяльність);

– корекційна (знання і застосування різних корекційних методик);

– технологічна (володіння основними педагогічними технологіями);

– організаційна (здатність організації педагогічної діяльності, творчий підхід, вміння варіювати і коригувати цілі і завдання корекційно-розвиваючої діяльності по ходу розвитку дитини, для координації і кореляції освітнього процесу з актуальним розвитком дитини, спираючись на зону найближчого розвитку);

– дослідницька (знання основ дослідницької діяльності, узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду, формулювання висновків, представлення його в різних формах);

– нормативна (знання основних законодавчих актів, щодо своєї професійної діяльності, вміння вести документацію педагога, застосування аналітичних здібностей);

– аксіологічна (гуманістична спрямованість педагога, розвинені емпатичні характеристики особистості, педагогічна інтуїція, рефлексія, орієнтованість на самовдосконалення, ерудованість)[3, с. 34] .

Представлені компетенції були скомпоновані на основі класифікацій наступних дослідників: А. Н.Конопльова, Н.Г.Єленський, Л.А Зайцева[19].

6. Важливим етапом психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП є їх діагностичне обстеження. На супровід діти з ООП потрапляють через психолого- педагогічну комісію. Комісія обстежує дитину і за результатами діагностики видає висновок, в якому прописані спеціальні освітні умови, які необхідно створити конкретній дитині, варіант АОП, виходячи з її індивідуальних психофізіологічних особливостей. Після того, як дитина отримує висновок, вона потрапляє на супровід, де її обстежують фахівці школи.

7. Даний пункт показує прямий зв'язок діагностики з індивідуальною освітньою програмою. Саме результати психолого-педагогічного обстеження команди фахівців дозволяють розробити індивідуальну програму розвитку дитини, з урахуванням його психофізіологічних особливостей. Тільки на підставі результатів діагностики всіх членів комісії розробляється такий документ як індивідуальна освітня програма.

8. Індивідуальна освітня програма служить для побудови освітнього процесу з точки зору індивідуального і диференціального підходів. Перераховані вище підходи враховують індивідуальні специфічні особливості дітей з ООП. Головна мета складання індивідуальної освітньої програми – визначення змісту корекційно-розвиваючої роботи з дитиною, спрямованої на корекцію і подальший розвиток вищих психічних функцій, становлення всіх видів дитячої діяльності. При цьому розробниками програми враховується актуальний рівень розвитку дитини і зона її

найближчого розвитку. Індивідуальна освітня програма являє собою комплекс взаємопов'язаних напрямків роботи з вихованцем і його батьками (законними представниками). Він має чітку структуру і оформляється у вигляді документа. Корекційно-розвиваюча робота і безпосередньо психолого-педагогічний супровід дитини з ООП будується на основі індивідуальної освітньої програми [31, с. 13].

9. Даний пункт показує, що індивідуальна освітня програма пов'язана з АОП, так як остання є загальною програмою для тієї чи іншої категорії дітей, а ІОП конкретизує АОП в методах, формах, цілях, завданнях, підходах, плануванні корекційно-розвиваючої роботи з конкретною дитиною з ООП, і є засобом її реалізації.

10 і 11. Наступні пункти вказують на те, що при ефективній організації психолого-педагогічних умов, розробку АОП для кожної категорії дітей, проведення психолого-педагогічної діагностики, розробці для кожного супроводжуваного з ООП індивідуальної освітньої програми, яка є засобом реалізації цільових орієнтирів, заявлених у АОП, при залученні до процесу психолого-педагогічного супроводу фахівців, які володітимуть перерахованими в пункті 6 професійними компетенціями, результат буде досягнутий.

12. Результатом психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в початковій школі є забезпечення позитивної динаміки, максимальної (на скільки це можливо в рамках порушення) корекції, компенсації порушень у розвитку, що сприяє, повного або часткового подолання труднощів в освоєнні цільових орієнтирів по кожній з п'яти освітніх галузей, які заявлені в АОП, і як наслідок, соціалізації дітей з ООП [31, с. 16].

Таким чином, створена структурно-компонентна модель психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в початковій школі, відображає специфіку досліджуваного процесу, включає в себе основні компоненти процесу, має кореляційні зв'язки між ними, і спрямована на отримання конкретного результату, який співвідноситься з метою процесу супроводу.



## Висновки до II розділу

У другому розділі «Методичні аспекти організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти» були розглянуті наступні питання:

1. Вивчені методичні особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти.

Проблема супроводу знайшла відображення в багатьох психологічних і педагогічних дослідженнях, варто відзначити, що в процесі дослідження, автори по-своєму трактували досліджуване нами поняття.

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

Умовами, що забезпечують реалізацію психолого- педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров'я в початковій школі є: ціннісні, кадрові, матеріально-технічні та фінансово-економічні.

2. Описана структурно-компонентна модель організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в школі.

Компонентами моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров'я в початковій школі є: мета, психолого-педагогічні умови (розробка адаптованих освітніх програм, індивідуальних освітніх програм, організація розвивального предметно-просторового середовища, організація роботи консультаційного центру), кадрові умови, психолого-педагогічна діагностика і планований результат організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в початковій школі.

## **РОЗДІЛ ІІІ. ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ООП В АДАПТОВАНОМУ ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ШКОЛИ**

### **3. 1. Створення адаптованого інклюзивного середовища школи для дітей з ООП**

Психолого-педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку в освітньому закладі залежить від характеристик освітнього середовища.

У сучасній педагогіці поняття «освітнього середовища» активно розробляється. О.В. Попова під освітнім середовищем розуміє «інтегральну характеристику впливу всього комплексу умов, в яких протікає життєдіяльність учнів, на їх психологічний стан, успішність навчальної діяльності та особистісний розвиток» [40, с. 12].

Е.В. Ватину розглядаючи сутність освітнього середовища визначає її як «сукупності впливів і умов формування особистості, можливостей для її розвитку, самореалізації» [8, с. 13].

О.А. Рудакова дотримується думки, що освітнє середовище це «система педагогічних і психологічних умов і впливів, які створюють можливість для розкриття як вже наявних здібностей, так і ще не проявилися інтересів» [42, с.32].

Є.С. Тушуєва під освітнім середовищем має на увазі «природне або штучно створюване соціокультурне оточення людини, що включає різні види засобів і змісту освіти, здатні забезпечувати продуктивну діяльність учня» [53, с. 112].

Розгляд сутності поняття «освітнє середовище» неможливий без аналізу її структури. Е. В. Ватину виділяє три компоненти освітнього середовища: просторово - предметний, соціальний і психодидактичний [8]. У перший він включає просторово-предметні умови і можливості здійснення навчання, виховання і соціалізації учнів. У зміст другого компонента

включені умови і можливості, які створюються в міжособистісній взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу (учнями, педагогами, адміністрацією, батьками, психологами та ін.). Третій компонент поєднує освітні технології, зміст і методи навчання і принципи їх побудови.

Ідеї адаптивного інклюзивного освітнього середовища розкриті в теоретичних роботах через ідею «адаптивної школи». Основна суть адаптивної школи полягає в тому, що саме вона пристосовується під можливості дитини. У цьому закладений гуманістичний характер навчання і виховання в адаптивній школі.

У Є.І. Суровцовоїми знаходимо наступне визначення «адаптивне інклюзивне освітнє середовище – соціально педагогічна система, що пристосовується до умов зовнішнього середовища яка змінюється, яка прагне, з одного боку, максимально адаптуватися до особистості з її індивідуальними особливостями, з іншого – по можливості гнучко реагувати на власні соціокультурні зміни» [51, с. 9].

М.А. Польшина під адаптивним інклюзивним освітнім середовищем розуміє «всі процеси, що протікають в школі, в яких учень без примусу, за власним вибором може брати участь, розвивати свої індивідуальні здібності, отримувати можливість для саморозвитку, самовизначення, самореалізації за умов збереження здоров'я» [26, с. 66].

На думку Є.Г.Шевирєва, Т. В. Корнієнко, В. А. Макарова основними характеристиками адаптивного інклюзивного освітнього середовища повинні бути [55, с. 73]:

- перехід від управління учнем як об'єктом педагогічного впливу до створення умов розвитку дитини як самоцінної особистості, суб'єкта освітньої діяльності;
- високий соціальний статус освітнього закладу;
- психологічна задоволеність всіх учасників освітнього процесу всіма елементами середовища.

Таким чином, під адаптивним інклюзивним освітнім середовищем ми будемо розуміти умови, наявні в освітньому закладі, які гнучко реагують і пристосовуються з одного боку, до умов зовнішнього середовища яке змінюється, з іншого боку, прагнуть максимально адаптуватися до особистості з її індивідуальними особливостями, а також гнучко реагують на власні соціо-культурні зміни.

Створення адаптивного інклюзивного освітнього середовища покликане реалізувати орієнтаційну, корекційну, реабілітаційну функції, функцію стимулювання і попередження труднощів дітей молодшого шкільного віку з ООП.

Н.В Нищевав якості мети організації адаптивного інклюзивного освітнього середовища визначає створення умов «для самостійного усвідомленого вибору кожною особистістю своєї стратегії поведінки, способу існування, напрямків самореалізації і самовдосконалення в контексті людської культури» [38, с. 81].

І. С. Самохінвизначає, що організація адаптивного інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП за допомогою з боку батьків і педагогів забезпечує такий рівень соціалізації, при якому «дитина з проблемами в розвитку стає звичайною, яка часто не відрізняється від інших членом суспільства» [44, с. 41].

І. С. Самохінв якості основних вимог створення адаптивного освітнього середовища для дітей з ООП пропонує вважати основною метою навчально-виховного процесу вважати соціалізацію дітей з ООП [44]. При цьому даний процес повинен здійснюватися різними шляхами і засобами, а також за різний час для нормально розвинених дітей і учнів з ООП. Основними принципами організації адаптивного освітнього середовища, на думку В. А. Сітарова, повинні стати суб'єкт-суб'єктний стиль взаємодії, свобода вибору, облік своєрідності розвитку дитини, орієнтація на зону найближчого розвитку, виявлення здібностей і задатків дитини, розвиток всіх її психічних функцій.

Змістом процесу організації адаптивного інклюзивного освітнього середовища для дітей з ООП, на думку О.М. Сахановської, є вирішення завдань по [45, с. 46]:

- створенню умов для соціально-психологічної адаптації дітей в школі (створенню згуртованого класного колективу, пред'явленню дітям єдиних обґрунтованих і послідовних вимог, встановленню норм взаємодії з однолітками і педагогами та ін.);

- підвищенню рівня психологічної готовності молодших школярів з ООП та їх батьків до успішного навчання, засвоєння знань, пізнавального розвитку;

- адаптації навчальної програми, навантажень, освітніх технологій до вікових та індивідуально-особистісних можливостей і потреб учнів з особливими освітніми потребами;

- підвищенню психологічної компетентності педагогів у роботі з дітьми з ООП та батьками засобами консультування, просвітництва;

- організації ефективного процесу психолого-педагогічного супроводу учнів з ООП;

- виробленні індивідуального маршруту;

- формуванню комфортного освітнього середовища;

- розвитку у дітей когнітивних процесів, необхідних для успішного навчання;

- розвитку соціально-комунікативних умінь учнів з ООП;

- формуванню позитивної навчальної мотивації, позитивної «Я-концепції» дітей, з зниженням рівня шкільної тривожності та ін.

Організація адаптивного інклюзивного освітнього середовища для дітей молодшого шкільного віку з ООП повинна включати наступні напрямки роботи [46]:

- реорганізацію освітнього процесу;

- психолого-педагогічну діагностику проблем у розвитку дитини;

- консультування;

- координацію взаємодії фахівців різних служб.

На думку А. А Реан виділяються дві лінії організації адаптивного освітнього середовища для дітей з ООП: адміністративну та професійну [41]. Перша спрямована на вирішення завдань формування організаційної основи; розвиток структур, координацію їх діяльності по відношенню до сім'ї, яка виховує дитину з ООП. Реалізація професійної лінії включає психолого-педагогічну діагностику проблем у розвитку дитини; організацію освітнього процесу; консультування; здійснення взаємодії з різними організаціями з надання спеціалізованої підтримки і допомоги, організацію лікування, дозвілля та ін.

А. П. Овчарова [23, с. 70] розглядаючи процес організації адаптивного освітнього середовища з точки зору психолого-фізіологічного підходу, які вважають що даний процес повинен включати:

- систему моніторингу (медико-фізіологічного і психолого-педагогічного);
- розробку і реалізацію навчальних програм з формування ЗСЖ і профілактиці ПАР;
- систему корекції відхилень соматичного здоров'я з використанням комплексу оздоровчих та медичних заходів у процесі урочної та позаурочної діяльності;
- контроль дотримання норм санітарної гігієни, грамотне нормування навчального навантаження з метою зниження стомлення учнів з ООП;
- організацію служби психофізіологічної допомоги для учнів з ООП з метою подолання стресів, тривожності, розвитку комунікативних навичок;
- організацію і контроль процесу харчування (збалансованість);
- заходи фізкультурно-оздоровчої спрямованості для всіх учасників педагогічного процесу.

Показниками успішного створення адаптивного освітнього середовища для дітей з ООП є:

- зниження факторів ризику, що призводять до порушення психологічного здоров'я в процесі адаптації до школи;
- комфортність освітнього середовища;
- зниження рівня тривожності батьків і дітей;
- емоційне благополуччя дитини в класі;
- розвиток комунікативних навичок і творчих здібностей учнів з обмеженими можливостями;
- вироблення вчителем стратегій індивідуального (особистісно орієнтованого) підходу до учнів;
- включення батьків в освітній процес.

Основними підходами, на яких базується процес організації адаптивного освітнього середовища, є системний і діяльнісний, з позицій яких, в результаті дослідження виявлені наступні компоненти: комунікативний, просторово-архітектурний, соціально-особистісний і психолого-дидактичний.

Організація адаптивного освітнього середовища для дітей з ООП зараз має ряд обмежень нормативно-правової, фінансово-економічної, організаційно-методичної, соціокультурної властивості.

Перша група обмежень пов'язана з недостатньою недосконалістю нормативно-правової бази інклюзивної освіти дітей з ООП – як державного, так і регіонального рівня. Впровадження державних стандартів інклюзивної освіти в даний час здійснюється майже у всіх школах нашого регіону. Приводяться у відповідність зміст освітніх програм, підручників, здійснюється підготовка педагогів і служб супроводу, створюється безбар'єрне середовище в школах регіону.

Друга група проблем пов'язана з фінансуванням. Процес створення освітнього середовища для дітей з ООП пов'язаний зі значним збільшенням фінансових витрат на вдосконалення матеріально-технічної бази освітнього закладу (створення безбар'єрного середовища), так і на оплату праці педагогів, підвищення їх кваліфікації.

Третя група проблем обумовлена необхідністю врахування специфіки, індивідуально-типологічних особливостей дітей з ООП на основі відповідних освітніх стандартів. Організаційно-методичне забезпечення даного процесу недосконале.

Ускладнюють процес впровадження інклюзивної освіти соціокультурні та психологічні чинники, пов'язані зі сприйняттям дітей з ООП тільки в рамках спеціальної освіти.

Таким чином, до основних проблем організації адаптивного інклюзивного освітнього середовища відносять: проблеми нормативно-правового забезпечення, фінансово-економічного забезпечення, організаційно-методичного забезпечення, соціокультурні проблеми.

Аналіз літератури показав, що описані наступні технології соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами: технології моніторингу; розширеної професійної підготовки; окупаційної терапії; ресоціалізації батьків; співпраці; соціальної підтримки; соціально-педагогічного партнерства, а також оціночна; комунікативна; конкурентно-змагальна; програмно-цільова технології, технологія супроводу [13].

Найбільш розробленими технологіями соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами є технології моніторингу та психолого-педагогічного супроводу.

На основі аналізу літератури, нами були виділені дев'ять компонентів освітнього середовища (ОС):

- 1) ціннісний компонент ОС (ціннісно-цільові підстави освітньої діяльності школи).
- 2) інформаційно-змістовний компонент ОС.
- 3) діяльнісний компонент ОС (Організація і характер діяльності учнів в ОС школи).
- 4) дидактичний компонент ОС школи.
- 5) просторово-предметний компонент ОС школи (якість просторово-предметного оточення).



6) суб'єктно-особистісний компонент ОС (характер відносин суб'єктів освітнього процесу).

7) наявність кваліфікованих кадрів для роботи з дітьми з ООП.

8) організація комплексного супроводу дітей з ООП в освітньому процесі школи.

9) матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу.

Ціннісний компонент освітньої системи оцінювався за такими критеріями:

- місії та стратегічні цілі школи;
- визначеності та узгодженості ціннісних підстав діяльності адміністрації та педагогічного колективу школи;
- сформованості внутрішньої корпоративної культури і традицій педагогічного колективу;
- особистісної спрямованості освіти (приділяється увага розвитку не тільки предметних, а й метапредметних, особистісних компетенцій учнів);
- цілеспрямованості підготовки школярів (відповідно до місії і метою освітньої діяльності школи).

Інформаційно-змістовний компонент оцінювався за критеріями:

- відповідності освіти сучасним освітнім стандартам та чинній освітній програмі;
- змістовної та інформаційної насиченості навчального матеріалу;
- актуальності тематики і проблематики навчальних і позанавчальних занять;
- використання в навчанні дітей з ООП сучасних технологій, методів, засобів;
- наявності необхідних підручників, посібників, модулів та інших джерел програмного матеріалу.

Показниками оцінки діяльнісного компонента освітнього середовища (організації та характеру діяльності учнів в ОС школи) були:

- поєднання теоретичних і практичних, традиційних та інноваційних методів навчання;
- використання методів, що активізують пізнавальну діяльність і міжособистісне спілкування дітей (дискусії, проблемні ситуації «мозковий штурм», ігри, тренінги, портфоліо, проекти та ін.)
- участь дітей з ООП у суспільно значущій (волонтерській) діяльності;
- використання поза-навчальних форм роботи з учнями з ООП (клуби, гуртки та ін.);
- взаємодія школи (вчителя) з іншими установами та організаціями для розширення простору діяльності та соціалізації дітей з ООП.

Критеріями визначення дидактичного компонента освітнього середовища школи були:

- використання активних, продуктивних, інтерактивних форм і методів навчання (дискусії, проблемні ситуації, «мозковий штурм», ігри, тренінги, портфоліо, проекти та ін.);
- використання вчителем методів, що активізують пізнавальну діяльність і мотивують їх до навчальної діяльності (в т. ч. проблемне навчання);
- використання методів навчання, що розвивають усне і письмове мовлення дітей з ООП і формують необхідні навчальні навички;
- використання сучасних освітніх засобів (інтерактивна дошка, мультимедійне обладнання та ін.);
- методичне забезпечення освітнього процесу з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з ООП (наявність і оновлення методичних матеріалів, навчальних і наочних посібників, індивідуальних карт або траєкторій освоєння учнями програмного матеріалу).

Просторово-предметний компонент освітнього середовища школи (якість просторово-предметного оточення) оцінювався за критеріями:

- естетики оформлення школи, окремих аудиторій, внутрішній інтер'єру;

- наявності обладнання та матеріалів, необхідних для проведення занять з дітьми з ООП;

- наявність та якість комп'ютерної техніки та функціонального обладнання;

- доступу до освітніх порталів, сховищ інформації, баз даних;

- якості та доступності бібліотечного фонду.

Критеріями оцінки суб'єктно-особистісного компонента освітнього середовища (характеру відносин суб'єктів освітнього процесу) служили:

- сприятливий психологічний клімат в педагогічному колективі (шанобливе, толерантне, доброзичливе ставлення до учнів з ООП серед педагогів школи);

- сприятливий психологічний клімат в учнівському колективі (шанобливе, толерантне, доброзичливе ставлення до учнів з ООП серед учнів школи та однокласників);

- гуманістична спрямованість вчителя (ів) і толерантне ставлення до учнів з ООП;

- ціннісне, шанобливе, тактовне, відносно безоцінне (оцінюють не особистість учня, а його дії і вчинки) ставлення вчителя (ів) до учнів з ООП;

- особистісні якості основного контингенту учнів (захопленість, відкритість, різнобічні інтереси, прагнення до розвитку, мотивація до навчальної діяльності, творчість та ін.).

Сьомим компонентом освітнього середовища, який пропонувалося оцінити експертам, була наявність кваліфікованих кадрів для роботи з дітьми з ООП. Даний критерій оцінювався за такими критеріями: психолога (педагог-психолог); логопед; медичного працівника; соціального працівника; вчителі з додатковою професійною підготовкою (кваліфікацією) для роботи з дітьми з ООП.

Критеріями оцінки восьмого компонента освітнього середовища «організація комплексного супроводу дітей з ООП в освітньому процесі школи» були:

– організація психологічної допомоги (психолог систематично допомагає дитині у вирішенні виникаючих труднощів в навчальній і позанавчальній діяльності, в спілкуванні з однолітками і учнями, взаємодіє з батьками);

– організація логопедичної допомоги (логопед систематично або в міру необхідності проводить заходи з розвитку мови і корекції мовних порушень);

– організація медичного обслуговування (систематичне здійснення контролю стану дитини та надання необхідної медичної допомоги);

– організація активної взаємодії сім'єю (соціальний педагог систематично здійснює роботу з батьками дитини);

– організація педагогічного супроводу дитини (вчитель систематично взаємодіє з вищенаведеними фахівцями і батьками для того, щоб максимально врахувати особливості дитини з конкретним типом ООП і побудувати освітній процес з їх урахуванням).

Показниками оцінки дев'ятого компонента освітнього середовища «матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу» служили:

– дотримання санітарно-гігієнічних норм освітнього процесу з урахуванням потреб дітей з ООП (вимоги до водопостачання, каналізації, освітлення, повітряно – теплового режиму, наявності обладнаних гардеробів тощо);

– використання технічних засобів (комп'ютери, бази даних, комунікаційні канали, програмні продукти, створені з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з ООП);

– переобладнання та пристосування роздягалень, спортивних залів, їдалень, класних кімнат, кабінетів педагогів-психологів, вчителів-логопедів, кімнат психологічного розвантаження, медичних кабінетів відповідно до потреб дітей з ООП;

– спеціальні меблі, в тому числі столи з регульованою висотою, нахилом стільниці, стільці, регульовані по висоті, а також додаткові

пристосування для дітей з ООП (обладнання пандусів, ліфтів, ігрових зон, кабінетів фахівців та ін.);

– наявність реабілітаційних тренажерів (еліптичні ергометри, велоергометри, вібро-платформи, бігові та масажні доріжки).

Таким чином, створення адаптивного інклюзивного освітнього середовища в освітньому закладі є одним з головних умов психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП. В якості компонентів адаптивного освітнього середовища виступають ціннісний компонент ОС; інформаційно-змістовний компонент ОС; діяльнісний компонент ОС (Організація і характер діяльності учнів в ОС школи; дидактичний компонент ОС школи; просторово-предметний компонент ОС школи; суб'єктно-особистісний компонент ОС (характер відносин суб'єктів освітнього процесу; наявність кваліфікованих кадрів для роботи з дітьми з ООП; організація комплексного супроводу дітей з ООП в освітньому процесі школи; матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу).

### **3.2. Оцінка адаптованості інклюзивного середовища до особливостей і освітніх потреб дітей з ООП**

Практичні аспекти психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з ООП проводилося на базі Загальноосвітньої школи № 2 I-III ступенів м. Ізмаїл Ізмаїльського району Одеської області.

З метою оцінки адаптованості інклюзивного освітнього середовища до особливостей та освітніх потреб дітей з ООП була розроблена експертна карта. В експертній карті пропонувалося оцінити дев'ять компонентів освітнього середовища за виділеними показниками. Кожен показник експерти оцінювали за шкалою від 0 до 3 балів, відповідно до наступних критеріїв: 0 балів – критерій абсолютно не виражений; 1 бал – слабо виражений; 2 бали – середньо виражений; 3 бали – явно виражений.

Ціннісний компонент освітньої системи оцінювався за такими критеріями:

- наявності місії і стратегічної мети школи
- визначеності та узгодженості ціннісних підстав діяльності адміністрації та педагогічного колективу школи;
- сформованості внутрішньої корпоративної культури і традицій педагогічного колективу;
- особистісної спрямованості освіти (приділяється увага розвитку не тільки предметних, а й метапредметних, особистісних компетенцій учнів);
- цілеспрямованості підготовки школярів (відповідно до місії і метою освітньої діяльності школи).

Інформаційно-змістовний компонент оцінювався за критеріями:

- відповідності освіти сучасним освітнім стандартам та чинній освітній програмі;
- змістовної та інформаційної насиченості навчального матеріалу;
- актуальності тематики і проблематики навчальних і позанавчальних занять;
- використанню в навчанні дітей з ООП сучасних технологій, методів, засобів;
- наявності необхідних підручників, посібників, модулів та інших джерел програмного матеріалу.

Показниками оцінки діяльнісного компонента освітнього середовища (організації та характеру діяльності учнів в освітньому середовищі школи) були:

- поєднання теоретичних і практичних, традиційних та інноваційних методів навчання;
- використання методів, що активізують пізнавальну діяльність і міжособистісне спілкування дітей (дискусії, проблемні ситуації, «мозковий штурм», ігри, тренінги, портфоліо, проекти та ін.)
- участь дітей з ООП у суспільно значимій (волонтерській) діяльності;

- використання позанавчальних форм роботи з учнями з ООП (клуби, гуртки та ін.);

- взаємодія школи (вчителя) з іншими установами та організаціями для розширення простору діяльності та соціалізації дітей з ООП.

Критеріями визначення дидактичного компонента освітнього середовища школи були:

- використання активних, продуктивних, інтерактивних форм і методів навчання (дискусії, проблемні ситуації «мозковий штурм», ігри, тренінги, портфоліо, проекти та ін.);

- використання вчителем методів, що активізують пізнавальну діяльність і мотивують їх до навчальної діяльності (в т. ч. проблемне навчання);

- використання методів навчання, що розвивають усне і письмове мовлення дітей з ООП і формують необхідні навчальні навички;

- використання сучасних освітніх засобів (інтерактивна дошка, мультимедійне обладнання та ін.);

- методичне забезпечення освітнього процесу з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з ООП (наявність і оновлення методичних матеріалів, навчальних і наочних посібників, індивідуальних карт або траєкторій освоєння учнями програмного матеріалу).

Просторово-предметний компонент освітнього середовища школи (якість просторово-предметного оточення) оцінювався за критеріями:

- естетики оформлення школи, окремих аудиторій, внутрішній інтер'єру;

- наявності обладнання та матеріалів, необхідних для проведення занять з дітьми з ООП;

- наявність та якість комп'ютерної техніки та функціонального обладнання;

- доступу до освітніх порталів, сховищ інформації, баз даних;

- якості та доступності бібліотечного фонду.

Критеріями оцінки суб'єктно-особистісного компонента освітнього середовища (характеру відносин суб'єктів освітнього процесу) служили:

- сприятливий психологічний клімат в педагогічному колективі (шанобливе, толерантне, доброзичливе ставлення до учнів з ООП серед педагогів школи);

- сприятливий психологічний клімат в учнівському колективі (шанобливе, толерантне, доброзичливе ставлення до учнів з ООП серед учнів школи та однокласників);

- гуманістична спрямованість вчителя (ів) і толерантне ставлення до учнів з ООП;

- ціннісне, шанобливе, тактовне, відносно безоцінне (оцінюють не особистість учня, а його дії і вчинки) ставлення вчителя (ів) до учнів з ООП;

- особистісні якості основного контингенту учнів (захопленість, відкритість, різнобічні інтереси, прагнення до розвитку, мотивація до навчальної діяльності, творчість та ін.).

Сьомим компонентом освітнього середовища, який пропонувалося оцінити експертам, була наявність кваліфікованих кадрів для роботи з дітьми з ООП. Даний критерій оцінювався за такими критеріями: психолога (педагог-психолог); логопед; медичного працівника; соціального працівника; вчителі з додатковою професійною підготовкою (кваліфікацією) для роботи з дітьми з ООП.

Критеріями оцінки восьмого компонента освітнього середовища «організація комплексного супроводу дітей з ООП в освітньому процесі школи» були:

- організація психологічної допомоги (психолог систематично допомагає дитині у вирішенні виникаючих труднощів в навчальній і позанавчальній діяльності, в спілкуванні з однолітками і учнями, взаємодіє з батьками);

- організація логопедичної допомоги (логопед систематично або в міру необхідності проводить заходи з розвитку мови і корекції мовних порушень);



- організація медичного обслуговування (систематичне здійснення контролю стану дитини та надання необхідної медичної допомоги);
- організація активної взаємодії сім'єю (соціальний педагог систематично здійснює роботу з батьками дитини);
- організація педагогічного супроводу дитини (вчитель систематично взаємодіє з вищенаведеними фахівцями і батьками для того, щоб максимально врахувати особливості дитини з конкретним типом ООП і побудувати освітній процес з їх урахуванням).

Показниками оцінки дев'ятого компонента освітнього середовища «матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу» служили:

- дотримання санітарно-гігієнічних норм освітнього процесу з урахуванням потреб дітей з ООП (вимоги до водопостачання, каналізації, освітлення, повітряно - теплового режиму, наявність обладнаних гардеробів тощо);
- використання технічних засобів (комп'ютери, бази даних, комунікаційні канали, програмні продукти, створені з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з ООП);
- переобладнання та пристосування роздягалень, спортивних залів, їдалень, класних кімнат, кабінетів педагогів-психологів, вчителів-логопедів, кімнат психологічного розвантаження, медичних кабінетів відповідно до потреб дітей з ООП;
- спеціальні меблі, в тому числі столи з регульованою висотою, нахилом стільниці, стільці, регульовані по висоті, а також додаткові пристосування для дітей з ООП (обладнання пандусів, ліфтів, ігрових зон, кабінетів фахівців та ін.);
- наявність реабілітаційних тренажерів (еліптичні ергометри, велоергометри, вібро-платформи, бігові та масажні доріжки).

В якості експертів виступили батьки дітей з ООП, які навчаються в початкових класах школи та вчителі інклюзивних класів. У дослідженні взяли участь 10 осіб (5 батьків та 5 вчителів). Батькам та вчителям давалася

наступна інструкція: «будь ласка, оцініть адаптованість інклюзивного освітнього середовища школи до особливостей і потреб дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Оцініть вираженість кожного показника в діапазоні від 0 до 3 балів: 0 балів – абсолютно не виражений; 1 бал – слабо виражений; 2 бали – середньо виражений; 3 бали – явно виражений».

Результати експертної оцінки див. табл. 3.1.

**Таблиця 3.1**

**Результати експертної оцінки компонентів освітнього середовища школи**

Компонент ОС	Середній бал
1) ціннісний компонент ОС (ціннісно-цільові основи освітньої діяльності школи)	2,52
2) інформаційно-змістовний компонент ОС	2,38
3) діяльнісний компонент ОС (організація і характер діяльності учнів в ОС школи)	1,72
4) дидактичний компонент ОС школи	2
5) просторово-предметний компонент ОС школи (якість просторово-предметного оточення)	1,76
6) суб'єктно-особистісний компонент ОС (характер відносин суб'єктів освітнього процесу)	2,88
7) наявність кваліфікованих кадрів для роботи з дітьми з ООП	2,56
8) організація комплексного супроводу дітей з ООП в освітньому процесі школи	2,2
9) матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу	1,6
Середній рівень оцінки всіх показників ОС	2,18

З даних табл.3.1 випливає, що ціннісний компонент освітнього середовища експертами оцінюється в середньому на 2,52 бали, інформаційно-змістовний компонент – на 2,38 бали, діяльнісний - на 1,72

бали, дидактичний – на 2 бали, просторово-предметний – на 1,76 бали, суб'єктно-особистісний – на 2,88 бали, кадровий – на 2,56 бали, організацію комплексного супроводу – на 2,2 бали, матеріально-технічне забезпечення – на 1,6 бали. Середній рівень адаптивності освітнього середовища оцінений експертами на 2,18 бали.

Таким чином, дані таблиці свідчать, про те, що на думку експертів адаптивне інклюзивне середовище в школі організовано на рівні вище середнього. Найбільш високі оцінки експертів отримали суб'єктно-особистісний компонент ОС школи, забезпеченість кадрами, ціннісний та інформаційний компоненти ОС. Слабо виражені, згідно з оцінкою експертів, матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу, діяльнісний компонент ОС і просторово-предметний компонент ОС.

Якісний аналіз експертної оцінки кожного компонента освітнього середовища див. табл. 3.2- 3.10.

**Таблиця 3.2**

**Результати експертної оцінки ціннісного компонента ОС**

Показники ціннісного компонента	Середній бал
Наявність місії та стратегічної мети школи	2,3
Визначеність та узгодженість ціннісних підстав діяльності адміністрації та педагогічного колективу школи	2,5
Сформованість внутрішньої корпоративної культури і традицій педагогічного колективу	2,7
Особистісна спрямованість освіти (приділяється увага розвитку не тільки предметних, а й метапредметних, особистісних компетенцій учнів)	2,6
Цілеспрямованість підготовки школярів (відповідно до місії та мети освітньої діяльності школи)	2,5
Середній рівень компонента	2,52

З даних табл.3.2. випливає, що місія і стратегічна мета школи сформульовані на 2,3 бали; визначеність і узгодженість ціннісних підстав діяльності адміністрації та педагогічного колективу школи - на 2,5 бали; сформованість внутрішньої корпоративної культури і традицій педагогічного колективу - на 2,7 бали; особистісна спрямованість освіти (приділяється увага розвитку не тільки предметних, а й метапредметних, особистісних компетенцій учнів) - на 2,6 бали; цілеспрямованість підготовки школярів (відповідно до місії та мети освітньої діяльності школи) – на 2,52 бали. Таким чином, оцінки всіх виділених показників ціннісного компонента досить однорідні і варіюються в межах чотирьох десятих бали. Експерти одностайні в тому, що у школи є чітка стратегія освіти і виховання школярів з ООП.

Таблиця 3.3

**Результати експертної оцінки інформаційно-змістовного компонента ОЗ**

Показники інформаційно-змістовного компонента	Середній бал
Відповідність освіти сучасним освітнім стандартам та чинній освітній програмі	3
Змістова та інформаційна насиченість навчального матеріалу	2,4
Актуальність тематики і проблематики навчальних і позанавчальних занять	2,5
Використання в навчанні дітей з ООП сучасних технологій, методів, засобів	2,2
Наявність необхідних підручників, посібників, модулів та ін. джерел програмного матеріалу	1,8
Середній рівень компонента	2,38

Дані табл.3.3 показують, що експертні оцінки показників ціннісно-інформаційного компонента ОС школи розподілилися таким чином: відповідність освіти сучасним освітнім стандартам та чинній освітній

програмі – 3 бали; змістовна та інформаційна насиченість навчального матеріалу – 2,4 бали; актуальність тематики та проблематики навчальних і позанавчальних занять – 2,5 бали; використання в навчанні дітей з ООП сучасних технологій, методів, засобів – 2,2 бали; наявність необхідних підручників, посібників, модулів та ін. джерел програмного матеріалу - 1,8 бали. Таким чином, середній рівень оцінки інформаційно-змістовного компонента становить 2,38 балів, що відповідає рівню вище середнього. Однак експерти досить низько оцінили такий показник інформаційно-змістовного компонента ОС як наявність необхідних підручників, посібників, модулів та ін. джерел програмного матеріалу.

**Таблиця 3.4.**

**Результати експертної оцінки діяльнісного компонента ОС**

Показники діяльнісного компонента	Середній бал
Поєднання теоретичних і практичних, традиційних та інноваційних методів навчання	1,8
Використання методів, що активізують пізнавальну діяльність і міжособистісне спілкування дітей (дискусії, проблемні ситуації, «мозковий штурм», ігри, тренінги, портфоліо, проекти та ін.)	1,8
Участь дітей з ООП у суспільно значущій (волонтерській) діяльності	1,8
Використання позанавчальних форм роботи з учнями з ООП (клуби, гуртки та ін.)	1,1
Взаємодія школи (вчителя) з іншими установами та організаціями для розширення простору діяльності та соціалізації дітей з ООП	2,1
Середній рівень компонента	1,72

З даних табл.3.4 випливає, що експерти оцінили діяльнісний компонент ОС школи нижче середнього (1,72 бали). Якісний аналіз оцінки окремих

показників діяльнісного компонента показує, що на думку експертів, вище середнього виражений тільки такий показник, як взаємодія школи (вчителя) з іншими установами та організаціями для розширення простору діяльності та соціалізації дітей з ООП. Інші показники експерти оцінили наступним чином: поєднання теоретичних і практичних, традиційних та інноваційних методів навчання, використання методів, що активізують пізнавальну діяльність та міжособистісне спілкування дітей, участь дітей з ООП у суспільно значущій (волонтерській) діяльності – на 1,8 бали; використання позанавчальних форм роботи з учнями з ООП – на 1,1 бали. Ці дані показують, що батьки дітей з ООП незадоволені якістю позанавчальної роботи з дітьми з ООП і вважають, що методи і форми навчання учнів з ООП теж можна було б розширити.

Таблиця 3.5

#### Результати експертної оцінки дидактичного компонента ОС

Показники дидактичного компонента	Середній бал
Використання активних, продуктивних, інтерактивних форм і методів навчання (дискусії, проблемні ситуації, «мозковий штурм», ігри, тренінги, портфоліо, проекти та ін.)	1,5
Використання вчителем методів, що активізують пізнавальну діяльність і мотивують їх до навчальної діяльності (в т. ч. проблемне навчання)	2,2
Використання методів навчання, що розвивають усне і письмове мовлення дітей з ООП і формують необхідні навчальні навички	2,1
Використання сучасних освітніх засобів (інтерактивна дошка, мультимедійне обладнання та ін.)	1,9

Продовж. табл. 3.5

Методичне забезпечення освітнього процесу з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з ООП (наявність і оновлення методичних матеріалів, навчальних і наочних посібників, індивідуальних карт або траєкторій освоєння учнями програмного матеріалу)	2,3
Середній рівень компонента	2,0

Згідно з даними табл. 3.5, дидактичний компонент ОС школи знаходиться на середньому рівні. Більш високі оцінки даного компонента ОС отримали такі показники як методичне забезпечення освітнього процесу з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з ООП (2,3 бали); використання вчителем методів, що активізують пізнавальну діяльність і мотивують їх до навчальної діяльності (2,2 бали); використання методів навчання, що розвивають усне і письмове мовлення дітей з ООП і формують необхідні навчальні навички (2,1 бали). Менш виражені, на думку експертів, такі показники дидактичного компонента як використання сучасних освітніх засобів (1,9 балів); використання активних, продуктивних, інтерактивних форм і методів навчання (1,5 бали). Дані таблиці показують, що педагоги досить добре володіють навичками розвитку мови, формування пізнавального інтересу, проте експерти, вважають, що можна було б більш широко використовувати активні методи навчання і сучасні засоби, такі як мультимедіа та ін.

Таблиця 3.6

**Результати експертної оцінки просторово-предметного компонента  
ОС**

Показники просторово-предметного компонента	Середній бал
Естетика оформлення школи, окремих аудиторій, внутрішній інтер'єр	2,6
Наявність обладнань і матеріалів, необхідних для проведення занять з дітьми з ООП	2,1
Наявність та якість комп'ютерної техніки та функціонального обладнання	0,6
Доступ до освітніх порталів, сховищ інформації, баз даних	1,3
Якість та доступність бібліотечного фонду	2,2
Середній рівень компонента	1,76

Середній рівень експертної оцінки просторово-предметного компонента ОС школи, за даними таблиці 2.6, становить 1,76 бали. Даний компонент ОС оцінюється експертами неоднорідно - від рівня вище середнього (естетика оформлення школи, окремих аудиторій, внутрішній інтер'єр - 2,6 бали; якість і доступність бібліотечного фонду – 2,2 бали; наявність обладнань і матеріалів, необхідних для проведення занять з дітьми з ООП – 2,1) до низького (наявність і якість комп'ютерної техніки та функціонального обладнання – 0,6 бали). Таким чином, експерти вважають, що основним недоліком просторово-предметного середовища школи для учнів з ООП є недостатній доступ до освітніх порталів і сховищ інформації через відсутність необхідної комп'ютерної техніки.



Таблиця 3.7

**Результати експертної оцінки суб'єктно-особистісного компонента  
ОС**

Показники суб'єктно-особистісного компонента	Середній бал
Сприятливий психологічний клімат в педагогічному колективі (шанобливе, толерантне ставлення до учнів з ООП серед педагогів школи)	3
Сприятливий психологічний клімат в учнівському колективі (шанобливе, толерантне, доброзичливе ставлення до учнів з ООП серед учнів школи та однокласників)	2,8
Гуманістична спрямованість вчителя (ій) і толерантне ставлення до учнів з ООП	2,8
Ціннісне, шанобливе, тактовне, відносно безоцінне (оцінюють не особистість учня, а його дії і вчинки) ставлення вчителя(ів) до учнів з ООП	2,8
Особистісні якості основного контингенту учнів (захопленість, мотивація до навчальної діяльності та ін.)	3
Середній рівень компонента	2,88

З даних табл.3.7 випливає, що суб'єктно-особистісного компонент ОС школи оцінюється експертами на 2,88 бали. Максимальні оцінки – 3 бали отримали наступні компоненти: особистісні якості основного контингенту учнів і сприятливий психологічний клімат в педагогічному колективі. На 2,8 бали були оцінені клімат в колективі, гуманістична спрямованість вчителя, ціннісне, шанобливе, тактовне, відносно безоцінне ставлення вчителя(ів) до учнів з ООП. Таким чином, експерти сходяться на думці, що для дітей з ООП створені необхідні умови, щоб вони відчували себе повноцінними учасниками освітнього процесу, як з боку педагогічного колективу, так і з боку учнівського колективу.

**Таблиця 3.8**

**Результати експертної оцінки наявності кваліфікованих кадрів для роботи з дітьми з ООП**

Показники кадрового компонента	Середній бал
Психолог (педагог-психолог)	2,9
Логопед	2,3
Медичний працівник	2,5
Соціальний працівник	2,5
Вчитель з додатковою професійною підготовкою (кваліфікацією) для роботи з дітьми з ООП	2,6
Середній рівень компонента	2,56

Дані табл.3.8 показують, що експерти оцінюють наявність кваліфікованих кадрів для роботи з дітьми з ООП вище середнього (2,56 бали). Найбільший рівень кваліфікації у психолога - 2,9 балів, у вчителя початкових класів – 2,6 балів; у медичного і соціального працівників – 2,5 балів; у логопеда – 2,3 балів. Це можна інтерпретувати наступним чином: найменш підготовленим фахівцем для роботи з дітьми з ООП, на думку експертів, є логопед, а найбільш підготовленим – психолог.

**Таблиця 3.9**

**Результати експертної оцінки організаційно-комплексного супроводу дітей з ООП**

Показники компонента	Середній бал
Організація психологічної допомоги (психолог систематично допомагає дитині у вирішенні виникаючих труднощів в навчальній і позанавчальній діяльності, в спілкуванні з однолітками та учнями, взаємодіє з батьками)	2,1

Продовж. табл. 3.9

Організація логопедичної допомоги (логопед систематично або в міру необхідності проводить заходи з розвитку мови і корекції мовних порушень)	1,9
Організація медичного обслуговування (систематичне здійснення контролю стану дитини та надання необхідної медичної допомоги)	2,1
Організація активної взаємодії сім'єю (соціальний педагог систематично здійснює роботу з батьками дитини)	2,5
Організація педагогічного супроводу дитини (вчитель систематично взаємодіє з вищенаведеними фахівцями і батьками для того, щоб максимально врахувати особливості дитини з ООП і побудувати освітній процес з їх урахуванням)	2,4
Середній рівень компонента	2,2

За даними табл 3.9 середній рівень експертної оцінки організаційно-комплексного супроводу дітей з ООП відповідає рівню вище середнього (2,2 балів). Оцінки показників даного компонента розподілилися наступним чином: організація психологічної допомоги 2,1 балів; організація логопедичної допомоги – 1,9 балів; Організація медичного обслуговування – 2,1 балів; організація активної взаємодії сім'єю – 2,5 балів; організація педагогічного супроводу дитини – 2,4 балів. Таким чином, експерти вважають, що логопедична допомога організована на рівні нижче середнього.

Таблиця 3.10

**Результати експертної оцінки матеріально-технічного забезпечення  
адаптивного інклюзивного ОС для дітей з ООП**

Показники компонента	Середній бал
1) дотримання санітарно-гігієнічних норм освітнього процесу з урахуванням потреб дітей з ООП (вимоги до водопостачання, каналізації, освітлення, повітряно-теплого режиму, наявність обладнаних гардеробів та ін.)	2,4
2) використання технічних засобів (комп'ютери, бази даних, комунікаційні канали, програмні продукти, створені з урахуванням особливих освітніх потреб дітей з ООП)	0,8
3) переобладнання та пристосування роздягалень, спортивних залів, їдалень, класних кімнат, кабінетів педагогів-психологів, вчителів-логопедів, кімнат психологічного розвантаження, медичних кабінетів відповідно до потреб дітей з ООП	1,6
4) спеціальні меблі, в тому числі столи з регульованою висотою, нахилом стільниці, стільці, регульовані по висоті, а також додаткові пристосування для дітей з ООП (обладнання пандусів, ліфтів, ігрових зон, кабінетів фахівців та ін.)	2,2
5) наявність реабілітаційних тренажерів (еліптичні ергометри, велоергометри, віброплатформи, бігові та масажні доріжки)	1
Середній рівень компонента	1,6

Середня оцінка матеріально-технічного забезпечення адаптивної ОС для дітей з ООП за даними таблиці 3.10 становить 1,6 бали, що відповідає рівню нижче середнього. Найбільш високо експерти оцінили наступні показники: дотримання санітарно-гігієнічних норм освітнього процесу з

урахуванням потреб дітей з ООП - 2,4 балів; наявність спеціальних меблів – 2,2 балів. Переобладнання та пристосування роздягалень, спортивних залів, їдалень, класних кімнат, кабінетів педагогів-психологів, вчителів - логопедів, кімнат психологічного розвантаження, медичних кабінетів відповідно до потреб дітей з ООП, на думку експертів, недостатньо (1,6 балів); наявність реабілітаційних тренажерів (1 бал). Абсолютно не виражений такий показник як використання технічних засобів. Таким чином, на думку експертів школа недостатньо технічно оснащена для навчання дітей з ООП.

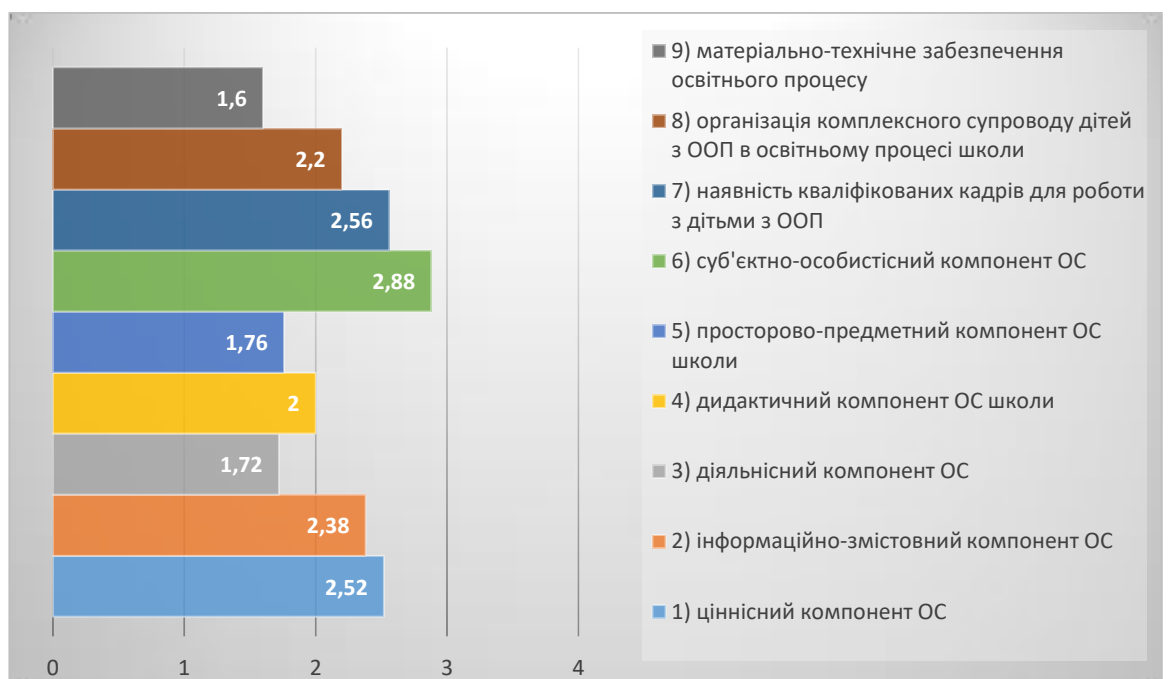


Рис.3.1 Результати експертної оцінки компонентів освітнього середовища школи, n = 10 осіб, (констатуючий етап)

Дані експертної оцінки виявили такі особливості організації адаптивного інклюзивного середовища для дітей з ООП в школі:

1. Адаптивне середовище в школі організовано на рівні вище середнього.

2. Найбільш вираженими компонентами ОС школи є суб'єктно-особистісний, ціннісний та інформаційний компоненти, забезпеченість кадрами.

3. Слабо виражене матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу, діяльнісний компонент ОС і просторово-предметний компонент ОС.

### **3.3. Оцінка результативності психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому інклюзивному середовищі школи**

Освітній процес відповідає встановленим державним стандартам, що гарантують необхідну для суспільства якість освіти. Це досягається постійним вдосконаленням навчально-матеріальної бази, використанням сучасного навчально-лабораторного обладнання та навчальної літератури. Бібліотечний фонд школи постійно поповнюється (літературою з культури різних народів), безкоштовне користування бібліотекою для учнів, забезпечує рівний доступ до необхідних інформаційних джерел.

Навчання і виховання учнів в навчальному закладі здійснюється на основі програми розвитку, основних освітніх програм, які повністю відповідають типу (загальноосвітній) освітнього закладу, його статуту, діючої ліцензії.

У зв'язку з цим, для виявлення результативності психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому інклюзивному середовищі школи проведено дослідно-пошукову роботу.

Як вже було визначено вище, базою дослідження стала Загальноосвітня школа № 2 I-III ступенів м. Ізмаїл Ізмаїльського району Одеської області.

У дослідженні взяло участь 30 учнів 4 класу. 29 дітей-школярі, які не мають особливих освітніх потреб, 1 дитина з ООП.

В рамках дослідно-пошукової роботи були використані три методики:

1) «Тест шкільної тривожності Філіпса» (Додаток А);

Мета – вивчення рівня і характеру тривожності, пов'язаної зі школою у дітей молодшого шкільного віку.

2) Анкета для оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лусканової; Мета – визначення рівня шкільної мотивації (Додаток Б).

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

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

Тепер проаналізуємо результати діагностики експериментального дослідження.

Проаналізуємо *результати діагностики за «Тестом шкільної тривожності Філіпса»* (Рис.3.2).

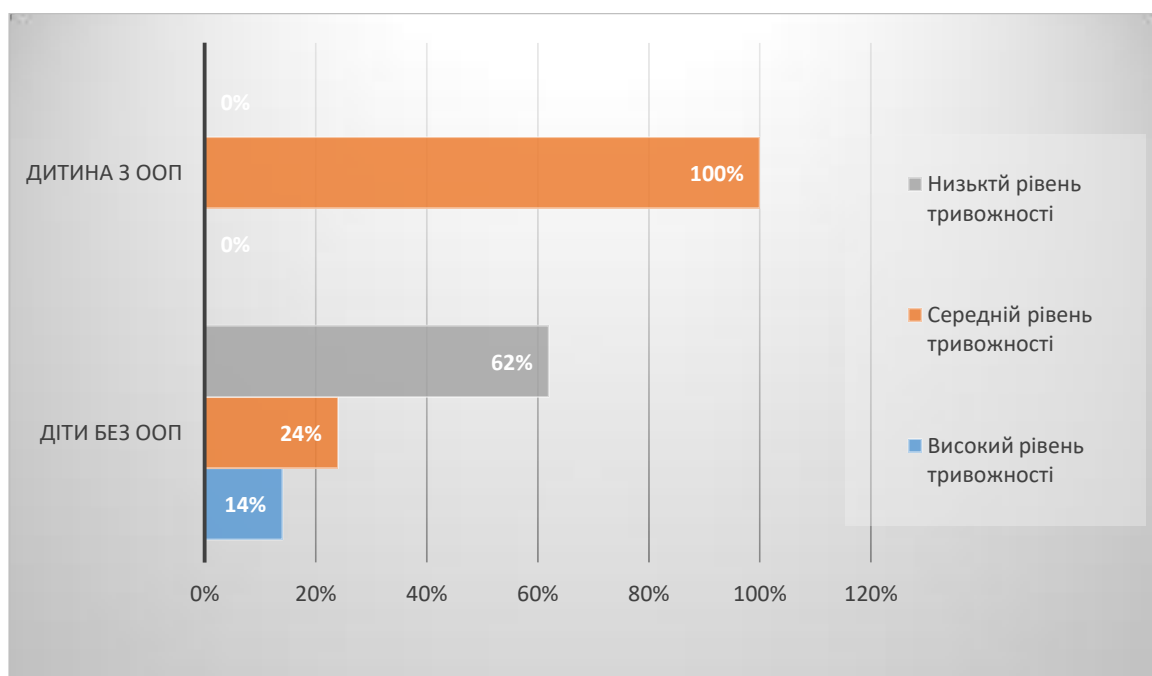


Рис.3.2 Результати діагностики молодших школярів, отримані за «Тестом шкільної тривожності Філіпса»

За рис.3.2 видно, що загальний рівень шкільної тривожності у дитини з ООП молодшого шкільного віку у більшості на середньому рівні, тобто загальний емоційний стан, пов'язаний з різними формами його включення в життя школи у них зі знаком +-.

У той час як у решти молодших школярів – 29 осіб:

Низький рівень шкільної тривожності виявлено у 62% (18 осіб) молодших школярів, тобто їх емоційний стан більш спокійний в школі;

Середній рівень шкільної тривожності виявлено у 24% ( 7 осіб) молодших школярів;

Високий рівень шкільної тривожності виявлено у 14% ( 4 осіб) молодших школярів.

Проаналізуємо *результати діагностики молодших школярів, отримані за анкетною для оцінки рівня шкільної мотивації (Н.Г. Лусканова)* (див. рис.3.3).

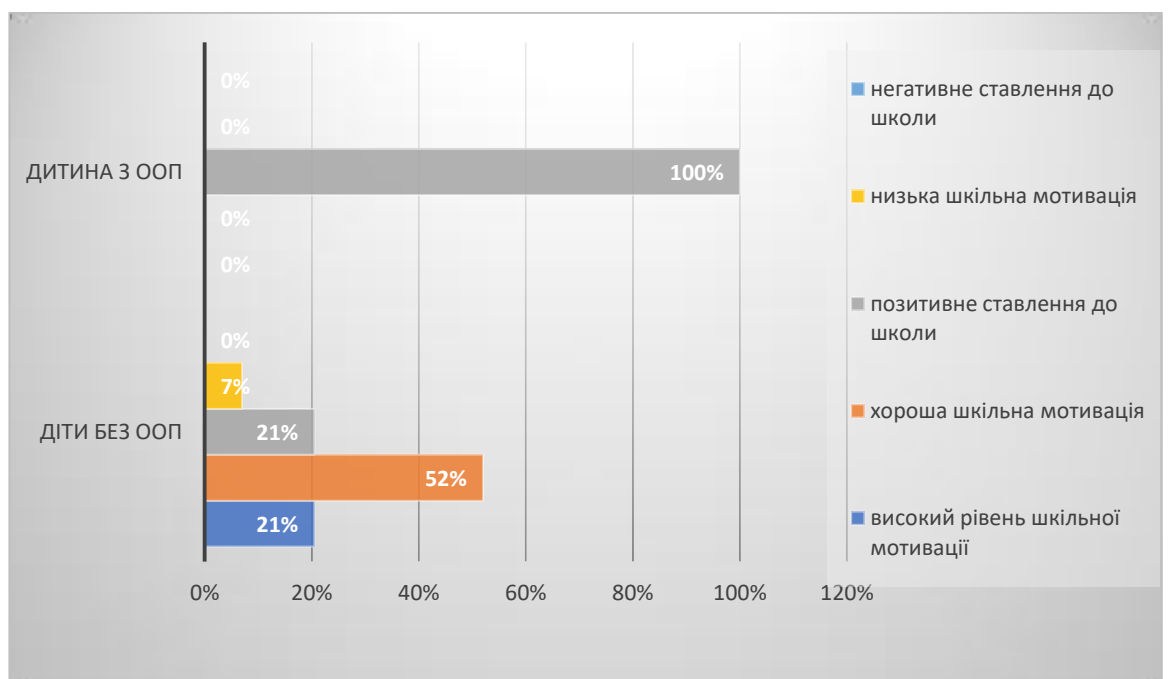


Рис.3.3. Результати діагностики молодших школярів, виявлені в анкеті для оцінки рівня шкільної мотивації (Н. Г. Лусканова)

На рис.3.3 можна побачити, що у дитини з ООП позитивне ставлення до школи.

У молодших школярів без ООП низький рівень мотивації всього лише 7% (2 осіб). Ці діти відвідують школу неохоче. Відчувають серйозні труднощі в навчальній діяльності. Перебувають у стані нестійкої адаптації до школи. Негативне ставлення до школи не виявлено у жодного з.У 52 % (15)учнів без ООП хороша шкільна мотивація і ставлення до школи.



Позитивне ставлення до школи показали лише 20,5% ( 6 осіб) дітей. Ці учні початкових класів досить благополучно почувають себе в школі, проте частіше ходять в школу, щоб спілкуватися з друзями, з учителем. Їм подобається відчувати себе учнями, мати гарний портфель, ручки, зошити. Пізнавальні мотиви у них сформовані в меншій мірі і навчальний процес їх мало приваблює.

Високий рівень шкільної мотивації та активності виявлено 20,5% (6 осіб) молодших школярів. Ці школярі відрізняються наявністю високих пізнавальних мотивів, прагненням найбільш успішно виконувати всі пред'являються школою вимоги. Вони дуже чітко дотримуються всіх вказівок вчителя, сумлінні і відповідальні, сильно переживають, якщо отримують незадовільні оцінки або зауваження педагога.

Проаналізуємо результати діагностики, отримані за методикою діагностики рівня задоволеності умовами предметного середовища та організацією освітнього процесу в освітньому закладі (опитування) (див. рис. 3.4).

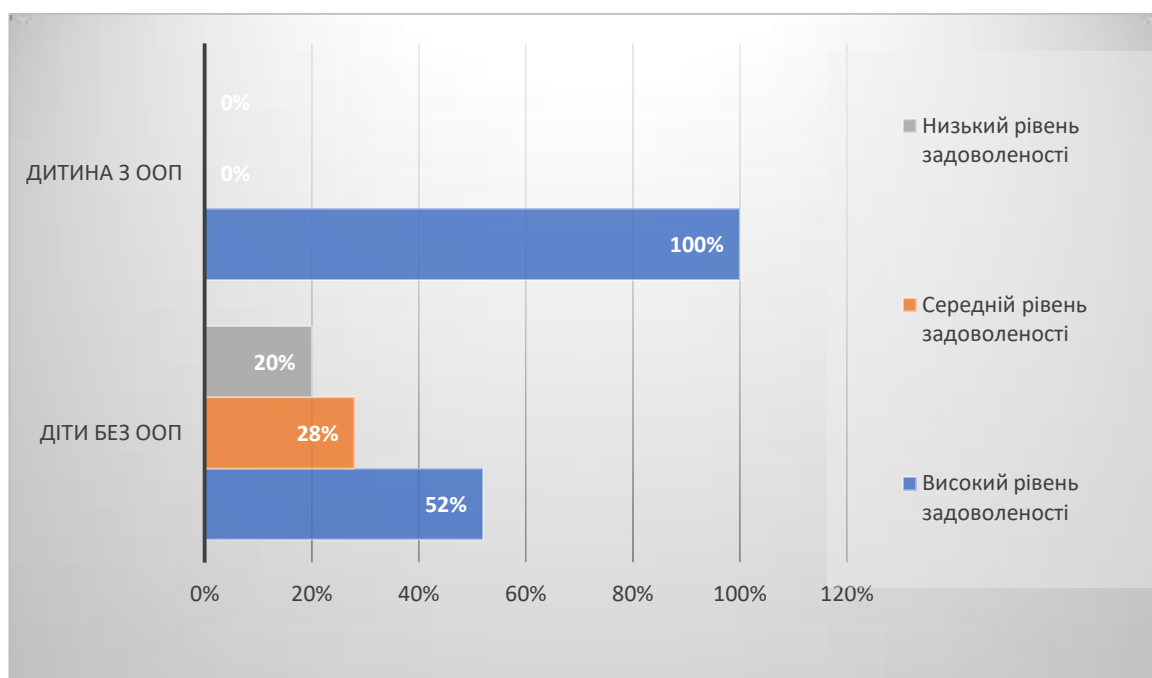


Рис.3.4. Результати діагностики молодших школярів, отримані за методикою діагностики рівня задоволеності умовами предметного середовища та організацією освітнього процесу в освітньому закладі

По малюнку 3.4. видно, що високий рівень задоволеності умовами предметного середовища і організацією освітнього процесу в освітньому закладі виявлено тільки у молодших школярів без особливих освітніх потреб 52 % (15 осіб). Але у них же виявлено і низький рівень задоволеності який становить 20% (6 осіб). Тобто серед цієї категорії випробовуваних, яким подобається в школі, вони вважають, що там чисто, добре годують, вони не втомлюються на заняттях, і не нудно в школі. І є діти з протилежною точкою зору. Але з тим, що в школі складно вчитися, погано годують, багато різних складних заходів, мало можливості пограти, складні домашні завдання та ін.

Середній рівень задоволеності виявлено у 28% (8 осіб).

Дитина з ООП повністю задоволена умовами предметного середовища та організацією освітнього процесу в освітньому закладі, що означає що вона має високий рівень задоволеності.

Отже, аналіз результатів дослідження психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в освітньому інклюзивному середовищі школи показав, що є значні відмінності в шкільній мотивації, тривожності і рівні задоволеністю школою у дитини з ООП і звичайних молодших школярів які налічують 29 осіб (загалом молодших школярів у 4-му класі 30 учнів).

Математичний аналіз даних показав, що у дитини з ООП і молодших школярів без особливих освітніх потреб відрізняються рівні шкільної тривожності і задоволеність умовами предметного середовища і організацією освітнього процесу в освітньому закладі.

### Висновки до III розділу

Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з особливими освітніми потребами являє собою галузь науково-практичної діяльності цілого ряду фахівців: педагогів, вихователів, логопедів, дефектологів, соціальних педагогів, педагогів-психологів, що обумовлює і різноманітність його змісту.

Для оцінки адаптованості інклюзивного середовища до особливостей і освітніх потреб дітей з ООП та виявлення змісту психолого-педагогічного супроводу цих дітей, а також його результативності нами була проведена дослідно-пошукова робота на базі Загальноосвітньої школи № 2 I-III ступенів м. Ізмаїл Ізмаїльського району Одеської області.

В ході дослідно-пошукової роботи використовувалися методики:

- 1) «Тест шкільної тривожності Філіпса»;
- 2) анкета для оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лусканової;
- 3) методика діагностики рівня задоволеності умовами навколишнього середовища та організацією освітнього процесу в освітньому закладі (опитування).

Математичний аналіз даних показав, що у дитини з ООП і молодших школярів без особливих освітніх потреб відрізняються рівні шкільної тривожності і задоволеність умовами предметного середовища і організацією освітнього процесу в освітньому закладі.

## ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі «Психолого-педагогічний супровід молодшого школяра з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти» були розглянуті наступні питання:

### 1. Визначені особливості розвитку та потреби дітей з ООП.

Діти з особливими освітніми потребами – це діти, які мають недоліки у фізичному і (або) психологічному розвитку, підтвержені психолого-медико-педагогічною комісією і перешкоджають отриманню освіти без створення спеціальних умов. Аналіз особливостей дітей з ООП довів необхідність створення спеціальних умов в освітньому закладі для успішного включення і соціальної адаптації таких дітей в середовищі звичайних однолітків. Освітні потреби дітей з особливими освітніми потребами визначають чотири основні чинники: вид порушення, час виникнення порушення, ступінь і якість порушення і умови середовища

### 2. Розкрита сутнісна характеристика поняття «супровід».

Супровід є категорією педагогічної науки, так як є відображенням складної системи взаємодії з дитиною (супроводжуваним), яку вибудовує педагог (супроводжуючий) на всьому протязі його виховання і навчання, з метою розвитку індивідуального потенціалу дитини, для подолання труднощів і перешкод, що виникають на шляху її соціалізації.

### 3. Вивчені методичні особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти.

Проблема супроводу знайшла відображення в багатьох психологічних і педагогічних дослідженнях, варто відзначити, що в процесі дослідження, автори по-своєму трактували досліджуване нами поняття.

Під психолого-педагогічним супроводом ми розуміємо процес суб'єкт-суб'єктні взаємодії супроводжуваного (дитини) і супроводжуючого (дорослого – педагога), заснований на підтримці супроводжуваного в подоланні її індивідуальних особистісних труднощів, надання допомоги в пошуку оптимальних способів вирішення проблем, результатом якого, є

комплексний розвиток особистості, підвищення результативності в навчанні і формування рис самостійності і відповідальності.

Умовами, що забезпечують реалізацію психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров'я в початковій школі є: ціннісні, кадрові, матеріально-технічні та фінансово-економічні.

4. Описана структурно-компонентна модель організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в школі.

Компонентами моделі психолого-педагогічного супроводу дітей з обмеженими можливостями здоров'я в початковій школі є: мета, психолого-педагогічні умови (розробка адаптованих освітніх програм, індивідуальних освітніх програм, організація розвивального предметно-просторового середовища, організація роботи консультаційного центру), кадрові умови, психолого-педагогічна діагностика і планований результат організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в початковій школі.

5. Обґрунтований процес створення адаптованого інклюзивного середовища школи для дітей з ООП. Створення адаптивного інклюзивного освітнього середовища в освітньому закладі є одним з головних умов психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП

6. Оцінена адаптованість інклюзивного середовища до особливостей і освітніх потреб дітей з ООП. Для оцінки була проведена дослідно-пошукова робота на базі Загальноосвітньої школи № 2 I-III ступенів м. Ізмаїл Ізмаїльського району Одеської області.

В ході дослідно-пошукової роботи використовувалися методики: «Тест шкільної тривожності Філліпса»;анкета для оцінки рівня шкільної мотивації Н. Лусканової;методика діагностики рівня задоволеності умовами навколишнього середовища та організацією освітнього процесу в освітньому закладі (опитування).

Таким чином, мета нашого дослідженнябула досягнута, а завдання успішно виконанні.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александрова, Е. А. Види педагогічної підтримки та супроводу індивідуальної освіти. *Інститут системних досліджень та координації соціальних проектів*. 2010. №3. С. 13.
2. Альохіна, С.В. Методологічні підходи до психолого-педагогічного супроводу інклюзивного процесу в освіті. *Педагогічний журнал*. 2014. №5. С. 97-104.
3. Альохіна, С.В. Психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти: колективна монографія. К, 2013. 334 с.
4. Альохіна, С.В. Створення та апробація моделі психолого-педагогічного супроводу інклюзивної практики: метод. посіб. К.: Просвіта, 2012. 156 с.
5. Битянова, М.Р. Організація психологічної роботи в школі. М.: Досконалість, 2008. 298 с.
6. Бодальов, А.А. Психологія спілкування. *Енциклопедичний словник*. 2011. 280 с.
7. Валицька, А.П. Інклюзивна освіта як освіта для всіх. Інклюзивна освіта: проблеми вдосконалення освітньої політики та системи: *матеріали Міжнародної конференції*. К., 2018. с. 70-73.
8. Ватину, Е. В. Психолого-педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку: *методичний посібник*. 2012. 68 С.
9. Газман, О. С. Педагогічна підтримка дітей в освіті як інноваційна проблема. *Нові цінності освіти: десять концепцій та есе*. 2005. №3. С. 95-112.
10. Глазкова, Т.В. Педагогічний супровід особистісного розвитку учнів у загальноосвітній школі. К., 2004. 18 с.
11. Губанова, М. І. Система формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного супроводу соціального самовизначення старшокласників. К., 2014. 44 с.

12. Гусева, І.В. До питання організації комплексного психолого-медико-педагогічного супроводу дітей з відхиленнями в інтелектуальному розвитку. *Науково-методичний електронний журнал «Концепт»*. 2014. № 26. С. 31-35.
13. Декларація толерантності: документ від 16.11.1995 р. URL: [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995\\_503](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_503) (Дата звернення: 26.02.2021)
14. Єфремова, Т. Ф. Найповніший тлумачний словник в 3-х томах. К., 2015. 312 с.
15. Інклюзивне навчання: організаційне, змістовне та методичне забезпечення: навчально-методичний посібник. Кол. авторів ; За заг. ред. С. П. Миронової. Кам'янець-Подільський: Кам'янець Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 236 с.
16. Казанська, В.Г. Про психолого-педагогічний супровід самоактуалізації особистості в освітньому просторі. *Вісник ЛДУ*. 2013. №3. С. 28-38
17. Каринбаєва, О.В. Підготовка педагогів до створення інтегрованого освітнього середовища для дітей з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітніх установах. *Педагогіка*. 2014. №170. С. 43-49.
18. Коджаспірова, Г. М. Педагогічна антропологія. К., 2005. 287 с.
19. Конопльова, А. Н., Єленський, Н.Г., Зайцева, Л. А. Освітня інтеграція та соціальна адаптація осіб з обмеженими можливостями здоров'я. М., 2005. 260 С.
20. Консультативно-діагностичний супровід дітей з особливими освітніми потребами в діяльності психолого-медико педагогічних консультацій: [електронні дані], авт. кол.: Т.В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, І. В. Луценко та ін. За ред. А. Г. Обухівської. К.: УНМЦ практичної психології та соціальної роботи, 2016. 247 с.
21. Кузьміна О.С. Організація та зміст підготовки педагогів до діяльності в умовах інклюзивної освіти: монографія . О.: Поліграфіст, 2014. 242 с.

22. Намсінк Є.В. Педагогічна взаємодія з сім'єю в період адаптації дитини до школи. *Початкова школа*. 2013. №4. С. 20-23.
23. Овчарова, А. П. Поняття «Психолого-педагогічний супровід дітей молодшого шкільного віку» як педагогічна категорія. *Вісник ЛДУ*. 2012. №4. С. 70-78.
24. Овчинникова Т.С. Модель організаційно-методичного забезпечення системи інтегрованого навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Вісник ЛДУ*. 2010. №2. С. 45-54.
25. Постанова Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/607-2013-%D0%BF#Text>(Дата звернення: 28.02.2021)
26. Польшина, М.А. Технології психолого-педагогічного супроводу в інклюзивній школі. *Науково-методичний електронний журнал «Концепт»*. 2016. Т. 20. С. 66-70.
27. Пономарьова, Л.І. Співвідношення парадигм супроводу і підтримки в педагогічній теорії і практиці. *Педагогічна освіта*. 2014. № 10. С. 171-174.
28. Семаго, М. М. Створення та апробація моделі психолого-педагогічного супроводу інклюзивної практики: *методичний посібник*, К., 2012. 156 с.
29. Синевич А.Ю. Взаємодія медичних і педагогічних працівників з метою підтримки інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами. *Педагогіка*. 2015. №2. С. 102-105.
30. Смирнова, С.А. Умови здійснення комплексного супроводу дітей в освітніх установах. *Педагогічний журнал*. 2008. №7. С. 183-190
31. Степанова, О. А. Комплексний супровід професійної освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я. *Наукові дослідження в освіті*. 2012. №11. С. 12-23.
32. Ускова, С.А. Супровід як базова категорія сучасної педагогіки: теоретичне обґрунтування. *Людина і освіта*. 2013. №2. С. 84-88.



33. Четверикова Т.Ю. Феномени практики інклюзивної освіти молодших школярів з особливими освітніми потребами. *Сучасні дослідження соціальних проблем*. 2015. №8(52). С. 226-242.
34. Малі, Н. А. Особливості шкільної адаптації. Львів., 2017. 200 С.
35. Малофєєв, Н. М. Школа повинна вчити дитину бути незалежною. *Соціальна педагогіка*. 2011. №3. С. 121-125.
36. Маркін, В.В. Індивідуальний підхід у розвитку здібностей людини та інклюзивна освіта. *Поліпарадигмальність сучасної освіти. Матеріали науково-практичної конференції*. 2016. С. 284-288.
37. Нестерова, А.А. Конструктивістський і соціально психологічний підходи до вивчення факторів життєздатності та адаптації дітей: монографія. К., 2015. 219 с.
38. Нищева, Н.В. Предметно-просторова розвиваюче середовище в дитячому саду. *Принципи побудови, поради, рекомендації*. К.: Дитинство Прес, 2010. 130 С.
39. Першина, Л. А. Вікова психологія. К.: Академія, 2016. 256 с.
40. Попова, О.В. Педагогіка і психологія інклюзивної освіти. Ч., 2016. 149 с.
41. Реан, А. А. Психологія людини від роду до смерті. Психологічний атлас людини. К., 2010. 651 с.
42. Рудакова, О.А. Психологічна діагностика розвитку особистості молодшого школяра в період вікової кризи. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Зб. статей*: К.: Ріо ГПА, 2016. Вип. 50. Ч. 2. С. 212-219.
43. Самигін, С.І. Психологія розвитку, вікова психологія для студентів вузів. К., 2013. 222 с.
44. Самохін, І. С. Основні підходи до шкільної інклюзивної освіти. *Науковий діалог*. 2017. № 8. С. 398-412.
45. Сахановська, О.М. Психологічні особливості молодших школярів. *Актуальні проблеми гуманітарних і природничих наук*. 2016. №3-7. С. 45-46.

46. Семаго, М.М. Визначення освітнього маршруту дитини з ОВЗ на психолого-медико-педагогічної комісії ресурсного центру з розвитку інклюзивної освіти. *Психологічна наука і освіта*. 2011. №3. С. 50-58.
47. Семеновських, Т.В. Багатовимірність інклюзії. *Історична та соціальна освітня думка*. 2016. №5-3. Т8. С. 153-155.
48. Сігал, Н. Г. Сучасний стан та тенденції розвитку інклюзивної освіти за кордоном. К., 2016. 23 с.
49. Спіріна, Т.А., Мохова Л. А. Дослідження проблем дітей як умова їх соціально-психологічного супроводу. *Світ науки, культури, освіти*. 2016. №1. С. 103-105.
50. Сунцова, А. С. Теорії та технології інклюзивної освіти. Л., 2013. 110 С.
51. Суровцова, Є.І. Соціально-педагогічний супровід дітей в школі. *Педагогічна освіта*. 2014. № 12. С. 184-188.
52. Трубайчук, Л. В. Психолого-педагогічний супровід розвитку дитини в освітньому процесі: *колективна монографія*. Ч.: ЧПКРО, 2014. 204 с.
53. Тушуєва, Є.С. Управління процесом становлення інклюзивної практики в освітній організації. *Євразійський союз вчених*. 2016. №12-1. С. 25-29.
54. Чебурков, А.А. Дослідження навчальної мотивації молодших школярів в умовах сучасної освітньої ситуації. *Актуальні проблеми психологічного знання*. 2013. №2. С. 47-53.
55. Шевирева, Є.Г., Корнієнко, Т. В., Макарова, В. А. Інклюзивна освіта – Освіта, доступна кожному. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції: Соціально-педагогічний супровід інклюзивної освіти*, 2014. С. 73-75
56. Шевирева, Т.В., Дорошенко, О. В. Психолого-педагогічний супровід учнів з обмеженими можливостями здоров'я в освітньому просторі. *Вісник РНУ*. 2016. №1. С. 48-50.

57. Шипіцина, Л.М. Психолого-педагогічне консультування та супровід розвитку дитини: посібник для вчителя-дефектолога. К., 2003. 528 с.

58. Штерц, О.М. Практика проведення практичних занять для студентів з психолого-педагогічного супроводу інклюзивної освіти. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2017. № 6. С. 26.

59. Щепаліна, В.В. Детермінанти конфліктів в молодшому шкільному віці. *Педагогіка і психологія освіти*. 2017. №2. С. 83-89.

60. Якиманська, І.С. Психолого-педагогічний супровід освітнього середовища в умовах впровадження нових освітніх стандартів: *монографія*. К.: Академія, 2015. 124 с.

## ДОДАТКИ

### Додаток А

#### Опитувальник шкільної тривожності Філіпса

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

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

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

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

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

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

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

*Стимулюючий матеріал:*

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усім класом?

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

21. Виконавши завдання, турбуєшся ти про те, чи добре з ним впорався?
22. Коли ти працюєш в класі, чи впевнений ти в тому, що все добре запам'ятаєш?
23. Сниться тобі іноді, що ти в школі і не можеш відповісти на питання вчителя?
24. Чи вірно, що більшість хлопців ставиться до тебе дружньо?
25. Чи працюєш ти більш старанно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнюватися в класі результатами твоїх однокласників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб поменше хвилюватися, коли тебе запитують?
27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?
28. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли вчитель каже, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хто-небудь з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе почуваш з тими з твоїх однокласників, до яких хлопці ставляться з особливою увагою?
31. Чи буває, що деякі хлопці в класі говорять щось, що тебе зачіпає?
32. Як ти думаєш, чи втрачають прихильність ті з учнів, які не справляються з навчанням?
33. Чи схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?
34. Чи часто ти боїшся виглядати безглуздо?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагає твоя мама в організації вечорів, як інші мами твоїх однокласників?
37. Хвилювало тебе коли-небудь, що думають про тебе оточуючі?
38. Чи сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?

39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в школу також добре, як і твої однокласники?

40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?

41. Чи володіють здібні учні якимись особливими правами, яких немає у інших хлопців в класі?

42. Чи сердяться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути краще їх?

43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?

44. Чи добре ти себе почуваєш, коли залишаєшся один на один з учителем?

45. Чи висміюють часом твої однокласники твою зовнішність і поведінку?

46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про свої дошкільні справи більше, ніж інші хлопці?

47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось розплачешся?

48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти часом із занепокоєнням про те, що буде завтра в школі?

49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув речі, які добре знав раніше?

50. Чи тремтить злегка твоя рука, коли ти працюєш над завданням?

51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервувати, коли вчитель каже, що збирається дати класу завдання?

52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань в школі?

53. Коли вчитель каже, що збирається дати класу завдання, чи відчуваєш ти страх, що не впораєшся ним?

54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, що не можеш ти?

55. Коли вчитель пояснює матеріал, чи здається тобі, твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?

56. Чи турбуєшся ти по дорозі в школу, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?

57. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти зично, що робиш це погано?

58. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить зробити завдання на дошці перед усім класом?

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

При обробці підраховується:

1. Загальне число розбіжностей по всьому тексту. Якщо воно більше 50%, можна говорити про підвищену тривожність дитини, якщо більше 75% від загального числа питань тесту - про високу тривожність.

2. Число збігів по кожному з 8 факторів тривожності, що виділяються в тексті. Рівень тривожності виділяється також, як і в першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан школяра, багато в чому визначається наявністю тих чи інших тривожних синдромів (факторів) і їх кількістю.



## Додаток Б

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

1. Тобі подобається в школі?
  - а) Так;
  - б) не дуже;
  - в) ні.
2. Уранці ти завжди з радістю йдеш до школи, чи тобі часто хочеться залишитися вдома?
  - а) Іду з радістю;
  - б) буває по-різному;
  - в) частіше хочеться залишитися вдома.
3. Якби вчитель сказав, що завтра до школи не обов'язково приходити всім учням, ти б пішов до школи, чи залишився б вдома?
  - а) Пішов би до школи;
  - б) не знаю;
  - в) залишився б удома.
4. Тобі подобається, коли відмінюють уроки?
  - а) Не подобається;
  - б) буває по-різному;
  - в) подобається.
5. Тихотів би, щоб тобі не задавали ніяких домашніх завдань?
  - а) Не хотів би;
  - б) не знаю;
  - в) хотів би.
6. Тихотів би, щоб у школі залишилися лише перерви?
  - а) Ні;
  - б) не знаю;
  - в) хотів би.
7. Ти часто розповідаєш про школу своїм батькам і друзям?
  - а) Часто;

б) рідко;

в) не розповідаю.

8. Тихотів би, щоби тебе бувінший, меншсуворий учитель?

а) Меніподобається наш учитель;

б) точно не знаю;

в) хотів би.

9. У тебе в класібагатодрузів?

а) Багато;

б) мало;

в) немаєдрузів.

10. Тобіподобуютьсятвоїоднокласники?

а) Подобаються;

б) не дуже;

в) не подобаються.

### ***Опрацюваннярезультатів***

За коженваріант «а» — 3 бали, варіант «б» — 1 бал, варіант «в» — 0 балів.

25–30 балів — сформованеставлення до себе як до школяра, високанавчальнаактивність.

20–24 бала — ставлення до себе як до школяра практично сформоване.

15–19 балів — позитивнеставлення до школи, але школа більшеприваблює поза навчальними сторонами.

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

Менше 10 балів — негативнеставлення до школи.