

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

ФОРМУВАННЯ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ
ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Кваліфікаційна робота здобувача
освітнього ступеня магістр
спеціальності: 013 Початкова освіта.
освітньої програми: початкова освіта.

Інклюзивна освіта

Недялкової Альони Іванівни

Керівник: Холостенко

Юлія Володимирівна доцент кандидат
педагогічних наук.

Рецензент: Гудь Едуард Дмитрович



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

протокол № 6 від «29» грудня 2021 р.

Завідувач кафедри



Ванова Д.Т.
(прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист
на відкритому засіданні ЕК
«26» січня 2022 р.

Оцінка 96
(за стобальною шкалою)

Вривікно
(за традиційною шкалою)



Голова ЕК

Турчешкова Л.П.
(прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	10
1.1. Особливості міжособистісних відносин молодших школярів з особливими освітніми потребами з однолітками в умовах інклюзивної освіти	10
1.2. Ставлення молодших школярів до дітей з ООП в інклюзивній освіті.....	18
1.3. Інклюзивна освіта як ресурс формування толерантного ставлення в дитячому колективі школярів і педагогічні умови виховання толерантності молодших школярів до дітей з ООП.....	23
Висновки за розділом I	36
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	388
2.1. Спільна художньо-творча діяльність як фактор, що впливає на формування толерантності у школярів, включених в інклюзивний освітній простір	38
2.2. Формування комунікативної успішності дітей з ООП за допомогою тьюторського супроводу і формування комунікативної взаємодії молодших школярів в умовах інклюзивного класу: траєкторія зближення	45
2.3. Розвиток професійних компетенцій педагогічних працівників освітніх організацій у сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти	566
Висновки за розділом II	67
РОЗДІЛ III. ПРАКТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ	69

3.1. Діагностика рівня сформованості міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі	69
3.2. Соціально-педагогічні аспекти профілактики шкільного булінгу в умовах інклюзивної освіти	72
3.3. Формування адаптаційного та інтеграційного потенціалу дітей з ООП в художньо-творчій діяльності.....	77
Висновки за розділом III.....	87
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	91
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	988

ВСТУП

Актуальність дослідження.

В даний час в сучасній освіті однією з основних цілей державної політики є розробка ідеї унікальності і неповторності кожної людини. Необхідним є створення такого освітнього середовища та освітнього простору, які б забезпечували соціалізацію всіх учнів незалежно від їх психічного і фізичного стану і розвитку. У зв'язку з цим проблема формування міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі толерантного ставлення школярів в умовах інклюзивної практики є актуальною.

Вчені відзначають, що період молодшого шкільного віку найбільш сприятливий для збагачення молодших школярів знаннями про однолітків з особливими освітніми потребами, про те, як ефективно вибудовувати відносини, бути толерантними по відношенню один до одного. Проте, дана проблема не достатньо вивчена в контексті інклюзивної практики загальноосвітньої школи.

Теоретичний аспект цієї проблеми полягає в аналізі трьох протиріч між:

- потребою з'ясувати теоретичні умови до формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами, і відсутністю теоретично опрацьованих характеристик і умов її формування;
- виникненням нормативних вимог до забезпечення прав дітей з особливими освітніми потребами на здобуття освіти в загальноосвітніх школах, і відсутністю підготовленого для цього освітнього середовища з боку однолітків і педагогів;
- дослідженнями про взаємини дітей з нормативним розвитком і з особливими освітніми потребами, і не розробленістю єдиної педагогічної моделі формування ефективних толерантних відносин.

Ці протиріччя дозволили сформулювати практичну та теоретичну проблему дослідження, яка полягає в необхідності отримання достовірних наукових відомостей про формування толерантності у молодших школярів в умовах інклюзивної практики.

Незважаючи на те, що існують роботи, які присвячені вивченню міжособистісних відносин молодших школярів та інклюзивного освітнього простору, нами не було виявлено комплексного аналізу педагогічного спрямування процесу формування міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі. Саме це й зумовило вибір напряму дослідження та робить обрану нами тему досить актуальною.

Мета роботи – обґрунтувати особливості педагогічного спрямування процесу формування міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі.

Завдання дослідження:

- 1) розглянути особливості міжособистісних відносин молодших школярів з особливими освітніми потребами з однолітками в умовах інклюзивної освіти;
- 2) визначити ставлення молодших школярів до дітей з ООП в інклюзивній освіті;
- 3) описати інклюзивну освіту як ресурс формування толерантного ставлення в дитячому колективі школярів і педагогічні умови виховання толерантності молодших школярів до дітей з ООП;
- 4) визначити спільну художньо-творчу діяльність як фактор, що впливає на формування толерантності у школярів, включених в інклюзивний освітній простір;
- 5) охарактеризувати формування комунікативної успішності дітей з ООП за допомогою тьюторського супроводу і формування комунікативної взаємодії молодших школярів в умовах інклюзивного класу крізь призму траєкторії зближення;

- 6) проаналізувати розвиток професійних компетенцій педагогічних працівників освітніх організацій у сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти;
- 7) провести діагностику рівня сформованості міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі;
- 8) описати соціально-педагогічні аспекти профілактики шкільного булінгу в умовах інклюзивної освіти;
- 9) вивчити формування адаптаційного та інтеграційного потенціалу дітей з ООП в художньо-творчій діяльності.

Об'єкт дослідження – формування міжособистісних стосунків молодших школярів.

Предмет дослідження – педагогічне спрямування процесу формування міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі.

Методи дослідження, використані нами в роботі, наступні: аналіз спеціальної, педагогічної та методичної літератури за темою роботи, систематизація та структурування даних, отриманих у ході теоретичного аналізу, спостереження, аналіз документації, тощо.

Джерельна база дослідження ґрунтується на роботах таких вчених, педагогів, митців та практиків, як-от:

- праці вчених про сутність, зміст і структуру толерантності (А. Асмолов [5], Я. Батрак [7], С. Бондирева [10], К. Грауман [19], П. Гречко [21], В. Зінов'єв [30], Н. Клепцова [35], Є. Луковицький [46], Н. Медушевський [47], Н. Плаксина [52], Г. Солдатова [61]),

- психолого-педагогічні дослідження, які висвітлюють можливості застосування методів, засобів, технологій формування толерантності школярів різних вікових груп (А. Асмолов [5], А. Бондарева [9], О. Воробйова [16], С. Іллінська [31], Н. Капустіна [33], В. Шалин [71]).

- ідеї інтеграції та інклюзії в сучасній освіті (С. Альохіна [3, 4], О. Баранова [6], Т. Буригіна [12], А. Дмитрієв [23], С. Кузеванова [39], Н.

Плаксина [52], М.Чірятьєва [70]), покладені в основу організації спільного виховання і навчання дітей з обмеженими можливостями здоров'я та дітей з нормою розвитку в загальноосвітній школі.

Практична значущість дослідження заснована на тому, що матеріали, які представлені в роботі, можуть бути використані студентами, викладачами, педагогами, класними керівниками, вчителями початкових класів, як методичні вказівки для підготовки до науково-практичних конференцій присвячених темі роботи, тощо.

Експериментальна база дослідження:

УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ

САФ'ЯНСЬКОЇ СІЛЬСЬКОЇ РАДИ

МАТРОСЬКИЙ ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Саф'янської сільської ради Ізмаїльського району Одеської області

вул. Пушкіна, 26, с. Матроска, 68664, тел. (04841)4-01-19

Email: sc_matr@ukr.net Код ЄДРПОУ 22431487

Апробація результатів дослідження:

Публікація статей та участь у конференціях.

Тема: Теоретичне дослідження формування міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі.

Пріоритетні напрями європейського наукового простору: пошук студента.

Вип. 11. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 2021. 406 с.

Тема: Комунікативна успішність та комунікативна взаємодія дітей з ООП крізь призму тьюторського супроводу в умовах інклюзивного класу.

Матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Вітчизняна наука зламів епох: проблема та перспективи розвитку»: Зб. наук. праць. Переяслав, 2021. Вип.75.168с.

Структура роботи: вступ, основна частина, яка складається з трьох розділів, висновки за кожним розділом, загальні висновки, список

використаних джерел (72 позицій) та додатки. Робота представлена у текстовому форматі на 104 сторінках.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

1.1. Особливості міжособистісних відносин молодших школярів з особливими освітніми потребами з однолітками в умовах інклюзивної освіти

У сучасному суспільстві спостерігається тенденція істотного погіршення здоров'я підростаючих поколінь і збільшення чисельності дітей і підлітків з обмеженими можливостями здоров'я (ООП), більшість яких стикається з серйозними труднощами під час спілкування з однолітками та оточуючими людьми. Ця проблема особливо актуальна у зв'язку з введенням в практику інклюзивного навчання.

Специфіка взаємодії дітей, що розвиваються відповідно до норми, і дітей з ООП вивчалася на прикладі контактів учнів закладу, який здійснює інклюзивну діяльність. Встановлено психологічне неблагополуччя молодших школярів з ООП в інклюзивних групах освітнього закладу, яке виражається в їх низьких статусних позиціях, обумовлених нерозвиненістю у них комунікативних навичок і незрілістю способів вирішення конфліктних ситуацій. Ці діти найчастіше відкидаються групою однолітків, хоча в окремих випадках можуть бути віднесені і до категорії бажаних в іграх і спілкуванні. Отримані науковцями і фахівцями в ході діагностичних заходів дані свідчать про те, що у дітей з відхиленнями у розвитку нерідко відсутні інтерес до здорових однолітків, прагнення до взаємодії з ними, відповідні реакції на їхні ініціативи.

Спілкування є однією з головних складових життя. За образним висловом С. Рубінштейна, людське серце виткане з його відносин до інших

людей [55]. Можна сказати, що відносини є основою психічного і внутрішнього буття людини, визначають його моральне становлення.

Найбільш активний розвиток комунікативної сфери спостерігається в дитинстві. Досвід перших контактів з оточуючими стає основою особистісного вдосконалення і навіть здатний визначити поведінкові риси людини, особливості його самосвідомості, самовідчуття в колі інших і сприйняття світу [2].

Міжособистісні відносини служать для дітей молодшого шкільного віку важливим фактором психічного розвитку. Потреба в спілкуванні з однолітками з'являється у них досить рано, а спектр її складових формується і розширюється протягом усього вікового періоду [3].

Молодші школярі утворюють не просто групу освітнього закладу, а малий соціально-психологічний колектив. Його структура досить складна і не вивчена до кінця. У освітньому закладі, де взаємозв'язки дітей є модель взаємодії дорослих і їх норм поведінки, бере початок формування основ колективних відносин [4].

На сучасному етапі суспільного розвитку яскраво виражена тенденція погіршення здоров'я підростаючого покоління, а також збільшення в цій віковій групі чисельності осіб з ООП і інвалідністю [5]. На даний момент в Україні проживають 655 000 дітей, які відносяться до зазначеної категорії [47].

Загальновідомо, що часто молодші школярі з обмеженнями здоров'я зазнають труднощів у встановленні контактів з однолітками. Вітчизняні дослідники неодноразово зверталися до розгляду особливостей спілкування дітей молодшого шкільного віку, але коло проблем, пов'язаних з міжособистісними контактами вихованців з ООП в інклюзивну освітньому просторі, до сих пір залишається маловивченим.

Разом з тим результати відповідних наукових досліджень необхідні для забезпечення комфортного перебування дітей з ООП в освітніх установах (ОУ), а також їх прийняття однолітками.

Особливостям міжособистісної взаємодії в інклюзивній освіті присвячено не надто багато наукових публікацій [19]. Головною причиною їх дефіциту є новизна проблеми – «стаж» інклюзивної освітньої практики становить менше 10 років.

Проаналізуємо результати досліджень специфіки міжособистісної взаємодії в інклюзивній освіті.

М. Староверова вивчала особливості взаємодії молодших школярів з порушеннями слуху, які відвідували інклюзивну групу в ЗСО (n = 108), з однолітками, які не мають порушень слухової функції (n = 102)[63]. Виявилось, що дітям з ООП властиві закритість і відстороненість від оточуючих, недовірливість, прагнення не привертати до себе уваги, тривога і занепокоєння. Дослідження міжособистісних стосунків в інклюзивну класі початкової школи проводилося на базі гімназії № 16 м.Херсон в учнівському колективі зі сприятливим психологічним кліматом [63]. У більшості його членів було сформовано справжнє соціальне уявлення про дружбу. Разом з тим, незважаючи на дружелюбність однокласників і хороші умови для благополучного особистісного розвитку, учні з ООП вели себе відчужено і не прагнули стати повноцінними членами спільноти.

Кількісний та якісний аналіз даних дослідження ставлення молодших школярів до дітей з ООП на базі середньої загальноосвітньої школи Одеської області (n = 58) дозволив встановити, що соціометричний статус останніх залежить від ступеня порушення інтелекту: «неприйнятними» членами групи виявилися 100% учнів з психічним недорозвиненням, а саме середньостатусних і високостатусних – 88% і 12% учнів з парціальним недорозвиненням вищих психічних функцій відповідно [18].

На думку школярів, що відповідають нормі розвитку, значущі дорослі ставляться до дітей з корекційного класу або так само, як до більшості (47%), або гірше (49%). При цьому більшість учнів не готові до спільної діяльності з тими, хто має порушення інтелектуального розвитку. Опитані відзначили зниження настрою при необхідності спілкуватися з учнями корекційного класу. Кількість таких відповідей відрізнялася в залежності від року навчання і склало 32% в першому, 24% у другому, 27% в третьому класі. Позитивне ставлення до однолітків з порушеннями інтелектуального розвитку висловили 67%, негативне – 33% дітей-респондентів з нормативним розвитком.

Вивчення готовності до інтеграції в масове загальноосвітнє середовище різних категорій молодших школярів з ООП в дванадцяти освітніх установах м.Київ виявило різну ступінь включеності в вільну ігрову діяльність[19]. Мінімально адаптовано до неї була більшість дітей із затримкою психічного розвитку (66,45%), молодших школярів з дитячим церебральним паралічем (68,4%) або з легким ступенем розумової відсталості (63,95%). Діти з нормативним розвитком виявилися переважно на рівні індивідуалізації (54,74%), з них інтегрувалися в ігрову діяльність 31,58%. Схожі результати готовності до інтеграції названих категорій молодших школярів були отримані також і в ході занять під керівництвом дорослих – в іграх з правилами і конструктивної діяльності.

Зарубіжні дослідження міжособистісних відносин в інклюзивну освіту поки теж нечисленні. Використання їх результатів у вітчизняній практиці викликає труднощі, оскільки вони реалізуються в умовах, що значно відрізняються від українських за цілою низкою важливих параметрів: матеріальними показниками, особливостями менталітету, ступенем складності структури обмежень здоров'я, чисельністю учасників, обсягом і характером підтримки, яку вони отримують. Проте ці роботи дозволяють виявити деякі загальні тенденції.

Г. Букет та А. Валео, вивчаючи вистави «звичайних» 9-11-річних учнів, які відвідували спеціальні та інклюзивні школи м. Онтаріо (Канада), про соціальні відносини з інвалідами, виявили, що ці уявлення істотно відрізняються в залежності від типу навчального закладу [11]. Жоден учень спеціальної школи не дружив з однолітком-інвалідом – відповідні групи дітей були чітко відокремлені один від одного, що перешкоджало виникненню між ними дружніх відносин. Разом з тим кожен учень в інклюзивному середовищі мав друзів з інвалідністю та спілкувався з ними постійно. Таким чином, опитані позначили два виразних патерна соціальної взаємодії: в спеціальних школах воно було обмеженим і випадковим, в інклюзивних – вільним і активним.

Згідно з опитуванням Г. Букет та А. Валео, словесні знуцання з боку однолітків щодо інвалідів типові для шкіл зі спеціальними класами [11]. Образа учнів з інвалідністю стає навмисною, має місце їх активне неприйняття. Випадки агресивної поведінки спостерігалися і в інклюзивних школах, але були не нормою, а винятком.

П. Фростаг та С. Пійлс спробували встановити зв'язок між соціальними навичками дітей з ООП і їх соціальним становищем в інклюзивних класах [67]. Аналіз був заснований на трьох різних індексах соціальної інтеграції: прийняття однолітків, дружбу і членство в згуртованій групі. У зборі даних взяли участь 989 учнів. З'ясувалося, що від 20 до 25% учнів з особливими потребами соціально не включені ні в одну з груп ровесників. Загальна соціальна позиція і соціальні навички більшості з них показали низькі кореляції. Виняток склали учні з проблемами поведінки: освоєння соціальних навичок здатне допомогти їм у підтримці контактів і дружніх відносин з іншими дітьми.

Відомо, що учні з ООП, які знаходяться в інклюзивних умовах, можуть відчувати труднощі в імітації соціальної поведінки, в її інтерпретації, потребують підказки з боку. В рамках дослідження К. Лоші та Л. Хефлін,

проведеного в інтегрованих групах дитячого саду, молодші школярі, що мають норму розвитку виступили в ролі тьюторів для вихованців з аутизмом і зуміли поліпшити показники їх соціальних навичок [45]. Надання кожному учневі можливості подружитися з однолітком виявилось більш ефективною практикою, ніж пасивне спільне навчання без спеціального втручання, хоча умови для соціалізації в обох випадках були приблизно однаковими. Отже, специфічна структура навчання і підтримки призводить до збільшення відповідних віку міжособистісних відносин між дітьми з аутизмом та з типовим розвитком.

У Словенії проводилися спостереження за процесом включення дітей з ООП в групах дитячих садків, а також в класах початкової та середньої школи. У моніторингу брали участь незрячі і слабозорі учні ($n = 17$), їх однокласники з збереженим зором ($n = 64$) і представники персоналу ($n = 109$). Дані збиралися на початку 2013/14 і в кінці 2014/15 навчального року, в обох випадках використовувався один і той же діагностичний інструментарій. Протягом двох років сліпі і слабозорі вихованці і учні розвивали свої реабілітаційні компетенції, необхідні для соціально-психологічної адаптації. Результати дворічного експерименту продемонстрували позитивне ставлення дітей без порушень здоров'я до інтеграції однолітків з інвалідністю по зору в своїх класах [23].

Проведене в США національне дослідження ставлення учнів середніх шкіл ($n = 5837$) до учнів з інтелектуальними порушеннями показало наступне: перші дуже обмежено контактують з другими і всередині класів, і в школі; вважають, що діти з помірно ослабленими інтелектуальними порушеннями можуть навчатися в неакадемічних класах; розглядають інклюзію як систему, що має і позитивні, і негативні наслідки; не бажають соціально взаємодіяти з однолітком з інтелектуальними порушеннями, особливо поза школою [24].

Австралійські вчені К. Кемп та М. Картер виявляли соціальні навички і соціальний статус дітей з інтелектуальними порушеннями шляхом спостереження за ними на ігровому майданчику та опитування однокласників, а також класних вчителів, батьків та директорів шкіл [34]. Кількість часу, який учні з проблемами інтелекту і їх однокласники, що типово розвиваються проводили у взаємодії з однолітками і в ізоляції, виявився досить по-різному. Але ступінь контактування цих двох категорій дітей з учителями розходилася несуттєво. Не зафіксовано також розбіжностей соціального статусу між зазначеними групами учнів – вони проводили більше половини свого часу на ігровому майданчику разом. Опитування показали, що в цілому батьки оцінюють соціальні навички своїх дітей вище, ніж вчителі та директори шкіл [34].

Групою вчених було описано взаємодію звичайних учнів з однолітками-інвалідами та дано оцінку ролі гендерних і міжособистісних контактів у формуванні цієї взаємодії в інклюзивній середній школі в Нігерії. У моніторингу взяли участь 118 учнів трьох молодших класів і одного старшого класу. Ставлення опитаних до дітей з ООП було в цілому позитивним. Згідно вимірам за шкалою «Chedoke -McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps (CATCH) scale» («Ставлення Чедока – Макмастера до дітей-інвалідів») у дівчаток і підлітків жіночої статі сумарні бали виявилися вищими, ніж ті ж показники у їх однолітків чоловічої статі. Наявність одного / родича з інвалідністю також призводило до більш позитивного ставлення дівчаток, в порівнянні з хлопчиками, до однокласників з ООП [27].

А. Вебстер та М. Картер проаналізували типи взаємин в умовах інклюзивної школи, що складаються між учнями у віці 5 і 12 років ($n = 25$), а також батьками та вчителями [13]. Найчастіше контакти характеризувалися поняттями загальної дружби і доброго знайомства. Мало хто з

респондентів повідомляли про особливе звернення до дітей з ООП, пов'язаному з близькою дружбою, допомогою або, навпаки, з ігноруванням.

Резюмуючи вищесказане, доводиться ще раз констатувати, що проблема міжособистісних відносин дітей з ООП в умовах інклюзивної освіти є маловивченою; а молодший шкільний рівень інклюзії менш досліджений, ніж шкільний і вузівський.

Знання особливостей міжособистісних відносин з однолітками у молодших школярів з ООП дозволяє дати педагогам і вихователям, які працюють з даним контингентом дітей, такі рекомендації:

- для розвитку гармонійних міжособистісних відносин покращувати психологічний клімат всередині групи шляхом використання інструментів коригування психологічної атмосфери: педагогічних ситуацій, ігор, прийомів психічної саморегуляції;

- враховувати вікові та індивідуальні особливості дітей;

- не допускати критичних зауважень по відношенню до молодших школярів з ООП в присутності інших дітей, бути уважними до них;

- застосовувати заохочення і використовувати позитивні оцінки (наприклад, акцентувати увагу навіть на незначних вдалих діях дитини з ООП: «Хлопці, подивіться, як цікаво Коля придумав складати кубики! Давайте допоможемо йому разом!»).

- сприяти формуванню ініціативи дитини, підкріплюючи її похвалою, для активізації її інтересів і підтримки позитивних починань;

- розширювати коло спілкування вихованців, залучаючи їх до спільної діяльності, гри, колективної роботи;

- використовувати методи групової ігротерапії, що дозволяють задіяти всіх членів групи і гармонійно розподіляти ролі серед дітей, які відчують труднощі взаємодії з однолітками;

- постійно контролювати ігрові дії для попередження конфліктів;

- не допускати негативу у відносинах підопічних.

Дотримання запропонованих рекомендацій допоможе фахівцям освітніх установ гармонізувати міжособистісні відносини молодших школярів, що мають ООП, сприятиме формуванню у них навичок спілкування і підвищенню їх соціометричного статусу.

1.2. Ставлення молодших школярів до дітей з ООП в інклюзивній освіті

На сучасному етапі розвитку освіти спостерігаються позитивні зміни в області ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Був прийнятий, в якому інклюзивна освіта визначено як забезпечення рівного доступу до освіти для всіх учнів з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей. Однак остаточно перейти на інклюзивну систему освіти і створити необхідні умови для кожної дитини незалежно від її індивідуальних потреб не вдається досі.

У ряді наукових досліджень розглядаються особливості розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я. В даний час в теорії визначено основні напрями досліджень в даній області. Розвиток практики інклюзивної освіти пов'язано зі створенням умов для навчання розумово відсталих дітей і дітей з різними обмеженими можливостями здоров'я.

Однією з найважливіших і поширених проблем є неприйняття дітей з ООП і інвалідністю оточуючими. Розвиток дітей з ООП багато в чому пов'язан з їх потребою становлення в суспільстві, їх бажанням самоствердитися. Тому прояви негативного ставлення до них, такі як жалість, відкидання, цькування, неприйняття, підвищена увага до їх особливостей, створюють для них різні незручності і вкрай негативно впливають на формування їх особистості. Тому вибір друзів і товаришів для дитини з ООП стає вузьким і скрутним. У зв'язку з цим проблема соціального статусу дітей з ООП в групі однолітків залишається значущою.

Молодший шкільний вік є періодом активного формування міжособистісних дружніх взаємин в групі однолітків, що є, на думку дослідників, однією з найважливіших задач розвитку на даному віковому етапі [49].

Вивченню проблеми взаємовідносин дітей з однолітками приділяється велика увага в наукових дослідженнях. Проблема міжособистісних відносин дітей вкрай цікавить сучасних педагогів і психологів. Дослідження даної проблеми часто пов'язано з більш глибоким психолого-педагогічним вивченням області різноманітних контактів дитини і з однолітками, і з дорослими. Потреба в спілкуванні з однолітками виникає у дітей дуже рано і в міру їх розвитку постійно збільшується. Крім спілкування в межах уроку, діти вступають в досить складні міжособистісні взаємини один з одним, і психологічні особливості цих взаємин залишаються недослідженими. Міжособистісні відносини будуються на привабливості, симпатіях і антипатіях, на умовах особистісного вибору. Дружний колектив не утворюється відразу, процес його становлення характеризується поетапністю[20].

У своїй статті Л. Годовнікова визначає специфіку взаєморозуміння між учасниками освітнього процесу в інклюзивній освіті на основі експериментального дослідження деяких особливостей розуміння молодшими школярами своїх однолітків. Було виявлено, що від цього залежить їхнє спілкування, а в кінцевому рахунку – психічний розвиток в цілому [18].

Особливістю молодшого шкільного віку є величезне прагнення бути об'єктом оцінювання своїх товаришів; в бажанні утвердитися виникає потреба бути визнаним і домогтися поваги однокласників. Діти намагаються поділитися один з одним своїми знаннями, відкриттями і інтересами, оцінювати дії, якості та вчинки своїх однолітків, постійно порівнюючи.

Думки багатьох дослідників сходяться в тому, що відносини з друзями у молодших школярів характеризуються підвищеною емоційністю. Основним стимулом до встановлення дружніх відносин стає гра і перш за все зовнішні чинники[37]. Ще однією особливістю міжособистісних відносин дітей молодшого шкільного віку є їх нестійкість і узагальненість. Друзі присутні тільки в школі чи додатковій освіті і обмежуються цими сферами.

Таким чином, можна зробити висновок, що проблеми взаємин молодших школярів завжди залишатимуться актуальними. Суспільство розвивається, а разом з ним і змінюються покоління. Інтереси, здібності і можливості дітей стають більші, відповідно, і коло спілкування постійно змінюється. Багато дослідників наголошували на тому, що даному питанню приділяється мало уваги. Молодший шкільний вік відрізняється імпульсивністю, і діти даного віку реагують насамперед на зовнішні відмінності. Їхні взаємини тільки починають набувати значимість, відповідно до завдань дорослих – допомагати їм вчитися встановлювати дружні контакти.

Поняття інклюзивної освіти полягає в спільному навчанні школярів, які нормотіпічно розвиваються з дітьми з ООП. Інтеграція сприяє формуванню толерантного відношення і терпимості до психофізіологічних особливостей однокласників, бажання допомагати і взаємодіяти. Інтегрована освіта сприяє розвитку у дітей з ООП комунікативних здібностей, адаптації в суспільстві та повноцінній реалізації навчання.

З огляду на свої особливості діти з ООП обмежені в спілкуванні з оточуючими, що перешкоджає повноцінному розвитку соціальних навичок. Відповідно, в момент виходу в суспільство вони відчують різні труднощі, до яких не були готові, знову ж без можливості швидкого пристосування до різкої зміни середовища, постійно натикаються на недоброчливість і настороженість оточуючих, що сприймають дуже негативно і болісно. Процес соціалізації виявляється зовсім не завершений [38].

Проблеми освіти дітей з ООП і інвалідністю дуже актуальні в сучасній Україні. У зв'язку з введенням системи інклюзивної освіти стала необхідна організація доступного середовища для їх успішної інтеграції в суспільство однолітків, які нормотіпно розвиваються. Створення даного середовища вимагає комплексного підходу і величезних зусиль. Основне завдання – адаптувати середовище, в якій навчаються діти з ООП, а не примушувати їх адаптуватися під наявні умови, розробити інші форми організації всього освітнього процесу. Вже наявний досвід інклюзивної освіти доводить ефективність спільного навчання дітей з інвалідністю, дітей з обмеженими можливостями здоров'я та дітей, які нормотіпно розвиваються.

Проблеми пізнавального інтересу у учнів з ООП пов'язані з незрілістю вищих психічних функцій, а також з функціональною недостатністю слухового і зорового сприйняття, пам'яті, моторики.

Низька пізнавальна активність проявляється в мізерності загальних знань і природних навичок, що відповідають віковим нормам, які є головними для початку навчання в школі.

Можна визначити основні проблеми для дітей з ООП:

- негативне ставлення батьків інших дітей до того, що в класі навчається дитина з ООП або інвалід [2];
- ставлення однокласників до дитини з ООП[50];
- неготовність педагогів до соціального прийняття і навчання дитини з ООП разом з дітьми, які нормотіпно розвиваються [25].

Можна зробити висновок, що введення інклюзивної системи освіти дало можливість і права мати рівний доступ до повноцінного навчання всіх, незалежно від психофізіологічних особливостей. Незважаючи на величезну виконану роботу по розробці заходів, що дозволяють дітям з ООП відвідувати школу, все ще мають місце психолого-педагогічні проблеми, що перешкоджають повноцінному навчанню дітей з ООП.

Вивченням проблеми формування позитивного ставлення учнів загальноосвітньої школи до дітей з ООП займаються різні автори. Кожна дитина, як і дитина з ООП, в рівній мірі має право на отримання освіти, що ставить школу перед необхідністю організації спільного навчання з однолітками, які розвиваються в межах норми. Отже, важливим завданням освітньої установи є формування у молодших школярів позитивного ставлення до дітей з ООП.

Створення умов для ефективної взаємодії молодших школярів з дітьми з ООП і формування позитивного ставлення дітей, які нормально розвиваються до дітей з психофізіологічними порушеннями повинно спиратися на технологічну модель.

В системі сучасної освіти істотно переглянуто питання включення дітей з ООП в суспільство. У сучасних школах постійно створюються необхідні умови для досягнення повноцінної і ефективної адаптації навчання всіх дітей, виходячи з їх індивідуальних особливостей, а також для забезпечення рівного доступу до здобуття освіти. Інклюзивна освіта розглядається як зміна самого розуміння того, що проблемою є не дитина і що змін потребує сама система. Основна мета інклюзивної освіти спрямована на повноцінну і повноправну соціалізацію дітей з ООП в суспільстві. Досягнення цієї мети багато в чому залежить від створення сприятливих умов формування взаємовідносин дітей з ООП з їх однолітками і дорослими[2].

Ефективне формування у молодших школярів позитивного ставлення до дітей з ООП будується на всебічному розвитку компонентів толерантності.

Методи формування позитивного ставлення можна розділити на три групи:

1) когнітивні методи, коли формування відбувається на рівні свідомості (наприклад, навіювання, бесіда, диспут, роз'яснення);

2) поведінкові методи, пов'язані з формуванням конкретних дій і соціально прийнятної поведінки (наприклад, привчання, вправи, доручення);

3) стимулюючі методи (підтримка, заохочення, позитивне підкріплення).

Використання кожного з методів формування позитивного ставлення передбачає набір прийомів, які повинні відповідати визначеним умовам їх використання. При цьому застосування різних методів може здійснюватися за допомогою одних і тих же прийомів[69].

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що ефективне формування у молодших школярів позитивного ставлення до учнів з ООП в інклюзивній освіті можливо тільки при сукупному і організованому використанні всіх методів і прийомів. Кожен з цих методів спрямований на розвиток толерантності у молодших школярів та навчання їх позитивної взаємодії з дітьми з ООП.

Таким чином, можна сказати, що учні молодшого шкільного віку приймають один одного. Є яскраво виражені лідери і ті, хто менш схвалений і прийнятий. Діти з ООП знаходяться в числі знехтуваних. Ставлення молодших школярів до таких дітей в основному недоброзичливе, найчастіше однокласники ігнорують присутність дитини з ООП в класі.

1.3. Інклюзивна освіта як ресурс формування толерантного ставлення в дитячому колективі школярів і педагогічні умови виховання толерантності молодших школярів до дітей з ООП

Поняття «толерантність» згідно з визначенням, яке в Декларації принципів толерантності означає повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності [1].

Філософський підхід розглядає толерантність як терпимість до іншого роду поглядів, вдач, звичок [11]. Д. Зінов'єв в контексті соціологічного підходу розглядає толерантність як: «соціальний феномен, соціальні форми взаємодії, як моральну якість особистості» [9].

У психологічному підході толерантність розглядається як соціально-орієнтовані особливості особистості, як її здатність сприймати і враховувати чужу позицію [12].

Для нашого дослідження важливим є педагогічний підхід, в рамках якого толерантність представлена як «навички і вміння взаємодіяти з особливими принципами, всіх суб'єктів освітнього процесу, може трактуватися як певна установка і якість особистості, її активна позиція, норма поведінки» [32]. Є. Клепцова визначає толерантність як «властивість особистості, яка актуалізуються в ситуаціях розбіжності поглядів, думок, оцінок» [35, с.17].

В рамках нашого дослідження толерантність буде розглядатися як певна особистісна властивість, якість, яка активується при протиріччі в ціннісних та поведінкових позиціях суб'єктів.

Ряд вчених розглядають толерантність як складну структуру, що володіє динамікою у взаємодії компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, афективного і поведінкового на особистісному, на міжособистісному і мажгруповому рівнях [29]. Найбільш сприятливим для формування толерантності як виділяють ряд вчених О.Баранова[6], Я. Батрак[7], Н. Плаксина[52], М. Чірятьєва[70] є молодший шкільний вік. Саме в цьому віці діти сприйнятливі до формування нормативної поведінки, оскільки природньої толерантності у дітей в молодшому шкільному віці немає – її потрібно формувати і розвивати.

Зміст діяльності по формуванню толерантності молодших школярів має включати в себе:

- 1) знайомство з принципом поваги людської гідності всіх людей;

- 2) розуміння унікальності особистості кожного;
- 3) розуміння принципу взаємодоповнюваності і взаємозалежності як основи спільних дій;
- 4) підвищення рівня інформованості про ненасильство, права людини, толерантності та толерантної поведінки;
- 5) формування навичок конструктивного, безконфліктного спілкування.

Формування толерантної поведінки відбувається за трьома лініями: когнітивною (толерантна свідомість), емоційною (толерантні почуття, якості та властивості особистості), поведінковою (толерантні дії, проби і поведінка).

Компонентами толерантності – мотиваційний, когнітивний, емоційний, поведінковий (діяльнісний).

Рівні прояву толерантності наступні:

Високий рівень прояву толерантності: демонструє бажання взаємодіяти з оточуючими, з дітьми з ООП, прагнення допомагати і вчитися у інших способам взаємодії, цікавості; володіє уявленнями про якості особистості толерантної людини, є уявлення про толерантну і не толерантну поведінку, може знаходити стратегії виходу зі складних ситуацій без шкоди для всіх сторін, має гнучкість мислення; позитивно ставиться до контактів з оточуючими, не відчуває образи і агресії при нерозумінні співрозмовником, отримує задоволення від спілкування з оточуючими, емоційно стійкий, приймає дітей з особливими освітніми потребами; проявляє здатність до емпатії; здійснює самоконтроль і саморегуляцію; вміє стримувати свої негативні емоції, вміє регулювати свою активність, прислухається до інших, вирішує проблеми без конфліктів, уникає заподіяння шкоди собі та іншим, дотримується правил і норми, може домагатися свого – не знехтуючи правами інших, вміння володіти собою, вміння не засуджувати інших, вміння слухати.

Середній рівень прояву толерантності: демонструє бажання взаємодіяти з оточуючими, з дітьми з ООП; частково володіє уявленнями про не толерантну поведінку, може знаходити стратегії виходу зі складних ситуацій без шкоди для всіх сторін; вибірково ставиться до контактів з оточуючими, не відчувають образи і агресії при нерозумінні співрозмовником, отримує задоволення від спілкування з оточуючими, по-різному приймає дітей з особливими освітніми потребами; проявляє в деяких ситуаціях здатність до емпатії; вміє регулювати свою активність, прислухається до інших, вирішує проблеми без конфліктів, дотримується правил і норм в деяких ситуаціях.

Низький рівень прояву толерантності: уникає взаємодії з оточуючими, з дітьми з ООП, не хоче допомагати іншим; не має уявлень про якості особистості толерантної людини, не хоче знаходити стратегії виходу зі складних ситуацій без шкоди для всіх сторін; емоційно не стійкий, не вміє розпізнавати емоційні стани; не приймає дітей з особливими освітніми потребами; не вміє стримувати свої негативні емоції; не прислуховується до інших, конфліктний не дотримується правил і норм, не допомагає нужденним.

Реалізація заходів позаурочної діяльності з формування толерантності повинна проводитися з використанням таких методів як: етична бесіда, проблемно-ціннісна дискусія, гра, інсценування, перегляд відеоматеріалів, прослуховування аудіоматеріалів.

Молодші школярі повинні знайомитися з поняттям «толерантна поведінка» і її складові: принципом співчуття, емпатією, почуттям власної гідності; знаннями про відмінності національностей, народів і культур, відмінностей дітей з ООП, про необхідність прийняття таких відмінностей, і усвідомлення, що такі відмінності не роблять людину гірше або краще, що це такі ж люди, як і вони самі. Для конкретизації цієї головної ідеї в роботі з

молодшими школярами використовуються різні ігри, вправи, бесіди, перегляди відеофільмів.

Ці ж методи також використовувалися при формуванні інших компонентів толерантності – емоційного і поведінкового.

Поведінковий аспект в результаті таких занять реалізовується у вигляді практичної діяльності – в основному у вигляді ігор, практичних завдань, і має на увазі розвиток толерантного самоконтролю, саморегуляції, розвитку практичних навичок допомоги в складних ситуаціях дітям з ООП, або ж будь-яким іншим дітям.

Школярам необхідно закріплення пройдених понять за допомогою практичної діяльності, в формі ліплення, образотворчої діяльності, створення проблемних ситуацій, де розігруються різноманітні ситуації, з різними виходами з них у формі дружби, співпраці, або конфлікту. Після реалізації різних варіантів практичної діяльності діти оцінюють той чи інший вихід з практичної ситуації з емоційної точки зору, і точки зору понять – тобто в когнітивному аспекті. В результаті завершальними заняттями цього блоку занять можуть стати вправи і завдання для командної і груповий згуртованості.

Також обов'язковим елементом формування толерантного ставлення й толерантної поведінки є самопізнання учнів для формування уявлень про себе (щоб діти могли привести свою самооцінку до адекватного рівня як важливий елемент інтерпретації всіх когнітивних уявлень щодо своєї особистості) як вихідної точки формування уявлень і ставлення до інших людей і відповідно поведінки по відношенню до них. Цей елемент роботи є розвиток навичок початкової рефлексії у дітей, і навичок оцінки інших людей – їх стану, поведінки, дій, як зовнішніх проявів їх когнітивних уявлень.

Виховання толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами (ООП) необхідно в сучасному соціальному середовищі школи. Говорячи про дітей з ООП, ми маємо на увазі дітей з

«особливими освітніми потребами» або «обмеженими освітніми потребами». Ці поняття можуть використовуватися як синоніми, проте, ми розуміємо під «особливими освітніми потребами» вказівку на необхідність їх задоволення, що визначає виникнення толерантного ставлення до певної категорії дітей. Поняття «обмежені можливості здоров'я» лише відображає факт неможливості виконання якихось дій в силу специфіки здоров'я людини, конкретизуючи його навчальні потреби.

Аналіз психолого-педагогічних питань по вихованню толерантності до дітей з особливими освітніми потребами спрямовує нас до уточнення даного поняття. Під особливими освітніми потребами розуміється врахування специфіки здоров'я дітей і особливості їх навчання в загальноосвітній школі.

У роботах А. Асмолова до особливих освітніх потреб відносять: потреба в розвитку особистості, її конструктивному спілкуванні, потреба у взаємодії з різними членами соціуму і формуванні навичок соціально-схвалюючої поведінки [5, с.15]. Такі освітні потреби говорять про необхідність різнопланових міжособистісних відносин для дітей з ООП. Отже, в загальноосвітній школі, діти з ООП і звичайні діти повинні конструктивно спілкуватися і вступати в акти соціально схвалюючої поведінки, всі інші відносини (інтолерантні) підлягають корекції. Особливо важливо це для дітей з ООП, які повинні успішно інтегруватися в шкільний колектив, що одночасно буде корисним для всіх учнів, оскільки допоможе формуванню їх досвіду позитивної взаємодії з людьми, незалежно від стану здоров'я або інших причин. Таке спільне навчання дітей допомагає соціалізації дітей з ООП, а також виховує у школярів повагу один до одного, розвиває можливості взаємодії на основі толерантності.

На сьогоднішній день ще недостатньо вивчені питання адекватних педагогічних засобів, методів і умов для усунення інтолерантних відносин в дитячому колективі, що робить проблему толерантності молодших школярів до дітей з ООП актуальною. У державному освітньому стандарті початкової

освіти, зокрема у НУШ, присутня вказівка на формування у того, хто навчається толерантної свідомості і поведінки в полікультурному світі, готовності і здатності вести діалог з іншими людьми, досягати в ньому взаєморозуміння, знаходити спільні цілі і співпрацювати для їх досягнення. Саме в школі вчитель організовує ефективний процес взаємодії учнів на засадах толерантності, прилучає учнів до загальнолюдських цінностей і культурним нормам, що допомагає школярам глибше зрозуміти витoki любові до ближнього, співчуття, взаємодопомоги, взаємопідтримки.

В роботах багатьох дослідників визначена ефективність впливу позитивних взаємодій і відносин учнів, які нормально розвиваються з дітьми, що мають ООП. Правильно збудовані взаємини є запорукою успішності освіти для кожного учня. Спільне навчання дітей з різними освітніми можливостями дозволяє прийняти власні особливості і враховувати особливості інших людей. Різноманітними є засоби виховання толерантної особистості школяра. Серед них відзначимо такі, як:

- модульна організація особистісно орієнтованої освіти;
- навчання за допомогою анімації та медіа засобів;
- навчання через процеси соціокультурної і художньо-творчої діяльності;
- етнопедагогіка (Р.І. Хузин).

Молодші школярі в силу своїх вікових особливостей мають недостатньо знань як про людей з особливими освітніми потребами, так і про складові толерантності. У більшості учнів молодших класів не сформовані уявлення про взаємодію з «особливими» учнями і форми прояву толерантності до них. Часто діти не допомагають таким однокласникам, оскільки не знають форм спілкування з ними і не можуть правильно допомогти їм.

Сучасна педагогіка намагається знайти ефективні форми і умови для спільного навчання дітей з ООП і їх однолітків, які нормально розвиваються.

З'являються такі форми навчання, як інтеграція «особливих» дітей в масову школу, часткова інтеграція в навчальний процес. Повинна виникнути оригінальна модель освіти, в якій будуть органічно включені масова і спеціальна освіта [4]. Л. Логінова бачить інтеграцію як створення цілісності через взаємопроникнення (контакти) системи спеціального та системи загальної освіти [44]. У педагогіці з'являється поняття «інклюзивне середовище», яке означає створення умов для комфортного перебування дитини з ООП і дітей з нормою розвитку в просторі загальноосвітньої школи. Це дозволяє дітям, які нормально розвиваються і їхнім одноліткам з ООП мати не тільки рівні права на освіту, а й вільно контактувати один з одним, набувати досвіду в розумінні один одного і встановлення гуманних відношенні. Сама ідея створення єдиної освіти належить А. Асмолову, який вважав, що з'єднавши спеціальну і загальну освіту, можливо полегшити процес соціалізації у кожній категорії дітей. Для «особливих» дітей автор вважав єдину систему навчання запорукою успішної соціальної компенсації наявного у дитини фізичного дефекту [5].

Інклюзивне середовище школи обов'язково повинна бути розвиваючою, що доведено в дослідженнях В. Ясвіна. Середовище, в якому навчаються діти з різними можливостями повинна дозволити саморозвиватися кожному суб'єкту освітнього процесу [72], причому формувати таке середовище необхідно починаючи з молодшого шкільного віку, тобто з того періоду, коли відбувається закладання ціннісних засад світогляду особистості. Процеси інтеграції дітей з нормою розвитку і «особливих» дітей, починаючи з періоду початкової школи, призводить до глибокого усвідомлення життя в єдиному суспільстві людей з відмінностями і без відмінностей. Діти усвідомлюють необхідність підтримки і допомоги по відношенню до людей, які відрізняються від них, розуміють включеність дітей з ООП як належне, а не як тимчасове і виняткове. Інтеграція позитивно впливає на моральне виховання молодших школярів. У дітей розвивається

толерантність, самостійність, поліпшується навчальна успішність. Інклюзивна серед загальноосвітніх шкіл спрямована на налагодження контактів між дітьми, формування їх ефективної взаємодії, становлення цілісного навчального колективу, де провідним фактором навчально-виховного процесу є толерантність школярів до дітей з ООП.

Ще однією умовою успішності процесу виховання толерантності молодших школярів є наявність педагогічного складу, здатного до реалізації особливих освітніх потреб учнів, при яких «особлива» дитина буде відчувати себе такою, як усі, а «звичайна» дитина не буде відчувати дискомфорту. Саме спеціальним чином підготовлена вчителем середовище допоможе стати кожній дитині повноправним суб'єктом соціального життя школи, незалежно від наявності або відсутності специфічних якостей особистості і здоров'я. Учитель націлений застосовувати спеціальні підходи до навчання для ефективного включення в освітній процес всіх школярів, в тому числі і з ООП. Він регулює поведінку учнів для забезпечення безпечного освітнього середовища, в якій будуть превалювати толерантні навички поведінки і позитивні зразки соціальних взаємодій. Педагог сам повинен володіти емоційною чуйністю, відкритістю у спілкуванні, розумінням іншого, як рівного собі, володіти толерантністю по ставленню до дітей з ООП на основі визнання прав і свобод «особливих» дітей, знань про інвалідність, теорії і методики навчально-виховної роботи з даною категорією дітей. Гуманістичні ціннісні установки педагога допомагають створити умови для прояву кращих думок і почуттів дитини. Перетворення загальнолюдських цінностей в особистісні характеризує наявність у вчителя толерантності, а його толерантність є для учнів прикладом для наслідування. В дослідженнях В. Серікова, присвячених формуванню компетентності педагога, в аспекті виховання толерантності молодших школярів по відношенню до дітей з ООП, можна виявити наступні показники:

- вміння виявляти учнів з ООП і знати методики для навчально-виховної роботи з ними;
- вміння передбачати труднощі в засвоєнні матеріалу, пов'язані з особливостями когнітивної, вольової, пізнавальної сфер учнів, і здатність контролювати, діагностувати і коригувати ці труднощі;
- вміння проектувати навчально-виховні ситуації, з урахуванням різнопланового підходу до учнів класу;
- вміння створювати і підтримувати атмосферу успіху і позитивних навчальних досягнень школярів;
- вміння ефективно організувати процес виховання, з опорою на активізацію роботи дітей над собою, створення атмосфери підтримки один одного;
- вміння діагностувати ефективність власної навчально-виховної роботи для своєчасної корекції;
- вміння у всіх учнів бачити рівноправних суб'єктів педагогічного процесу, побудованого на засадах співробітництва та толерантний відносинах [5].

Крім наслідування дитиною толерантного поведіння вчителя, необхідно підтримувати його власні зусилля по становленню потреби в такій поведінці. Толерантна поведінка як еталон у відносинах зі однолітками і показник розвитку особистості молодшого школяра можлива лише на основі осмислених знань, а також завдяки педагогічній підтримки вчителя і батьків. Учитель повинен володіти різноманітними педагогічними діями, вміннями, методиками та за необхідності використовувати їх в своїй педагогічній діяльності. До таких дій ми можемо віднести:

- надання допомоги молодшому школяреві з придбання досвіду в сфері навчальних взаємодій та проектування власної толерантної моделі поведінки;
- активізацію вже наявних основ толерантної поведінки;

- роз'яснення соціально-громадських навчально-виховних життєвих принципів, розрахованих на вік початкової школи для подальшого усвідомлення дитиною ціннісних орієнтацій толерантних відносин;

- правильний вибір ефективних методів, форм і засобів виховання толерантної поведінки (особистісно значуща бесіда, створення виховних ситуацій, аналіз літературних творів з подальшою дискусією, тощо).

За норми моральності визначають ставлення людини до суспільства, інших людей. Отже, моральні норми молодших школярів визначають їхнє ставлення до оточуючих людей, а додаткові знання і виховання, отримані в освітньому середовищі навчального закладу, допомагають сформувати толерантну поведінку учнів, яка в подальшому перетворюється в власний толерантний досвід і гуманне ставлення до всіх людей як таких, і до дітей з ООП зокрема. При цьому дії вчителя спрямовані на формування позитивної мотивації молодших школярів по відношенню до дітей з ООП. Педагог лише активізує задатки толерантності, існуючі в кожній дитині. Не можна змусити бути толерантним, можна лише через виховання виростити ці якості. Такому виховному процесу допомагає шкільне інклюзивне середовище та постановка готових цілей учителем, які будуть переосмислюватися кожною дитиною з точки зору індивідуального досвіду. Готові толерантні цілі виховання, поставлені вчителем, інтеріорізуються у внутрішні цілі учнів, поєднуючи в собі особистісну свободу і відповідальність.

Педагог, стикаючись із завданнями виховання толерантності, поступово накопичує досвід їх вирішення. Професійна компетентність учителя у вихованні толерантності молодших школярів до дітей з ООП також має на увазі;

- 1) наявність якостей толерантності у самого педагога;
- 2) сформованість особистісних якостей, що характеризують толерантну людину;
- 3} наявність знань про дітей з ООП;

4) сформовані вміння з організації інклюзивного виховно-освітнього середовища молодших школярів;

5) наявність навичок проектування виховних ситуацій;

6) вміння застосовувати в педагогічній діяльності ефективні форми, методи і прийоми по вихованню толерантності.

Уявлення про толерантні якості, закладаються в сім'ї, серед них – повага до інших людей, усвідомлення власної гідності і гідності інших людей. З цих якостей виникають такі якості, як альтруїзм, емпатія, солідарність. На формування толерантності учнів молодших класів впливає стиль довірчої сімейної взаємодії. Важлива також сімейна атмосфера, в якій будуть превалювати активність, самостійність, свідомість кожного члена сім'ї, формуватися відповідальна поведінка і ефективні форми вирішення конфліктних ситуацій. Формування толерантності сім'ї має характеризуватися наявністю наступних показників:

- наявність сприятливої сімейної атмосфери;
- вибудовування відносин на підставах доброзичливості, любові і емпатії;
- наявність шанобливого ставлення до особистості дитини, її думки;
- формування відповідальної поведінки та здатності аналізувати і відповідати за свої вчинки у кожного члена сім'ї;
- залучення дітей до загальнолюдських цінностей;
- наявність мотиваційної готовності батьків до виховання толерантності дітей;
- побудова сімейних відносин на основі співпраці, поваги, діалогу.

Узагальнюючи вищесказане, можна зробити висновки про те, що необхідно вести педагогічний супровід учнів в одному колективі школярів, що нормально розвиваються і дітей з ООП. Навчальне середовище початкової школи повинно давати знання, створювати виховні ситуації, усувати стереотипи сприйняття людей з ООП. педагоги повинні володіти

спеціальною компетентністю і ціннісно-моральними якостями особистості для роботи з дітьми, що мають особливі потреби в навчанні, і звичайними дітьми, В навчально-виховний процес початкової школи потрібно включати заняття, виховні ситуації, проектні форми педагогічної діяльності по формуванню толерантності молодших школярів до дітей з ООП і придбання досвіду толерантної поведінки.

Висновки за розділом I

У першому розділі роботи було проведено теоретичне дослідження формування міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі.

Аналізуючи особливості міжособистісних відносин молодших школярів з особливими освітніми потребами з однолітками в умовах інклюзивної освіти, виділили, щоучні з ООП, які знаходяться в інклюзивних умовах, можуть відчувати труднощі в імітації соціальної поведінки, в її інтерпретації, потребують підказки з боку. Міжособистісні відносини служать для дітей молодшого шкільного віку важливим фактором психічного розвитку. Потреба в спілкуванні з однолітками з'являється у них досить рано, а спектр її складових формується і розширюється протягом усього вікового періоду.

Описуючи ставлення молодших школярів до дітей з ООП в інклюзивній освіті, визначили, щоучні молодшого шкільного віку приймають один одного. Є яскраво виражені лідери і ті, хто менш схвалений і прийнятий. Діти з ООП знаходяться в числі знехтуваних. Ставлення молодших школярів до таких дітей в основному недоброзичливе, найчастіше однокласники ігнорують присутність дитини з ООП в класі. Ефективне формування у молодших школярів позитивного ставлення до учнів з ООП в інклюзивній освіті можливо тільки при сукупному і організованому використанні всіх методів і прийомів. Кожен з цих методів спрямований на розвиток толерантності у молодших школярів та навчання їх позитивної взаємодії з дітьми з ООП. Введення інклюзивної системи освіти дало можливість і права мати рівний доступ до повноцінного навчання всіх, незалежно від психофізіологічних особливостей. Незважаючи на величезну виконану роботу по розробці заходів, що дозволяють дітям з ООП відвідувати школу, все ще мають місце психолого-педагогічні проблеми, що

перешкоджають повноцінному навчанню дітей з ООП. Проблеми взаємин молодших школярів завжди залишатимуться актуальними. Суспільство розвивається, а разом з ним і змінюються покоління. Інтереси, здібності і можливості дітей стають більші, відповідно, і коло спілкування постійно змінюється. Багато дослідників наголошували на тому, що даному питанню приділяється мало уваги.

Характеризуючи інклюзивну освіту як ресурс формування толерантного ставлення в дитячому колективі школярів і педагогічні умови виховання толерантності молодших школярів до дітей з ООП, зробили висновки, що обов'язковим елементом формування толерантного ставлення й толерантної поведінки є самопізнання учнів для формування уявлень про себе (щоб діти могли привести свою самооцінку до адекватного рівня як важливий елемент інтерпретації всіх когнітивних уявлень щодо своєї особистості) як вихідної точки формування уявлень і ставлення до інших людей і відповідно поведінки по відношенню до них. Процеси інтеграції дітей з нормою розвитку і «особливих» дітей, починаючи з періоду початкової школи, призводить до глибокого усвідомлення життя в єдиному суспільстві людей з відмінностями і без відмінностей. Діти усвідомлюють необхідність підтримки і допомоги по відношенню до людей, які відрізняються від них, розуміють включеність дітей з ООП як належне, а не як тимчасове і виняткове. Інтеграція позитивно впливає на моральне виховання молодших школярів. Толерантна поведінка як еталон у відносинах зі однолітками і показник розвитку особистості молодшого школяра можлива лише на основі осмислених знань, а також завдяки педагогічній підтримки вчителя і батьків.

РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

2.1. Спільна художньо-творча діяльність як фактор, що впливає на формування толерантності у школярів, включених в інклюзивний освітній простір

Під толерантністю розуміється терпимість до чужої думки і поведінки, що заснована на принципах гуманізму і загальнолюдської моралі. В умовах поліетнічного регіону толерантність передбачає шанобливе ставлення до представників інших національностей, до їх культурних і народних традицій.

Найважливішими напрямками педагогічної роботи з формування толерантності у дітей є, по-перше, діяльність по ознайомленню учасників освітнього процесу з традиціями і цінностями різних народів, що проживають на одній території. І, по-друге, організація діяльності, пов'язаної з практичним вирішенням проблем міжособистісного, міжкультурного характеру, з вихованням в душі ненасильства, поваги і доброзичливості[72].

Вважаємо, що для ефективної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що здійснюється в умовах багатокультурного середовища, необхідно спиратися на діалог культур – найважливіша умова мирного співіснування представників різних націй, які навчаються в одному навчальному закладі. Таким чином, педагогічними умовами, які надають формуючий вплив на становлення толерантної особистості, є:

- розуміння і прийняття національних традицій в міжособистісному спілкуванні;
- спрямованість освітнього процесу на освоєння художніх цінностей на основі діалогу культур Заходу і Сходу[1].

На наш погляд, створення художніх робіт на основі етнічних традицій може бути засобом формування шанобливого ставлення до культурних,

національних особливостей людей. Адже мистецтво, якщо буде народне або класичне, зберігає в собі все те краще, що створено людством, неспроста його прийнято розглядати як синкретичне явище, що здатне об'єднати людей різного віку і національностей[71].

Сьогодні художня творчість на базі народних традицій виступає в якості соціокультурного феномену – одного з найважливіших способів прояву толерантності і, якщо дитина віддає перевагу симпатичним йому продуктам художньої діяльності або способу створення виробів, вона вибирає певний тип поведінки.

Володіння знаннями в області мистецтва, вміння глибоко вникати в художній образ за допомогою власної творчої діяльності, є сприятливою умовою для виховання у дітей дружелюбності, співпраці і співтворчості. В даному випадку мова йде про спільну образотворчу діяльність, в ході якої народжується продукт, який відповідає одночасно і етнічним традиціям, і способу життя сучасних людей, який об'єднує зусилля дітей, різних за фізичними можливостями та рівнем розвитку художньо-творчих здібностей. Все вирішує розподіл об'єктів спільної роботи.

Оскільки колективна образотворча діяльність має величезний ціннісно-формулюючий потенціал, сукупністю можливостей благотворно впливати на поведінку школярів, то її можна ефективно використовувати як засіб формування толерантності в інклюзивну просторі[2].

Зауважимо, інклюзивна освіта – це така організація процесу навчання, при якій всі діти, що нормально розвиваються, з фізичними, психічними, культурно-етнічними, мовними та іншими особливостями, включені в загальну систему освіти і навчаються за місцем проживання в одних і тих же загальноосвітніх школах, які враховують особливі освітні потреби кожної дитини і надають нужденним необхідну підтримку.

У інклюзивній середовищі входять діти з порушеннями слуху, зору, мови, опорно-рухового апарату (ДЦП) тощо. Відмінності між учнями – це не

перешкоди, які необхідно долати, а ресурси, що сприяють педагогічному процесу. Інклюзія в освіті включає в себе визнання для суспільства рівної цінності кожного учня, підвищення ступеня участі всіх учнів школи в різних аспектах шкільного життя і одночасне зниження рівня ізольованості окремих учнів[70].

Основними підходами педагогічного впливу на школярів з метою формування толерантності є, по-перше, залучення до загальнонаціональної і рідної, етнічної культури, по-друге, навчання технологічним прийомам ткацтва, плетіння, розпису з урахуванням традиційних методів у створенні художніх виробів і їх елементів. В даному контексті – створення оригінального виробу на основі традицій народів, представниками яких є учні класу, – важливо дбайливе ставлення до конструкції, узорів, технікам виконання.

Тому головною формою роботи в цьому напрямку є створення колективного панно для класної кімнати «Ми різні, але ми разом».

В ході спільної діяльності діти знайомилися з барвистістю, самобутністю, з сакральною символікою предметів побуту, національних костюмів, які потребують належної майстерності виконання. Цей факт для одних є компенсацією браку етно-естетичних вражень, для інших служить гордістю за свою націю, а в цілому пробуджує інтерес до культурної спадщини різних народів, є джерелом натхнення у створенні виразних образів. на заняттях образотворчої діяльністю діти створюють окремі елементи панно: архітектурні споруди (палац, пагода, мечеть, млин, мости, альтанки), жіночі образи в національних костюмах, в основі яких лежать ілюстрації до казок народів світу[3].

Досвід співпраці і особистого спілкування дозволяє учасникам проекту придбати не тільки технічні навички, а й уміння, які проявляються у взаємодопомозі. Рушійною силою в даному процесі є діяльність з культивування терпимості на основі шанобливого ставлення до особливостей

інших людей. У повсякденному житті – слідування в думках і діях вищим етичним ідеалам, заснованим на принципах Добра і Спільного блага.

В результаті цілеспрямованої роботи були отримані дані про те, що школярі навчаються створювати образи, що відповідають традиціям народів, які проживають на території регіону: українців, болгар, молдаван, гагаузів, албанцівтощо.

Механізмами формування толерантності є:

- включеність дітей в спільну діяльність, що об'єднує всіх учасників єдиними цільовими установками і практичними завданнями;
- міжособистісне спілкування в відповідність з його фазами – способами звернення, у відповідь реакцією;
- перетворення зовнішньої мотивації у внутрішню, тобто створення відчуття внутрішньої необхідності дії на основі психологічної готовності до терпимості для позитивної взаємодії з іншою людиною [69].

Виходячи з того, що вчинки, поведінку і способи спілкування беруть на себе функцію зворотного зв'язку, що дозволяє перевірити і підтвердити міцність сформованої якості, в даному випадку толерантності, для осмислення отриманих результатів наведемо наступні спостереження:

- формування толерантності здійснюється за допомогою вербальних, невербальних, художніх засобів в творчій діяльності, в атмосфері дружелюбності;
- поведінка дітей в процесі спілкування спирається на норми мовного і ділового етикету;
- отримані вміння породжують потребу в їх практичному застосуванні, в даному випадку – в створенні колективних робіт;
- спільна художньо-образотворча діяльність сприяє емоційному забарвленню пізнаваних явищ, освоєння прийомів роботи з різними матеріалами в різних техніках;

– виникаючи почуття і стосунки просякнуті доброзичливістю і гуманністю, викликають бажання піклуватися про більш слабких, про тих, хто потребує підтримки[4].

Навколишнє інклюзивне середу мобілізує механізм виховання дітей як з нормою в розвитку, так і з обмеженими можливостями здоров'я (особливими освітніми потребами (ООП)), впливає на формування шуканих якостей: здорові діти стають більш доброзичливими і уважними, діти з ООП – більш соціалізованих, впевненими в собі.

Тут необхідно підкреслити роль педагога, що організує спільну художньо-образотворчу діяльність учнів.

З одного боку головною метою спільної образотворчої діяльності є формування духовної культури особистості, яку педагог здійснює в ході прилучення дітей до загальнолюдських цінностей, естетичним ідеалам, заснованим на принципах Загального блага, Любові, Істини і Краси, з іншого боку – він організовує роботу учнів, в якій кожному з них відведена своя частина загального дійства, посильна саме йому. Тобто педагог сам включений в відповідальний і трудомісткий навчально-виховний процес, що вимагає від нього як високого прояву духовності, так і професійної майстерності.

В цьому випадку цікавий кожен досвід роботи, що дозволяє відвести дітей від проявів бездуховності, що мають місце в житті, – протиставлення однієї людини іншій, що виражається в нетерпимості, жорстокості, невдячності, глузуваннях, лайки. Крім того, уникнути несприйнятливості явищ мистецтва[68].

Показовим у цьому плані досвід донесення до свідомості дітей думки про те, що людина повинна брати на себе відповідальність за свої слова, вчинки і навіть думки. Так, маленька людина, осягаючи закони Буття, виявляє, що, якщо твориш добро, якщо прагнеш бути працьовитим,

відповідальним, великодушним і доброзичливим, то розумні бажання здійснюються без особливих зусиль.

Заняття малюванням, ліпленням, робота з іншими художніми матеріалами розширюють діапазон перцептивних можливостей дитини, розсовують обрії її сприйняття. Крім того, дитяча робота ще й красномовно говорить про те, що любить, про що мріє дитина. Дорослі часто перебувають в ілюзіях, думаючи, що, навчаючи малювання або аплікації, вони неодмінно розвивають естетичні якості, а колективна робота над образом завжди сприяє формуванню толерантності. Це далеко не так[5].

Якщо учень не усвідомлює, заради чого він разом з усіма створює даний продукт творчості, а вимоги вчителя звучать повчально, якщо йому не відкривається можливість мати своє судження, то у нього з'являється невпевненість у власних силах, нерозуміння свого місця в спільній справі, відсутня здатність розуміти, відчувати, відгукуватися на сказане іншою людиною.

Тільки в зв'язку з осмисленою позицією кожного учня щодо своєї ролі у спільній справі у школярів зростає потреба творити самому, допомагати іншим, прагнути до якісного здійснення роботи. Знайомство з традиційними ремісцтвами, народними традиціями своїх однолітків живлять уяву, викликають емоційний відгук, позначаються на збагаченні внутрішнього світу дитини, а все це впливає на формування у нього кращих людських якостей, в тому числі толерантності.

Недооцінка інклюзивної освіти, що має місце протягом багатьох років, ігнорування індивідуальних відмінностей учнів, ізоляція дітей, що мають інвалідність або спеціальні освітні потреби, гальмувала вдосконалення освітнього процесу в цілому, а це, як відомо, позначається на стані морального здоров'я всього суспільства, оскільки є об'єктивно важливою для нього тенденцією[67].

Сьогодні ситуація змінюється на краще: йдуть в минуле стереотипи в сприйнятті осіб з психофізичними порушеннями, розроблені освітніми стандартами для дітей з особливими потребами, психологи запропонували стратегії вирішення конфліктів і досягнення конструктивного діалогу між батьками дітей з нормою і патологією в розвитку: компроміс, поступки і пристосування, співробітництво[6].

Для педагогів найбільш ефективною стратегією є співпраця між батьками дітей всіх категорій, що припускає вміння бачити один в одному союзників, розуміти важливість мотивів в ліквідації бар'єрів у взаєминах. Саме розуміння ролі вчителя в його щоденній праці служить та забезпечує підтримку кожного учня для максимального розкриття його потенціалу,.

Толерантне відношення між учнями підтримується щирим бажанням батьків надавати допомогу педагогу в самореалізації дітей. Як показує практика, допомога полягає в наданні підтримки в проектній діяльності учнів, у тому числі спонсорській, наприклад, в придбанні художніх матеріалів; в залученні дітей до культурних цінностей власного народу – вивчення елементів національних костюмів, особливостей архітектурних споруд, що створюються на відкритій місцевості.

Таким чином, можемо зробити висновки, що загальноосвітня школа готова прийняти дітей з ООП. Це означає, що можна без побоювання того, що одні учні будуть ображати інших, а, значить, хтось буде відчувати себе ущемленими, дискомфортно, об'єднувати в одному колективі дітей з різними можливостями. Саме така освіта передбачає освоєння школярами не тільки дидактично перетвореного соціального досвіду, але і засвоєння особистістю високих моральних якостей, тобто народження особистості, що володіє терпимістю, співчуттям, дружелюбністю, здатної прийняти іншого з його індивідуальністю, самобутністю і неповторністю.

2.2. Формування комунікативної успішності дітей з ООП за допомогою тьюторського супроводу і формування комунікативної взаємодії молодших школярів в умовах інклюзивного класу: траєкторія зближення

Останнім часом в освітній системі українських шкіл актуалізуються питання підвищення якості освіти, вирішення яких набуває характеру національної проблеми. Сьогодні не виникає сумніву в тому, що складається пряма залежність між якістю освіти та стрімким розвитком суспільства. Досягнення високого рівня якості освіти в загальноосвітньому закладі є одним з головних змін в освіті[66]. Важливим і пріоритетним напрямом вивчення означеної проблеми стає пошук педагогічних моделей, які зможуть забезпечити реалізацію корекційно-розвиваючої діяльності в навчально-виховному процесі в школі. Демократичні зміни в нашій країні вплинули на виникнення в педагогічній практиці ідей інтегрованого виховання і навчання дітей з ООП, а також необхідність організації інклюзивної освіти, спільно зі звичайними дітьми. Введення державного освітнього стандарту початкової загальної освіти (зокрема НУШ) для учнів з обмеженими можливостями здоров'я спричинило за собою появу ряду питань про можливості засвоєння дітьми з ООП основної освітньої програми і про успішність досягнення учнями даної категорії позитивних результатів навчання [2]. При вступі до початкової школи діти з ООП відчувають значні труднощі в засвоєнні освітньої програми, поступово у них знижується інтерес до навчання, виникають складнощі при вибудовуванні різних комунікацій з однолітками. З нашої точки зору, підвищення комунікативної успішності в процесі навчання молодшого школяра з ООП можливо при подоланні мовних труднощів (усного та писемного мовлення) в процесі засвоєння Адаптованої основної загальноосвітньої програми початкової загальної освіти для учнів з ООП (далі – АОЗППЗО для учнів з ООП) , а також з урахуванням суб'єктивної оцінки учнів результатів своєї діяльності [3]. Формування комунікативної

успішності в навчанні дітей з ООП можливо тільки при ефективній корекційній допомозі фахівців психолого-педагогічного супроводу. Комунікативна успішність дітей даної категорії може стати умовою їх успішної адаптації і інтеграції при переході на другу сходинку отримання освіти. У зв'язку з цим для загальноосвітнього закладу особливо актуальною стає проблема пошуку нових ефективних форм надання корекційно-розвиваючої допомоги дітям з ООП в інклюзивній школі та забезпечення умов освоєння дітьми АОЗППЗО для учнів з ООП [7]. Серед різноманітних педагогічних моделей, що використовуються в сучасній школі, широке поширення набула модель тьюторського супроводу освіти в школі навчаються з ООП, яка має значний розвивальний потенціал, орієнтований на створення гуманного суспільства, здатного забезпечити гармонійні взаємини особистості і соціуму, розвиток здібностей людини, залучити до дійсно людським видам діяльності, найважливішим з яких є комунікація. Це підвищує інтерес наукової спільноти до комунікативної сутності освіти як основної ідеї при розробці моделей освітнього процесу, адекватних соціальному замовленню суспільства і потребам особистості. Проблеми тьюторського супроводу дітей розглядали Т. С. Альохіна, А. Асмолів, О. Баранова тощо [4; 5; 6].

Теоретичними передумовами вирішення проблеми формування комунікативної успішності дітей з ООП виступають дослідження, пов'язані з сучасним розумінням багатоаспектної природи спілкування, комунікативних потреб і здібностей учнів, комунікативної компетентності особистості (Я. Батрак [7]). Таким чином, одним з необхідних умов переходу до інклюзивної практики отримання освіти дітьми з ООП, виховання їх комунікативної успішності стає система тьюторського супроводу і підтримки дітей з ООП. Тьюторський супровід є однією з важливих умов отримання якісної освіти для дітей даної категорії і формування комунікативної успішності[65].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що серед різних способів, які фіксують успіх в комунікативної діяльності учнів, практично немає адекватних методик. У зв'язку з цим, для вивчення комунікативної успішності учнів фактично можливо тільки використання методу спостереження (і експертної оцінки, яка є однією з форм його вираження). Варто відзначити, що педагог в своїй роботі з дітьми з ООП використовує методи аналізу наукової літератури, вивчення документації і продуктів дитячої діяльності[7].

Показниками поганого самопочуття можуть бути невпевненість в собі, підвищена тривожність, депресія, різні фрустрації і страхи [8]. Переживання успіху в комунікативній діяльності супроводжується підвищенням комфортності учня. Тому перевірка експериментальним шляхом наявності або відсутності комунікативної успішності повинна включати в себе не тільки вимірювання здібностей учнів, а й їх самопочуття [9]. Як інструмент для вимірювання рівня сформованості комунікативної успішності учнів з ООП, як вказують Г. Букет та А. Валеочастіш за все використовують модифікований варіант методики вимірювання рівня комунікативної компетентності учнів Г. Трофімової (в модифікації І. Гришанова) на тій підставі, що комунікативна компетентність в термінах дослідника – це здатність успішно здійснювати міжособистісне спілкування [11, с.61]. Мовні порушення у дітей з ООП також накладають свій відбиток на рівень їх комунікативної успішності. Педагоги в своїй практиці використовують «Тестову методику діагностики усного мовлення молодших школярів Т. Фотекова» [11]. Методика виявляє рівні успішності дитини, а також дозволяє визначити майбутній освітній маршрут для дитини з ООП. Запропонована методика дозволяє виявити особливості мовного розвитку дітей молодшого шкільного віку, як з точки зору якісної оцінки, так і з точки зору кількісної оцінки мовного дефекту.

Класний керівник та вчитель-логопед з тьюторської спрямованістю у професійній діяльності, проаналізувавши результати діагностики комунікативної успішності учнів з ООП, складають індивідуальну освітню програму на кожного учня[64]

Реалізація моделі тьюторського супроводу комунікативної успішності школярів здійснюється на декількох етапах, позначимо їх: збір інформації про дитину; аналіз отриманої інформації; бесіди з батьками дитини; спільна з іншими фахівцями служби психолого-педагогічного супроводу вироблення рекомендацій; складання індивідуального плану роботи з дитиною і розробка індивідуальної освітньої програми; подальший аналіз ситуації розвитку дитини, вироблення подальшої стратегії тьюторського супроводу. Попередній етап включає в себе отримання запиту від батьків учня на супровід, на вивчення анамнезу. Рішення про необхідність супроводу здійснюється за заявою батьків (законних представників) дитини з ООП і на підставі висновку інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ). Важливим параметром супроводу є доступність тьюторської допомоги, інформаційна, тимчасова і територіальна доступність. Відбувається поступове встановлення психологічного контакту. На цьому етапі часто необхідно заздалегідь познайомити дитину з приміщеннями, де вона буде займатися, її робочим місцем, місцями загального користування. На адаптаційному етапі тьюторського супроводу йде повсякденна, послідовна корекційно-розвиваюча робота з дитиною, яка спрямована на поступове включення дитини в різні навчальні та позанавчальні ситуації. Тьютор визначає перспективи розвитку та навчальні завдання, що стоять перед дитиною, намічує потенційні можливості їх вирішення, виявлені позитивні і негативні фактори впливу на навчальну та комунікативну ситуації [12; 13; 14]. На діагностичному етапі психолого-педагогічного супроводу педагоги та фахівці працюють з дитиною з ООП. з вирішення питань надання допомоги в засвоєнні навчального матеріалу з української мови, літературного читання.

Основні техніки роботи тьютора на даному етапі: карта інтересів «Людина-ресурс», де педагог, так чи інакше, знайходить матеріал для відповіді на питання; питальні техніки (тьютор підводить дитину з ООП до необхідності підвищення комунікативної успішності); освітнє портфоліо, де дитина з ООП збирає цінні для неї матеріали, ті, що роблять для неї зримими і цінними її кроки в самоосвіті. Саме в роботі з портфоліо відображалася її індивідуальна освітня історія[63].

Проектувальний етап передбачає збір інформації в рамках зафіксованої мети, створення надлишкового освітнього середовища (логопедичні заняття, уроки розвитку мовлення, онлайн-тренажери, гурток художнього слова, бібліотека, інтернет-ресурси), знайомство з ресурсами, розробку індивідуальної освітньої програми. В рамках реалізаційної етапу тьюторанту пропонується використовувати ресурсні можливості школи: відвідування логопедичних занять, уроків розвитку мовлення, гуртка художнього слова, бібліотеки. На даному етапі створюється робоча папка з мовними матеріалами (підбирається інформація по темі кожного уроку). Учень готується до презентації роботи з вивченого питання – проведення уроку для однокласників з огляду на важку темі. Тут важливо підтримувати мотивацію дитини, дати їй можливість відчувати свої успіхи. Поступово збільшувалася частка самостійності. при виконанні завдань, а крім того, поступово забезпечується її здатність взаємодіяти з іншими дорослими, в першу чергу з учителем, і з іншими дітьми. Хочеться ще раз підкреслити, що допомога повинна бути розумно дозованою, щоб носила спрямовуючий характер і спонукала дитину до самостійності. На даному етапі проводиться діагностика в процесі навчання і спостереження в ході позакласної діяльності, також проводять аналіз і оцінку перших результатів, оцінку ресурсів і дефіцитів в інтелектуальній, комунікативній та інших сферах діяльності дитини. На аналітичному етапі реалізації моделі тьюторського супроводу організовують тьюторські консультації, проводять рефлексію [14;

15]. Тьюторський супровід полягає в організації освітнього руху дитини з ООП, яке будується на постійному рефлексивному співвіднесенні її досягнень (сьогодення і минулого) з інтересами і устремліннями (образом майбутнього). Підсумком тьюторського супроводу учня з ООП є організація такої освітньої події як проведення уроку для однокласників. Як результат тьюторського супроводу учня при організації уроку для однокласників є підвищення рівня комунікативної успішності, самостійності і відповідальності [16; 17]. Основним інструментом фіксації результатів за індивідуальною освітньою програмою в рамках уроку для однокласників стає портфоліо [62].

Практика інклюзії як навчання дітей з особливими потребами активно поширюється в українській системі освіти.

Тенденція поширення інклюзивної освіти аналізується і вивчається науковим співтовариством, у сучасних дослідженнях описана проблематика соціальної інтеграції дітей з ООП, переосмислюється методологія змін педагогічної системи, розробляється діагностика ефективності освітнього процесу дітей з ООП, модернізація організаційно-педагогічних умов інклюзивних шкіл, досліджуються особистісні особливості учнів, аналізуються різні аспекти ролі вчителя в інклюзивну освіту.

При цьому катастрофічно мало досліджень, присвячених самовідчуттям, комфорту самих учнів в умовах інклюзивної освіти. Ця проблематика більшою мірою аналізується в зарубіжних школах. Аналізується сприйняття шкільного життя учнями (інтереси учнів, переваги в діяльності), самоповага, самоефективність і самооцінка компетентності, осмисленість завдань і задоволеність шкільною діяльністю, інтерналізація і сприйняття своєї ролі в школі, навчальна активність, дотримання правил і норм шкільного життя, виконання рольових очікувань, сформований навичок планування та організації навчальної діяльності, комунікативні вміння, фізіологічні проблеми, з якими часто стикаються діти з обмеженими

можливостями в школах; біль, занепокоєння, втома, емоційний стан учнів інклюзивних класів, депресивні настрої учнів в умовах інклюзії[15].

Систематизуючи результати цих досліджень, можна виділити значний пласт, присвячений вивченню взаємовідносин між дітьми, комунікативному взаємодії учнів в інклюзивну класі. Під комунікативним взаємодією ми розуміємо взаємозумовленість трьох сторін спілкування: як комунікацію, або процес обміну інформацією, як інтеракцію, або взаємодію суб'єктів спілкування, як перцепцію. При розгляді інклюзивного класу як спільності питання комунікативної взаємодії виходить на перший план. адже важливе просто спілкування між дітьми групи "норма" і дітьми з ООП, а їхні взаємини, прийняття, дружба. Л. Логінова ввела в обіг формулу, згідно з якою «взаємовідношення» є внутрішньою особистісною основою взаємодії, яка є основою або наслідком взаємини[44, с.32]. Таким чином, комунікативна взаємодія учнів визначає якість їх взаємовідносин. Міжособистісні взаємини, на думку А. Асмолова, виступають ключовим фактором і джерелом формування самооцінки дитини. дослідження самовідчуття інтегрованості у дітей з ООП показують, що для них на перший план благополуччя виходять такі чинники, як спілкування і участь в житті класу [5, с.16].

У дослідженнях українських вчених, взаємини учнів інклюзивних класів розглядаються частіше з позиції моральності та толерантності. На нашу думку, толерантне і високоморальне ставлення однокласників до дітей з ООП не означає інтегрованість в дитячий колектив в широкому сенсі слова, це означає лише формальну інтеграцію. Психолого-педагогічні дослідження доводять, що відносини і взаємодія здорових дітей і дітей з ООП є ключовим фактором успішності інклюзивної освіти[61].

З безлічі визначень інклюзивної освіти, в рамках нашого дослідження, найбільш точним можна назвати формулювання А. Запорожця, в якій він описує феномен як процес «включення» дітей з ООП в освітній простір колективів дітей, які не мають відхилень у розвитку, на основі організації

спільного навчання і виховання, практик комунікації, співпраці дітей, конструювання практик взаємодії на рівних[29].

В рамках школи співробітництво і взаємодія дітей з ООП і однокласників може проходити в рамках навчальної діяльності (заняття в класі, групова робота), у позанавчальної діяльності (гри на перервах, дружба, відвідування секцій і гуртків). При цьому необхідно враховувати, що учні з ООП схильні до ризику обмежень в участі життя класу і школи, що може травмувати дітей, негативно позначитися на їхньому психологічному здоров'ї і якості їх життя в цілому,Порушення психологічного здоров'я співвідноситься з відчуттями дискомфорту, який може бути викликаний через придушення потреб дитини, що неминуче призводить до подальшої депривації. Постійне придушення потреб також може стати причиною появи шкільних неврозів, що супроводжуються психосоматичними захворюваннями (головні болі, блювота, бронхіальна астма) [1]. За даними досліджень, відвідуваність дітей з обмеженими можливостями знижена в порівнянні з однолітками, вони мають менше можливостей відвідування секцій і гуртків в школі, що обмежує їх можливості отримання досвіду комунікативної взаємодії з іншою учнями[60].

Під час обговорення питань організації комунікативної взаємодії учнів в рамках інтеграції дітей з ООП також необхідно сказати, що, за даними науковців, за 2020 рік загальноосвітні установи відвідують 0,2% нечуючихдітей, 1,2% слабочуючих і пізнооглохлих, 0,1% незрячих , 5,9% слабозорих і пізноосліпших, 2,6% учнів з важкої мовною патологією, 7,6% з порушеннями опорно-рухового апарату, 61,3% з затримкою психічного розвитку та 21% з розумовою відсталістю [5]. Такий широкий діапазон особливостей здоров'я дітей створює певні складнощі для вчителів при складанні ефективних програм інклюзії. Короткострокові курси підвищення кваліфікації з інклюзивної освіти не дають достатніх знань для обліку будь-яких спеціальних потреб і індивідуальних особливостей дітей при плануванні

навчальної та виховної роботи [3]. Вони також несуть відповідальність за взаємодію всіх учнів, особливо учнів з обмеженими можливостями. Вчителі повинні акуратно втручатися і активно сприяти прийняттю учнів з обмеженими можливостями в класі і школі. Учням з обмеженими можливостями або особливими потребами потрібна більша кількість часу для виконання деяких завданні, і вони менш популярні серед своїх однолітків. Таким чином, вчителі стикаються з додатковою роботою, пов'язаною з необхідністю врахувати різноманітність потреб учнів при плануванні та реалізації навчальної програми. На нашу думку, введення комунікативно-діалогової моделі, дискусійною моделі дозволить вирішити організаційні моменти подачі нового матеріалу відповідно до індивідуальних особливостей учнів[59].

На нашу думку, організація комунікативної взаємодії повинна починатися з самого початку шкільного життя інклюзивного класу і бути реалізована в рамках навчального процесу, а саме засобами уроку. При аналізі сучасних освітніх програм видно, що в них приділяється велике значення формуванню-комунікативної компетентності учнів.

Комунікативну компетентність молодших школярів в умовах інклюзивної освіти ми розглядаємо як інтегративну характеристику, що визначає здатність (готовність) учня вирішувати комунікативні завдання, що виникають в реальних ситуаціях соціальної взаємодії з використанням знань, життєвого досвіду, з урахуванням норм поведінки і системи цінностей дитини [2; 4], Для оцінки рівня розвитку комунікативної компетентності в рамках нашого дослідження ми виділили три компоненти:

- рівень релевантності (ступінь відповідності комунікативної поведінки загальному комунікативному задуму), тобто наскільки учень здатний побудувати комунікативну взаємодію в рамках навчального завдання без урахування особистісного ставлення, подолати комунікативні труднощі;

- рівень розвитку емоційного інтелекту (вид інтелекту, пов'язаного з обробкою, інтерпретацією та використанням емоційної інформації), тобто наскільки учень здатний розпізнавати і розуміти емоції комуніканта, приймати рішення на основі осмислення емоцій, які є диференційованою оцінкою подій, що мають особистісний сенс;

- рівень досягнення ефективності комунікації (збереження суб'єкт-суб'єктного статусу комунікації, успішне подолання комунікативних бар'єрів для досягнення мети}, тобто наскільки учень здатний до інтерсуб'єктивності і рефлексії позицій і бар'єрів у комунікації[58].

Для виявлення актуального рівня розвитку комунікативної компетентності молодших школярів нами була проаналізована карта спостережень для експертної оцінки. В якості експертів виступають психолог, вчитель і логопед школи.

На основі застосування такої карти спостережень, можна констатувати, що більшість учнів інклюзивних класів молодшого шкільного віку мають низький рівень розвитку комунікативної компетентності.

Далі була розробляється анкета самооцінки учнів для оцінювання актуально використаних і потенційних можливостей урочного часу для розвитку комунікативних умінь, ступеня переваг учнів класу в якості потенційного комуніканта. Анкета містить всього 10 питань, два з яких складені за принципом методу соціометричного статусу дитини в класі[57].

Наведемо для прикладу кілька запитань анкети:

- Чи можлива така форма проведення уроку, коли ви з однокласниками обговорюєте будь-яке питання?
- На яких уроках ти б хотів використовувати таку форму уроку?
- Що б ти хотів обговорити на уроці і розповісти потім всьому класу?
- З ким із учнів твого класу ти хотів би вести обговорення питання на уроці?

На основі проведеного аналізу формують основні висновки. Найнижчі показники виявлені щодо відповідності нормативності поведінки комунікативним кордонів відповідно до принципів рівності, толерантності і цінності кожної людини.

Аналіз результатів анкетування учнів може показати, що діти з ООП є в класі небажаними, учні групи «норма» вважають їх невідповідними для побудови комунікативного процесу.

Така форма організації урочної діяльності, як робота в парах або групова з метою обговорення проблемних питань цікава дітям. Більшість вибирають для проведення дискусії такі предмети, як Літературне читання, Я пізнаю світ і Українська мова. Проблематика, яка, на думку учнів, може бути комунікативним приводом різноманітна, заснована на особистому життєвому досвіді і знаннях[56].

Занурення учнів з ООП в середовище освітнього закладу, яка дозволяє їм здійснювати навчальну діяльність комунікативної спрямованості за допомогою тьютора, приводить в підсумку до підвищення комунікативної успішності молодших школярів з ООП. Вченими та педагогами методистами виділено, що процес формування комунікативної успішності молодших школярів з ООП в освітньому середовищі реалізується за допомогою включення учнів до навчального спілкування на основі організованої ситуації успіху учителем-логопедом з тьюторською спрямованістю; стимулювання комунікативної діяльності молодших школярів з ООП шляхом спрямування їх на ті області предметно-практичної діяльності, що відповідають віку, потребам та інтересам особистості того, хто навчається.

Можна зробити висновок, що результативність тьюторського супроводу комунікативної успішності учнів з обмеженими ООП незаперечна. Науковцями виявлено, що школярі, які перебувають на нижчому рівні сформованості комунікативної успішності, згодом переходять на більш високий підсумковий рівень.

2.3. Розвиток професійних компетенцій педагогічних працівників освітніх організацій у сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти

В умовах високої складності вивчення дітьми з різними освітніми можливостями багатозначної навколишньої дійсності, широти і невизначеності в практичному застосуванні «загальних, умовних» результатів освіти сучасна політика в сфері освіти звертає увагу на необхідність розвитку професійних компетенцій педагогічних працівників освітніх організацій в сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти, що забезпечують інтеграцію індивідуального і соціального досвіду залучення дітей до практики збереження навчальної мотивації учнів, формування фізичного, психічного і морального здоров'я, поліпшення духовного взаєморозуміння між людьми з метою подальшого соціально-особистісного самовизначення, визнання значущості провідну роль співробітництва та професійної орієнтації[55].

В умовах, що склалися актуальним є формування професійних компетенцій педагогічних працівників у сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти, що забезпечують здійснення процесу планування спеціалізованого освітнього процесу на основі наявних типових програм і власних розробок з урахуванням специфіки складу навчаються в умовах співпраці, взаємодії з батьками і іншими учасниками освітнього та соціокультурного середовища за допомогою індивідуалізації змісту освітніх програм засобами системи інтегрованої (інклюзивної) і додаткової освіти.

В основу проведеного нами аналізу покладена теорія компетенцій, уявлення про те, що становлення нової суб'єктності відбувається в процесі прийняття і присвоєння нової соціальної позиції [1], ідеї детермінації розвитку особистості умовами життя і присвоєнням індивідом матеріальної та духовної культури, залежно якості життя від рівня і якості соціальної активності особистості [2], ідеї моделювання та проектування в освіті, ідеї

побудови індивідуальних освітніх маршрутів [3], ідеї психолого-педагогічного супроводу учнів і значущості професійного саморозвитку педагога [4], основні ідеї концепції метарегулятивного впливу системи міжособистісних відносин суб'єктів освітнього процесу на навчальну діяльність через дослідження і опис структурно-функціональних характеристик системи міжособистісних відносин [5], уявлення про психолого-вікові феномени [6].

Теоретичні аспекти залежності результатів інтегрованої (інклюзивної) освіти від змісту і використовуваних освітніх технологій розглядаються в науковій літературі з точки зору закономірностей розвитку соціальної зрілості особистості [7], інтегративного характеру соціальної рефлексії [8], розвитку психолого-педагогічних компетенцій [9], формування здатності особистості до взаєморозуміння і креативності в умовах ситуації вибору [10; 11], особливостей діяльності методичної служби в освітній організації [12].

Деякі питання змісту і технологій розвитку професійних компетенцій педагогічних працівників освітніх організацій в сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти відображені в дослідженнях інтеграційних форм групової роботи як готовності дорослих до соціально значущої проектної діяльності [13], в змісті програм соціальних ініціатив, що визначають вимоги до культурно-дозвілєвої діяльності, її цілям, формам з боку школи, батьків і підлітків [14].

Основні результати психолого-педагогічних праць, присвячених вивченню досвіду інтеграційної взаємодії учнів, педагогів та батьків в спеціальних освітніх та соціально-культурних умовах показують, що актуальними змістовними обираються напрями в формуванні професійних компетенцій педагогів в сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти є завдання розвитку цілепокладаючої, конструктивної, пошукової, комунікативної, організаційної, виконавської діяльності [54].

Тим часом недостатня увага приділяється питанням формування у педагогічних працівників розуміння і оцінки особистої участі, значущості та ролі стосовно учнів з особливими освітніми потребами в зв'язку з необхідністю здійснення спільних з іншими учасниками освіти інтеграційних (інклюзивних) зусиль.

Науково-дослідна та навчальна практика спеціальної (корекційної) освіти показує, що процес прийняття і присвоєння педагогічними працівниками нової соціальної позиції, що забезпечує розвиток професійних компетенцій у сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти, здійснюється в умовах обговорення змісту можливих діяльнісних ініціатив:

- 1) етичні ініціативи освітньої організації, що розвивають утримуючі форми цілепокладання, комунікативної діяльності;
- 2) змістовні ініціативи, що формують суб'єктну поведінку педагогів в освітньому процесі, концентруючи організаційну діяльність;
- 3) оцінні ініціативи в сфері аналізу освітніх подій та явищ, які розвивають виконавську діяльність;
- 4) ініціативи з розвитку міжособистісної рефлексії, вдосконалюють спільну конструктивну діяльність;
- 5) пошукові ініціативи, спрямовані на вибір однієї із запропонованих науковим професійним співтовариством альтернатив (можливостей), що перетворюють професійну практику[53].

Серед можливих діяльнісних ініціатив, запланованих для виконання слухачами в області перепідготовки та підвищення кваліфікації, можна назвати наступні:

1. Науково-методичне забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів, що забезпечує необхідність і можливість виникнення інтеграційної компетентності педагогів та керівників.

2. Проектування самостійної діяльності дітей і підлітків, що сприяє реалізації їх особливих потреб і можливостей як умова прояву проєктувальних компетенцій педагогів і керівників.

3. Зміцнення моральних цінностей дітей в умовах інтеграції освітньої та соціокультурної сфери як управлінський контекст, що відображає рівень поліпшення дослідних компетенцій педагогів і керівників.

4. Сприяння дитині в індивідуальному розвитку, соціалізації, виборі змісту і форм міжособистісних відносин як напрямок, що вимагає створення умов для формування діагностичних компетенцій.

5. Організація проєктної діяльності учнів з обмеженими можливостями здоров'я та їх батьків в умовах інклюзивної освіти, яка сприяє відновленню контрольних-оцінних компетенцій.

6. Соціокультурне і передпрофільне забезпечення адаптованих загальноосвітніх програм як зміст процесу саморозвитку експертно-консультаційних компетенцій педагогів і керівників.

7. Взаємодія з сім'ями дітей в умовах залучення до адаптивного спорту, охорони і профілактиці фізичного і психічного здоров'я дітей як засіб створення простору розвитку інформаційно-просвітницьких компетенцій[16].

Педагогічні працівники здійснюють індивідуальний диференційований вибір змісту можливих діяльнісних ініціатив, плануючи розвиток певних професійних компетенцій у сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти. Це сприяє уточненню практичного змісту суб'єктивної освітньої практики з розвитку системи професійних компетенцій педагогічних працівників в умовах детермінації розвитку професійних компетенцій. Прийняття та привласнення педагогічними працівниками нової пізнавальної, творчої та соціальної позиції забезпечує спеціалізоване зміст освіти з розвитку різних професійних компетенцій, що відображає відповідну систему сучасних наукових знань, умінь і навичок, світоглядних, морально-естетичних і психолого-педагогічних ідей.

За виникнення інтеграційної компетентності – медико-педагогічний та соціально-психологічний супровід дитини та її сім'ї; формування психологічного клімату у взаєминах між учасниками освіти; попередження, спонукання сім'ї та педагогічної громадськості до профілактики труднощів розвитку дітей і підлітків; коригування індивідуальної освітньої траєкторії учня відповідно до завдань досягнення всіх видів освітніх результатів (предметних, метапредметних і особистісних), що виходять за рамки програми початкової загальної освіти[54].

Під проявом проєктувальних компетенцій розуміють спільне з сім'єю та іншими учасниками освітнього процесу (педагог-психолог, вчитель-дефектолог, методист) визначення зони найближчого розвитку учнів, обговорення ціннісних орієнтирів і планованих результатів освіти і досвіду участі дітей і підлітків в соціокультурних практиках (на рівні предметних, особистісних і метапредметних результатів), розуміння різноманіття станів, ресурсів, траєкторій індивідуального розвитку, в якій потрібно буде приймати рішення. Визначення спільно з учнем, його батьками (законними представниками), іншими учасниками освітнього процесу (педагог-психолог, вчитель-дефектолог, методист) зони його найближчого розвитку, розробка і реалізація (при необхідності) індивідуального освітнього маршруту і індивідуальної програми розвитку учнів[17].

Щодо поліпшення дослідних компетенцій – визначення оптимальної (індивідуальної) педагогічної (освітньої) програми та індивідуального маршруту дитини з труднощами в розвитку, організація навчання і виховання дітей, підготовка рекомендацій з надання дітям комплексної допомоги; основні і спеціальні плановані результати психолого-педагогічного моніторингу: рівень здоров'я, фізичного і психічного розвитку.

Щодо вдосконалення методичних компетенцій – постановка різних видів навчальних завдань (навчально-пізнавальних, навчально-практичних, навчально-ігрових) і організація їх вирішення (в індивідуальній чи груповій

формі) відповідно до індивідуального рівня пізнавального і особистісного розвитку дітей молодшого віку, зберігаючи при цьому баланс предметної і метапредметної складової їх змісту; коригування навчальної діяльності виходячи з даних моніторингу освітніх результатів з урахуванням нерівномірності індивідуального психічного розвитку дітей[53].

Під створенням умов для формування діагностичних компетенцій розуміють аналіз динаміки розвитку планованих предметних, особистісних і метапредметних результатів; проведення медико-психолого-педагогічного обстеження дітей у віці від 0 до 18 років; обумовлений вибір сучасних спеціальних освітніх технологій як засіб досягнення індивідуальних планованих результатів освіти. По відновленню контрольних-оцінних компетенцій – освітня діяльність з корекцією недоліків у розвитку дітей; психологічна і консультаційна підтримка педагогів; підтвердженням, уточнення або зміна раніше даних комісією рекомендацій; групова форма роботи як засіб досягнення нового освітнього результату навчаються.

Під саморозвитком експертно-консультаційних компетенцій розуміють надання консультативної допомоги батькам, педагогам освітніх установ з питань навчання, виховання і корекції порушень розвитку[18].

Під створенням простору для розвитку інформаційно-просвітницьких компетенцій розуміють участь в організації та реалізації інформаційно-просвітницької роботи з сім'єю і активною батьківською громадськістю в області профілактики і корекції порушень розвитку у дітей; взаємодія освітньої організації та громадських об'єднань з метою залучення дітей з обмеженими можливостями здоров'я до культурних традицій міста.

Для визначення актуального змісту спеціалізованого освітнього процесу з розвитку різних професійних компетенцій в умовах спільної діяльності педагогічних працівників необхідно визначення загального змісту і форм підтримки, що стимулюють педагогів до розвитку професійних компетенцій.

Змістом освітнього і професійно-особистісного процесу, що об'єднує зусилля різних педагогічних працівників системи інтегрованої (інклюзивної) освіти, в досягненні запланованих результатів є завдання визначення і здійснення індивідуального маршруту учня з особливими освітніми потребами, що забезпечує змістовність, міцність, обґрунтованість, взаємопов'язаність, доповненість одержуваних знань і формованих умінь[52].

Основні показники індивідуальних особливостей і можливостей здоров'я учня, рівня розвитку пізнавальної, комунікативної, регулятивної, особистісної сфери, закономірності індивідуального і вікового розвитку, способи адаптації, соціалізація і самореалізації, їх можливу різноманітність обумовлює обраний тип індивідуального освітнього маршруту.

Адаптивний маршрут спрямований на додаток, компенсацію, перетворення спеціальних можливостей і здібностей, що дозволяють дітям адаптуватися до соціального середовища і передбачає використання додаткових освітніх програм ознайомчого рівня. Розвиваючий маршрут передбачає формування таких здібностей учнів, які сприяють залученню особистості до різноманітного змісту людської культури, тому робить можливим використання базових додаткових освітніх програм[19].

Соціокультурний маршрут сприяє становленню світогляду особистості, потенційної готовності вирішувати завдання зі знанням справи; постійно оновлювати знання для успішного застосування в конкретних умовах або в умовах певної соціокультурного середовища, допускає використання спеціалізованих додаткових освітніх програм.

Інтегрований маршрут спрямований на розвиток особистості в умовах інтеграції різних культур, розпорядчих людині певну поведінку з властивими йому переживаннями і думками, надаючи тим самим вплив на способи людського самовираження і самопізнання, накопичення людиною і соціумом в цілому навичок і умінь, може використовувати в практиці формування результатів зміст інтегрованих додаткових освітніх програм[51].

Визначення та проектування індивідуального маршруту учня з особливими освітніми потребами здійснюється в умовах практики узгодження з батьками пріоритетних і індивідуальних завдань основної та адаптованої освітньої програми в умовах визначеної програми розвитку освітньої організації і планованих додаткових педагогічних розробок, аналізу практичних можливостей сім'ї до взаємодії з системою додаткової освіти, уточнення предметних, особистісних і метапредметних результатів освіти, сприяння, форм і принципів формування соціально-психологічної готовності дітей до формування уявлень про індивідуальний розвиток, значущості самостійної діяльності, участі в розвитку здібностей один одного, зміцнення довіри до дорослих і світу в цілому. Важливо уточнення змісту і способів актуалізації індивідуальної зони найближчого розвитку, рівня індивідуалізації освіти відповідно до планованими освітніми результатами в певних або передбачуваних соціальних обставин; визначення елементів метасистеми навчальної діяльності, які формують міжособистісні відносини між людьми.

Практику здійснення такої діяльності дозволяє організувати можливість вивчення і подальшого використання матеріалів Регіонального сховища модельних додаткових загальноосвітніх програм [15], що об'єднує досвід кращих практик додаткової освіти за напрямками: природничо-науковий, соціально-педагогічний, туристсько-краєзнавчий, технічний, художній, фізкультурно-спортивний. У модельних додаткових загальноосвітніх програмах виділяються п'ять основних груп модулів: ознайомлювальний, базовий, спеціалізований, подієвий, які є основою для формування різних видів програм: ознайомчої, базової, спеціалізованої та інтегрованої [16]. Такий підхід спрощує процес вибору керівниками, педагогами, батьками та іншими учасниками освітнього процесу змісту, форм і методів індивідуалізації додаткової освіти дітей і підлітків у

відповідності з рекомендованим типом індивідуального освітнього маршруту[50].

Беручи до уваги пріоритетні змістовні завдання формування додаткових професійних компетенцій педагогів системи інтегрованої (інклюзивної) освіти, корисно розглянути рішення наступних педагогічних задач, що сприяють формуванню умінь і навичок педагогів здійснювати інтеграцію і співпрацю, творче взаємодія з різними учасниками освітньої та соціокультурного середовища в процесі практичного уточнення змісту освітніх програм[21].

Педагогічна задача 1. Беручи до уваги цілі і завдання основної та адаптованої освітньої програми конкретної освітньої організації (узагальнений матеріал), визначити можливість використання додаткових освітніх програм певної спрямованості, представлених Регіональним репозиторієм модельних додаткових загальноосвітніх програм, як змісту доступної, якісної освіти, що забезпечує досягнення цілей, завдань і планованих результатів індивідуального самовизначення батьків і дітей у формуванні освітніх результатів.

Розвиток професійних компетенцій педагогів розглядається в умовах регламентації основних загальних планованих результатів освіти, орієнтації на диференційовані цілі і завдання в умовах доцільності здійснення спільної мета-предметної діяльності. З метою детермінації розвитку професійних компетенцій позначено зміст можливих діяльнісних ініціатив, освітніх та соціокультурних контекстів, що дозволяють проектувати метапредметний зміст освіти відповідно до рекомендованими типами індивідуального освітнього маршруту. Запропоновано спеціальні педагогічні завдання, які разом з проектуванням змісту індивідуального маршруту сприяють формуванню умінь і навичок педагогів здійснювати співробітництво, творче взаємодія з батьками та іншими учасниками освітньої та соціокультурної

середовища засобами системи інтегрованого (інклюзивного) і додаткової освіти.

Практичне значення одержаних результатів дослідження змісту і технологій розвитку професійних компетенцій педагогічних працівників освітніх організацій в сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти зростає, якщо рішення задачі буде здійснюватися в умовах сформованої на достатньому рівні суб'єктної позиції учня, усвідомленої саморегуляції навчальної діяльності того, хто навчається, здатного до самоорганізації, самоврядуванню, самовизначення. Це робить можливим використання представленого досвіду для проектування іншого виду освітніх програм – персоніфікованих.

Досліджено проблему планування спеціалізованого освітнього процесу за визначенням, проектування і здійснення індивідуального освітнього маршруту учнів як необхідного результату розвитку професійних компетенцій педагогічних працівників у сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти. Як метапредметний зміст спеціалізованого освітнього процесу, що формує професійні компетенції педагогічних працівників у сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти, використані відкриті онлайн-ресурси регіонального репозиторія модельних додаткових загальноосвітніх програм, а в якості технології організації такого процесу використані ідеї моделювання та проектування в освіті, технології розвитку соціальної активності особистості[49]. На підставі аналізу наукової, психолого-педагогічної та методичної літератури представлена сукупність професійних компетенцій педагогічних працівників у сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти. Запропоновано діяльні ініціативи, що сприяють цілеспрямованій динаміці розвитку професійних компетенцій педагогів.

Практична апробація основних ідей і матеріалів в умовах підготовки слухачів програм спеціальної (корекційної) освіти підтверджує актуальність, спроможність і доцільність використання отриманих висновків в практиці

розвитку професійних компетенцій педагогів в умовах інститутів підвищення кваліфікації, освітніх організацій, методичних служб. Обговорення і рішення представлених професійних педагогічних завдань формує індивідуальний досвід педагогів з розвитку професійних компетенцій в області інтегрованої (інклюзивної) освіти, що дозволяє визначити і планувати перспективні форми і засоби подальшого підвищення кваліфікації.

Висновки за розділом II

У другому розділі роботи були розглянуті методичні аспекти формування міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі.

Була проаналізована спільна художньо-творча діяльність як фактор, що впливає на формування толерантності у школярів, включених в інклюзивний освітній простір. Визначено, що загальноосвітня школа готова прийняти дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Це означає, що можна без побоювання того, що одні учні будуть ображати інших, а, значить, хтось буде відчувати себе ущемленими, дискомфортно, об'єднувати в одному колективі дітей з різними можливостями. Саме така освіта передбачає освоєння школярами не тільки дидактично перетвореного соціального досвіду, але і засвоєння особистістю високих моральних якостей, тобто народження особистості, що володіє терпимістю, співчуттям, дружелюбністю, здатної прийняти іншого з його індивідуальністю, самобутністю і неповторністю.

Були охарактеризовані формування комунікативної успішності дітей з ООП за допомогою тьюторського супроводу і формування комунікативної взаємодії молодших школярів в умовах інклюзивного класу: траєкторія зближення. Занурення учнів з ООП в середовище освітнього закладу, яка дозволяє їм здійснювати навчальну діяльність комунікативної спрямованості за допомогою тьютора, привело в підсумку до підвищення комунікативної успішності молодших школярів з ООП. Виділено, що процес формування комунікативної успішності молодших школярів з ООП в освітньому середовищі реалізується за допомогою включення учнів до навчального спілкування на основі організованої ситуації успіху педагогом, вчителем-логопедом з тьюторською спрямованістю; стимулювання комунікативної діяльності молодших школярів з ООП шляхом спрямування їх на ті області предметно-практичної діяльності, що відповідають віку, потребам та

інтересам особистості того, хто навчається. Можна зробити висновок, що результативність тьюторського супроводу комунікативної успішності учнів з ООП незаперечна. Фахівцями виявлено, що школярі, які перебували на нижчому рівні сформованості комунікативної успішності, переходять на більш високий підсумковий рівень.

Був окреслений розвиток професійних компетенцій педагогічних працівників освітніх організацій у сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти. Досліджено проблему планування спеціалізованого освітнього процесу за визначенням, проектування і здійснення індивідуального освітнього маршруту учнів як необхідного результату розвитку професійних компетенцій педагогічних працівників у сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти. Як метапредметний зміст спеціалізованого освітнього процесу, що формує професійні компетенції педагогічних працівників у сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти, використані відкриті онлайн-ресурси. Обговорення і рішення представлених професійних педагогічних завдань формує індивідуальний досвід педагогів з розвитку професійних компетенцій в області інтегрованої (інклюзивної) освіти, що дозволяє визначити і планувати перспективні форми і засоби подальшого підвищення кваліфікації в міжкурсовий період.

РОЗДІЛ III. ПРАКТИКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

3.1. Діагностика рівня сформованості міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі

Як дослідно-експериментальну базу нашого дослідження виступила МАТРОСЬКИЙ ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ. Саф'янської сільської ради Ізмаїльського району Одеської області. У дослідженні взяли участь учні 3 «А» класу в кількості 25 осіб. Варто зазначити, що в експериментальному класі навчається учень з ООП, у якого діагностовано порушення пізнавальних процесів (патологія рухово-кінестичної функціональної системи із супутніми інтелектуальними та мовними розладами).

Етапи дослідно-експериментальної роботи: педагогічний аналіз (опитувач рівня агресивності Басса-Дарки, опитувальник рівня агресивності Л.Г. Почебут, методика на виявлення «Булінг-структури» Є.Г. Норкіна) та вивчення особистих установок та способів поведінки «нормальних» дітей по відношенню до дітей з ООП (структурована бесіда, спрямована на виявлення ставлення до людей з ООП, опитувальник Ф.Е. Шерег).

Мета педагогічного аналізу: виявити рівень сформованості міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі та основні способи його соціально-педагогічної профілактики в умовах освітньої організації.

Використання опитувальника агресивності Л.Г. Почебут дозволив нам виявити, що серед учнів 3 «А» класу *10% респондентів мають високий рівень агресивності та низький рівень адаптованості; 68% опитаних продемонстрували середній рівень агресивності та адаптованості; 22%*

учнів відрізняються низьким ступенем агресивності та високим ступенем адаптованості.

Для виявлення рівень сформованості міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі було проведено опитувальник «Ситуаціябулінга в класі» В.Р. Петросяни. Даний опитувальник допомагає виявити ситуацію булінгу в класі та розділити вибірку дітей на дві групи: «жертви» – учні, які представили високий ступінь тенденції бути жертвою булінгу та не виявляли агресивних дій щодо інших учнів (у нашому випадку виявлено 12% учнів) та «кривдники» – учні, які представили себе як учасників булінгу із частотою у кілька разів (26% респондентів).

Наступною було проведено методику виявлення «Булінг-структури» Є.Г. Норкіна, яка дозволила нам дізнатися про наявність насильства у класі (з боку учнів та педагогів). Відповіді показали, що проблема насильства у школі існує – 64% школярів дали позитивну відповідь. До тих, хто чинить насильство відносяться: 44% респондентів відповіли, що це однокласники, 34% респондентів відповіли, що це старшокласники та 22% респондентів дали відповідь – педагоги. Безпека у школі та класі: 52% опитаних вважали себе у повній безпеці, 38% почуваються неспокійно, 10% важко відповісти. На запитання, як часто у вашому класі відбуваються насильства (обзивання, глузування образливі жести чи дії), учні відповіли: 8% – «постійно сварки та бійки»; 42% – «ні, у нас такого немає»; 36% -»майже ні, якщо не рахувати пару випадків»; 14% – «це в порядку речей і має бути».

Наступний етап – вивчення особистих установок та способів поведінки дітей з нормою розвитку по відношенню до дітей з ООП. Інструментарій дослідження: структурована бесіда, спрямовану виявлення ставлення до людей з ООП, опитувальник Ф.Е. Шереги; додатково в анкету введені питання: поінформованість про людей з ООП, рівні їх сприйняття, ставлення до інтеграції з такими людьми.

Результати, отримані нами щодо виявлення ставлення учнів до інваліду такі: дитина з ООП, з погляду дітей, – це людина, має певні фізичні чи психічні особливості. На перший погляд, у взаємовідносинах дітей до дітей з ООП домінує позитивне почуття жалості та присутність несприятливих почуттів щодо дітей з ООП ними абсолютно заперечується. Проте, їхня думка дуже двоїста, бо носить формальний характер. З одного боку, підліткам цікаво знати, хто саме такі діти з ООП, і вони готові їм сприяти, з іншого боку, вони абсолютно не бажають дружити, контактувати та вчитися з подібними дітьми чи встановлювати з ними близькі стосунки. Стосовно однокласників до дітей з ООП, згідно з судженням дітей, навпаки, домінують відчуття абсолютної байдужості та антипатії. Таким чином, судження дітей про власне взаємовідносини та власні емоції до дітей з ООП назад до їх судження про те, як ставляться і що відчувають до дітей з ООП їхні однокласники.

Багато випробуваних підкреслювали чужість («інший», «інший», «чужий») їм образу людини з ООП внаслідок неможливості зрозуміти його внутрішній світ. Ми припускаємо, що в цьому випадку для використання емпатичної здібності потрібні особливі зусилля, для яких необхідно ціннісно-сміслове обґрунтування. Очевидно, що для більшості наших респондентів ментальна недостатність є на заваді скоєнню таких зусиль. Це припущення побічно підтверджується і тим, що, як зазначалося вище, стосовно дітей із ООП у респондентів виявлено нейтральної чи амбівалентної позиції. Ставлення до цієї категорії людей є певним – або тим, хто приймає, або відкидає. Респонденти, що характеризуються приймаючим ставленням до дітей з ООП, мають найвищий показник диспозиційної надії, що їх відрізняє від представників груп з невизначеним (чи відкидаючим) ставленням.

Як бачимо, діти з ООП у школі зазнають психічного чи фізичного насильства з боку одного індивіда чи групи у класі. Учні з ООП неспроможні захистити себе у конкретній ситуації, чутливі і сором'язливі, мають низьку

самоповагу, досить тривожні, впевнені у собі. Їхні психологічні особливості, фізіологічні недоліки, неоднозначне до них ставлення вчителів є приводом для шкільного булінгу.

3.2. Соціально-педагогічні аспекти профілактики шкільного булінгу в умовах інклюзивної освіти

У сучасних умовах розвитку українського суспільства наукова громадськість, педагоги та психологи особливо часто у своїх дослідженнях звертаються до проблеми виховання толерантності, профілактики агресії, жорстокості у поведінці дітей та дітей. У зв'язку з цим актуалізується питання про психологічну безпеку освітнього середовища та профілактики негативних явищ у колективі учнів, у тому числі – булінгу як прояви цькування, третювання, залякування, фізичного чи психічного терору та приниження гідності дитини.

У цьому проблема первинної соціально-педагогічної профілактики шкільного булінгу стає однією з найважливіших і необхідних. Численні дослідники пояснюють цю обставину тим, що школа являє собою універсальний манеж для розрядки учнями своїх численних негативних емоцій і несприятливих почуттів, що накопичилися вдома. Безперечно, що психологічні травми, набуті у шкільному віці, можуть призвести до серйозних проблем у зрілому віці. Фахівці (психологи, педагоги, педіатри, невропатологи) стверджують, що наслідки психологічного насильства не проходять безслідно і дуже негативно впливають на подальше становлення особистості в житті.

Вперше явище булінгу було описано скандинавським ученим Д. Олвеусом у 70-ті роки ХХ ст. Водночас з'явилося й поняття «булінг у школі».

Відповідно до положень Конвенції про права дитини, Конвенції про права інвалідів та Закону «Про Освіту», кожна людина має право на якісну освіту незалежно від своїх особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей [29]. У зв'язку з цим ідея створення інклюзивної освіти знаходить все більшу підтримку та повсюдно простежується тенденція до інклюзивної форми освіти дітей, які мають ті чи інші відхилення у психофізичному розвитку.

Введення у 2017 р. державного стандарту початкової загальної освіти учнів з особливими освітніми потребами (ООП) у загальноосвітню практику позначило гостру потребу створення спеціальних умов організації інклюзивного освіти, тобто. навчання дітей з особливостями спільно з їх здоровими однолітками у загальноосвітніх організаціях [23].

Однак, впровадження в освітній стандарт інклюзивної форми навчання веде за собою нові проблеми, однією з яких є булінг. Саме тому одним із першочергових завдань педагогічного колективу освітнього закладу є розробка та реалізація програми соціально-педагогічної профілактики шкільного булінгу до дітей з особливими освітніми потребами. Запобігання випадкам шкільного насильства є найважливішим завданням держави і суспільства в цілому, оскільки жорстоке ставлення до дитини неминуче призводить до негативних наслідків.

На підставі комплексної діагностики учнів експериментального класу (який було описано у підрозділі 3.1 кваліфікаційної роботи) нами була розроблена програма соціально-педагогічної профілактики булінгу з особливими освітніми потребами.

Основні виконавці програми: адміністрація, педагогічний колектив школи, батьки учнів.

В рамках програми школа здійснює взаємодію з управлінням соціального захисту населення, відділом опіки та піклування, центром

зайнятості населення, органами охорони здоров'я, відділом міжвідомчої взаємодії з молодіжної політики, фізичної культури та спорту адміністрації.

Мета програми: сприяти запобіганню та профілактиці ситуації булінгу серед учнів, формування сприятливих умов з метою соціалізації учнів з ООП та забезпечення їх прав на легкодоступне та високоякісна освіта у школі.

Завдання програми:

- формування у дітей навичок конструктивного реагування у конфліктних ситуаціях;
- профілактика та попередження булінгу в освітньому середовищі; розвиток у дітей толерантності та здатності до емпатії;
- створення умов зниження рівня агресивності в дітей;
- знайомство педагогів з особливостями шкільного булінгу та його впливом на стан психічного здоров'я учнів та педагогів;
- сприяння батькам дітей із ООП у забезпеченні повної правової захищеності їхніх дітей.

Загальні компоненти програми:

- інформування вчителів, співробітників освітнього середовища, дітей та батьків про проблему насильства, його механізми та наслідки;
- загальні правила та принципи у школі стосовно булінгу та заходи щодо профілактики та подолання цього феномену;
- підвищення компетентності освітян;
- групові заняття із дітьми; надання підтримки жертвам булінгу;
- взаємодія із батьками.

Програма включає як запобіжні заходи, так і втручання з вирішення існуючих проблем. *Програма містить у собі заходи на трьох рівнях:* школи, класу та індивідуальному.

Етапи реалізації програми:

- підготовчий етап (аналіз психолого-педагогічної літератури та нормативно-правового забезпечення, вивчення реалізації програм профілактики булінгу);
- практичний етап (реалізація комплексу заходів згідно з планом програми),
- узагальнюючий етап (аналіз роботи та її результатів).

Очікувані результати:

- своєчасне виявлення учнів із проблемами адаптації, зумовленими особливими освітніми потребами;
- зниження рівня агресії та ворожості у школярів за рахунок формування толерантності та здатності до емпатії, усвідомлення особистої індивідуальності;
- розвиток та формування у учнів умінь та навичок конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях; зниження показника рівня прояву шкільного булінгу;
- підвищення результативності участі учнів з ООП у різних проектах із самореалізації та соціалізації;
- почергове здійснення системи програмних заходів гарантує формування комплексної системи надання різної підтримки у школі учням з ООП та його батькам.

Напрями та зміст заходів:

- робота з учнями (бесіда «А з чого ти сплетеш своє життя?», класна година «Хто такі діти з ООП?», перегляд художнього фільму «Чучело» (1983) та «Міст у Терабітію» (2007) з наступним обговоренням, дискусія «Доступне середовище», ігровий тренінг «Планета толерантності», тренінг комунікативних умінь: «Стиль поведінки. Чи вміємо ми спілкуватися?», соціальна акція «Рівний серед рівних», зустріч з працівниками прокуратури та поліції на тему «Протиправні вчинки, як одне з наслідків шкільного

булінгу», рольова гра «Згладжування конфліктів», індивідуальні заняття, консультації);

- робота з батьками (загальношкільні батьківські збори «До чого наводить такий феномен як булінг і як він впливає на соціалізацію дитини?»; цикл бесід «Дитина має право на захист, від будь-яких форм насильства», «Булінг та механізми її запобігання», «Як запобігти і подолати булінг?», «Наслідки шкільного цькування», конференція «Особливості психологічного та фізичного булінгу в школі», батьківський вечір «Доброта врятує світ», диспут «Булінг, ізгої, знедолені – одна проблема?»; «Булінг. Жорстокість в освітньому середовищі», «Що робити, якщо помітили прояв булінг у школі?» психолого-педагогічний тренінг «Давайте говорити комплементи» (індивідуальні заняття, консультації);

- робота з педагогічним колективом (педагогічна рада «Прояв булінгу в школі та основні механізми боротьби з ним»; педагогічна нарада «Організація роботи з профілактики булінгу в підлітковому середовищі»; лекція «Булінг як соціально-педагогічна проблема»; семінар «Насильство в школі: агресори та аутсайтери»; практичні заняття для класних керівників «Феномен булінгу», «Методи запобігання булінгу», «Дитина з ООП і чому вона повинна навчатися з усіма»; конкурс методичних розробок, освітніх програм, сценаріїв позакласних заходів з профілактики круглий стіл «Що робити якщо дитина стала жертвою шкільного булінгу?», тренінг із запобігання насильству в шкільному середовищі; індивідуальні заняття, консультації).

Таким чином, у ході реалізації представленої програми можливо досягти наступних результатів: своєчасно виявити учнів з труднощами адаптації, зумовленими особливими освітніми потребами; знизити рівень агресивності у дітей до однокласників з-поміж осіб з ООП за рахунок розвитку толерантності та здатності до емпатії, усвідомлення власної індивідуальності; сформувати та розвинути в учнів вміння та навички

конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях; знизити показники рівня прояву шкільного булінгу; досягти здорових та комфортних міжособистісних відносин серед усіх категорій учнів.

Представлені матеріали дослідження можуть бути використані з метою підвищення компетенцій педагогічних працівників у питаннях виявлення насильства в освітній установі, його профілактики та запобігання, встановлення правильних взаємин з учнями, надання допомоги у вирішенні проблем спілкування школярів, які зазнали булінгу, створення сприятливого клімату в колективі. взаємовідносин із однолітками. Результати дослідження можуть стати базою для науково-практичних висновків щодо привернення уваги громадськості до проблем шкільного булінгу до дітей з особливими освітніми потребами, розробки серії заходів та профілактичних програм у рамках роботи загальноосвітньої школи.

3.3. Формування адаптаційного та інтеграційного потенціалу дітей з ООП в художньо-творчій діяльності

Зміни у різних соціокультурних сферах життєдіяльності людини, утвердження гуманістичних ідеалів як вищого рівня розвитку особистості, повернення українського суспільства до загальнолюдських цінностей, зростання значущості особистісно-орієнтованого підходу визначають нові вектори вітчизняної освітньої політики та соціальної практики.

Більш уважне, ніж раніше, ставлення до якісного різноманіття соціуму призвело до змістовних змін у спеціальній освіті та вихованні дітей із проблемами психічного розвитку (психофізичними особливостями, відхиленнями, порушеннями). Однак створення умов для повноцінного та гідного існування таких дітей неможливе без підтримки та педагогічного супроводу процесу становлення їхньої індивідуальності. Особливо це на

ранніх етапах онтогенезу, коли закладаються основи соціальних відносин і відбувається засвоєння культурних і соціальних норм поведінки.

Наголошуючи на необхідності «вростання» дитини з порушенням у розвитку в культуру, потрібні «спеціально створені культурні форми для того, щоб здійснити культурний розвиток дефективної дитини», спеціальні умови, технології, способи, засоби, «обхідні шляхи», що забезпечують його соціокультурний розвиток [1, с. 23].

Одним із таких способів може бути використання мистецько-творчого компонента мистецтва як одного з елементів людської діяльності з освоєння світу.

В даний час відсутні систематизовані теоретичні та експериментальні дослідження, що показують можливості мистецтва та художньої творчості в особистісному та соціокультурному становленні дітей з психічними відхиленнями, розкритті їх індивідуальності та саморозвитку, компенсації проблем із психічним здоров'ям. У зв'язку з цим актуальним стає вивчення

- адаптаційного та інтеграційного потенціалу дітей зазначеної категорії, під яким ми розуміємо сукупність усіх наявних можливостей, засобів, умов, що дозволяють таким дітям взаємодіяти в соціокультурному середовищі нарівні та разом з однолітками, що нормально розвиваються;

- особливостей формування цього потенціалу у вигляді різних видів художньо-творчої діяльності: музичної, образотворчої, хореографічної.

За результатами аналізу психолого-педагогічної та спеціальної літератури були сформульовані критерії та показники сформованості компонентів адаптаційного та інтеграційного потенціалу дітей з ООП (див. Табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Критерії та показники сформованості компонентів адаптаційного та інтеграційного потенціалу дітей з ООП

Компоненти	Критерії	Показники	Методики
1	2	3	4
Когнітивний	1) здатність назвати соціально-моральну норму;	1) здатність самостійно продовжити історію;	«Закінчи історію» (Г. А. Урунтаєва, Ю. А. Афонькіна)

Продовження таблиці 3.3

1	2	3	4
	2) здатність до оцінки моральної норми	2) здатність до оцінки поведінки інших дітей; 3) пошук причин тієї чи іншої поведінки однолітка; 4) вміння мотивувати свою оцінку	
	1) здатність дати адекватну оцінку моральним вчинкам; 2) здатність адекватно сприймати моральні норми	1) здатність дати моральну оцінку зображенням на малюнку вчинкам; 2) адекватність сприйняття моральних і відповідного емоційного реагування, як позитивного (усмішка, схвалення), і негативного (осудження, обурення); 3) адекватність	«Сюжетні картинки» (Р. Р. Калініна)

		прояву емоційних реакцій на моральні та аморальні вчинки	
--	--	--	--

Продовження таблиці 3.3

1	2	3	4
Емоційний	1) емоційне ставлення до спільної з однолітком діяльності; 2) сформованість комунікативних умінь	1) продуктивність спільної діяльності; 2) емоційне ставлення до спільної діяльності: позитивне (працюють із задоволенням та інтересом), нейтральне (взаємодіють один з одним через необхідність) або негативне (ігнорують один одного та ін.); 3) взаємодопомога;	«Рукавички» (Г. А. Цукерман)
		4) емоційний відгук на пропозиції, що виходять від однолітка; 5) вміння домовлятися, приходити до спільного рішення, переконувати, аргументувати тощо; 6) взаємний контроль під час виконання завдання	
Поведінковий	1) розуміння моральних норм; 2) поведінка та дії у	1) здатність приймати рішення відповідно до моральних норм; 2) знання моральних якостей; 3) орієнтація на інтереси та	«Що таке добре і що таке погано» (Н. В. Кулешова)

	конкретній ситуації	потреби інших людей; 4) прагнення здійснювати моральні вчинки та спонукати інших до їх здійснення	
--	---------------------	--	--

На підставі розроблених критеріїв було сформульовано характеристики рівнів сформованості адаптаційного та інтеграційного потенціалу дітей з ООП.

Високий рівень означає, що в поведінці дитини переважає активність у спілкуванні як з однолітками, так і з дорослими. Він готовий взаємодіяти та пропонувати свою допомогу, відрізняється наявністю пізнавальних мотивів, прагненням до орієнтації на інтереси та потреби інших людей. У такої дитини сформовано стійкі патерни просоціальної поведінки, які стабільно відзначаються в абсолютній більшості ситуацій соціальної взаємодії.

Середній рівень передбачає, що випробуванням загалом освоєно соціальні відносини, але не виявляє особливої ініціативи у встановленні контактів, не претендує на лідерство. Він характеризується прагненням міжособистісної конформності і збереження добрих відносин із товаришами. Дитина намагається робити вчинки з урахуванням моральних норм, знає моральні якості школярів. Форми просоціальної поведінки досить стійкі і виявляється у більшості соціальних контактів.

Низький рівень характеризується недостатньою освоєністю соціальних відносин та несформованістю стійких моделей просоціальної поведінки. Діти, що знаходяться на цьому рівні, прагнуть реалізації власних інтересів без урахування інтересів інших, воліють уникати відповідальності, моральні норми засвоюють насилу, не виявляють бажання їм слідувати, мають проблеми у спілкуванні з однокласниками. Їхня поведінка відрізняється спонтанністю емоційних реакцій. Ця категорія школярів потребує допомоги дорослих в оцінці своїх дій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволили визначити напрями формуючого експерименту, орієнтованого на включення молодших школярів з ООП в соціокультурне середовище та співтовариство однолітків.

Корекційно-педагогічна робота будувалася на основі принципів

- індивідуалізації та диференціації корекційно-педагогічного процесу;
 - урахування можливостей, особливостей розвитку та потреб кожної дитини;
 - урахування адаптаційного та інтеграційного потенціалу дітей;
 - визнання дітей та їхніх батьків повноправними учасниками корекційно-педагогічного процесу;
 - розвитку пізнавальних інтересів дитини;
 - комплексність навчання на основі взаємодії всіх зацікавлених учасників процесу;
 - конкретності та доступності дидактичного матеріалу;
 - відповідності вимог, методів, прийомів та умов освіти індивідуальним та віковим особливостям учнів;
 - послідовності подачі, систематичності та взаємозв'язку досліджуваного матеріалу;
 - художньо-творчої спрямованості корекційно-педагогічного впливу;
 - формування моральних засад, індивідуальної та колективно-творчої діяльності.
- Застосовувані принципи художньої освіти забезпечували
- єдність емоційного та раціонального розвитку у художньо-творчій діяльності;
 - зв'язок художньо-творчої діяльності із життям дитини;
 - емоційний вплив творчості;
 - комплексний вплив різноманітних видів мистецтва.

Провідна роль організації корекційно-педагогічної роботи належала викладачам додаткової освіти, для яких була організована серія навчальних семінарів за такими напрямками:

- визначення специфіки та змісту роботи з дітьми, які мають затримку психічного розвитку;
- організація корекційно-розвивального простору (з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей учнів);
- консультування педагогів та батьків (законних представників) з питань застосування спеціальних форм та методів корекційно-педагогічної діяльності, знайомство з планом корекційної роботи.

Успішність корекційно-педагогічного процесу забезпечувалася комплексною взаємодією його учасників.

Залучення всіх зацікавлених сторін до корекційної роботи сприяло обміну досвідом між фахівцями, своєчасному коригуванню та доповненню заходів впливу на дитину, індивідуалізації навчання; появі загальних вражень, переживань, емоцій; формування колективних взаємин.

Заняття з дітьми проводились у групі художньо-естетичного виховання Череповецької районної школи мистецтв. Навчальний план, розрахований на два навчальні роки, включав два етапи становлення та розвитку у дітей адаптаційного та інтеграційного потенціалу.

Перший етап передбачав збагачення соціокультурного досвіду кожної дитини новими вміннями та враженнями, вибудовування конструктивної взаємодії, включення до колективної різнобічної діяльності (спів, сприйняття музики, музично-ритмічні рухи, музичні та розвиваючі ігри, релаксуючі вправи, образотворча творчість). Він характеризувався врахуванням індивідуальних особливостей та можливостей учнів.

На цьому етапі особлива увага приділялася формуванню та розвитку творчих здібностей, наочно-образного мислення, мовлення, рухових навичок, координації руху, дрібної моторики; навчання основ роботи з кольором,

формою у межах досліджуваних тем; створення умов для самостійних практичних дій дітей, розвитку їхньої мотиваційної сфери. Завдяки використанню на заняттях ігрових прийомів у учасників були задіяні різні аналізатори: зорові, дотичні, моторно-кінестетичні. Навчання здійснювалося у вигляді застосування різних організаційних форм роботи: підгрупових, фронтальних, комплексних інтегрованих занять; регулярних консультацій з педагогами загальноосвітньої школи та додаткової освіти, психологом, соціальним педагогом; бесід з батьками та ін.

Другий етап корекційно-педагогічної роботи ґрунтувався на принципово іншому підході – активному застосуванні та розширенні соціокультурного досвіду дітей, а також здобутих ними знань та навичок. Віталися та заохочувалися вміння поєднувати, творчо трансформувати та переносити інформацію на інший вид художньо-творчої діяльності або у звичайне життя, чому сприяли наочно-образні засоби (малюнки до пісень, вірші, репродукції, іграшки, інсценування пісень та ін.).

Наслідком надання дітям творчої свободи стали їх психічна розкритість і поява у них здібностей здійснювати самостійні дії, проявляти ініціативу, активність, брати на себе відповідальність. Діти перетворювалися на активних учасників навчально-творчої роботи: підготовки та проведення концертів для батьків, виставок творчих робіт, тематичних виставок, свят, конкурсно-ігрових заходів та ін. Було також організовано відвідування ними театрів, музеїв та виставкових залів, зустрічей із цікавими людьми. Ці заходи збагачували життєвий досвід школярів, створювали позитивні емоційні враження, розширювали кругозір, сприяли формуванню пізнавальних інтересів.

Підвищенню ефективності корекційно-розвивального процесу сприяло усвідомлене включення до нього батьків (законних представників) шляхом використання дозвільних форм взаємодії установи додаткової освіти та сім'ї:

організації спільних свят, розваг, демонстрації досягнень дітей та ін. та дітьми.

Крім цього, поширювалися методичні рекомендації (засоби наочної агітації, пам'ятки), проводилися нестандартні батьківські збори, консультації, семінари-практикуми, присвячені різним аспектам дитячо-батьківського співробітництва: «Розвиток художньо-творчої діяльності дітей у сім'ї засобами образотворчої діяльності», «Розмаїття способів дрібної моторики у дітей з ООП», «Вплив художньо-творчої діяльності на всебічний розвиток дитини з ООП», «Як розуміти та цінувати дитячі малюнки», «Творчість у дитячому віці». Завдяки цим заходам відбувалося ознайомлення батьків з особливостями вікового та психологічного розвитку дітей, раціональними методами та прийомами розвитку у них практичних навичок, способами їх включення до соціокультурного середовища дитячої шкільної спільноти.

Результати проведеного аналізу свідчать про можливість значного поліпшення адаптаційного та інтеграційного потенціалу дітей з ООП за допомогою спеціально організованої індивідуально-особистісної корекційно-педагогічної роботи, незважаючи на збереження відмінностей між ними та дітьми з нормативним розвитком.

Представлені у підрозділі матеріали можуть бути задіяні у практиці спеціальних психологів, реабілітологів, дефектологів, педагогів додаткової освіти дітей, а також у системі підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів.

Перспективними напрямками продовження досліджень є

- поглиблення знань про методи та механізми впливу на інклюзивний потенціал дітей з психічною недостатністю, здатний згодом забезпечити професійне самовизначення та самореалізацію учнів різних нозологічних груп в інклюзивному освітньому просторі;

- визначення шляхів та напрямів використання у корекційно-педагогічній роботі стратегії поліхудожнього підходу, що сприяє соціокультурній адаптації та соціалізації дітей з особливостями розвитку;

- подальша розробка та вдосконалення комплексної моделі формування адаптаційного та інтеграційного потенціалу дітей з особливостями розвитку з використанням художньо-творчої діяльності в системі корекційно-педагогічної допомоги.

Висновки за розділом III

У третьому розділі роботи були розкриті практико-експериментальні особливості формування міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі.

Ми провели діагностику рівня сформованості міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі, визначили. У дослідженні взяли участь учні 3 «А» класу в кількості 25 осіб. Варто зазначити, що в експериментальному класі навчається учень з ООП, у якого діагностовано порушення пізнавальних процесів (патологія рухово-кінестичної функціональної системи із супутніми інтелектуальними та мовними розладами). Етапи дослідно-експериментальної роботи: педагогічний аналіз (опитувач рівня агресивності Басса-Дарки, опитувальник рівня агресивності Л.Г. Почебут, методика на виявлення «Булінг-структури» Є.Г. Норкіна) та вивчення особистих установок та способів поведінки «нормальних» дітей по відношенню до дітей з ООП (структурована бесіда, спрямована на виявлення ставлення до людей з ООП, опитувальник Ф.Е. Шерег). Використання опитувальника агресивності Л.Г. Почебут дозволив нам виявити, що серед учнів 3 «А» класу 10% респондентів мають високий рівень агресивності та низький рівень адаптованості; 68% опитаних продемонстрували середній рівень агресивності та адаптованості; 22% учнів відрізняються низьким ступенем агресивності та високим ступенем адаптованості. Для виявлення рівня сформованості міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі було проведено опитувальник «Ситуаціябулінга в класі» В.Р. Петросянц. Даний опитувальник допомагає виявити ситуацію булінгу в класі та розділити вибірку дітей на дві групи: «жертви» – учні, які представили високий ступінь тенденції бути жертвою булінгу та не виявляли агресивних дій щодо інших учнів (у нашому випадку виявлено 12% учнів) та «кривдники» – учні, які

представили себе як учасників булінгу із частотою у кілька разів (26% респондентів). Наступною було проведено методичку виявлення «Булінг-структури» Є.Г. Норкіна, яка дозволила нам дізнатися про наявність насильства у класі (з боку учнів та педагогів). Відповіді показали, що проблема насильства у школі існує – 64% школярів дали позитивну відповідь. До тих, хто чинить насильство відносяться: 44% респондентів відповіли, що це однокласники, 34% респондентів відповіли, що це старшокласники та 22% респондентів дали відповідь – педагоги. Безпека у школі та класі: 52% опитаних вважали себе у повній безпеці, 38% почуваються неспокійно, 10% важко відповісти. На запитання, як часто у вашому класі відбуваються насильства (обзивання, глузування образливі жести чи дії), учні відповіли: 8% – «постійно сварки та бійки»; 42% – «ні, у нас такого немає»; 36% -»майже ні, якщо не рахувати пару випадків»; 14% – «це в порядку речей і має бути». Отже, діти з ООП у школі зазнають психічного чи фізичного насильства з боку одного індивіда чи групи у класі. Учні з ООП неспроможні захистити себе у конкретній ситуації, чутливі і сором'язливі, мають низьку самоповагу, досить тривожні, впевнені у собі. Їхні психологічні особливості, фізіологічні недоліки, неоднозначне до них ставлення вчителів є приводом для шкільного булінгу.

Характеризуючи соціально-педагогічні аспекти профілактики шкільного булінгу в умовах інклюзивної освіти, виділили, що у ході реалізації представленої програми можливо досягти наступних результатів: своєчасно виявити учнів з труднощами адаптації, зумовленими особливими освітніми потребами; знизити рівень агресивності у дітей до однокласників з-поміж осіб з ООП за рахунок розвитку толерантності та здатності до емпатії, усвідомлення власної індивідуальності; сформувати та розвинути в учнів вміння та навички конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях; знизити показники рівня прояву шкільного булінгу; досягти здорових та комфортних міжособистісних відносин серед усіх категорій

учнів. Представлені матеріали дослідження можуть бути використані з метою підвищення компетенцій педагогічних працівників у питаннях виявлення насильства в освітній установі, його профілактики та запобігання, встановлення правильних взаємин з учнями, надання допомоги у вирішенні проблем спілкування школярів, які зазнали булінгу, створення сприятливого клімату в колективі. взаємовідносин із однолітками. Результати дослідження можуть стати базою для науково-практичних висновків щодо привернення уваги громадськості до проблем шкільного булінгу до дітей з особливими освітніми потребами, розробки серії заходів та профілактичних програм у рамках роботи загальноосвітньої школи.

Ми проаналізували формування адаптаційного та інтеграційного потенціалу дітей з ООП в художньо-творчій діяльності. Підвищенню ефективності корекційно-розвивального процесу сприяло усвідомлене включення до нього батьків (законних представників) шляхом використання дозвільних форм взаємодії установи додаткової освіти та сім'ї: організації спільних свят, розваг, демонстрації досягнень дітей та ін. та дітьми. Крім цього, поширювалися методичні рекомендації (засоби наочної агітації, пам'ятки), проводилися нестандартні батьківські збори, консультації, семінари-практикуми, присвячені різним аспектам дитячо-батьківського співробітництва: «Розвиток художньо-творчої діяльності дітей у сім'ї засобами образотворчої діяльності», «Розмаїття способів дрібної моторики у дітей з ООП», «Вплив художньо-творчої діяльності на всебічний розвиток дитини з ООП», «Як розуміти та цінувати дитячі малюнки», «Творчість у дитячому віці». Завдяки цим заходам відбувалося ознайомлення батьків з особливостями вікового та психологічного розвитку дітей, раціональними методами та прийомами розвитку у них практичних навичок, способами їх включення до соціокультурного середовища дитячої шкільної спільноти. Результати проведеного аналізу свідчать про можливість значного поліпшення адаптаційного та інтеграційного потенціалу дітей з ООП за

допомогою спеціально організованої індивідуально-особистісної корекційно-педагогічної роботи, незважаючи на збереження відмінностей між ними та дітьми з нормативним розвитком.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У магістерській роботі була розкрита тема: «Педагогічне спрямування процесу формування міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі».

У першому розділі роботи було проведено теоретичне дослідження формування міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі.

Аналізуючи особливості міжособистісних відносин молодших школярів з особливими освітніми потребами з однолітками в умовах інклюзивної освіти, виділили, щоучні з ООП, які знаходяться в інклюзивних умовах, можуть відчувати труднощі в імітації соціальної поведінки, в її інтерпретації, потребують підказки з боку. Міжособистісні відносини служать для дітей молодшого шкільного віку важливим фактором психічного розвитку. Потреба в спілкуванні з однолітками з'являється у них досить рано, а спектр її складових формується і розширюється протягом усього вікового періоду.

Описуючи ставлення молодших школярів до дітей з ООП в інклюзивній освіті, визначили, щоучні молодшого шкільного віку приймають один одного. Є яскраво виражені лідери і ті, хто менш схвалений і прийнятий. Діти з ООП знаходяться в числі знехтуваних. Ставлення молодших школярів до таких дітей в основному недобррозичливе, найчастіше однокласники ігнорують присутність дитини з ООП в класі. Ефективне формування у молодших школярів позитивного ставлення до учнів з ООП в інклюзивній освіті можливо тільки при сукупному і організованому використанні всіх методів і прийомів. Кожен з цих методів спрямований на розвиток толерантності у молодших школярів та навчання їх позитивної взаємодії з дітьми з ООП. Введення інклюзивної системи освіти дало можливість і права мати рівний доступ до повноцінного навчання всіх,

незалежно від психофізіологічних особливостей. Незважаючи на величезну виконану роботу по розробці заходів, що дозволяють дітям з ООП відвідувати школу, все ще мають місце психолого-педагогічні проблеми, що перешкоджають повноцінному навчанню дітей з ООП. Проблеми взаємин молодших школярів завжди залишатимуться актуальними. Суспільство розвивається, а разом з ним і змінюються покоління. Інтереси, здібності і можливості дітей стають більші, відповідно, і коло спілкування постійно змінюється. Багато дослідників наголошували на тому, що даному питанню приділяється мало уваги.

Характеризуючи інклюзивну освіту як ресурс формування толерантного ставлення в дитячому колективі школярів і педагогічні умови виховання толерантності молодших школярів до дітей з ООП, зробили висновки, що обов'язковим елементом формування толерантного ставлення й толерантної поведінки є самопізнання учнів для формування уявлень про себе (щоб діти могли привести свою самооцінку до адекватного рівня як важливий елемент інтерпретації всіх когнітивних уявлень щодо своєї особистості) як вихідної точки формування уявлень і ставлення до інших людей і відповідно поведінки по відношенню до них. Процеси інтеграції дітей з нормою розвитку і «особливих» дітей, починаючи з періоду початкової школи, призводить до глибокого усвідомлення життя в єдиному суспільстві людей з відмінностями і без відмінностей. Діти усвідомлюють необхідність підтримки і допомоги по відношенню до людей, які відрізняються від них, розуміють включеність дітей з ООП як належне, а не як тимчасове і виняткове. Інтеграція позитивно впливає на моральне виховання молодших школярів. Толерантна поведінка як еталон у відносинах зі однолітками і показник розвитку особистості молодшого школяра можлива лише на основі осмислених знань, а також завдяки педагогічній підтримки вчителя і батьків.

У другому розділі роботи були розглянуті методичні аспекти формування міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі.

Була проаналізована спільна художньо-творча діяльність як фактор, що впливає на формування толерантності у школярів, включених в інклюзивний освітній простір. Визначено, що загальноосвітня школа готова прийняти дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Це означає, що можна без побоювання того, що одні учні будуть ображати інших, а, значить, хтось буде відчувати себе ущемленими, дискомфортно, об'єднувати в одному колективі дітей з різними можливостями. Саме така освіта передбачає освоєння школярами не тільки дидактично перетвореного соціального досвіду, але і засвоєння особистістю високих моральних якостей, тобто народження особистості, що володіє терпимістю, співчуттям, дружелюбністю, здатної прийняти іншого з його індивідуальністю, самобутністю і неповторністю.

Були охарактеризовані формування комунікативної успішності дітей з ООП за допомогою тьюторського супроводу і формування комунікативної взаємодії молодших школярів в умовах інклюзивного класу: траєкторія зближення. Занурення учнів з ООП в середовище освітнього закладу, яка дозволяє їм здійснювати навчальну діяльність комунікативної спрямованості за допомогою тьютора, привело в підсумку до підвищення комунікативної успішності молодших школярів з ООП. Виділено, що процес формування комунікативної успішності молодших школярів з ООП в освітньому середовищі реалізується за допомогою включення учнів до навчального спілкування на основі організованої ситуації успіху педагогом, вчителем-логопедом з тьюторською спрямованістю; стимулювання комунікативної діяльності молодших школярів з ООП шляхом спрямування їх на ті області предметно-практичної діяльності, що відповідають віку, потребам та інтересам особистості того, хто навчається. Можна зробити висновок, що результативність тьюторського супроводу комунікативної успішності учнів з

ООП незаперечна. Фахівцями виявлено, що школярі, які перебували на нижчому рівні сформованості комунікативної успішності, переходять на більш високий підсумковий рівень.

Був окреслений розвиток професійних компетенцій педагогічних працівників освітніх організацій у сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти. Досліджено проблему планування спеціалізованого освітнього процесу за визначенням, проектування і здійснення індивідуального освітнього маршруту учнів як необхідного результату розвитку професійних компетенцій педагогічних працівників у сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти. Як метапредметний зміст спеціалізованого освітнього процесу, що формує професійні компетенції педагогічних працівників у сфері інтегрованої (інклюзивної) освіти, використані відкриті онлайн-ресурси. Обговорення і рішення представлених професійних педагогічних завдань формує індивідуальний досвід педагогів з розвитку професійних компетенцій в області інтегрованої (інклюзивної) освіти, що дозволяє визначити і планувати перспективні форми і засоби подальшого підвищення кваліфікації в міжкурсовий період.

У третьому розділі роботи були розкриті практико-експериментальні особливості формування міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі.

Ми провели діагностику рівня сформованості міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі, визначили. У дослідженні взяли участь учні 3 «А» класу в кількості 25 осіб. Варто зазначити, що в експериментальному класі навчається учень з ООП, у якого діагностовано порушення пізнавальних процесів (патологія рухово-кінестичної функціональної системи із супутніми інтелектуальними та мовними розладами). Етапи дослідно-експериментальної роботи: педагогічний аналіз (опитувач рівня агресивності Басса-Дарки, опитувальник рівня агресивності Л.Г. Почебут, методика на виявлення «Булінг-структури»

Є.Г. Норкіна) та вивчення особистих установок та способів поведінки «нормальних» дітей по відношенню до дітей з ООП (структурована бесіда, спрямована на виявлення ставлення до людей з ООП, опитувальник Ф.Е. Шерег). Використання опитувальника агресивності Л.Г. Почебут дозволив нам виявити, що серед учнів 3 «А» класу 10% респондентів мають високий рівень агресивності та низький рівень адаптованості; 68% опитаних продемонстрували середній рівень агресивності та адаптованості; 22% учнів відрізняються низьким ступенем агресивності та високим ступенем адаптованості. Для виявлення рівень сформованості міжособистісних стосунків молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі було проведено опитувальник «Ситуаціябулінга в класі» В.Р. Петросянц. Даний опитувальник допомагає виявити ситуацію булінгу в класі та розділити вибірку дітей на дві групи: «жертви» – учні, які представили високий ступінь тенденції бути жертвою булінгу та не виявляли агресивних дій щодо інших учнів (у нашому випадку виявлено 12% учнів) та «кривдники» – учні, які представили себе як учасників булінгу із частотою у кілька разів (26% респондентів). Наступною було проведено методичку виявлення «Булінг-структури» Є.Г. Норкіна, яка дозволила нам дізнатися про наявність насильства у класі (з боку учнів та педагогів). Відповіді показали, що проблема насильства у школі існує – 64% школярів дали позитивну відповідь. До тих, хто чинить насильство відносяться: 44% респондентів відповіли, що це однокласники, 34% респондентів відповіли, що це старшокласники та 22% респондентів дали відповідь – педагоги. Безпека у школі та класі: 52% опитаних вважали себе у повній безпеці, 38% почуваються неспокійно, 10% важко відповісти. На запитання, як часто у вашому класі відбуваються насильства (обзивання, глузування образливі жести чи дії), учні відповіли: 8% – «постійно сварки та бійки»; 42% – «ні, у нас такого немає»; 36% -»майже ні, якщо не рахувати пару випадків»; 14% – «це в порядку речей і має бути». Отже, діти з ООП у школі зазнають

психічного чи фізичного насильства з боку одного індивіда чи групи у класі. Учні з ООП неспроможні захистити себе у конкретній ситуації, чутливі і сором'язливі, мають низьку самоповагу, досить тривожні, впевнені у собі. Їхні психологічні особливості, фізіологічні недоліки, неоднозначне до них ставлення вчителів є приводом для шкільного булінгу.

Характеризуючи соціально-педагогічні аспекти профілактики шкільного булінгу в умовах інклюзивної освіти, виділили, що у ході реалізації представленої програми можливо досягти наступних результатів: своєчасно виявити учнів з труднощами адаптації, зумовленими особливими освітніми потребами; знизити рівень агресивності у дітей до однокласників з-поміж осіб з ООП за рахунок розвитку толерантності та здатності до емпатії, усвідомлення власної індивідуальності; сформувати та розвинути в учнів вміння та навички конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях; знизити показники рівня прояву шкільного булінгу; досягти здорових та комфортних міжособистісних відносин серед усіх категорій учнів. Представлені матеріали дослідження можуть бути використані з метою підвищення компетенцій педагогічних працівників у питаннях виявлення насильства в освітній установі, його профілактики та запобігання, встановлення правильних взаємин з учнями, надання допомоги у вирішенні проблем спілкування школярів, які зазнали булінгу, створення сприятливого клімату в колективі. взаємовідносин із однолітками. Результати дослідження можуть стати базою для науково-практичних висновків щодо привернення уваги громадськості до проблем шкільного булінгу до дітей з особливими освітніми потребами, розробки серії заходів та профілактичних програм у рамках роботи загальноосвітньої школи.

Ми проаналізували формування адаптаційного та інтеграційного потенціалу дітей з ООП в художньо-творчій діяльності. Підвищенню ефективності корекційно-розвивального процесу сприяло усвідомлене включення до нього батьків (законних представників) шляхом використання

дозвільних форм взаємодії установи додаткової освіти та сім'ї: організації спільних свят, розваг, демонстрації досягнень дітей та ін. та дітьми. Крім цього, поширювалися методичні рекомендації (засоби наочної агітації, пам'ятки), проводилися нестандартні батьківські збори, консультації, семінари-практикуми, присвячені різним аспектам дитячо-батьківського співробітництва: «Розвиток художньо-творчої діяльності дітей у сім'ї засобами образотворчої діяльності», «Розмаїття способів дрібної моторики у дітей з ООП», «Вплив художньо-творчої діяльності на всебічний розвиток дитини з ООП», «Як розуміти та цінувати дитячі малюнки», «Творчість у дитячому віці». Завдяки цим заходам відбувалося ознайомлення батьків з особливостями вікового та психологічного розвитку дітей, раціональними методами та прийомами розвитку у них практичних навичок, способами їх включення до соціокультурного середовища дитячої шкільної спільноти. Результати проведеного аналізу свідчать про можливість значного поліпшення адаптаційного та інтеграційного потенціалу дітей з ООП за допомогою спеціально організованої індивідуально-особистісної корекційно-педагогічної роботи, незважаючи на збереження відмінностей між ними та дітьми з нормативним розвитком.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абіола О., Олорунфемі О., Самсон Д., Олусей А., Омолара О., Тітілопе А. Ставлення учнів до однолітків з інвалідністю в інклюзивній школі в Нігерії. *Азіатсько-Тихоокеанський журнал реабілітації інвалідів*. 2012. Вип. 23, № 3. Р. 65-75.
2. Адеева, Т. Н. Проблема психологічної готовності батьків різних категорій дітей до інклюзивної освіти. *Педагогічний журнал*, № 4, 2016. с. 112-118.
3. Альохіна С.В., Фальковская Л.П. Міжвідомча взаємодія як механізм розвитку психологічної служби в освіті. *Психолого-педагогічні дослідження*. 2017. Том 9. № 3. С. 116-128.
4. Альохіна С.В. Інклюзивна освіта: від політики до практики. *Психологічна наука і освіта*. 2016. Том 21. № 1. С. 136-145
5. Асмолов А. Г. Толерантність: різні парадигми аналізу. *Толерантність в суспільній свідомості*. Одеса. 2018. С. 15-20.
6. Баранова О.І. Система роботи вчителя початкових класів по вихованню толерантності молодших школярів. *Історична і соціально-освітня думка*. 2016.т. 8№ 2-2.- С. 128-133.
7. Батрак Я.А. Розвиток толерантності молодших школярів. Харків, 2018.97 с.
8. Богданова, А. А. Формування професійної компетентності педагогів, що реалізують інклюзивне навчання. *Наукове забезпечення системи підвищення кваліфікації кадрів*, № 3 (28), 2016. с. 89-95.
9. Бондарева А.Г. Формування толерантної особистості школяра. *Історія*. 2017. № 20.20 с.
10. Бондирева С. К. Толерантність. Введення в проблему. Миргород, 2016.240 с.

11. Букет Г., Валео А. Ставлення учнів до однолітків з обмеженими можливостями в інклюзивних та спеціальних школах. *Інвалідність та суспільство*. 2004. Вип. 19, № 1. Р. 61-76.
12. Буригіна Т.Є. Інклюзивна освіта дітей-інвалідів в умовах традиційної школи. *Наука і практика виховання та додаткової освіти*. 2015. № 5. С. 38-55.
13. Вебстер А. А., Картер М. Описова експертиза типів стосунків, що складаються між дітьми з вадами розвитку та їх найближчими однолітками в інклюзивних шкільних умовах. *Журнал інтелектуальних та розвитку з обмеженими можливостями розвитку*. 2013. Вип. 38, № 1. С. 1-11.
14. Веракса А. Н., Веракса Н. Е., Рєпіна Т. А. Соціальна психологія дошкільника. Харків, 2016.
15. Волков Б. С., Волкова Н. В. Психологія дошкільного віку. Моршин, 2018. 270 с.
16. Воробйова О. Я. Педагогічні технології виховання толерантності учнів. Миргород, 2014. 160 с.
17. Ганошенко Н. І., Рузская А. Г., Мещерякова С. Ю., Галигузова Л. Н., Смирнова Е. О. Міжособистісні відносини дитини від народження до семи років. Миколаїв, 2001. 240 с.
18. Годовнікова, Л. В. Інклюзивна освіта дітей з обмеженими можливостями здоров'я в загальноосвітній організації. Біла церква, 2017. 144 с.
19. Грауман К. Ф. Взаємне бачення перспектив: вихідна передумова усвідомленої толерантності. *Вища освіта в Європі*. Т. XXI. № 2. 2017. С. 46-58.
20. Гребенникова Г. С. Ставлення дітей молодшого шкільного віку до однолітків з порушеннями інтелектуального розвитку в інклюзивній освітньої середовищі. Психологічні науки: теорія і практика: матеріали IV Міжнародної наукової конференції, листопад 2015 р Миргород, 2015. С. 6-8

21. Гречко П. К. Відмінності. Від терпимості до культури толерантності. Ужгород, 2016. 416 с.
22. Джеффрес М. С. Педагогіка, інвалідність та спілкування: Застосування досліджень інвалідності в класі. Рівне, 2017. 228 с.
23. Дмитрієв А.А. Інклюзивна освіта дітей з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідністю: навчальний посібник; Миколаїв, 2017. 259 с.
24. Дуда І. В., Петрик Н. А. Особливості міжособистісних відносин в інклюзивну класі початкової школи. *Молодий вчений*. 2018. № 14. С. 49-52.
25. Дунаєвська, Е. Б. Мотивація професійно-особистісного розвитку і саморозвитку педагога як психолого-педагогічна проблема. *Психологія освіти в полікультурному просторі*, т. 1, № 1-2, 2008. с. 80-84.
26. Ельконін Д. Б. Дитяча психологія. Київ, 2011. 384 с.
27. Ємельянова Т.В., Степанько А.А. Модель процесу формування мотиваційної компетенції майбутніх педагогів інклюзивної освіти. *Гуманітарний журнал*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 237-240.
28. Забродина Л.А., Забродина О.В., Мухіна Ю.Р. Емоційно-особистісний компонент в структурі толерантного ставлення підлітків до вчителів. *Науковий огляд*. 2019. Т. 3. № 4 (6). С. 71-75.
29. Запорожець А. В. Вибрані психологічні праці: в 2 т. Москва, 1986.
30. Зінов'єв Д. В. Соціокультурна толерантність її сутнісні характеристики. *Парадигма*. 2018. № 1. С. 51-60.
31. Іллінська С. Г. Толерантність. Миколаїв, 2018. 288 с.
32. Канкар Ф. Дойч Т. Глобаник Б. Пінтерік А. Інклюзивна освіта сліпих та слабозорих учнів у Словенії. *Журнал спеціальної освіти та реабілітації*. 2014. Вип. 15, № 3-4. Р. 7-23.

33. Капустіна Н. Г. Психологічні особливості формування толерантності в структурі світогляду на ранніх етапах онтогенезу: монографія. Рівне, 2018. 228 с.
34. Кемп К., Картер М. Соціальні навички та соціальний статус студентів з інтелектуальними вадами, розлучених в основному. *Екологічна психологія*. 2002. Вип. 22, № 4. Р. 391-411.
35. Клепцова Н. Ю. Психологія і педагогіка толерантності: навч. посібник для вузів. Моршин, 2015. 175 с.
36. Коломінський Я. Л. Соціальна психологія взаємин в малих групах. Харків, 2010. 448 с.
37. Костіна, Л. М. Ігрова терапія з тривожними дітьми. Суми, 2005. 160 с.
38. Котова, С. А., Дунаєвська, Е. Б. Умови підготовки переходу загальноосвітніх шкіл на інклюзивну освіту. В кн. : Дитина в сучасному світі. Ціннісний світ дитинства. Матеріали XX Міжнародної конференції. Т. 48. Інклюзія і особливий дитина: система цінностей. Суми, 2013. с. 50-54.
39. Кузеванова С. В. Реалізація ідей інклюзивної освіти дітей в початковій школі. *Початкова школа*. 2015. № 1. С. 11-14.
40. Кукушин В.С. Виховання толерантності особистості в полікультурному соціумі: посібник для вчителя. Рівне, 2001. 404 с.
41. Кучмаєва О. В. Освіта дітей-інвалідів: статистичний аспект. *Статистика та Економіка*. 2016. № 6. С. 19-24.
42. Ліньков А. Клинков Дж. Person-oriented learning based on its sociological derivation. *Навчальний вектор*. 2018. № 1. С. 5-7
43. Лісіна М. І. Формування особистості дитини в спілкуванні. Суми, 2009. 320 с.
44. Логінова Л.Г. Інтеграція в освіті: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Додаткова освіта дітей: вектори розвинена", 28-30 жовтня, 2015. Одеса. 318 с,

45. Лоші К. М., Хефлін Л. Дж. Підвищення соціальних навичок дітей, які страждають на аутизм в садочку, шляхом навчання кількох однолітків як репетиторів. *Журнал аутизму та розладів розвитку*. 2000. Вип. 30, № 3. Р. 183-193.
46. Луковицький Є.Г. Соціально-психологічне значення толерантності невизначеності: дис. канд. психол. наук. Суми. 2018. -197 с.
47. Медушевський Н.А. Основи толерантності та правової культури. Одеса, 2019. 639 с.
48. Мовкебаєва З., Кабдирова А., Дузельбаєва А., Денисова І., Тинибаєва Л. Ставлення студентів до спільної освіти з інвалідами у вищих навчальних закладах. *Журнал освіти з підприємництва*. 2017. Вип. 20, № 3.
49. Мукіна, Е. Ю. Умови соціального розвитку молодших школярів з обмеженими можливостями здоров'я. *Психолого-педагогічний журнал «Гаудеамус»*, т. 15, № 1, 2016. с. 42-49.
50. Нікітіна, М. І. Середовище і її роль у розвитку дітей з обмеженими можливостями здоров'я. *Вісник педагогіки*, т. 3, № 1, 2015. с. 23-26.
51. Петровський А.М., Ваганова О.І, Кутепова Л.І. Правові аспекти створення інклюзивної освітньої середовища вузу. *Науковий журнал*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 45-48.
52. Плаксина Н. А. Толерантність молодших школярів по відношенню до дітей з особливими освітніми потребами: діагностичний аспект. *Вісник державного педагогічного університету*. 2015. № 1 (96). С. 4-13.
53. Ребекка А. С., Дженніфер М. А., Ерік В. К., Колін К. М. Ставлення учнів старших класів до своїх однокласників з важкими вадами: пілотне дослідження. *Журнал розвитку та фізичних вад*. 2016. Вип. 28, № 4. С. 523-538.
54. Рояк А. А. Психологічний конфлікт і особливості індивідуального розвитку особистості дитини. Рівне, 1988. 120 с.

55. Рубінштейн С. Л. Основи загальної психології. Київ, 2009. 713 с.
56. Серіков В.В. Навчання як вид педагогічної діяльності. Харків, 2008. 267 с.
57. Сиперштейн Г. Паркер Р. Бардон Ж. Видаман К. Національне дослідження ставлення молоді до включення студентів з інтелектуальними вадами. *Вияткові діти*. 2007. Вип. 73, № 4. Р. 435-455.
58. Сільвестр Н., Ром М. Дружба серед глухих підлітків, які відвідують загальноосвітні школи в режимах усного спілкування. *Educar*. 2011. Вип. 47, № 2. С. 341-364.
59. Скрябіна О.Б. Педагогічні умови формування толерантності у старшокласників: дис. канд. психол. наук. Харків: 2018. 209 с.
60. Смирнова Є. О. Спілкування дошкільнят з дорослими і однолітками. Харків, 2012. 192 с.
61. Солдатова Г. У., Шайгерова, Л. А., Шарова, О. Д. Жити в мирі з собою та іншими: тренінг толерантності для підлітків. Київ, 2016. 112 с.
62. Сорокоумова С. Н. Психологічні особливості інклюзивного навчання. *Вісник наукового центру академії наук*. 2010. Т. 12, № 3. С. 134-136.
63. Староверова М. С. Соціальний розвиток дітей з обмеженими можливостями здоров'я в умовах інклюзивного навчання. *Успіхи сучасної науки і освіти*. 2016. № 2. С. 112-116.
64. Стець В.І. Толерантність як інтегральна якість особистості підліткового віку. *Науковий журнал*. 2015. № 1 (10). С. 20-23.
65. Урунтаєва Г. А. Психологія дошкільного віку. Київ, 2012. 272 с.
66. Філінова І. Ф. Особливості тьюторського супроводу учнів з особливими освітніми потребами. *Молодий вчений*. 2015. № 11. С. 1498-1500.
67. Фростаг П. Пійл С. Чи допомагає дружба дружбі? Зв'язок між соціальним становищем та соціальними навичками учнів з особливими

потребами в системі загальноосвітньої освіти. *Європейський журнал освіти з особливими потребами* 2007. Вип. 22, № 1. С. 15-30.

68. Хугаева Ф.В. Антропологічні підстави формування толерантної особистості. *Гуманітарний журнал*. 2018. Т. 7. № 1 (22). С. 313-316.

69. Четверикова, Т. Ю. Феномени практики інклюзивної освіти молодших школярів з обмеженими можливостями здоров'я. *Сучасні дослідження соціальних проблем*, № 8, 2015. с. 226-242.

70. Чірятьєва М. Б. Формування міжособистісної толерантності молодших школярів. Миргород, 2017. 168 с.

71. Шалин В. В. Толерантність: культурна норма і політична необхідність. Київ, 2016. 256 с.

72. Ясвин ВА. Освітнє середовище; від моделювання до проектування. Одеса, 2015. 365 с.

