

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

**ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ  
ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО УМОВ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В  
ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

Кваліфікаційна робота здобувача  
освітнього ступеня «магістратура»  
напряму підготовки (спеціальності)  
013 Початкова освіта

**Новикової Галини Анатоліївни**

Керівник: к.пед.н., доц. Мондич О.В.

Рецензент: к.пед.н., в.о.доц. Сич Ю.І.

Робота допущена до захисту

на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти  
(назва випускової кафедри)

протокол № 6 від «4» січня 2023 р.

Завідувач кафедри



Ванова Д.Т.

(підпис) (прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист  
на відкритому засіданні ЕК

«24» січня 2023 р.

Оцінка

90

відмінно

(за стобальною шкалою)

(за традиційною шкалою)



Голова ЕК Біла О.О.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО УМОВ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....	9
1.1. Педагогічні умови забезпечення адаптації молодшого школяра з особливими освітніми потребами та особливими освітніми потребами до навчальної діяльності.....	9
1.2. Формування комунікативних навичок дітей з особливими освітніми потребами у інклюзивній освіті.....	13
1.3. Спільна діяльність молодших школярів в умовах інклюзії як засіб формування гуманних відносин один до одного .....	17
1.4. Особливості комунікативної діяльності молодших школярів в умовах інклюзивної освіти .....	23
Висновки за розділом I .....	29
РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО УМОВ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....	31
2.1. Досвід підготовки майбутніх педагогів до освітньої діяльності в умовах інклюзивного класу.....	31
2.2. Полікультурна компетентність педагога як одна з умов ефективності реалізації інклюзивної освіти.....	41
2.3. Тьюторський супровід першокласників у період адаптації до умов навчання у школі .....	46
2.4. Психолого-педагогічна сутність та детермінанти соціалізації молодших школярів в умовах інклюзивного класу.....	52
Висновки за розділом II.....	62

РОЗДІЛ III, ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО УМОВ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....	65
3.1. Формування інклюзивної культури молодших школярів у суспільно корисній діяльності .....	65
3.2. Взаємозв'язок соціально-психологічної адаптації і навчальної успішності у молодшому шкільному віці.....	76
3.3. Образотворча діяльність як засіб розвитку адаптаційних ресурсів першокласників в умовах інклюзивного класу.....	82
3.4. Корекція шкільної дезадаптації молодших школярів за допомогою технології лінійного алгоритму навичок соціалізації та адаптації навчального матеріалу для учнів інклюзивного класу.....	88
Висновки за розділом III.....	95
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ .....	98
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	104

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** На сьогоднішній день набирає сили тенденція ліквідації нерівності традиційних та корекційних шкіл, збільшується зростання інклюзивної освіти, зростання кількості інклюзивних класів. У зв'язку з цим простежується значна неоднорідність складу учнів з їхнім психічним, фізичним, когнітивним розвитком, що ускладнює адаптацію як дітей з особливими освітніми потребами, так і дітей, що нормально розвиваються (або, як вказують вчені, з нормою розвитку).

Проблема адаптації першокласників продовжує залишатися актуальною і значимою, попри великий досвід із її вирішення різними фахівцями – і педагогами, і психологами, і медиками. Вона стає найбільш відкритою у зв'язку з психічним нездоров'ям дітей, дитячою драгівливістю, збільшенням нервових та психічних захворювань.

Вивченню даної проблематики на етапі присвячені численні психолого-педагогічні дослідження (О. Бажукова[2;3], Д. Биков [4], Т. Єгорова [7], М. Кувирталова[28], П. Омарова [18-22], О. Подільська [24], О. Томчук [27], М. Фадіна[28], Н. Шевандрін[32], Т. Юдіна [34], І. Яковлева [35]тощо). Більшість вчених у час дотримуються традиційних підходів у трактуванні поняття «адаптація». Воно походить від латинських слів *adaptatio, adaptare, adaptio, adapto*, які перекладаються як «пристосовувати, влаштування». Сам термін «адаптація» розглядається як «пристосування організму, особистості, їх систем до характеру окремих впливів або до умов життя, що змінилися в цілому. Компенсує недостатність звичного поведінки у нових умовах» [1, с.147]. Також у сучасній освіті останнім часом підіймаються питання адаптації учнів до навчання, до навчального середовища, до умов навчання, особливо, якщо ці всі аспекти пов'язані з інклюзією.

Незважаючи на те, що існують роботи, які присвячені вивченню особливостей адаптації дітей до шкільного навчання, нами не було виявлено комплексного аналізу забезпечення успішної адаптації першокласників до

умов шкільного навчання в інклюзивному класі. Саме цей зумовило вибір напряму дослідження та робить обрану нами тему досить актуальною.

**Мета роботи** – визначити та теоретично обґрунтувати особливості забезпечення успішної адаптації першокласників до умов шкільного навчання в інклюзивному класі.

**Завдання дослідження:**

- 1) розглянути педагогічні умови забезпечення адаптації молодшого школяра з особливими освітніми потребами та особливими освітніми потребами до навчальної діяльності;
- 2) визначити особливості формування комунікативних навичок дітей з особливими освітніми потребами у інклюзивній освіті;
- 3) описати спільну діяльність молодших школярів в умовах інклюзії як засіб формування гуманних відносин один до одного;
- 4) визначити особливості комунікативної діяльності молодших школярів в умовах інклюзивної освіти;
- 5) виділити досвід підготовки майбутніх педагогів до освітньої діяльності в умовах інклюзивного класу;
- 6) охарактеризувати полікультурну компетентність педагога як одна з умов ефективності реалізації інклюзивної освіти;
- 7) провести аналіз тьюторського супроводу першокласників у період адаптації до умов навчання у школі;
- 8) описати психолого-педагогічну сутність та детермінанти соціалізації молодших школярів в умовах інклюзивного класу;
- 9) окреслити формування інклюзивної культури молодших школярів у суспільно корисній діяльності;
- 10) дослідити взаємозв'язок соціально-психологічної адаптації і навчальної успішності у молодшому шкільному віці;
- 11) проаналізувати визначну діяльність як засіб розвитку адаптаційних ресурсів першокласників в умовах інклюзивного класу;

12) привести заходи корекції шкільної дезадаптації молодших школярів за допомогою технології лінійного алгоритму навичок соціалізації та адаптації навчального матеріалу для учнів інклюзивного класу.

**Об'єкт дослідження** – адаптація першокласників.

**Предмет дослідження** – успішна адаптація першокласників до умов шкільного навчання в інклюзивному класі.

**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: О. Бажукова[10;11], Д. Биков [14], Т. Єгорова [20], М. Кувирталова[59], П. Омарова [45-49], О. Подільська [52], О. Томчук [58], М. Фадіна[59], Н. Шевандрін[65], Т. Юдіна [68], І. Яковлева [69]тощо.

**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:** Болградська загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів №2.

**Апробація** результатів дослідно- експериментальної роботи відбувалась під час участі у науково-практичній інтернет- конференції "Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації", науково-методичних семінарах, на засіданнях кафедри дошкільної та початкової освіти ІДГУ.

**Публікація:** Розвиток комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами / Зб. наукових праць. Переяслав, 2022. Вип. 89. 274с.

**Структура роботи:** вступ, основна частина, яка складається з трьох розділів, висновки за кожним розділом, загальні висновки, список використаних джерел (70 позицій) та додатки. Робота представлена у текстовому форматі на 115 сторінках та містить ілюстративно-графічний матеріал.



## **РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО УМОВ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

### **1.1. Педагогічні умови забезпечення адаптації молодшого школяра з особливими освітніми потребами та особливими освітніми потребами до навчальної діяльності**

Роль адаптації в житті людини та її вплив на вибір видаються важливими і пов'язані найчастіше з доленосними моментами. Важливість адаптації першокласників пояснюється успішністю оволодіння навчальним матеріалом, новими видами освітньої діяльності, психологічною комфортністю перебування у навчальному закладі, прагненням до спілкування з однолітками.

Я. Коломінський, Є. Панько, С. Ігумнов виділяють позитивні та негативні фактори адаптації молодших школярів до школи[30]. Емпіричні дослідження, практична діяльність, спостереження за першокласниками виявляють, що успішної адаптації до школи сприяють установка на об'єктивну оцінку своїх можливостей як учня, освоєння нового виду діяльності, спокійна ситуація в сім'ї, активне ставлення до навколишнього світу.

Вчені працюють над питанням, що може ускладнювати процес адаптації до школи. Функціональна неготовність до освітньої діяльності, психологічні бар'єри, недостатній рівень педагогічної освіти батьків, невміння вести діалог із дорослими, негативні взаємини у ній.

Вчитель, зважаючи на ці положення в період шкільної адаптації дітей, домагається переконливих продуктивних результатів.

Звикання до школи часто у дітей відбувається з великими труднощами. У окремих учнів адаптація не відбувається. Цей випадок можна назвати соціально-психологічною дезадаптацією. У подальшому шкільному житті

вона може призвести до серйозних наслідків, наприклад, до труднощів у здобутті автентичної освіти та реалізації себе в житті.

Таким чином, шкільна адаптація здійснюється у наступних сферах: фізіологічній (або поведінковій), соціальній, особистісній та психологічній.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури дозволив віднести до найбільш значущих факторів, що впливають на успішну адаптацію першокласників, наступні [3-5]:

- вік дитини. Початкове навчання у школі характеризується нестабільністю, тривожністю, підвищеною напруженістю, низькою та нестійкою працездатністю. Мотивація до навчання та воля ще недостатньо розвинені;

- здоров'я учня (функціональна готовність до навчання). Діти, які часто хворіють, і які навчаються у супроводі зі своїми хронічними захворюваннями важче пристосовуються до шкільного життя, у них з перших днів навчання спостерігається погіршення стану здоров'я, яке може супроводжуватися виникненням нервових і психічних захворювань;

- готовність дитини до початку шкільного навчання (психологічна готовність дитини до школи) є наступним важливим фактором, який є рівнем розвитку особистості у різних відносинах (фізичне, інтелектуальне тощо);

- зміст навчання та методика викладання. Грамотна організація навчального процесу значно полегшує адаптацію дітей до школи. При складанні розкладу навчальних занять, розробці прийомів та методів навчання, змісту матеріалу необхідно враховувати індивідуально-психологічні та вікові особливості та можливості першокласників;

- також достатньо процес адаптації до школи проходить легше, якщо діти відвідували дитячий садок або розвиваючий дитячий центр. Школярі, які відвідували дошкільні освітні установи, швидше адаптуються, а в тих, хто виховувався вдома, спостерігаються рухова гальмування, небажання спілкуватися з однолітками, замкнутість;

- позиція вчителя та обраний ним стиль спілкування з учнями значною мірою визначають продуктивне навчання та виховання;

- створення позитивного мікроклімату в шкільному колективі. Середовище школи стає найважливішим чинником формування позитивного мікроклімату взаємодії суб'єктів, здорової психологічної обстановки, моральних відносин, освоєння системи цінностей, комунікативної культури;

- сімейні відносини. Вчені Я. Коломінський та О. Панько відзначають важливість позитивних взаємин у сім'ї та відсутність конфліктних ситуацій у групі однолітків [30, с.25].

Заявляючи про доцільність адаптації молодшого школяра з ООП до навчальної діяльності, наголосимо на недостатності теоретичної та практичної розробки проблеми, що потребує додаткових досліджень у цій галузі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, результати, отримані під час дослідження, дозволили визначити педагогічні умови, що забезпечують успішність адаптації молодшого школяра з ООП до навчальної діяльності.

Однією з найважливіших педагогічних умов *є розвиток пізнавальної активності дітей, формування пізнавального інтересу.*

Серед завдань розвитку пізнавальної активності молодших школярів з особливими освітніми потребами можна назвати такі:

- активізація мотивації вчення з розвитку пізнавальних інтересів;
- формування початкових умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати;
- розвиток пам'яті, мови, умінь доводити свою думку, висловлювати судження;
- формування навичок та умінь планування своїх дій, послідовність своїх вчинків.

Відомо, що одним із ефективних засобів розвитку пізнавальної активності є дидактична гра. Ігрові моменти в процесі навчання роблять знання про навколишній світ більш продуктивними.

Процес розвитку пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами залежить від безлічі факторів, до яких можна віднести, наприклад, мультимедійні ресурси, що робить процес навчання більш захоплюючим, наочним, якісним. Тут можна говорити і підвищення мотивації до отримання та засвоєння нових знань, так як у дітей з ООП часто відзначається дефіцит розвитку пізнавальної діяльності, мислення, вербальної пам'яті, уваги, бідний словниковий запас, недостатні уявлення про навколишній світ [6].

Наступною педагогічною умовою є *організація співробітництва як тристороннього аспекту взаємодії*.

Сучасна освіта, орієнтуючись на суб'єктивні відносини учнів, акцентує пошук інноваційних форм організації навчання. Ідея суб'єкта розвитку науки передбачає створення абсолютно особливого розвиваючого середовища, що сприяє розвитку суб'єктності [7]. При створенні такого середовища першому плані виходить педагогіка співробітництва, яку можна визначити як навчальне співробітництво. Воно характеризується як багатостороння взаємодія у навчальній групі та взаємодія педагога з групою. Тільки переведення навчального процесу на рівень особистісної взаємодії його суб'єктів дає підстави говорити про нього як про навчальне співробітництво [8].

Необхідною педагогічною умовою є *організація інклюзивного діалогічного спілкування з урахуванням вікових особливостей розвитку психічних процесів*.

Молодший шкільний вік є найвідповідальнішим етапом шкільного дитинства. Діалогічне спілкування у цьому періоді є одним з провідних чинників психічного розвитку. Через спілкування відбувається обмін знаннями, залучення до історичного досвіду, засвоєння культурних та духовних цінностей. «Первинне емоційне спілкування дитини з дорослими є першоджерелом розвитку мови» [14, с. 3].

Також важливою педагогічною умовою є *соціальне оточення молодшого школяра: сім'я, педагог, клас*. Сімейна атмосфера, в якій знаходиться дитина на початку свого навчання в школі, відіграє велику роль у житті.

Резюмуючи вищевикладене, слід зазначити таке: *адаптація дитини до школи – це досить тривалий процес, пов'язаний із значним зусиллям всіх систем організму, і одна з основних причин її неуспішності – невідповідність між вимогами зовнішнього середовища та особливостями психофізіологічних механізмів зміни дитини*.

Результативність, успішність адаптації молодшого школяра з ООП до навчальної діяльності забезпечуються спеціально створеними педагогічними умовами.

Проявом проблеми процесу адаптації учнів служать зміни у поведінці та ставлення дітей: загальмованість, почуття тривожності, страху, відсутність бажання у школу та інших. Ці та інші зміни у поведінці дітей відбивають особливості адаптації дитини до шкільного життя.

## **1.2. Формування комунікативних навичок дітей з особливими освітніми потребами у інклюзивній освіті**

У сучасних умовах інклюзивна освіта стала реальністю для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Якщо раніше такі діти навчалися у корекційних освітніх установах, то у зв'язку з набуттям чинності закону «Про освіту» тепер більшість таких дітей навчається у загальноосвітніх школах. Це призвело до того, що практичні запити вчителів сформували новий фокус наукових досліджень, сконцентрований на аналізі проблем навчання, виховання, розвитку в умовах інклюзії та пошуку шляхів їх вирішення.

У дослідженнях наукової школи «Гуманізація загальної та спеціальної освіти» Д. Маллаєва [41-43] вивчаються багато питань соціалізації та

соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами у спеціальній та інклюзивній освіті.

Проведений теоретико-методологічний аналіз та практичний запит вчителів початкових класів інклюзивних шкіл дозволив дійти висновку, що однією з вельми актуальних проблем дітей з ООП є недостатність розвитку комунікативної компетентності першокласників для успішної соціалізації у колективі, потребують своєчасної корекції комунікативних навичок.

Саме тому важливим є вивчення комунікативних навичок дітей з ООП, що вступають до першого класу інклюзивної школи або інклюзивного класу, та розробка методики корекційної роботи.

Для вивчення комунікативних навичок дітей з ООП використовують методи тестування з батареї методик (соціометрична методика, тестова бесіда оцінки психосоціальної зрілості за С. Банковим, методика «Вивчення комунікативних навичок дітей» за М. Корепановою та О. Харламовою), стандартизоване педагогічне спостереження, констатуючий, формуючий та контрольний експерименти.

Під час проведення дослідження комунікативних навичок дітей з ООП необхідно задіяти як учнів з ООП так і учнів з нормою психофізичного розвитку.

При проведенні формуючого етапу дослідження зазвичай науковці та дослідники формують контрольні та експериментальні групи дітей, складених з вибірки учнів першого класу з особливими освітніми потребами.

Як того вимагає методика проведення такого роду експериментального дослідження у контрольній групі формуючий експеримент не проводять. Після проведення методики корекційної роботи в експериментальній групі здійснюють контрольний експеримент, який дозволяє у порівняльному дослідженні оцінити ефективність запропонованої методики.

Результати соціометричного дослідження дозволяють дійти висновків, наприклад, що першокласники з нормальним психофізичним розвитком

частіше виявляються «переважними» та «прийнятими» у колективі однолітків в інклюзивній школі, ніж діти з ООП.

Вченими встановлено, що практично жодна дитина з ООП, частіше, не отримує максимальної кількості виборів (не виявилася «переважним») і лише маленький відсоток дітей виявляються «прийнятими» у дитячому колективі. При цьому всі діти, які є «прийнятими», знайомі зі своїми однокласниками, мають досвід дошкільного спілкування.

Також дослідники акцентують увагу на те, що більшість учнів з особливими освітніми потребами виявляється у групі «неприйнятих» та «ізольованих». Реєструється низький коефіцієнт взаємності виборів між дітьми з нормальним психофізичним розвитком та дітьми з ООП. У той самий час рівень добробуту взаємин у інклюзивних класах характеризується як середній. Можливо – завдяки діяльності вчителів початкових класів щодо формування толерантного ставлення до дітей з ООП.

Другим напрямком констатуючого експерименту на думку вчених може стати оцінка психосоціальної зрілості першокласників, які беруть участь у дослідженні (найпоширенішим по застосуванню є тестова бесіда за С. Банковим), що дозволяє дійти висновку про те, що якщо у вибірці здорових дітей низький рівень соціальної зрілості відзначається у третини випадків, то у дітей з ООП він реєструється значно частіше – 2/3 випадків, що свідчить про те, що вони потребують спеціальної корекційно-розвивальної роботи.

Вченими встановлено, що дослідження за методикою «Вивчення комунікативних навичок дітей» (М. Корепанова, Є. Харламова) у порівняльному дослідженні з однолітками з нормою розвитку частіше за все демонструє низький рівень комунікативної компетентності дітей із особливими освітніми потребами.

Відповідно до виявлених у дослідженні проблем науковці та дослідники розробляють методіку корекційної роботи, в основу якої може лягти тренінг комунікативних навичок.

Метою методики стає корекція комунікативних навичок упершокласників в умовах інклюзивного класу.

Методика включає наступні напрями роботи:

1. Формування у колективі інклюзивного першого класу сприятливого соціально-психологічного клімату.

2. Розвиток комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами у спілкуванні з однолітками з нормальним психофізичним розвитком за умов тренінгу.

3. Формування вчителів початкових класів первинних уявлень про структуру основного дефекту дітей з особливими освітніми потребами та специфікою їхньої соціалізації в умовах інклюзивного класу.

Тренінг проводиться в інклюзивних експериментальних групах.

Також дослідники акцентують увагу на те, щонадалі, у контрольній групі та в експериментальній групах проводять повторну оцінку рівня розвитку комунікативних навичок дітей з ООП у порівнянні зі здоровими однолітками.

Результати контрольного експерименту частіше свідчать про значущість позитивних змін, що відбулися в експериментальних групах порівняно з контрольною.

При цьому зростання рівня комунікативної компетентності відзначається як у вибірці дітей з нормальним психофізичним розвитком, і у дітей з ООП.

Проведений нами аналіз спеціальної, методичної та фахової літератури дозволили дійти наступних висновків:

1. Діти з особливими освітніми потребами, які у перші класи інклюзивних шкіл, мають низький рівень психосоціальної зрілості, зниження рівня розвитку комунікативних навичок і низький індекс соціального благополуччя у колективі першокласників.



2. Першокласники з особливими освітніми потребами потребують формування комунікативних навичок в умовах спеціально організованого психолого-педагогічного впливу.

3. Основними напрямками такого впливу виступають: формування сприятливого соціально-психологічного клімату у класі, розвиток комунікативних навичок у дітей з ООП у спілкуванні з однолітками з нормальним психофізичним розвитком в умовах тренінгу, підвищення компетентності вчителів початкових класів щодо специфіки соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу.

### **1.3. Спільна діяльність молодших школярів в умовах інклюзії як засіб формування гуманних відносин один до одного**

Під час вибудовування спільної діяльності молодших школярів в умовах інклюзії є ризик та побоювання не наробити педагогічних та психологічних помилок, причому як з дітьми, так і з батьками. Насамперед вчителька ближче повинна познайомитися з дитиною з ООП, її сім'єю, дізнатися про її особливості, інтереси, сильні та слабкі сторони пізнавального та особистісного розвитку. Спочатку виникає питання – як створити навколо особливої дитини комфортне поле спілкування та можливість спільної діяльності з однокласниками. Відомо, що відсутність досвіду взаємодії з однолітками може призвести до нездатності таких дітей створювати стабільні соціальні та дружні відносини. Була маса питань та сумнівів (чи приймуть діти? чи вдасться організувати навчання?). Відразу заявили про себе проблеми, які треба було передбачити та вирішити для успішної адаптації дитини, батьків та дітей класу.

Задля більш детального опису спільної діяльності молодших школярів в умовах інклюзії як засіб формування гуманних відносин один до одного у цьому підрозділі зупинимося лише на описі прикладів спільної діяльності дитини із руховою патологією – ДЦП зі здоровими однолітками.

«Аналізуючи практику інклюзивної освіти, можна констатувати, що сучасна школа відчуває дефіцит знань про педагогічні технології спільного навчання дітей з ООП з однолітками...» [69, с. 61].

Для планування роботи була проаналізована доступна інформація про особливості розвитку дітей з ДЦП, які характеризуються поєднанням тріади розладів: рухових, психічних та мовленнєвих. У дітей із церебральним паралічем затримано та порушено формування рухових функцій. У структурі рухового дефекту особливу увагу займають порушення координації рухів, насамперед рук. Саме вони у ряді випадків ускладнюють побутову, шкільну та трудову адаптацію. Не менше значення має правильне визначення психофізичного навантаження, оскільки такі діти дуже виснажуються. На що важливо перш за все звернути увагу? Це здатність до самообслуговування, точність рухів та дрібна моторика, мова та комунікація, зорово-просторове сприйняття та предметно-практичні дії, поведінка та стан емоційно-вольової сфери та, звичайно, здатність до навчання. «Серед дошкільнят та школярів з порушеннями опорно-рухового апарату багато таких, чий пізнавальний потенціал успішно розвивається у процесі освоєння основної загальноосвітньої програми» [14, с. 4].

Не менше турбує і такий аспект, як взаємодія вчителя з батьками, оскільки дитина з порушенням розвитку – завжди джерело психотравматизації всього сімейного оточення. Тому важливо вибудувати з батьками продуктивну взаємодію, правильно спланувати та організувати їх участь у психосоціальному розвитку дитини та в житті навчального колективу, включаючи різноманітні класні та шкільні заходи. Рекомендована установка на співпрацю з батьками не може виключати розумної вимогливості щодо поточної та майбутньої соціалізації дитини. Роль батьків для психосоціального розвитку дітей є надзвичайно великою. Відповідальність сім'ї за соціалізацію покладається так само, як і при вихованні звичайних дітей, що у доступній та коректній формі нагадувалося батькам.

Третій хвилюючий вчителя аспект – це діти класу. Що необхідно зробити для того, щоб особлива дитина була повноцінним членом колективу, щоб не відчувала себе скривдженою і самотньою серед однолітків? Важливо було створювати та підтримувати ситуації взаємодії між однокласниками, організовувати спільну діяльність у навчальному та позанавчальному процесі.

Від професійних дій вчителя більшою мірою залежить прийняття дитини з ДЦП однокласниками, тому, організовуючи спільну діяльність, необхідно дотримуватись ряду психолого-педагогічних умов:

- насамперед значущість дій вчителя: чим ширше репертуар дій педагога щодо включення дитини з ДЦП до загальноосвітнього процесу, тим більше однокласників приймають особливих дітей. Коло дій вчителя охоплює навчальну діяльність на уроці, а також у спільних ігрових та рекреаційних видах діяльності з однокласниками у позаурочний час;

- особистий приклад у діаді вчитель-учень: будучи авторитетним дорослим, вчитель демонструє молодшим школярам зразок ставлення до однокласника з руховою патологією (емоційна підтримка у вигляді схвалення, похвали, заохочення ініціативи та самостійності, акцентування уваги на успішному виконанні завдання тощо);

- у вчителя має бути сформована навичка зворотного зв'язку для того, щоб закріпити доброзичливе ставлення молодших школярів до дитини з ДЦП. Важливо застосовувати мотивуючий, позитивний зворотний зв'язок для того, щоб скоригувати небажану, неефективну поведінку дітей, що нормально розвиваються, щодо однолітка з порушенням розвитку.

- суттєвою умовою спільної діяльності дітей виступають їхні спільні інтереси у класі, і вчитель цілком може створити спільність інтересів у рамках навчальної та позанавчальної діяльності у колективі молодших школярів.

При першій зустрічі з дитиною з ООП (у нашому розглянутому випадку з ДЦП) спостерігається напруженість, тривожність, скутість у

спілкуванні, але, освоївшись у новому середовищі та успішно пройшовши адаптаційний період, вона виявляє пізнавальний інтерес до навчальної діяльності, до навколишнього світу, показує посидючість та вміння доводити розпочату справу до кінця. У цьому, звичайно, спочатку заслуга його батьків. Але дитині з ООП непросто вступати у навчальні відносини – спільну діяльність з однокласниками, їй важко подолати сором'язливість, боязкість. Тому процес навчання необхідно організовувати таким чином, щоб у ньому були присутні не лише взаємодія вчителя та учня, а й співпраця учнів між собою.

Досі існує дефіцит науково-методичних праць, що виник більше тридцяти років тому, що показують ефективність застосування методів, способів і прийомів класно-урочної та позаурочної діяльності при спільній діяльності дітей з порушенням розвитку та здорових однолітків. Хоча з цієї теми зустрічаються окремі публікації Г.Лискової[37], Т.Юдіної [68], І. Яковлевої [69].

У психологічній літературі «спільна діяльність» сприймається як організована система активності взаємодіючих індивідів, спрямовану доцільне виробництво (відтворення) об'єктів матеріальної та духовної культури, як спільно-розподілена предметна діяльність, учасники якої координують свої дії [3]. Будь-яка діяльність має власну постійну структуру, першою ланкою якої є мотив, а останнім – результат, тобто. діяльність цілеспрямована. Вона складається з певних дій, а події – з операцій. Ось основні ознаки спільної діяльності, виділені Н. Шевандріним: наявність єдиної мети для учасників, включеність у діяльність, наявність загальної мотивації, об'єднання індивідуальних діяльностей, поділ єдиного процесу діяльності на окремі функціонально пов'язані операції та їх розподіл між учасниками, узгодження діяльностей відповідно до заздалегідь визначеної послідовності [65].

З урахуванням ознак спільної діяльності та труднощів дитини з ООП щодо вступу у взаємодію з однолітками, під час навчання у початковій школі

застосовуються різні форми організації спільної діяльності (у діаді з учителем, і навіть з однолітками у парі, групи, по рядах, на екскурсіях) під час уроку і поза уроку.

Далі представимо приклади методу організації спільної діяльності у різних видах (навчальна та позанавчальна; пізнавальна, продуктивна, волонтерська). Заплановані результати крім предметної мети завдання (уроку) мають особистісний характер – вирішуються комунікативні завдання: конструктивна взаємодія один з одним, вміння обмінюватися інформацією, домовлятися, приходити до спільної думки, прояв навичок співпраці, шанобливого та терплячого ставлення до партнера, формування власного мені знаходити виходи із спірних ситуацій задля досягнення загального результату.

*Приклад 1.* Навчальна пізнавальна діяльність екскурсії. Урок «Я досліджую світ». Тема: Рослини. Екскурсія. Навчальним завданням є вчити диференціювати рослини на групи: дерева та чагарники. Запланований результат: учні навчаються взаємодії в мінігрупі, виконуючи загальне завдання – розпізнати рослини та підібрати до них потрібне листя. Дитина з ООП включена до однієї з міні-груп для виконання навчального завдання. Кожній групі школярів видається листя дерев та чагарників. Діти по черзі перебирають їх і ділять на групи (дерева: ялина, сосна, береза та ін., чагарники: бузок, акація, шипшина та ін.), називаючи ознаки рослин – дерева або чагарника.

Завдання можна ускладнити, якщо вчити диференціювати рослини на кілька груп: дерева, чагарники, трава та квіти, відповідно підібравши роздатковий матеріал.

*Приклад 2.* Навчальна продуктивна діяльність у парах. Урок мистецтва. Тема: Рисунок «Чарівність осінніх фарб» нетрадиційним методом за допомогою трафарету та поролонової кисті. Навчальне завдання: вивчати, обговорюючи, вибирати потрібні фарби для спільної творчої роботи, показати розфарбовування новим способом. Запланований результат:

зробити творчий тематичний рисунок. Для початку обговорюється з дітьми тема пори року, йдеться про те, що відбувається в природі восени, які їй відповідають кольори, які дарує вона людям. Для візуалізації вчитель пропонує розглянути ряд слайдів на тему осінньої природи (овочі, фрукти, ягоди, гриби, кольорове листя на деревах та чагарниках тощо). Дітям видаються листи для малювання, трафарети різних ягід та листя, поролонові кисті, фарби. Вчитель повідомляє умови для спільної діяльності: для того, щоб якісно зробити роботу, потрібно одному притримувати трафарет, а іншому працювати пензлемпотім змінитися ролями. Наприклад, один учень розфарбовує листя, а інший – ягоди. Кольори обирають після спільного обговорення. Таким чином, у процесі подібної навчальної ситуації відпрацьовуються комунікативні вміння, відбувається спонукання до спілкування та спільної діяльності.

*Приклад 3.* Позаурочна трудова діяльність у парі – чергування на перерві, після уроків та генеральне прибирання. Чергування у класі, як правило, передається щодня новій парі школярів, що сидять за однією партою. Однією з обов'язків чергових було супроводження інвалідного візка до їдальні, оскільки дитині з ООП потрібна допомога, особливо в період адаптації до шкільних умов – простежити, щоб все необхідне до сніданку та обіду було на столі. Наприклад, якщо немає ложки чи хліба, то принести, підсунути ближче склянку тощо. До дитини з ООП теж доходить черга бути черговим, і вона разом із однокласницею після уроків виконує прості доручення: поливає квіти, протирає парти. Коли в класі генеральне прибирання та діти чергують по рядах, то школяр з ООП один з активних її учасників, він перебирає висувні ящики в столі, протирає пил. Всі ці дії поступово привчають дитину до праці, акуратності, причетності до спільної справи класу.

Обсяг підрозділу не дозволяє описати багато інших видів спільної діяльності початкових класів, куди обов'язково підключають дитину з ООП; це театральні спектаклі, настільні ігри, тематичний класний годинник,

виставки творчих робіт, святкові концерти, виходи до культурно-дозвільних установ, екскурсії, походи на природу, поїздки тощо. На багатьох класних та шкільних заходах дитина з ООП присутня. Навіть у спортивному залі школяр з ООПе активним уболівальником за команду однокласників.

Таким чином, у період навчання у початковій школі діти набувають не тільки нових універсальних навчальних дій, але відбувається і формування комунікативного досвіду, навичок соціальної компетентності, молодші школярі вчаться взаємодіяти з особливими однолітками у різних ситуаціях спілкування та спільної діяльності. Вчитель не може змусити дітей бути близькими друзями з усіма, але він може навчити їх бути терпимими, добрими та поважати почуття інших, а також підтримувати одне одного як у класі, так і за його межами.

Вчитель початкових класів – це особлива постать у житті як дітей, а й їхніх батьків. Від нього багато залежить у духовно-моральній долі кожного учня – у культурі міжособистісної взаємодії, прояві гуманного ставлення до людей. Вчитель формує характер дитини, закладає моральні норми, загальнолюдські цінності, поняття «добре» і «погано», «добро» та «зло». У ситуації інклюзії при створенні спільної діяльності дітей у класі вчитель піклується про соціальний статус особливої дитини в рамках школи для її життєстійкості, самостійності та успішної соціальної адаптації.

#### **1.4. Особливості комунікативної діяльності молодших школярів в умовах інклюзивної освіти**

На етапі розвитку суспільства особливого значення набуває процес організації комунікативного взаємодії дітей за умов інклюзії. Від того, як відбувається процес спілкування дітей з ООП, залежить подальша адаптація та соціальна інтеграція їх у суспільство.

У дітей з ООП процес комунікативної взаємодії має низку складнощів, тому що існують мовні, слухові, рухові та інші бар'єри для оволодіння

соціальною взаємодією залежно від типу порушення. До загальних закономірностей комунікативного розвитку дітей з ООП належить уповільнення швидкості прийому та переробки інформації, що надходить, і порушення мовної діяльності. Як наслідок, спостерігається складне становище у сфері спілкування, що, у свою чергу, є причиною збіднення соціального досвіду. Порушується соціальна поведінка дитини, що виявляється у характері встановлення контакту, перебігу адаптації та рівні соціальної активності.

Комунікативна діяльність є складною багатоканальною системою взаємодій людей, основними процесами якої є:

- комунікативний, що забезпечує обмін інформацією;
- інтерактивний, що регулює взаємодію партнерів у спілкуванні;
- перцептивний, що організує взаємосприйняття, взаємооцінку та рефлексію.

Традиційно комунікативні вміння – це вміння правильно, грамотно, зрозуміло пояснити свою думку і адекватно сприймати інформацію, – це комплекс усвідомлених комунікативних дій, заснованих на високій теоретичній та практичній підготовленості особистості, що дозволяє творчо використовувати знання для відображення та перетворення дійсності. Їх розвиток пов'язаний з формуванням та розвитком особистісних новоутворень як у сфері інтелекту, так і у сфері домінуючих професійно значущих характеристик.

Вперше наукове вживання терміна «комунікація» запровадив Ч. Кулі у монографії «Соціальний процес». Він визначав комунікацію як «механізм існування та розвитку людських відносин». Пізніше термін «комунікація» набуває широкого вживання на початку ХХ століття.

У основі численних публікацій лежить концепція діяльності. Грунтуючись на ній, Г. Цукерман [62; 63] та Л. Яшкова [70] розглядають спілкування як комунікативну діяльність. У низці досліджень наголошується,



що комунікативні навички сприяють психічному розвитку школяра, впливають на загальний рівень його діяльності.

З. Садикова[55] та В. Хайдаров[60] та інші вивчали спілкування як показник комунікативної поведінки, як необхідну умову формування комунікативних навичок.

В даний час наука оперує декількома визначеннями:

1. Комунікація – засіб зв'язку будь-яких об'єктів матеріального та духовного світу.

2. Комунікація – специфічна форма взаємодії людей у процесі їх пізнавально-трудової діяльності.

3. Комунікація – передача та обмін інформацією у суспільстві з метою на нього.

Комунікативна діяльність є складною, багатоканальною системою взаємодій людей. Так, Г. Лискова основними процесами комунікативної діяльності вважає: комунікативний, який би обмін інформацією; інтерактивний, що регулює взаємодію учасників спілкування; і перцептивний, що організує взаємосприйняття, взаємооцінку та рефлексію у спілкуванні[37, с.3]. Е. Ібрагімовавиділяє два типи комунікативної діяльності: особистісно орієнтований та соціально орієнтований[24, с.121]. Ці типи комунікативної діяльності мають комунікаційні, функціональні, соціально-психологічні та мовні структури.

Комунікативна діяльність реалізується у спілкуванні – дуже складному та багатогранному процесі, який виступає як перший вид людської діяльності. Загальновідомо, що виділяють три основні види діяльності, що змінюють один одного в онтогенезі, – гра, вчення та праця. Д. Биков надав цьому поділу найбільш узагальнений характер і визначив два види соціальної діяльності – спілкування та пізнання[14]. Цю позицію прийняв О. Бажукова виділяє два види діяльності – праця та спілкування[11]. І. Доровський визначив дві сторони людської діяльності – активність та спілкування[19].

Тому важливо виявити особливості комунікативної діяльності молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. Вибір молодших школярів як фокус-група дослідження пояснюється кількома причинами. По-перше, саме у молодшому шкільному віці формуються комунікативні вміння та вибудовується соціальне ставлення людини до себе, іншого та суспільства. По-друге, інклюзивне освіту у молодших класах поширене ширше, ніж у середньому чи старшому ланці.

У психологічній науці виділяють різні класифікації комунікативних умінь.

Д. Ахмеровак пропонує наступну структуру комунікативних умінь дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку: інформаційно-комунікативні вміння, регуляційно-комунікативні вміння, афективно-комунікативні вміння:

- інформаційно-комунікативні вміння – вміння розпочати, підтримати та завершити спілкування, привернути увагу співрозмовника; вміння орієнтуватися у партнерах та ситуаціях спілкування (адекватно реагувати на знайому та незнайому людину, зрозуміти наміри, мотиви спілкування партнерів); вміння використовувати засоби вербального та невербального спілкування, використовувати слова та знаки ввічливості;

- регуляційно-комунікативні вміння – вміння узгоджувати свої дії, думки, настанови з потребами партнерів; вміння допомагати партнеру та самому приймати допомогу; вміння вирішувати конфлікти адекватними методами;

- афективно-комунікативні вміння – вміння помічати та адекватно реагувати на емоційний стан партнера; вміння виявляти чуйність, чуйність, співпереживання до партнерів[2, с.86].

У дослідженні Д. Ахмерової визначаються такі складові комунікативних умінь школярів, як соціальна чутливість, комунікативна ініціатива, емоційне ставлення[6, с.87].

Цей автор вважає, що соціальна чутливість – це здатність дитини сприймати впливи партнерів зі спілкування та реагувати на них.

Комунікативна ініціатива, на думку вченого, полягає у його здатності звертатися до партнера за своєю ініціативою, бажаючи схилити його до спілкування, перебудувати контакти або їх припинити.

Емоційне відношення складається окремо до кожної дитини залежно від досвіду взаємодії з нею і характеризує ступінь розташування та відтінки змісту.

Проблема взаємовідносин молодших школярів з однолітками у різних аспектах. Значимість навчального та позанавчальної взаємодії для становлення міжособистісних взаємин молодших школярів розкривається у дослідженнях О. Бажукової[11], З. Садикова[55] тощо. Зазначимо, що питання взаємовідносин молодших школярів в інклюзивній освіті розглядалися лише в контексті створення особливих психолого-педагогічних умов для дітей з ООП, без урахування особливостей сприйняття здоровими дітьми однолітків з ООП. Таким чином, питання міжособистісної взаємодії в умовах шкільного освітнього середовища учнів молодших класів недостатньо вивчені як у теоретичному, так і в прикладному аспектах.

Ступінь сформованості комунікативних умінь у молодшому шкільному віці впливає не лише на результативність навчання дітей, а й на процес їхньої соціалізації та розвитку особистості загалом. Інклюзивне освітнє середовище надає позитивний вплив не тільки на соціалізацію дітей з ООП, але також сприяє формуванню та розвитку комунікативних умінь у нейротипових дітей, сприяє згуртуванню колективу, успішної соціалізації, формуванню таких якостей особистості, як дружелюбність, співчуття, добродушність. Діти, які навчаються в інклюзивному класі, почуваються більш розкрито при спілкуванні з новими людьми, частіше виявляють співчуття і допомогу в колі однолітків, можуть не тільки підтримати розмову, але також є ініціаторами.

У звичайному класі відсоток учнів із високим рівнем сформованості більший, ніж у інклюзивному. Це пояснюється тим, що у дітей з обмеженими

можливостями здоров'я, спілкування, як правило, просте, вони мають проблеми з розумінням складних пропозицій. Наявність смислового бар'єру в дітей із ООП (наприклад ЗПР) змушує однолітків спілкуватися із нею з їхньої рівні розуміння, що перешкоджає досягненню високого рівня сформованості комунікативних умінь.

Дітям з ООП складно соціалізуватися у суспільстві. Це можуть бути проблеми через фізичні особливості, труднощі, зумовлені індивідуально-типологічними особливостями. Оскільки робота в інклюзивному класі побудована таким чином, щоб допомогти дітям з ООП адаптуватися в суспільстві, дітей, які не залучені до спільної комунікативної, пізнавальної, ігрової діяльності, практично немає. Це, у свою чергу, сприяє тому, що діти вчать взаємодіяти не тільки з дітьми з ООП, але і краще ладнати один з одним, знайомить їх з техніками подолання труднощів і бар'єрів у спілкуванні, вчить їх бути добрішими один до одного, взаємовиручці та підтримці.

## Висновки за розділом I

У першому розділі роботи були описані теоретичні засади вивчення успішної адаптації першокласників до умов шкільного навчання в інклюзивному класі.

Розглянули педагогічні умови забезпечення адаптації молодшого школяра з особливими освітніми потребами та особливими освітніми потребами до навчальної діяльності. Адаптація дитини до школи – це досить тривалий процес, пов'язаний із значним зусиллям всіх систем організму, і одна з основних причин її неуспішності – невідповідність між вимогами зовнішнього середовища та особливостями психофізіологічних механізмів зміни дитини. Результативність, успішність адаптації молодшого школяра з ООП до навчальної діяльності забезпечуються спеціально створеними педагогічними умовами. Проявом проблеми процесу адаптації учнів служать зміни у поведінці та ставлення дітей: загальмованість, почуття тривожності, страху, відсутність бажання у школу та інших. Ці та інші зміни у поведінці дітей відбивають особливості адаптації дитини до шкільного життя

Визначили особливості формування комунікативних навичок дітей з особливими освітніми потребами у інклюзивній освіті. Діти з особливими освітніми потребами, які у перші класи інклюзивних шкіл, мають низький рівень психосоціальної зрілості, зниження рівня розвитку комунікативних навичок і низький індекс соціального благополуччя у колективі першокласників. Першокласники з особливими освітніми потребами потребують формування комунікативних навичок в умовах спеціально організованого психолого-педагогічного впливу. Основними напрямками такого впливу виступають: формування сприятливого соціально-психологічного клімату у класі, розвиток комунікативних навичок у дітей з ООП у спілкуванні з однолітками з нормальним психофізичним розвитком в умовах тренінгу, підвищення компетентності вчителів початкових класів

щодо специфіки соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу

Описали спільну діяльність молодших школярів в умовах інклюзії як засіб формування гуманних відносин один до одного. У період навчання у початковій школі діти набувають не тільки нових універсальних навчальних дій, але відбувається і формування комунікативного досвіду, навичок соціальної компетентності, молодші школярі вчаться взаємодіяти з особливими однолітками у різних ситуаціях спілкування та спільної діяльності. Вчитель не може змусити дітей бути близькими друзями з усіма, але він може навчити їх бути терпимими, добрими та поважати почуття інших, а також підтримувати одне одного як у класі, так і за його межами.

Виділили особливості комунікативної діяльності молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. Дітям з ООП складно соціалізуватися у суспільстві. Це можуть бути проблеми через фізичні особливості, труднощі, зумовлені індивідуально-типологічними особливостями. Оскільки робота в інклюзивному класі побудована таким чином, щоб допомогти дітям з ООП адаптуватися в суспільстві, дітей, які не залучені до спільної комунікативної, пізнавальної, ігрової діяльності, практично немає.

## **РОЗДІЛ II. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО УМОВ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

### **2.1. Досвід підготовки майбутніх педагогів до освітньої діяльності в умовах інклюзивного класу**

Відповідно до державної стратегії, спрямованої на становлення Національної системи учительського зростання, а також Професійного стандарту педагога, принципи інклюзивного підходу до учнів виступають як сучасні вимоги до професійної педагогічної компетентності.

Передбачається, що до 2020 року оцінка рівня кваліфікації педагога враховуватиме не лише «традиційні» вміння (знання свого предмета, володіння методикою його викладання тощо), а й нові – компетенції у галузі розробки індивідуальних освітніх програм з урахуванням психофізичного здоров'я учнів, уміння відстежувати динаміку розвитку дитини, координувати діяльність суб'єктів освітнього процесу з розробки освітніх програм та навчання за ними.

Можна по-різному ставитися до нововведень, однак «оволодіння новими професійними компетенціями допоможе педагогові адекватно відповісти на нові виклики, з якими він вже сьогодні стикається у своїй повсякденній практичній діяльності. Інакше школа, орієнтуючись тільки на вищі досягнення своїх учнів, позбавлятиметься проблемних дітей, кількість яких через об'єктивні причини зростає з кожним роком» [8, с.52]. Розвиток інклюзивних процесів освіти на сучасному етапі багато в чому зумовлено професійною підготовленістю педагогів. Вчитель – ключова фігура, «золотий перетин» освіти; якість його діяльності безпосередньо визначає життєздатність самої ідеї інклюзії [1].

Студентство як перспективна частина професійного освітнього простору має великий потенціал освоєння нового підходу до дітей. Отже,

підготовка педагогів повинна враховувати різноманіття сучасних соціально-освітніх практик, відповідати стрімким змінам у соціально-освітній ситуації, що відбуваються, і мати методологічно обґрунтовану стратегію, інакше навіть найпродуктивніші реформаторські ідеї приречені на неуспіх.

У професійній педагогічній освіті сьогодні активно йде робота з організації, моделювання та апробації умов підготовки фахівців до практики інклюзії. Важливо своєчасно аналізувати запропоновані підходи, розробляти науково вивірені моделі формування професійних компетенцій фахівців, апробувати їх у практичній діяльності та транслювати у формі освітніх технологій.

Науково-методичне обґрунтування підготовки фахівців до діяльності в інклюзивній освіті, конструювання моделей кваліфікованого в цій галузі професіонала є найбільш обговорюваними сьогодні у психолого-педагогічній літературі щодо цієї проблеми. Огляд джерел дозволяє виділити ключові аспекти та перспективні теоретико-методичні розробки дослідників: запропоновано умови підготовки фахівців, спрямовані на забезпечення готовності до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я у різних освітніх організаціях, у тому числі і в інклюзивних; розроблено науково-методичні засади психолого-педагогічного супроводу інклюзивних практик та, відповідно, моделі підготовки психологів та педагогів до здійснення даної діяльності; представлені технології формування відповідних компетенцій майбутніх спеціалістів.

Ключовою проблемою всієї професійної підготовки до діяльності в умовах інклюзивної освіти є формування професійно-особистісної готовності [3], системоутворюючим компонентом якої є гуманістична спрямованість та ціннісно-сміслова сфера особистості [2]. Педагог, який готується працювати з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, повинен прийняти такі професійно-ціннісні орієнтації, як «визнання цінності дитині незалежно від її порушення; спрямованість на розвиток особистості дитини загалом, а не лише на отримання освітнього результату; усвідомлення своєї



відповідальності як носія культури та її транслятора для дітей; розуміння творчої сутності педагогічної діяльності з дітьми, яка потребує великих духовних та енергетичних витрат та інші» [9, с. 36]. Це передбачає спрямованість рівність виховного процесу у вузі на розвиток таких особистісних якостей студентів, як емпатія, толерантність, самоконтроль, емоційна стійкість, морально-ціннісні орієнтації, що потребує організації відповідного освітнього середовища, включаючи застосування особистісно орієнтованих технологій навчання.

В Ізмаїльському державному гуманітарному університеті формування компетенцій, необхідних майбутньому педагогові для реалізації інклюзивної освіти, здійснюється у процесі організації різних видів діяльності студентів. Нами розроблено та реалізується комплексна модель підготовки майбутніх педагогів та психологів (напрямів підготовки бакалаврату та магістратури «психолого-педагогічної освіти», «педагогічної освіти») до діяльності в умовах інклюзивної освіти [6]. Авторська модель сформувалася на основі аналізу:

- державної соціальної стратегії щодо осіб з ООП та соціально-освітнього запиту сімей, які виховують дітей з ООП; нормативно-правової бази, що фіксує основні вимоги до діяльності педагога, його професійної підготовки в нових умовах згідно з сучасною стратегією освіти в Україні;

- науково-методичної літератури у галузі інклюзивної освіти, проблематики підготовки педагогічних кадрів. Провідною є ідея про «необхідність та можливості формування у педагогів принципово нової психолого-педагогічної якості – готовності до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, оскільки цінності та принципи інклюзивної освіти, характеристики інклюзивного освітнього простору детермінують особливості професійної діяльності педагогів у новій освітній ситуації» [70, с.162];

- особистого досвіду автора як розробник програм курсів підвищення кваліфікації, перепідготовки вчителів та фахівців для інклюзивної освіти;

ретельного аналізу суджень педагогів про можливості, ризики, труднощі впровадження інклюзивної освіти, обговорення досвіду роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я;

- особистого досвіду автора як науковий керівник інноваційних майданчиків Міністерства освіти і науки щодо запровадження інклюзивної освіти у дошкільних освітніх організаціях, середніх загальноосвітніх школах, технікумі;

- процесу професійної психолого-педагогічної підготовки студентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету.

Нові вимоги до діяльності педагога передбачають концептуальне переосмислення системи становлення майбутніх фахівців з урахуванням реальної соціокультурної ситуації, орієнтованої на подолання соціально-освітньої ексклюзії осіб з нетиповим розвитком, підтримки учнів, які мають труднощі у освоєнні освітньої програми та соціалізації.

Вчитель інклюзивної школи повинен володіти культурою діалогу, володіти відповідними компетенціями, бути багатофункціональним, здатним прийняти дитину з проблемами в розвитку, готовою до своєчасного виявлення труднощів, організації різноманітних форм і видів допомоги дитині з урахуванням індивідуальних особливостей, мати навички корекційно-реабілітаційної педагогічної діяльності. При цьому знання, уміння та навички педагогів загальної освіти не повинні дублювати підготовку спеціалістів спеціальної (дефектологічної) освіти. «Важливо розуміти, що вчителі, вихователі, фахівці загальної освіти є членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини з обмеженими можливостями здоров'я, що потребує формування їхньої професійної компетентності залежно від посади» [5, с.1044].

Вихідними концептуальними положеннями в організації підготовки майбутніх педагогів до діяльності в умовах інклюзивної освіти є такі:

- фундаментальний характер підготовки педагога на основі освоєння методологічних підходів: антропологічного, культурологічного,

аксіологічного, системно-діяльнісного, компетентнісного тощо. Концептуальність повинна послідовно забезпечуватися зусиллями всіх викладачів у рамках різних дисциплін філософсько-культурологічного та психолого-педагогічного циклів. Ігнорування даного аспекту підготовки майбутнього педагога послабить розвиток ціннісного відношення, мотиваційних механізмів, особистісно-психологічної готовності майбутнього фахівця в цілому. Захоплення технологіями без глибокого методологічного опрацювання створює ситуацію беззмістовного розвитку майбутнього педагога, коли він, навчившись конкретних дій, не опанує цілісного стратегічного бачення освітнього процесу;

- трансформація соціальних стереотипів та ментальних установок щодо осіб, дітей із нетиповим розвитком. Більшість студентів, будучи школярами, не мали особистого практичного досвіду спілкування та спільного навчання з особливими дітьми, їх ставлення до дітей та людей з інвалідністю визначено соціальними стигмами та установками, що характеризують останніх як хворих, неповноцінних, з низьким соціальним статусом людей, які потребують милосердя та опіки. Подолання ментальних установок, що склалися в процесі професійної підготовки, є процесом освоєння іншої культури взаємодії суб'єктів;

- особистісно орієнтований підхід до навчання студента. Особистість педагога – головний ресурс будь-якої освітньої системи, отже, предметом особливої турботи має бути вирощування суб'єктності, психологічної та особистісної зрілості студента як майбутнього професіонала, готового до командної роботи в колективі, до партнерської взаємодії з дітьми, що мають різноманітні стартові можливості та особливі потреби .

У зв'язку з цим акцентуємо увагу на індивідуальності студента, розвитку внутрішньої картини професії, рефлексії, що дозволяє розглядати педагогічну діяльність та професійні спроби студента з позиції його світовідчуття, самосприйняття та самоприйняття. Велике значення приділяємо опрацюванню таких категорій, як «внутрішня картина

професійної ситуації», «професійний образ світу педагога», «особистісно орієнтована позиція педагога», «особистісний потенціал педагога» з ряду наступних причин.

По-перше, педагог осмислюється у контексті суспільних та професійних вимог як людина, що забезпечує соціальне замовлення на розвиток, навчання та виховання дитини, але, перш за все, як суб'єкт побудови власного професійного простору. Яким буде цей простір – психологічно комфортним, позитивним чи формалізованим, відчуженим, залежить, насамперед, від особистості педагога.

По-друге, сутність педагогічної діяльності розуміється в контенті простору відносин, де стикається смисло-ціннісна сфера педагога та дитини. Це актуалізує питання про психологічний добробут та внутрішню гармонію самого педагога.

По-третє, важливий пошук механізмів саморозвитку та розкриття особистісного потенціалу педагога не як одномоментного акту, а постійного процесу народження та переосмислення ідей, цінностей та власного Я у взаємодії з дітьми, що вже має бути закладено із самого початку професійного становлення студента;

– міждисциплінарний характер підготовки. Багатофункціональний характер діяльності педагога інклюзивної освіти, що передбачає рішення не властивих раніше педагогу завдань (наприклад, педагогічної реабілітації, соціокультурної інтеграції дітей з нетиповим розвитком), обумовлює необхідність побудови міждисциплінарних програм навчання студентів. При цьому важливо уникнути еkleктики у підборі змісту дисциплін. Повністю поділяємо підхід виховного та соціокультурного простору [4, с. 61]. Це дозволить випускникам таких програм будувати роботу за межами традиційного розуміння норми та патології, зосередившись на потребах та внутрішніх можливостях учнів;

- соціальне партнерство у процесі професійної підготовки. У розвитку педагогічної культури та формування компетенцій студента істотна роль

належить включенню в життя шкільного колективу, в якому реально відображаються досягнення та проблеми професійної діяльності в умовах освітньої інклюзії. Розуміння змісту, різноманітності видів діяльності вчителя, осмислення конструктивних (або неконструктивних) способів педагогічного спілкування відбувається у безпосередній взаємодії студента у просторі майбутньої професійної діяльності. Важливо забезпечити професійні спроби студентів з урахуванням різних організацій, реалізують інклюзивні практики. Організуючи партнерство, необхідно забезпечити грамотний супровід студентів з боку педагогів та фахівців, до яких висувається вимога володіння психолого-педагогічними та методичними компетенціями роботи зі студентами.

Таким чином, професійна підготовка майбутніх педагогів до діяльності в умовах інклюзивної освіти представлена як комплекс взаємопов'язаних напрямів взаємодії викладачів вузу, студентів, спеціалістів-практиків, заснованого на осмисленні фундаментальних положень педагогічної науки, цінностей інклюзивної культури та спрямованого на формування у студентів професійного спілкування та способів діяльності за умов інклюзивного педагогічного процесу.

Формування готовності до діяльності в інклюзивній освіті відбувається: у рамках навчальної дисципліни («Теорія та технології інклюзивної освіти»), у період навчальної та виробничої практик, у процесі проектної діяльності студентів на базі інклюзивних освітніх організацій, у ході виконання науково-дослідної роботи студентів, включення студентів до роботи постійно діючого науково-методичного семінару для педагогів та спеціалістів інклюзивних освітніх організацій, супроводу студентами заходів (навчально-дослідницьких конференцій, майстерень та ін., проведених з урахуванням інклюзивних освітніх організацій). Загалом забезпечується включення студентів до процесу мережевої взаємодії та співпраці викладачів кафедри з освітніми організаціями.

Курс «Теорія та технології інклюзивної освіти» передбачає запровадження студентів у філософію та принципи інклюзивної освіти, ознайомлення з нормативно-правовими засадами, підходами, моделями, умовами реалізації інклюзивної освіти. У змісті курсу велика роль відводиться зануренню студентів у смисли та цінності інклюзії, формуванню позитивного ставлення до цієї соціально-освітньої практики, аналізу її переваг та ризиків. У ході практичних занять обговорюються характеристики особливих освітніх потреб учнів, здійснюється знайомство з практикою реалізації інклюзії у діяльності конкретних педагогів (відеоуроки, відвідування занять освітньої організації). Основним завданням курсу є розвиток позитивного ставлення до інклюзивної освіти, осмислення його цінності для суспільства та особистості. В цілому робота носить ознайомлювальний характер і націлена на формування знаної складової компетентності готовності студента.

Практика проводиться на базі інклюзивних організацій для занурення студента в освітнє середовище інклюзивної установи. У ході практики пропонується відвідування та обговорення занять педагогів, психологів, дефектологів; участь у діяльності консилиуму установи, знайомство з дітьми, батьками; спільна з наставниками підготовка занять; професійна проба – проведення занять чи елементів занять в інклюзивних групах. Спільна робота з наставником в умовах функціонуючого інклюзивного середовища мотивує студента до роботи з особливими дітьми, сприяє формуванню практичних умінь.

Проектна, науково-дослідна діяльність студента – форма співучасті у діяльності дитини (групи дітей), робота з індивідуальністю конкретної дитини та її соціальним оточенням. Студент самовизначається у педагогічному просторі та веде власний проект. Для прикладу, у поточному навчальному році студентами розроблено та реалізовано проектні роботи наступної спрямованості: супровід першокласника у період адаптації до школи; допомога дитині у процесі навчання; підготовка проектної роботи

разом з дитиною, супровід її публічного виступу (захисту проекту); диференціація навчальних завдань для дітей, які працюють на різних рівнях складності; розробка освітніх мультимедіапродуктів, які допомагають у навчанні; методичний кейс активних та інтерактивних методів навчання; розробка засобів наочності на уроках тощо. Достоїнством цієї форми роботи є велика частка активності та самостійності студента, його професійна навігація у професійному просторі, стимулювання особистісного зростання в процесі освоєння ним нових способів діяльності, формування особистісної готовності та професійних компетенцій.

Науково-методичний семінар – це форма професійного спілкування педагогів, які освоюють інклюзивну практику, формат підтримки, емоційного «підживлення», формування професійної спільноти однодумців, теоретичного осмислення діяльності, обміну досвідом у вигляді виступів, майстер-класів, практичних занять. Це уявлення проміжних результатів діяльності, відстеження «точок зростання» педагогів та водночас проблематизація досвіду, пошук шляхів розвитку даної практики та саморозвитку педагогів. Семінар організований за нашою ініціативою, у ньому беруть участь педагоги та спеціалісти інклюзивних освітніх організацій, представники батьківської громадськості. Студенти включаються до роботи семінару як активні учасники: представляють результати своєї навчально-дослідницької роботи, проводять практикуми, беруть участь у обговоренні питань.

У сукупності застосовувані форми роботи забезпечують формування професійно-особистісної готовності та початковий рівень компетентності майбутніх педагогів, психологів до діяльності в умовах інклюзивної освіти. Так, проведене щорічно дослідження виявляє у 60-67% студентів середній та високий рівні професійно-особистісної готовності, що виявляються у вираженій чи помірно вираженій особистісно орієнтованій моделі взаємодії з дітьми (за методикою В. Маралова); до 100% студентів мають позитивне відношення до процесу інтегрованої (інклюзивної) освіти (за методикою

В. Іванової, В. Рискіна); високий та середній рівні компетентності діяльності в інклюзивних групах (за методикою експертної оцінки А. Сунцової) виявляється у 68-70% студентів. Значення показників в експериментальних групах студентів, включених у представлену модель підготовки, значно різняться з показниками студентів контрольної групи, що не проходили цю підготовку.

Таким чином, у процесі різноспрямованої роботи у студентів формується не лише образ інклюзивної освіти, а й розуміння її науково-методичних аспектів, не лише ціннісне ставлення до дітей, а й переробка стереотипів щодо дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їхньої освіти; відбувається розуміння сутності, умов та механізмів забезпечення доступності освіти для учнів з різними особливостями у розвитку.

Незважаючи на ефективність діяльності, що проводиться, слід звернути увагу на принципи організації цілісного освітнього процесу у ЗВО, на необхідність набуття студентами в процесі навчання особистого досвіду проектування власних індивідуальних професійно-освітніх траєкторій з урахуванням формуються інтересів, особливостей і можливостей. Важливо, щоб майбутній педагог-психолог, вчитель формувався в інваріантному, гнучкому професійно-освітньому середовищі, виступаючи суб'єктом вибору та визначення власної освітньої траєкторії. Іншими словами, щоб зрозуміти, що таке і як формуються індивідуальна освітня програма, індивідуальний маршрут навчання дитини, а найголовніше, вміти їх грамотно вибудувати у майбутній професійній діяльності, студент у процесі освоєння професії повинен включатись у планування організаційних, змістовних та технологічних аспектів власної освіти, на «собі» апробувати процес індивідуалізації, диференціації, варіативності процесу творення. Тільки тоді це стане невід'ємною частиною професійної культури та менталітету майбутнього педагога, йому будуть зрозумілі сенс, механізми, способи проектування та моделювання освіти для учня, у тому числі й з особливими потребами в освіті. У дослідженнях доведено, що майбутній педагог



безпосередньо транслює у професійну діяльність власний досвід навчання у ЗВО. Сьогодні аспекти макро- та мікронавігації як сучасних дидактичних умов та засобів забезпечення самоорганізації студента в процесі професійної підготовки стають у центрі уваги дослідників та розглядаються як суттєвий ресурс інклюзивної освіти. Педагогічна підготовка має допускати відчуженості суб'єктів освіти. Викладач та студент мають стати співучасниками навчально-професійних ситуацій, що збагатить особистий досвід студента, сприятиме особистісному самовизначенню, пошуку смислів та мотивації майбутньої професійної діяльності.

## **2.2. Полікультурна компетентність педагога як одна з умов ефективності реалізації інклюзивної освіти**

У сучасній освіті розуміння культурних відмінностей учнів, уміння здійснювати ефективну міжкультурну комунікацію в навчальному процесі та створювати середовище поваги до різних культур – одна з цінних якостей педагога. Воно обумовлено не тільки зростаючими процесами інтернаціоналізації в освіті і, відповідно, вимогами до педагогів, але й ключовою роллю педагога у створенні гуманного освітнього середовища, де цінується і визнається різноманітність культур. І, як ми знаємо, саме врахування різноманітності потреб та можливостей учнів, їхньої етнічної приналежності, соціального походження та культурних особливостей лежить в основі інклюзивної освіти. Отже, розвиток полікультурної компетенції педагогів – один із головних елементів для ефективної реалізації інклюзивної освіти.

Нині у багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідженнях розглядається взаємозв'язок полікультурної та інклюзивної освіти. Наприклад, Д. Чернишов [64] вивчає специфіку формування полікультурних компетенцій у системі інклюзивної освіти. Значення інклюзивної культури у системі полікультурної освіти вивчено крізь призму формування полікультурної

особистості за умов інклюзивної освіти [5]. Великий інтерес становлять дослідження М. Сучкова [56], у яких розроблено модель розвитку інклюзивної професійної освіти в етнокультурному аспекті, а також описано способи формування етнокультурної компетенції педагогів та учнів у системі інклюзивної освіти. Д. Ахметова [7-9] досліджувала психолого-педагогічні основи інклюзивної освіти, а також професійні та особисті якості педагога, що здійснює освітній процес в інклюзивному середовищі. Вона зазначає, що в системі інклюзивної освіти «педагог-фасилітатор має такі якості, як: доброта, чутливість, сензитивність, толерантність, відкритість, легкість у спілкуванні, відповідальність, часом – м'якість у певних ситуаціях» [9, с. 37].

Отже, розглянемо точки дотику між полікультурною та інклюзивною освітою. Згідно з визначенням міжнародних документів ЮНЕСКО, інклюзивна освіта передбачає врахування різноманітності потреб усіх учнів через надання їм можливостей для активної участі у навчальному, культурному житті освітнього закладу. В рамках інклюзивного підходу створюється різноманітне середовище навчання, в якому задовольняються індивідуальні потреби та можливості кожного учня. В інклюзивній освіті однією з головних якостей педагога є його здатність до гуманістичної взаємодії в полікультурному освітньому середовищі, широке розуміння соціальної інклюзії [5]. Крім того, в основі полікультурної освіти, як і інклюзивної освіти, лежить глибоке розуміння суб'єктами освітнього процесу інших культур. Д. Ахметова [7-9] зазначає, що освітньої організації, яка стала на шлях інклюзивної освіти, необхідно вирішити важливе завдання – підготувати робочі місця для учнів з урахуванням специфіки відхилень у здоров'я або специфічних особливостей («винятковості») учнів (це можуть бути мовні, етнічні, вікові, інтелектуальні, соціальні, гігієнічні та інші особливості)» [7, с. 45].

У чому полягає полікультурна компетентність педагогів у системі інклюзивної освіти, і які шляхи її формування? Сьогодні є безліч підходів до визначення поняття «полікультурна компетентність». Найчастіше вона

розглядається як здатність інтегрувати знання про власну культуру та інші культури при взаємодії з учнями різних етнічних та мовних приладдя. Проте, з погляду, це поняття слід розглядати набагато глибше. Звернемося до основних його складових: полі, культура, компетентність. «Полі» (від грец.) означає багато, безліч. Поняття «культура» є дуже багатограним. Відповідно до наукового підходу О. Томчуса [158], культура має дві складові: об'єктивну та суб'єктивну. Об'єктивна культура має на увазі швидше відчутні предмети (знаряддя праці, житло тощо), а суб'єктивна – міжособистісні взаємини, вірування та цінності. В інших дослідженнях культура розглядається як колективна творчість, яка створюється під час взаємодії людей у часі та у просторі [6]. Західні психологи часто використовують поняття «культура» замість поняття «етнос», розглядаючи особливості взаємовпливу культури, психічної діяльності та поведінки.

Компетентність сприймається як знання, навички, спосіб мислення, які є значущими для успішного виконання суб'єктами певних функцій [14]. Формування компетентності здійснюється на всьому професійному шляху педагога, отже, є динамічним і процесом, що розвивається. Отже, поєднавши визначення понять «полі», «культура» та «компетентність», ми представили наше розуміння полікультурної компетентності. На наш погляд, полікультурна компетентність педагога являє собою не так наявність будь-яких знань чи уявлень про культурні відмінності учнів, а скоріше, прагнення до розширення власного культурного світогляду, вміння бути чуйним до культурного самовираження учнів різних етносів, соціального походження, різних можливостей та здібностей, і навіть вміння застосовувати у освітньому процесі ефективні методи міжкультурного взаємодії. Педагогу важливо опанувати технології навчання різних учнів. При цьому в освітньому середовищі «унікальним може стати кожен» [8, с. 52]: як студенти різних етносів, а й різного світогляду, сімейного оточення, релігійної приналежності.

Отже, для формування полікультурної компетентності педагога ми розробили курси підвищення кваліфікації на тему «Технології полікультурної освіти» (36 годин), що включають наступні блоки:

1. Полікультурна освіта: сутність та методологічні основи.
2. Сучасний полікультурний освітній простір.
3. Введення у психологію народів та вивчення етнічної своєрідності.
4. Особливості міжетнічного сприйняття та взаємодії.
5. Технології полікультурної освіти.
6. Етнічні особливості пізнавальної діяльності.
7. Етноконфліктологія та способи вирішення міжетнічних конфліктів у навчальному середовищі.
8. Технології ефективної міжкультурної комунікації.
9. Формування інклюзивної культури.
10. Полікультурна особистість в інклюзивному середовищі.

Дані курси підвищення кваліфікації запропоновано доповнити методологічним семінаром на тему «Полікультурна думка педагога» і тренінгом «Моя роль у створенні полікультурного середовища навчання» (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Тренінг для педагогів «Моя роль у створенні полікультурного середовища навчання»

№ теми	Назва	Прийоми	Методи роботи
Тема №1	Як ми розуміємо різні культурні традиції, звичаї? Чи існують у нас етнічні стереотипи та упередження, забобони? Що ми знаємо про інших етносів?	Говоримо про наші культурні асоціації. Специфіка етнічного сприйняття людей із ООП.	Робота у групах Програвання різноманітних навчальних ситуацій із
Тема №2	Як побудувати ефективний міжкультурний діалог? Що ми знаємо про мовну картину світу та лінгвістичні особливості різних етносів?	Вчимося використовувати ефективні технології міжкультурної комунікації у освітньому процесі.	учнями різних етносів, можливостей здоров'я, культурного

Тема №3	Як враховувати етнокультурний фактор в інклюзивній освіті?	Можливість використання елементів етнотерапії в інклюзивній освіті. Специфіка використання етнопедагогічних ідей навчальному процесі.	походження в одній групі.
---------	--	---	---------------------------

Для визначення рівня сформованості полікультурної компетентності ми розробили власний опитувальник «Що нового відкрив для себе про свою полікультурну групу». Вміння здійснювати міжкультурну комунікацію ми запропонували оцінювати у процесі спостереження за різними навчальними ситуаціями. З метою оцінки ступеня прояву відкритості до інших культур та етнотолерантності ми розробили опитувальник під назвою «Етнокультурна толерантність», що включає 10 тверджень. Педагогам необхідно було оцінити, наскільки вони згодні чи згодні з певними висловлюваннями.

За результатами спостереження за перебігом навчального процесу ми виявили такі аспекти:

- наскільки викладачі готові до міжкультурного діалогу;
- чи допомагають вони вирішити складні комунікативні ситуації в інклюзивному середовищі;
- які технології полікультурної освіти вони використовують.

Важливо відзначити, що розвиток полікультурної компетенції також особливо значущий для запобігання соціальної стигматизації щодо людей з обмеженими можливостями здоров'я, негативних етнічних стереотипів, забобонів і упереджень, а також для формування інклюзивної культури учня, педагога, всієї групи учнів, переосмислення власних .

Сьогодні здатність людини мислити творчо, критично, використовуючи різний культурний досвід є великою перевагою. Педагоги, що мають багатий культурний світогляд, по-своєму талановиті. Використовуючи багатогранну спадщину різних культур та цінні етнопедагогічні ідеї різних народів, вони здатні збагатити навчальний процес в історичному та етнокультурному контекстах, чуйно реагувати на потреби учнів різних етносів та освітніх

потреб, створювати гуманне середовище навчання. Формування полікультурної компетентності педагогів – це важливий процес, в якому педагоги безперервно оцінюють свої погляди та переконання щодо відношенню до різних культур та етносів, вчаться ефективно взаємодіяти з учнями та їх сімейним оточенням.

### **2.3. Тьюторський супровід першокласників у період адаптації до умов навчання у школі**

Тьюторський супровід поступово входить до сучасної системи освіти. В Україні її явище тьюторського супроводу пов'язані переважно з допомогою інклюзивним дітям чи з супроводом дистанційних технологій навчання. Однак дедалі частіше демонструється інше бачення: тьютор потрібен кожній дитині, незалежно від рівня її здоров'я та умов здобуття освіти. Тьютор – це професіонал-наставник, людина, яка має успішний досвід самоосвіти, що допомагає вибудувати індивідуальну освітню траєкторію кожного свого підопічного. Головним принципом тьюторського супроводу, на думку багатьох дослідників цієї галузі, є індивідуалізація та диференціація освіти [4]. Даний принцип займає центральне місце у реалізованому підході, оскільки вектор сучасної освіти поступово зміщується з орієнтації на групу та середнього за рівнем розвитку учня на індивідуальність та особистість кожного учня.

У цьому підрозділі ми розкриємо суть тьюторського супроводу стосовно проблеми адаптації першокласників до умов навчання у школі. Говорячи про цю проблему крізь призму тьюторського супроводу, ми наголошуємо на роботі з сім'єю та батьками дитини, оскільки в цей віковий період саме батьки формулюють освітнє замовлення. Отже, під тьюторським супроводом розуміється педагогічна діяльність, спрямовану реалізацію принципу індивідуалізації та диференціації освіти, виявлення та розвитку освітніх мотивів та інтересів учнів, пошук освітніх ресурсів до створення

індивідуальної освітньої програми. Тривекторна схема тьюторської дії повинна охоплювати три відповідні напрями: *соціальний* (зростання освітньої географії підопічного), *культурно-предметний* (розширення предметних кордонів області, що цікавить) та *антропологічний* (розуміння себе, своїх можливостей) [4]. Їх ми беремо за основу, розкриваючи особливості супроводу першокласника.

Велику роль у процесі адаптації дитини молодшого шкільного віку до умов навчання у школі, як ми вже говорили, грає сім'я, тому основна частина роботи – це підготовка батьків та просвітницька робота з ними, яка має передувати переходу дитини з дитячого садка до школи. Наголошуючи на роботі з батьками, ми попереджаємо більшу частину потенційних труднощів, з якими дитина може зіткнутися в цей період [7]. Насамперед тьютору необхідно звернути увагу батьків майбутніх першокласників на психологічні особливості дітей дошкільного та молодшого шкільного віку та допомогти освоїти їм основи вікової психології дітей цих вікових груп.

Так, за даними моніторингу батьків та педагогів, повідомляє Є. Ізотова, сучасні дошкільнята відрізняються: наполегливістю та вимогливістю (94%), розкутістю (слабко орієнтовані на вікові та просторові кордони у спілкуванні (65%), поінформованістю (активно освоюють та працюють з ІКТ (70%), відсутністю бажання виконувати безглузді дії). відстоювати свою думку (88%) Крім того, вони значно відрізняються від своїх однолітків минулого століття (86%), (рівень інтелекту (IQ) становить 130, замість 100), дошкільнята менше бояться помилитися і сприймають дорослого як партнера, а не як недосяжний відсторонений зразок [25, с.127] Ще одним найважливішим аспектом є те, що провідною діяльністю у дітей дошкільного віку є гра, завдяки якій формуються основні новоутворення, і яка не зникає при переході дитини з дитячого садка до школи, дану інформацію тьютор необхідно підкреслити при роботі з батьками Завдяки грі до кінця дошкільного віку у дитини починає формуватися ієрархія мотивів, вінчати яку має пізнавальний мотив (сприятлива ситуація), якщо це відбувається, то в

першому класі, як правило, такі діти будуть демонструвати інтерес до вчення, в іншому випадку можуть виникати різноманітні труднощі в навчанні.

Говорячи з батьками про психологічні особливості сучасних першокласників, необхідно наголосити на зміні провідного виду діяльності, у молодшому шкільному віці – це навчальна діяльність. Наступною особливістю є довільність як властивість пізнавальних психічних процесів і внутрішня позиція школяра, яка характеризується реалізацією пізнавальних потреб через нову систему відносин з дорослим. Система відносин із дорослим у період, як повідомляє Р. Ахатовна, диференціюється і набуває соціально-нормативного характеру, його сенс зводиться до того, що дитина досягає прийняття дорослим за умови відповідності очікувань та вимог дорослих з успішністю діяльності дитини [5].

Наступний етап роботи з батьками майбутніх першокласників має бути присвячений формуванню уявлень про те, що таке готовність до школи або шкільна зрілість, де розкривається її структура з виділенням трьох составляючих: фізіологічної (здоров'ям дитини), соціальної (потреба у спілкуванні з однолітками) та психологічної (інтелектуальної – розвиток психічних пізнавальних процесів, тонкої моторики руки та ін. та емоційної – саморегуляція емоцій, довільність, концентрованість на завдання тощо) [2]. Як стверджує Н. Омарова та С. Гасанова ключовим параметром готовності називає переважання позиції «я повинен» над позицією «я хочу» [48, с.247].

Далі робота з батьками будується за антропологічним вектором тьюторської дії, тобто основним завданням цього етапу є знайомство або усвідомлення індивідуальних особливостей своєї дитини. Як правило, батьки на даному етапі намагаються залучити до допомоги психологів і формують запит на діагностику, іншими словами намагаються всіма зусиллями перекласти відповідальність на іншу людину, подібні дії рідко несуть позитивний ефект і задовольняють запити замовників, тому ми особливо звертаємо увагу на те, що цей етап повинен являти собою



компіляцію та аналіз батьківських спостережень за власною дитиною, тільки за таких умов можна прогнозувати сприятливий результат та позитивний сценарій адаптаційного періоду майбутнього першокласника. Батькам необхідно зібрати подібну інформацію для грамотного підбору вчителя, який реалізує підхід і використовує стиль спілкування, що підходить для дитини. Таким чином ми знижуємо ризики негативного досвіду спілкування з першим учителем або так званим соціальним дорослим, оскільки від вчителя залежить те, як дитина ставитиметься до навчання зокрема та школи в цілому.

Основним завданням, яке визначає для себе більша половина батьків, є підготовка майбутнього першокласника до школи. Зазвичай подібна підготовка зводиться до того, що дитину віддають у підготовчий клас чи школу розвитку, де вчителі, працюють із дітьми за приблизно тієї ж програмі, як і з першокласниками, іноді допускаючи незначні різночитання. Дитина дошкільного віку відвідує таку підготовку протягом року. Батьки переконані, що допомагають дитині, адже чим раніше малюк навчиться читати, рахувати та писати, тим простіше йому буде у першому класі та початковій школі. Однак, це не так. Як показують численні дослідження, дитині, відвідуючи таку підготовку, складно зрозуміти різницю між навчанням у підготовчому класі та першому класі, дитина не розуміє і причин, через які у підготовчому класі від неї суворо не вимагали щоденних присутностей на заняттях, а у першому класі змушують відвідувати їх регулярно. Тобто, визначаючи дошкільника у підготовчий клас, ми фактично віддаємо дитину до школи на рік раніше, не дозволяючи дозріти та сформуватися всім необхідним для успішного навчання у школі новоутворенням, не дозволяючи, у той час, який дитина змушена витратити на уроки грати, тренуючи та готуючи психологічні пізнавальні процеси до розбудови.

Тьютору необхідно на цьому етапі виявити, спільно з батьками, дефіцити дитини та створити такі умови, щоб батько сам усвідомив, що

найкращим варіантом допомоги в цей період буде відвідування короткочасних занять (тривалістю до трьох місяців), спрямованих на розвиток психічних пізнавальних процесів та пізнавальної активності або навичок спілкування та взаємодії з однолітками, або розвитку емоційного інтелекту, всього того, що може стати непереборною перешкодою для майбутнього першокласника у період адаптації до умов навчання у школі. Таким чином, можна реалізувати прогностичну функцію тьюторської дії, організуючи тьюторський супровід процесу адаптації майбутнього першокласника.

Ключовою лінією тьюторської дії, як зазначає К. Колі, є умовний рух від освітнього інтересу через організацію проектної та дослідницької діяльності учнів до їхньої освітньої ініціативи [29, с.15]. Тому в період адаптації тьютор може організувати дослідницьку роботу з дітьми, наприклад, можна з'ясувати, які якості повинен мати хороший учень, провівши опитування випускників початкової школи. Подібного роду практика допоможе дітям зрозуміти, якими їх хочуть бачити в школі і що їм потрібно, щоб стати успішними в навчанні, також допоможе впевненіше почуватися в школі та інше.

Нами було організовано таке опитування четверокласників однієї з московських шкіл. Цікавило нас – чи є відмінності у характеристиці «розумного» учня та «хорошого учня». Виявилось, що для дітей ці поняття наповнені здебільшого загальним змістом. Так рисами, які звучали при характеристиці обох дефініцій, були (тут і далі характеристики представлені в тому варіанті, в якому вони звучали з вуст опитуваних, без редакції дитячих висловлювань): добрий, ввічливий, поважає оточуючих, вихований, добре вчиться, товариський. Відмінності полягали в тому, що риси «розумного» учня продовжували такі характеристики як: багато знає, добре поводить на уроках, багато читає, правильно говорить, додатково займається, добре виглядає, має гарний характер, активний на уроках, працьовитий. Рисами «доброго» учня було названо: допомагає іншим, нікого

не кривдить, дисциплінований, вміє підтримати у скрутну хвилину, старанний, спокійний, розуміючий, акуратний, чутливий, інтелектуальний. Таким чином, було встановлено, що характеризуючи поняття «розумний» учень, діти вдаються до опису поведінки та дій, які стосуються безпосередньо навчальної діяльності, а описуючи поняття «хороший» учень, в основному демонструють особистісні риси та особливості соціального інтелекту.

Завданнями тьюторського супроводу на етапі адаптації першокласників до умов навчання у школі повинні стати й аспекти, що зачіпають сприятливий для успішного навчання тип атрибуції успіхів та невдач, що складається під впливом самооцінки та мотивації. Формування у першокласника позиції, що невдача справа тимчасова і вимагає більше докладених зусиль, допоможе дитині зберегти самооцінку і виробити у себе необхідні для успішного освоєння будь-якого виду діяльності вольові якості.

Ще одним актуальним напрямом роботи першокласника, що супроводжує процес адаптації, є використання спеціальних ігор, що сприяють сприятливому психологічному клімату в класі. Наприклад, гра «Скульптура», де дитина чи група дітей зображують якесь задане поняття чи ситуацію за принципом скульптури, тобто, зайнявши певну позу та зафіксувавши відповідну міміку та жести. Якщо зображувалося якесь поняття чи ситуація з негативним підтекстом, слід після її зображення трансформувати скульптуру в протилежне поняття чи ситуацію. Так, ситуацію «знову двійка» чи поняття «ураження» слід трансформувати у ситуацію «перемога». Приклад ще однієї гри – гра «Наші помічники», суть якої зводиться до пошуку та аналізу, що здійснюється під чуйним керівництвом дорослого, аналогічних ситуацій у героїв казок, мультфільмів, повістей, оповідань та ін. За допомогою такого аналізу можна побачити ситуацію з боку, зрозуміти як краще діяти та підготуватися до того, які наслідки можуть бути у кожної нашої дії чи вчинку.

Підсумовуючи вище сказане, відзначимо, що тьюторський супровід адаптаційного періоду має починатися в дошкільному віці. Основним клієнтом тьютора на цьому етапі мають стати батьки та сім'я. Ключовим видом роботи – просвітницька діяльність та прогнозування. При роботі з дітьми слід використовувати проектну та дослідницьку діяльність, яка допоможе зберегти пізнавальну активність та виявити освітній інтерес дитини.

#### **2.4. Психолого-педагогічна сутність та детермінанти соціалізації молодших школярів в умовах інклюзивного класу**

Переорієнтування системи освіти в Україні на інклюзію та інтеграцію дітей з обмеженими можливостями здоров'я до загальноосвітніх шкіл спрямоване, перш за все, на соціалізацію цих дітей у суспільство. Соціалізація дітей утруднена від народження з багатьох причин: по-перше, при народженні дитини з проблемами здоров'я, їх раніше дитинство проходить у безперервному лікуванні, в клініках, у підвищеній увазі близьких дорослих; по-друге, ці діти обмежені у спілкуванні з однолітками та мають дуже обмежене коло спілкування з дорослими. Закриті, обмежені умови розвитку, як особистості, суб'єкта соціуму обмежують досвід засвоєння їм громадських цінностей, установок, норм поведінки, соціальних ролей.

Ситуація змінюється, коли дитина вперше потрапляє до дошкільних навчальних закладів, де ці труднощі процесу соціалізації значно скорочуються. При цьому до системи дошкільної освіти потрапляють далеко не всі діти з обмеженими можливостями здоров'я і не завжди це позитивний досвід для сімей, які мають таку дитину. Ще з великими труднощами стикаються батьки та діти з обмеженими можливостями здоров'я під час вступу до школи.

Звичайно, період адаптації до школи є складним періодом для всіх першокласників, але адаптація в інклюзивному класі ще складніша. Проведені Н.В. Калініною дослідження виявили труднощі у соціальній адаптації учнів під час включення у процес інклюзивного освіти. Виявлено, що діти з обмеженими можливостями здоров'я у своїй неспіхах більшою мірою звинувачують інших людей або обставини, тоді як діти без обмежень по здоров'ю вдаються частіше до стратегії компенсації невдач, тобто шукають інші способи подолання невдачі, що сприяє освоєнню нових способів адаптації. Для учнів з ООП характерні знижене прийняття як інших, і себе, знижена емоційна комфортність, виражене прагнення домінування [20]. Також дослідження В. Каган показали, що школярі з обмеженими можливостями здоров'я відрізняються від здорових підлітків зниженими показниками соціально-психологічної адаптації, нижчим прийняттям себе вони менше приймають інших людей, демонструючи їм свою нетерпимість. Характеристики їхнього емоційного комфорту знижено [28, с.28].

Однією із причин виникнення складнощів у соціально-психологічній адаптації дітей до школи можна назвати особливості Я-концепції дитини. У цьому результаті досліджень самооцінки дітей із обмеженими можливостями неоднозначні [9]. Частина результатів досліджень доводить, що глобальна самооцінка та задоволеність життям нижча у школярів з обмеженими можливостями здоров'я, ніж у здорових дітей [9]. І це не дивно, що дослідження доводять, що емоційні реакції на хронічне захворювання та інвалідність включають переживання негативних емоцій, які можуть призвести до поганої психосоціальної адаптації та стресу. Крім того, люди з обмеженими можливостями часто страждають від стигматизації. При цьому ідентифікуючи себе зі стигматизованою групою та відвідуючи звичайну школу, діти з обмеженими можливостями здоров'я відчувають стрес, їхня самооцінка значно знижується на цьому тлі порівнюючи учнів звичайних та спеціальних шкіл, виявили, що діти, які відвідують спеціальні школи, мають більш позитивне сприйняття академічних здібностей.

Неоднозначність результатів досліджень, ймовірно, пов'язана з багатовимірною природою самооцінки. Зазвичай предметно-орієнтовані оцінки людина дає, орієнтуючись на їхню ефективність у різних галузях, таких як зовнішність, успішність навчання, відносини з однокласниками або спортивні успіхи. Дослідження зазвичай обмежене факторами, які можуть впливати на ситуативну самооцінку учня, його актуальний рівень посвідчення особи.

Дж.Коулман, А.Брунелл та І.Хауген виявили нижчу оцінку однолітками для дівчаток з обмеженими можливостями здоров'я. Ці результати узгоджуються з іншими дослідженнями [34]. Так були виявлені кореляції показників інвалідності, статі, раси та класу. Таким чином, дівчатка з обмеженими можливостями здоров'я, іншої національності (на відміну від більшості учнів), з бідних сімей опиняються у зоні ризику відторгнення однолітками.

Також на адаптацію до школи впливає тип хвороб дитини. С. Маккой та Д. Бенкс виявили, що учні з обмеженими інтелектуальними можливостями нижче оцінюють ситуацію навчання у школі, ніж їхніми однолітками з обмеженими фізичними можливостями [39, с.119]. С. Хак досліджував самооцінку дітей 9-11 років з обмеженими інтелектуальними можливостями та виявили, що загалом вони мали співвідносний рівень самооцінки, як і у здорових однолітків, але її рівень знижується з віком. Автори вважають, що когнітивні здібності таких дітей не дозволяють їм поки використовувати своїх однолітків як «систему відліку» для адекватної самооцінки своєї академічної успішності, але з віком та з можливістю порівняння своєї успішності самооцінка знижується [61, с.141].

Для виявлення ресурсів освітнього середовища для успішної адаптації, інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я було проведено низку досліджень дитячих малюнків, анкет та текстів, які показали, що учні, для підвищення свого благополуччя в освітньому середовищі, хочуть більшого

стимулювання освітньої діяльності, мати більше друзів і проводити час з ними, відчувати успіх.

У цьому контексті соціалізацію дітей з обмеженими можливостями здоров'я в рамках інклюзивної освіти можна розглядати як наявність позитивного соціального контакту/взаємодії між цими дітьми та їх однокласниками; прийняття їх однокласниками; соціальні відносини / дружба між ними та їх однокласниками та сприйняття учнями того, що їх приймають однокласники.

Е Костер та ін. стверджують, що соціальну участь дітей з обмеженими можливостями здоров'я в рамках інклюзивної освіти можна поділити на чотири аспекти:

- 1) дружба та відносини, які включають взаємну дружбу;
- 2) контакти та взаємодії, які включають спільну гру, спільну роботу над завданням, участь у групових заходах;
- 3) сприйняття учня з обмеженими можливостями здоров'я, яке включає самосприйняття однолітків, задоволеність успіхами в школі, соціальну самооцінку, самосприйняття соціальної компетентності;
- 4) прийняття однокласниками, яке включає у собі соціальні переваги, соціальну підтримку (поведінка) [32, с.1757].

Соціальні навички, що відповідають віку, дуже важливі для розвитку відносин з однолітками та, щоб уникнути соціально неприйнятних ситуацій. Соціальна участь у школі може призвести до почуття належності з більш високим рівнем участі у житті класу, що, своєю чергою, впливає на навички навчання і може бути захисним фактором від ізоляції у класі (Simeonsson et al., 2001). Діти навчаються соціальним навичкам шляхом наслідування, коли спілкуються з однолітками. Якщо дітям не вистачає соціальних навичок, їх можуть ігнорувати, відкидати однолітки, і вони не зможуть завести друзів. Це може призвести до зниження почуття належності, негативного соціального досвіду, знизити рівень самооцінки та впевненості в собі. Участь у житті суспільства має важливе значення для розвитку будь-

якої дитини. Почуття власності є істотною потребою для людей. Самоповага та самореалізація неможливо знайти сформовані, якщо потреба у власності не задоволена. Почуття приналежності розвивається у взаємодіях та запускає формування відносин.

Діти з обмеженими можливостями здоров'я потребують особливої підтримки, оскільки вони можуть бути меншою мірою сформовані когнітивні, комунікативні, афективні та моторні навички, необхідні для формування дружніх відносин. Також можливий ризик обмеження контактів з однолітками при постійній опіці дитини з обмеженими можливостями здоров'я тьютором. Педагогам необхідно знайти «золоту середину», яка передбачає і організацію допомоги, і можливість дитині з обмеженими можливостями здоров'я у прояві самостійності та подолання деяких труднощів.

Дослідження в галузі взаємовідносин молодших школярів з однолітками показали, що люди, які мають дружні відносини у шкільні роки, мають більш високий рівень психологічного здоров'я та розвиток адаптаційних механізмів у майбутньому.

У більш ранніх дослідженнях визнання однолітків і дружба розглядалися як подібні аспекти взаємин з однолітками, проте згодом ці два аспекти почали розглядатися по-різному. Визнання однолітків трактувалося як ступінь, у якому дитина любимо (прийнято) чи прийнято (відхилено) однолітками. У той час як дружба близьке поняття і співзвучна визнанню однолітків у тому, що вона також вимагає, щоб любили, дружбу зазвичай вважають особливими відносинами між двома людьми, в яких є елемент взаємної симпатії (почуття не може бути взаємним у прийнятті однолітків) та прихильності. Дружба зазвичай включає в себе позитивні рівноправні і тісні взаємодії між людьми і спрямована на досягнення соціально-емоційних цілей. У рамках концепції дружби існують відмінності у рівнях близькості, наприклад, друзів можна описати з погляду «найкращих друзів», «добрих друзів» та близьких друзів.



Іншою теорією, яка допомагає пояснити розвиток дружби дітей, є теорія соціальної перспективи. Соціальна перспектива – це соціально-пізнавальний процес, який важливий для розуміння інших, оскільки він має на увазі процес прийняття рішень про те, що інша людина може думати та/або відчувати, щоб зрозуміти свою точку зору. Ця теорія пояснює, як діти та молоді люди переходять у доросле життя через п'ять різних стадій розвитку, на яких вони можуть сприймати стосунки між собою та іншими. Результати досліджень, показали, що щодо визначення соціальної перспективи спостерігається вікова прогресія, хоча віковий діапазон слід використовувати лише як приблизний орієнтир. Іноді можуть бути деякі збіги з точки зору впливу віку на рівні стадії, оскільки індивідуальні відмінності також мають бути враховані. П'ять етапів розвитку склалися з:

- Етап 0: де близька дружба сприймається як миттєва фізична взаємодія (вік 3-7 років);
- Етап 1: де близька дружба сприймається як одностороння допомога (вік 4-9 років);
- Етап 2: де близька дружба сприймається як співробітництво в ясну погоду (вік 6-12 років);
- етап 3: де близька дружба сприймається як близьке та взаємне спілкування (вік 9-15 років);
- Етап 4: де близька дружба сприймається як автономна взаємозалежність (вік 12 років).

Згідно з теорією прихильності, найбільш важливі відносини прихильності виникають між батьком (зазвичай матір'ю) і дитиною. Ці ранні взаємні взаємодії у дитинстві забезпечують ментальні уявлення себе та інших, та був впливають на соціальний розвиток. Крім того, теорія прихильності стверджує, що люди відчують мотивацію встановлювати тісні відносини з іншими, щоб створити почуття безпеки та мати можливість впевнено досліджувати світ. Теорія прихильності була розширена для опису різних типів стилів прихильності, які включають безпечні прихильності, які є

результатом оптимальних зв'язків між основним піклувальником (зазвичай матір'ю) і дитиною, на відміну від інших моделей небезпечних вкладень. Як відносини з батьками, і відносини з однолітками необхідні розвитку дітей. Наприклад, у молодшому віці діти формують прихильність до дорослих, як-от їхні батьки, й у кінцевому підсумку більш пізньому етапі починають формувати прихильність до одноліткам, де ці відносини є рівноправними. Коли діти ростуть і вступають у підлітковий вік, однолітки відіграють значно більшу роль у їхньому житті, тому що вони більше покладаються на своїх однолітків, ніж на своїх батьків. У середній школі молоді люди можуть використовувати групу однолітків як надійна база для отримання схвалення. Вона стверджувала, що, хоча відносини прихильності формувалися в дитинстві, вони все ж таки могли бути пом'якшені досвідом відносин у пізнішому віці, і ці нові відносини могли покращити початкові небезпечні уподобання, пережиті раніше [8]. Таким чином, теорія прив'язки постулює, що стиль уподобання, вироблений людиною в дитинстві, впливає на його соціально-емоційний розвиток. Молоді люди з безпечним стилем прихильності виявляють більше позитивних соціальних та емоційних рис, включаючи позитивну самооцінку та кращу емоційну регуляцію. Молоді люди з надійною прихильністю до своїх батьків демонструють вищий рівень розвитку особистості [3]. Надійно прив'язані молоді люди, як правило, ефективніше регулюють свої емоції у конфліктних ситуаціях, ніж невпевнено прив'язані молоді люди. У разі небезпечно прив'язаних молодих людей можуть виникнути такі можливості, як проблеми з емоційним та соціальним розвитком, що може вплинути на їхні стосунки з іншими.

Дослідження показали, що дружба у молодшому шкільному віці має більшу близькість стосунків, ніж дружба у дошкільному віці. Було проведено дослідження, яке показує, що подібність є ключовою рисою дружби, наприклад, діти дружать з іншими людьми, які схожі на них за певними демографічними ознаками, такими як стать, етнічна приналежність та вік, а також іншим індивідуальним характеристикам, такі як гумор, товариськість і

ввічливість. Крім того, іншими аспектами, в яких було виявлено подібність між друзями, є просоціальна та антигромадська поведінка, академічні досягнення та товарицькість, популярність і мотивація однолітків [2]. Ця подібність серед людей, які є друзями, згадується як «гомофілія» або також називається «гіпотезою подібності». Ці дані послужили ідеєю дослідження, спрямованого підтвердження гіпотези у тому, що існувало чи подібність до дружби і це критерієм потягу стати друзями (ефект вибору) чи подібність було результатом дружби (ефект соціалізації). В даний час є дані як про ефект відбору, так і про соціалізацію. Наприклад, у дослідженні вживання алкоголю було виявлено, що друзі були схожі один на одного до дружби (припускаючи ефект вибору), і щоб зберегти або збільшити подібність, дружба зберігалася (вказуючи на ефект соціалізації) [16]. Хоча дружба склалася за схожістю, що відчувається, вона тим не менш стає менш важливою, коли дружба встановилася, і підтримка дружби залежить від якості дружби [17].

Якість дружби може бути різною, тому деякі дружні стосунки можуть бути більш цінними, ніж інші. Якість дружби можна охарактеризувати як ресурси чи переваги, які дружба надає молодій людині, такі як безпека, довіра, близькість, перевірка. Позитивні та негативні риси дружби визначають якість дружби. Негативні якості дружби включають: конфлікт, суперництво і домінування. Конфлікт виникає, коли власні потреби молодої людини не задовольняються. Наприклад, замість позитивних рис взаємності та взаємності конфлікт виникає як спроба молодої людини спробувати зберегти рівність у відносинах. Вважається, що це допомагає людині досягти її чи її власних інтересів, а чи не інтересів друга. Хоча існує конфлікт між дітьми та підлітками, зазначалося, що у підлітковому віці дружба зазвичай стає більш складною та зрілою. Дружба з конфліктом не обов'язково означає, що дружба закінчиться; Відсутність конфлікту також означає, що відносини вважаються дружною. Іншою негативною якістю дружби є суперництво. Суперництво передбачає, що конкуренція не обов'язково сприяє відносинам,

наприклад, у випадках хвастоців про свою перевагу або спроби досягти кращих результатів, ніж у його чи її друга. Суперництво, здається, вказує на те, що підлітки у дружбі змагаються один з одним, щоб задовольнити власні потреби. По суті, він є бар'єром для взаємності та взаємності, які важливі для процвітання позитивної дружби. Проте конфлікт і суперництво не завжди свідчать про негативну дружбу, і якщо друзі можуть належним чином домовитися про кордони, тоді дружба може продовжитись. Крім того, якщо підлітки можуть домовитися про це, це може допомогти розвинути та покращити соціальні навички молодшої людини [18]. Крім конфлікту та суперництва, домінування також вважається негативною якістю дружби, оскільки воно передбачає відсутність рівності у відносинах показали, що існує взаємозв'язок між домінуванням та незадоволеністю дружбаю [12].

Відносини з однолітками роблять значний внесок у добробут дітей та підлітків з різних причин. Це пов'язано з тим, що однолітки вважаються «рівними» у тому сенсі, що вони схожі за рівнем соціального, емоційного та когнітивного розвитку. Вони надають різні можливості для молодих людей на відміну від відносин, які вони мають з оточуючими їх дорослими (наприклад, з батьками), де є елемент ієрархії та дисбалансу у владі. Відносини з однолітками більш горизонтальні, ніж вертикальні, і допомагають розвивати навички, необхідні соціального розвитку, наприклад, вирішення конфліктів і регулювання емоцій [19].

Важливість дружби лежить у системі соціальної підтримки, що вона виховує в дітей віком. Позитивний вплив дружби на психологічний добробут полягає в наступному: вона допомагає дітям зберігати і навіть підвищувати самооцінку; це сприяє емоційній безпеці у нових чи лякаючих ситуаціях. Крім того, дружба спонукає дітей дізнаватися про співпрацю зі своїми однолітками. Дружба може допомогти виховати почуття співчуття у цих людей і, отже, збільшити шанси на добрі особисті стосунки пізніше протягом їхнього дорослого життя [6]. Зрозуміло, що молоді люди, які відчують дружні стосунки, виявляють велику соціальну компетентність у порівнянні із

ізолюваними. Дослідження, проведені за самооцінкою, довели, що учні, які підтримують дружні відносини, мають більш високий рівень самооцінки порівняно з тими, хто не має друзів. Досвід позитивних відносин з однолітками та друзями є ключовим фактором, що визначає психологічне здоров'я та соціальну інтеграцію в житті, нижчий рівень соціальної тривожності. Діти без друзів відчують підвищений рівень смутку чи навіть депресії [15]. Діти, які не мають кращих друзів, відзначаються з більшим рівнем самотності, ніж діти з кращими друзями. Отже, почуття самотності пов'язані із соціальною некомпетентністю. Крім того, було показано, що самотність корелює з депресією та соціальною ізоляцією. Дружба та взаємовідносини з однолітками важливі для здорового розвитку дітей, оскільки дружні відносини включають спілкування, спільні інтереси та спільні види діяльності, сприяння підвищенню емоційної безпеки, самооцінки та соціальної компетентності.

Вступ до школи для дітей тривожний та стресовий час, дитина стикається з проблемами нового середовища [4; 7]. Серед основних проблем першокласника можна назвати прийняття їх однолітками, і навіть необхідність вирішувати складні академічні завдання. Дослідження показали, що хоча встановлення нових дружніх відносин є очікуваним аспектом вступу до школи, але відносини з однолітками є основною проблемою для дітей. Зрозуміло, що з обмеженими можливостями здоров'я, мають менший досвід соціальної взаємодії з однолітками, перебувають у стані більшого стресу під час вступу до школи. Вони відчують тривожність як щодо академічної успішності, а й страх перед вступом у новий колектив однолітків, прийняття чи неприйняття їх здоровими дітьми [1].

Підсумовуючи вищесказане, слід зазначити, що в рамках інклюзивної освіти або інтеграції дітей з обмеженими можливостями до загальноосвітніх шкіл, діяльність вчителя передбачає крім реалізації освітньої програми, ще й величезну роботу, спрямовану на адаптацію дітей до інклюзії, створення умов для успішної соціалізації дітей з ООП та прийняття їх здоровими

дітьми. На нашу думку, ключовим моментом формування дитячого колективу, позитивного ставлення до дітей з ООП є комунікативна взаємодія учнів. Однозначно, організація комунікації неспроможна відбуватися без цілеспрямованої роботи вчителя, оскільки діти з ООП дуже відрізняються і незвичні здорових дітей. Тільки зрозумівши та прийнявши їхнє бачення світу, познайомившись із їхнім життєвим досвідом, здорова дитина може побачити в такій дитині співрозмовника, а потім і друга.

## **Висновки за розділом II**

У другому розділі роботи розглянуті методичні особливості забезпечення успішної адаптації першокласників до умов шкільного навчання в інклюзивному класі.

Виділили досвід підготовки майбутніх педагогів до освітньої діяльності в умовах інклюзивного класу. Виділили, що майбутній педагог безпосередньо транслює у професійну діяльність власний досвід навчання у ЗВО. Сьогодні аспекти макро-мікронавігації як сучасних дидактичних умов та засобів забезпечення самоорганізації студента в процесі професійної підготовки стають у центрі уваги дослідників та розглядаються як суттєвий ресурс інклюзивної освіти. Педагогічна підготовка має допускати відчуженості суб'єктів освіти. Викладач та студент мають стати співучасниками навчально-професійних ситуацій, що збагатить особистий досвід студента, сприятиме особистісному самовизначенню, пошуку смислів та мотивації майбутньої професійної діяльності.

Охарактеризували полікультурну компетентність педагога як одна з умов ефективності реалізації інклюзивної освіти. Сьогодні здатність людини мислити творчо, критично, використовуючи різний культурний досвід є великою перевагою. Педагоги, що мають багатий культурний світогляд, по-своєму талановиті. Використовуючи багатогранну спадщину різних культур та цінні етнопедагогічні ідеї різних народів, вони здатні збагатити навчальний процес в історичному та етнокультурному контекстах, чуйно реагувати на потреби учнів різних етносів та освітніх потреб, створювати гуманне середовище навчання. Формування полікультурної компетентності педагогів – це важливий процес, в якому педагоги безперервно оцінюють свої погляди та переконання щодо відношенню до різних культур та етносів, вчаться ефективно взаємодіяти з учнями та їх сімейним оточенням.

Провели аналіз тьюторського супроводу першокласників у період адаптації до умов навчання у школі. Визначили, що тьюторський супровід адаптаційного періоду має починатися в дошкільному віці. Основним клієнтом тьютора на цьому етапі мають стати батьки та сім'я. Ключовим видом роботи – просвітницька діяльність та прогнозування. При роботі з дітьми слід використовувати проектну та дослідницьку діяльність, яка допоможе зберегти пізнавальну активність та виявити освітній інтерес дитини.

Описали психолого-педагогічну сутність та детермінанти соціалізації молодших школярів в умовах інклюзивного класу. Зробили висновки, що в рамках інклюзивної освіти або інтеграції дітей з обмеженими можливостями до загальноосвітніх шкіл, діяльність вчителя передбачає крім реалізації освітньої програми, ще й величезну роботу, спрямовану на адаптацію дітей до інклюзії, створення умов для успішної соціалізації дітей з ООП та прийняття їх здоровими дітьми. На нашу думку, ключовим моментом формування дитячого колективу, позитивного ставлення до дітей з ООП є комунікативна взаємодія учнів. Однозначно, організація комунікації неспроможна відбуватися без цілеспрямованої роботи вчителя, оскільки діти

з ООП дуже відрізняються і незвичні здорових дітей. Тільки зрозумівши та прийнявши їхнє бачення світу, познайомившись із їхнім життєвим досвідом, здорова дитина може побачити в такій дитині співрозмовника, а потім і друга.



## **РОЗДІЛ III, ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО УМОВ ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ**

### **3.1. Формування інклюзивної культури молодших школярів у суспільно корисній діяльності**

Проблема формування в дітей віком інклюзивної культури є досить складною, оскільки супроводжується зміною стереотипів, що склалися в суспільстві щодо взаємовідносин з людьми з обмеженими можливостями здоров'я і пов'язана з вибудовуванням коректних відносин на підставі рівності позицій. Термін «інклюзія» пов'язаний з терміном «інтеграція» (об'єднання), але передбачає збільшення ступеня безпосередньої участі індивіда у суспільному житті [6].

Розглядаючи труднощі та перспективи раніше позначеного як інтегроване, а потім інклюзивну освіту, можна констатувати, що основна проблема дитини з обмеженими можливостями здоров'я, внаслідок зниження мобільності або інших факторів, пов'язаних із хворобою, полягає в порушенні її зв'язків зі світом, бідності контактів з однолітками та дорослими, у недостатньому спілкуванні з природою, неможливості безпосереднього доступу до культурних цінностей, занять спортом. Маломобільному населенню складно користуватися транспортом, відвідувати культурно-масові заходи, оскільки середовище не відповідає їхнім потребам та можливостям.

Це робить життя дітей фактично ізольованим від суспільства. У той самий час дитина з обмеженими можливостями здоров'я має право включення у всі сфери життя суспільства, незалежне життя, самовизначення. Вирівнювання можливостей забезпечується за допомогою соціальної адаптації, що допомагає подолати специфічні труднощі дитини з обмеженими можливостями здоров'я на шляху активної самореалізації,

творчості, благополучного емоційного стану в співтоваристві. Необхідно зняти його страх перед недоступним середовищем, розкріпачуючи та вивільняючи його духовні та фізичні сили, спрямовуючи їх на розвиток та прояв здібностей та талантів [9].

Слід констатувати, що у соціумі має місце негативне ставлення, деяка упередженість до всього, що виходить межу звичного і буденного. Люди з недовірою ставляться як до суб'єктів з порушеннями розвитку, так і дуже талановитих, неординарних особистостей.

Щодо дітей з відхиленнями у розвитку склалася певна модель, заснована на жалості та співчутті, а отже, ті, хто потребує їх, не можуть бути рівними тим, хто живе звичайним життям. Але люди з відхиленнями у розвитку доводять своїми талантами у різних сферах, що вони здатні проявити себе як учасники загального соціального процесу. Наприклад, успішні виступи на параолімпіадах, участь у театральних постановках, де як акторів виступають люди із хворобою Дауна, життя Ніка Вуйчича, його прагнення довести, що до людей з ООП можна ставитися як до рівних.

Щоб уникнути неправильного тлумачення ставлення до людей з обмеженими можливостями здоров'я і прибрати стереотипи, що склалися, потрібна велика робота, яка передбачає розширення інформації не тільки про проблеми інвалідів, а й їх успіхи, досягнення, силу духу і волю до подолання важких життєвих ситуацій. Безумовно, починати треба з дітей, оскільки саме у них формується ставлення до оточуючих.

Ми змушені констатувати, що дана проблема стосується не лише дітей з нормою, але також і тих, хто тривалий час виховувався та навчався в умовах сегрегації (примусовий поділ), що виникає у спеціальних установах, які є закритим типом шкіл-інтернатів. Їм також складно вступити до соціуму як рівноправних партнерів.

У суспільстві питання про перехід на інклюзивну модель загальної освіти не стоїть. Це становище заведено, і розробляються лише механізми реалізації інклюзивного процесу.

Включає, інклюзивна, освіта – це крок на шляху досягнення кінцевої мети – створення суспільства, яке дозволить усім дітям і дорослим, незалежно від статі, віку, етнічної приналежності, здібностей, наявності або відсутності порушень розвитку, брати участь у житті суспільства і вносити до неї свій внесок. У такому суспільстві відмінності поважаються та цінуються, а з дискримінацією та забобонами у політиці, повсякденному житті та діяльності установ ведеться активна боротьба [10, с. 9]. Саме цей погляд на сучасне «що включає» суспільство, відображає і нову цивілізаційну парадигму, яка, стаючи реальністю, неухильно «втягує» у себе всі країни, що переживають системні енергетичні, фінансові, соціокультурні кризи [11, с. 5].

В даний час освітні програми забезпечується переорієнтація зі званої парадигми на компетентну, де соціальна (у тому числі освітня) адаптація отримує пріоритетне право.

Саме в цьому полягають зміст і основна мета інклюзивної освіти, яка і повинна стати певним кроком до зміни всієї освітньої системи. Тому метою інклюзивної освіти є подолання соціальних, фізіологічних та психологічних бар'єрів на шляху залучення дитини з обмеженими можливостями здоров'я до загальної освіти, введення її в культуру та життя соціуму [13, с. 32].

Реалізація інклюзивної освіти неможлива без становлення в індивідів її найважливішої складової – інклюзивної культури. Її несформованість негативно позначається на всьому освітньому процесі і не дає високих результатів. Можна створити ідеальні умови навчання здорових дітей та дітей із особливими освітніми потребами, але виключити людський фактор неможливо. Друк, радіо, телебачення, інші засоби масової інформації повинні об'єднати свої зусилля для виховання у населення шанобливого ставлення до всіх людей, які виявилися через фізичний або психічний дефект у скрутному становищі [11, с. 52].

Враховуючи вікові особливості дітей молодшого шкільного віку, слід розуміти, що багато абстрактних понять, пов'язаних з інклюзивними

цінностями, що входять до структури інклюзивної культури особистості, їм доступні не повною мірою. Однак завдяки сензитивності у цьому віці важливо формувати толерантність та позитивні установки на взаємодію з однолітком із проблемами у розвитку. Слід також зважати на те, що не завжди батьки здорових дітей вітають перебування в класі дитини з проблемами в розвитку, побоюючись, що їхнім дітям приділятиметься менше уваги, оскільки школярі з труднощами навчання вимагають підвищеної уваги з боку вчителя. Тому при формуванні інклюзивної культури молодших школярів необхідно вести роботу з дітьми (обох груп – здорових та з ООП), з батьками та педагогами.

Таким чином, можна говорити про те, що інклюзивна культура молодших школярів є знаннями про однолітків з ООП, про особливості та можливості взаємодії з ними в процесі спільної діяльності, про позитивне ставлення до оточуючих. І тут можна говорити, що у межах формування інклюзивної культури відбувається становлення найважливіших моральних якостей.

Спираючись на діяльнісний підхід в освіті дітей, ми розуміємо, що робота з ними за названим напрямом може бути найбільш успішною у спільній та суспільно корисній діяльності, де діти у загальному пориві прагнуть досягти спільної мети.

Суспільно корисна діяльність, згідно з визначенням центру громадського права, є будь-якою законною діяльністю, спрямованою на підтримку та розвиток суспільного блага шляхом надання сприяння розвитку починань у різноманітних сферах, пов'язаних з допомогою, захистом інтересів різних груп людей, благодійністю, охороною навколишнього середовища, здоров'я, тобто будь-яка діяльність, що йде на благо суспільства [16].

До видів суспільно корисної діяльності молодших школярів відносять такі: самообслуговування – чергування в класі та в їдальні, виконання доручень у школі та вдома, сільськогосподарську працю (якщо є для цього

умови); волонтерська робота, трудові операції, акції, соціальні проекти, колективні творчі справи.

Усі види суспільно корисної діяльності, перш за все, навчають загальної діяльності. В результаті освоєння суспільно корисної діяльності у школярів сформуються вміння жити і працювати в колективі, вони будуть озброєні знаннями, вміннями та навичками; буде вироблено вміння чітко ставити мету, планувати та представляти кінцевий результат праці; виховано повагу до людей праці, дбайливе ставлення до продуктів праці, матеріальних цінностей та навколишнього середовища, соціально значущі мотиви трудової діяльності, навички раціональної організації праці та економічного використання часу, високі моральні якості та активна життєва позиція [3, с. 15].

Для вивчення ставлення школярів до однолітків із ООП та інвалідів було проведено дослідження, в якому брали участь 26 молодших школярів, які відвідують один клас школи. Експериментальна база дослідження Болградська загальноосвітня школа І-ІІІ ст. № 2. До складу класу входили діти з нормою розвитку, і навіть з особливостями. До останньої групи молодших школярів віднесли двох дітей з тяжкими мовними порушеннями (дизартрія, заїкуватість), трьох дітей, які мають порушення зору (амбліопія, косоокість), одного школяра з порушенням слуху (використовує слуховий апарат). Таким чином, кількість дітей з порушеннями становила 6 осіб, тобто 23% від загальної кількості школярів.

Проблема виникла у зв'язку з тим, що під час проведення екскурсій, відвідування культурно-масових заходів ми звернули увагу на пильну зацікавленість дітей до людей з обмеженими можливостями. При цьому реакції були різні – одні діти уважно розглядали їх, спостерігали, наприклад, за пересуванням сліпої людини, інші, навпаки, різко ко відверталися і більше не дивилися в бік людини на колясці, треті – пропонували допомогти перейти дорогу, показати, що на шляху зустрічаються вибоїни тощо.

Як базові компоненти інклюзивної культури виступають когнітивний, потребностно-мотиваційний, поведінковий. На їх основі, враховуючи вікові особливості молодшого шкільного віку, виділили для діагностичного обстеження такі критерії:

- *когнітивний компонент* вивчався за наявності уявлень школярів про однолітків з ООП, їх особливості, потенціал, можливості взаємодії з ними;

- *потребо-мотиваційний компонент* досліджувався через прояви ставлення до однолітків з ООП, інвалідів взагалі, інтересу до них, прагнення імпонувати дітям з ООП, допомагати їм (ставлення до гуманних та антигуманних вчинків);

- *поведінковий компонент* – здатність реалізовувати засвоєні знання та ставлення у поведінці, яке, перш за все, показує гуманність у взаєминах та високий ступінь толерантності.

Для дослідження використовували бесіду щодо з'ясування загального уявлення у молодших школярів про дітей з обмеженими можливостями здоров'я, виявлення їхнього бажання вступати в контакти з дітьми-інвалідами, розроблену авторами.

За результатами опитування з'ясували, що багато дітей мають дуже нечіткі уявлення про людей з обмеженими можливостями здоров'я та інвалідів:

- 57,7% опитаних констатували, що інваліди – це люди на візках, з милицями, сліпі, які не мають кінцівок;
- 31% молодших школярів переконані, що практично всі люди-інваліди не працюють і потребують допомоги;
- 27% молодших школярів на питання, де живуть люди-інваліди, відповіли, що у лікарні;
- 39% – вважають, що у спеціальних притулках,
- 19% – не знають і не замислювалися, де вони живуть,
- 15% усіх опитаних відповіли, що люди-інваліди живуть удома, у сім'ї, з батьками.

Подальше обстеження стосувалося ставлення молодших школярів до дітей з ООП. На питання, чи змогли б вони дружити з однокласником з ООП, з'ясували:

- 61% молодших школярів готові спілкуватися та дружити з однокласниками, які мають проблеми зі здоров'ям, готові допомагати їм у навчанні, якщо потрібно;
- 27 % молодших школярів не вважають, що такі діти повинні навчатися разом з ними, і не хочуть підтримувати стосунки, пояснюючи це тим, що такі діти не можуть бігати, стрибати чи грати в рухливі ігри;
- 12% молодших школярів не визначилися зі своєю позицією, вони говорили, що не знають, чи хочуть спілкуватися та дружити з інвалідами, з дітьми з проблемами розвитку та здоров'я.

Таким чином більшість дітей класу позитивно налаштовані на спілкування з дітьми інвалідами, готові надавати їм допомогу, виявляють інтерес до однолітків з ООП.

Дослідження поведінкового компонента інклюзивної культури виявило прагнення та вміння чинити по відношенню до інших людей по-доброму, розуміти їхні потреби, співчувати діяльно, а не просто на словах належним чином. 31% молодших школярів демонстрували таке ставлення до однокласників, людей на вулиці.

На жаль, у 27% молодших школярів виявлялося явне ухилення від спілкування з дітьми з ООП (не хотіли сідати за одну парту, бути разом у команді на змаганнях тощо). з проблемами у розвитку та здоров'я.

Виходячи з отриманих результатів можна говорити про те, що у дітей молодшого шкільного віку в рамках проведеного дослідження виявлено недостатні знання про однолітків з ООП, їх можливості. Не вироблено в ряду дітей мотивацію взаємодії з дітьми з ООП, частина дітей ігнорують однолітків з ООП: таких виявлено 27%.

При цьому слід наголосити, що сфера поведінки школярів визначається створеними ситуаціями, а звичка, як така поводитися відповідно до інклюзивних цінностей, не вироблена.

Отримані результати визначили необхідність проведення роботи щодо формування інклюзивної культури молодшихшколярів, і як провідний засіб нами обрано суспільно корисну діяльність. Ця робота передбачала і розширення уявлень про людей з ООП, їх труднощі та досягнення. Суспільно корисна діяльність планувалася з урахуванням сил та можливостей кожного учня, всього колективу за обов'язкової участі дітей з ООП. Основний наголос робився здійснення колективних творчих справ, які вирішували безліч завдань.

Під час підготовки до святкування Дня Перемоги використовували такі прийоми колективного планування, як:

- «банк ідей» (скарбничка цікавих пропозицій – індивідуальних та групових);
- «розвідка справ» (пошук цікавої та корисної інформації за заданими напрямками);
- «мозковий штурм»;
- «експрес-газета» (з обов'язковими рубриками «пропоную») тощо.

Дуже важливо було чітко регламентувати часові рамки, оскільки надто тривала участь в одній справі знижує інтерес. Очікування, передчуття Відчуття свята викликало у дітей більший емоційний підйом, ніж саме свято. Створенню атмосфери завтрашньої радості сприяв змінний календар у класному куточку («До Дня Перемоги залишилося...»), оперативні п'ятихвилинки з повідомленнями про хід підготовки, заздалегідь оформлене (поступово) класне приміщення тощо.

Позиція педагога змінювалася від допомоги передачі ініціативи дітям. Найважливішим етапом стало розподіл творчих доручень, які виконували хлопцями добровільно, за бажанням. Тимчасові змішані творчі групи («Преса», «Сюрприз», «Зовнішні зв'язки», «Оформлення» тощо)



ефективніше працювали, якщо в них поєднувалися учні з різними можливостями, з різних мікрогруп, що розсунуло рамки стійких, постійних мікрогруп та збагатило комунікативний простір класу за рахунок включення однокласників із проблемами у розвитку.

Деякі діти під час розподілу доручень відмовлялися об'єднуватися з однолітками з ООП, тоді ми залишали таку дитину в групі, доповнюючи мікрогрупу іншими, а того, хто не бажав спільної діяльності, включали до інших мікрогруп, відклавши всі бесіди на індивідуально виділений час. Якщо ми розуміли, що дитині буде важко виконати завдання, то ми допомагали, створюючи «точку» опори: «Можливо, А. допоможе мені, ви не заперечуєте, хлопці. Він візьме він роль «таймера», т. е. контролюватиме тимчасові рамки виконання роботи тощо.». Іншим дітям казали: «Оформлювачам складно впоратися зі своєю роботою. Діти казали, що ти добре малюєш; міг би їм допомогти?»).

Для посилення такої «точки» підштовхували однолітків (підказували, як правильно зробити крок, вступали з ними в «таємну змову»: «Давайте разом допоможемо своєму товаришеві подолати себе»). Але якщо бачили небажання, то не наполягали.

У рамках колективної справи пройшов «творчий десант», у якому брали участь сім'ї, працівники школи. Як підсумок, пройшов спільний захід, на який було запрошено ветеранів, і кожна мікрогрупа показувала результат своєї діяльності.

Ще однією суспільно корисною справою вважаємо проведення проекту із залученням співробітників школи та батьків: «Історія школи, в якій я навчаюсь». Діти з різними можливостями виступили у ролі кореспондентів, які брали інтерв'ю у батьків, випускників школи, співробітників, створювали герб класу, знайомилися із символікою школи, розшукували через батьків відомих випускників школи, збирали інформацію про вчителів, які мають звання, нагороди. Для цього команди-групи зверталися до бібліотекаря,

заступника директора та інших співробітників, а потім представили презентацію та альбом, в яких відобразили історію нашої установи.

Істотний внесок у процес формування інклюзивної культури зробив соціальний проект «Турбота. Допоможи чотирилапомудрові». Цей проект залучив у діяльність не лише батьків, вчителів, а й інших учнів нашої школи, дітей, з якими були знайомі школярі із соціальних мереж та які навчаються дистанційно через проблеми зі здоров'ям.

По суті, зміст проекту полягав у приверненні уваги всіх учнів та небайдужих до проблем бездомних тварин, при цьому необхідно було зробити так, щоб спільна справа розширила зв'язки, контакти з дітьми з ООП. Ідея проекту народилася з розмов про те, що багато собак бігає навколо школи, діти їх бояться та й дорослі теж. Задавалися питання вчителю, чи є у нас у місті притулки для бездомних тварин. Ми запропонували хлопцям з'ясувати все самим.

Діти дізналися, що такі місця є, але їх мало, частіше використовуються «готелі», в яких залишають своїх тварин на час, під час поїздок, там обходиться дорого. Отже, для бездомних собак та котів цей варіант неприйнятний. Зв'язалися з притулком в області і попросили повідомити про тварин, що знаходяться в ньому, проаналізували всі сайти про притулки, зібрали інформацію. У школі повісили агітаційні листи з фото собак, кішок, повідомили, що планується поїздка до притулку та позначили потреби (корм, медикаменти, іграшки для тварин тощо). Одна мікрогрупа створила за допомогою батьків опис тварин із закликом до пошуку нових господарів. До речі, діти відстежували рух тварин у притулку весь навчальний рік та раділи, коли хтось знаходив собі нових господарів. Цей проект дуже згуртував хлопців, брали участь усі діти класу та діти з ООП.

Ще одна колективна творча справа народилася після уроку «Я досліджую світ», де ми поставили школярів перед необхідністю подбати про птахів, зробити їм годівниці. Спочатку провели опитування, щоб з'ясувати, чи робили хлопці самі годівниці та з чого. З'ясували, що лише 4 учні самі

виготовляли годівниці із підручних засобів. Тому ми вирішили реалізувати короткочасний проект та створити рекламу.

Діти вивчили види годівниць, розглянули годівниці різних конструкцій: кормові столики, лотки, годівниці-будиночки, годівниці-шпильки, годівниці-гачки.

На наступному етапі запропонували провести конкурс годівниць. Для цього спочатку створили ескізи, обмірковували, де висять годівниці, для яких птахів будуть призначені, який корм у них можна класти. У кожного учня чи мінігрупи (ми не обмежували хлопців) вийшли цікаві годівниці за розміром, видом. Деякі хлопці разом із дорослими виготовили годівниці із дерева.

Таким чином, виготовлені екологічно безпечні годівниці з природних матеріалів (дерево, щільний картон, просочений спеціальним засобом, екологічно чистий пластик) не завдають шкоди навколишньому середовищу при експлуатації, ні при утилізації. Робота над проектом, процес виготовлення годівниці та отриманий результат принесли учням радість творчого самовираження.

Безумовно, дуже важливим для згуртування дітей із різними можливостями був волонтерський проект «Допоможемо першокласникам». Проект розроблений під девізом «Весела та корисна зміна» та спрямований на організацію активної, але безпечної діяльності дітей на перерві. Для кожної дитини було обрано саме те завдання, яке було під силу: це і ігри, які були безпечні при пересуванні, і зарядки, корисні для здоров'я та відпочинку, смішні загадки та скоромовки, інтелектуальні гімнастики з мінімальним рухом.

На великій зміні через 2 хвилини після відвідування ідальні такі зміни розпочиналися і закінчувалися за 1 хвилину до дзвінка на урок. У оздоровчих змінах брали участь усі охочі (нас підтримували вчителі, п'ятикласники та ті, хто захотів).

Паралельно проводили бесіди про дітей з обмеженими можливостями, ігри в класі, коли завдання виконувались із заплющеними очима, щоб

зрозуміти, що відчуває людина з порушенням зору, вкладали беруші та намагалися промовляти дітям завдання тощо.

На класній годині узагальнили знання дітей про людей з ООП, їх можливості та перспективи та переконалися, що відбулися якісні зміни в усвідомленні прийняття їх як рівноправних учасників спільних справ.

Число дітей, які вважають, що інваліди та люди з ООП живуть тільки в лікарнях та притулках, знизилося з 66% до 27%; з 27% дітей, які не хотіли дружити з дітьми з ООП, залишилися при своїй думці 11%, розширилися уявлення про реальні можливості людей з ООП, кількість молодших школярів, які вважають за правильне навчатися разом у класі з дітьми з ООП зросла до 38%. З 12% тих, хто не визначився зі своєю позицією щодо дітей з ООП, сталося 8%, кількість школярів, які демонстрували зацікавлене ставлення до людей з ООП, збільшилася з 31% до 57,7%.

Таким чином, ми вважаємо, що суспільно корисна діяльність реально сприяє встановленню дружніх відносин між дітьми з ООП та нормотиповими однолітками. Використання різноманітних форм роботи, які залучають дітей до реальної спільної діяльності, презентація можливостей дітей з порушеннями розвитку сприяють формуванню інклюзивної культури, яка стане надбанням кожної дитини.

### **3.2. Взаємозв'язок соціально-психологічної адаптації і навчальної успішності у молодшому шкільному віці**

Вступ до школи вносить великі зміни у життя дитини. Зі звичного світу сім'ї, дитячого садка вони потрапляють у різновікове середовище, де замість гри їм пропонують розумову працю. Нерідко першокласникам важко відразу пристосуватися або, інакше кажучи, адаптуватися до нових умов і процесу навчання.

Актуальність вивчення взаємозв'язку адаптації дітей та успішності пов'язана зі сформованими протиріччям між вимогами школи та готовністю

дітей їх прийняти. А також хочеться відзначити, що практично всі діти, які вступають до першого класу, хочуть бути добрими учнями. Якою б не була їхня шкільна мотивація, все-таки більшість із них намагається вчитися добре. Але, на жаль, не всім це вдається, багато з них зазнають різних труднощів у навчанні.

Наведені вище проблеми зумовили актуальність обраної теми.

Метою нашої роботи є встановлення взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації та успішності молодших школярів.

Незважаючи на те, що проблема шкільної адаптації є актуальною на всіх щаблях шкільного навчання, нині найбільш розроблено питання про адаптацію до школи першокласників. Проблеми наступності між дитячим садком та школою, готовності дітей до школи, організації психологічного супроводу першокласників докладно розглянуті в літературі. Існує велика кількість діагностичних, розвиваючих та корекційних програм, що сприяють входженню дітей до шкільного середовища.

У науковій літературі існує безліч точок зору складові шкільної адаптації. Адаптація дитини до школи розглядається в різних аспектах: соціально-психологічному, психофізіологічному та психогігієнічному. Нашу увагу приділено соціально-психологічному аспекту.

У ході дослідження були використані такі методи: теоретичні – аналіз, синтез, моделювання та узагальнення психолого-педагогічної та методичної літератури; емпіричні -спостереження, анкетування, тестування та ряд загальнонаукових методів, таких як метод порівняння та узагальнення, логічний та статистичний метод.

Результати дослідження отримано за допомогою спеціально підібраних психологічних методик Н. Лусканової «Анкета-опитувальник», О. Горіхової «Будиночок», В. Щур «Драбинка», а також експертну оцінку вчителів щодо успішності кожного першокласника.

Емпіричне дослідження взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації та успішності молодших школярів проводилося у грудні 2022 р. на базі Болградської загальноосвітньої школи I-III ступенів №2.

Загалом у дослідженні взяло участь 4 перші класи у віці 6,5 – 8 років.

Новизна дослідження полягає у встановленні взаємозв'язку соціально-психологічної адаптації та успішності першокласників.

Значимість: дані, отримані в ході теоретичного дослідження, можуть застосовуватися у професійній діяльності та при написанні рефератів та курсових робіт. На основі даного дослідження можлива розробка практичних рекомендацій для педагогів та психологів загальноосвітніх шкіл з метою підвищення рівня адаптації дітей у перших класах.

Достовірність отриманих результатів та наукових висновків дослідження забезпечується теоретичними положеннями; застосуванням діагностичних методів, що відповідають досліджуваному об'єкту, орієнтацією на аналогічні положення та висновки сучасних вчених; кількісним та якісним аналізом отриманих даних та підтвердженням гіпотетичного припущення.

У сучасній школі адаптація першокласників на початковому етапі є актуальною проблемою. У цей час дитина знайомиться з новим колективом, освоює шкільний режим, намагається відповідати вимогам педагога. У житті дитини виникає безліч проблем, вирішити які їй допомагають батьки, педагоги та психологи. Тільки за успішної взаємодії педагогів та психологів можлива успішна шкільна адаптація.

Слід зазначити, що адаптації першокласників протікають у всіх по-різному. Це залежить від психофізіологічних особливостей розвитку та соціальних умов, у яких перебувала дитина в період дошкільного дитинства.

До групи дітей, що важко адаптуються, можна віднести неповні сім'ї, де один батько не завжди встигає приділяти належну увагу вихованню та розвитку дитини. У цю ж групу можна віднести тих дітей, у сім'ях яких

немає узгодженості у вихованні, коли до дитини батьки пред'являють різні вимоги, їй важко зорієнтуватися.

Також складніше здійснюється процес адаптації у дітей із ослабленим здоров'ям. Шкільні навантаження негативно впливають на нихі так ослаблене здоров'я. Через хвороби діти пропускають заняття, вони з'являються прогалини у знаннях.

Стани, за яких адаптація першокласника буде успішною, до них відноситься:

- фізіологічна, когнітивна та соціальна зрілість (його розвиток має відповідати віковій нормі);
- емоційно-вольова регуляція;
- готовність до виконання режимних вимог;
- Навчальна мотивація.

Таким чином, можна виділити три компоненти, які є складовими шкільної адаптації – емоційний, мотиваційний та когнітивний, а перед нами постали завдання: виявити рівень соціально-психологічної адаптації першокласників, визначити їхній рівень успішності та встановити взаємозв'язок адаптації та успішності у молодших школярів.

Дослідження адаптації за трьома компонентами (емоційний, мотиваційний та когнітивний) проведено у перших класів. Як вказано трохи раніше, нами було продіагностовано першокласників віком 6,5-8 років. Дослідження було проведено наприкінці першого семестру, у грудні 2022 р. у системі психолого-педагогічного моніторингу.

При дослідженні рівня адаптації першокласника педагог та психолог визначали сформованість компонентів соціально-психологічної адаптації (мотиваційний, емоційний та когнітивний) за такими критеріями: самооцінка, емоційна комфортність, шкільна мотивація. Для визначення шкільної мотивації ми обрали методику Н. Лусканова.

Для визначення емоційної комфортності та відсутності тривожності ми скористалися методикою О. Горіхової «Будиночок». Методика В. Щур

«Драбинка» допомогла визначити самооцінку першокласників, що, своєю чергою, дозволило оцінити когнітивний компонент адаптації.

Ми проаналізували результати за кожною методикою за класами та загалом за паралелями, а також визначили рівні адаптації першокласників.

Результати показали, що шкільна мотивація у більшості перших класів, що навчаються, сформована, низький рівень мотивації показали лише 7% першокласників на паралелі – це невелика частина і, можливо, тимчасова, оскільки ігровий мотив повинен буде поступово змінитися на навчальний. Учні з дуже низьким рівнем мотивації не виявлено, отже, відсутні учні з ознаками дезадаптації. Більшість становлять учні з високим і середнім рівнем шкільної мотивації, готові до навчання у школі.

Результати дослідження емоційної комфортності першокласників показав, що більшість молодших школярів (62%) спостерігається позитивне ставлення до школи. Так само відзначається сприятливе ставлення до вчителів та однолітків. Колірне фіксування свого настрою показує переважання позитивних, бадьорих, яскравих, активних кольорів (червоний, жовтий), що показник безболісної адаптації в більшості дітей. Це узгоджується з дослідженнями, де було зазначено, що більшість молодших класів, що навчаються, емоційно позитивно ставляться до навчання в школі, готові до виконання навчальних завдань та взаємодії з учителем.

Результати дослідження самооцінки першокласників свідчать, що різко заниженої самооцінки немає в жодного першокласника на паралелі, тому ніхто з дітей не перебуває в ситуації шкільної дезадаптації, особистісного та емоційного неблагополуччя. У багатьох першокласників сформовано позитивне ставлення себе, вони вміють оцінювати себе і своєї діяльності, тобто. мають адекватну самооцінку.

Маючи у розпорядженні результати трьох діагностик ми виділили три рівні адаптації дітей до школи: високий, середній та низький. Загалом можна сказати, що паралель першокласників показує хороші результати процесу адаптації. Більшість учнів перебувають на високому чи середньому рівні



соціально-психологічної адаптації. Усі результати у повному обсязі представлені у додатках до дипломної роботи.

Таким чином, аналізуючи результати показників трьох компонентів адаптації, ми можемо зробити висновок, що адаптація першокласників пройшла успішно. Це доводить факт відсутності дезадаптивних учнів у зведених показниках за трьома компонентами.

Для того, щоб встановити взаємозв'язок між соціально-психологічною адаптацією та успішністю, ми попросили вчителів цих класів надати експертну оцінку успішності кожного учня. Для фіксування результатів було взято 5 рівнів: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий. Так, ми можемо відзначити:

- 31% першокласників мають високий рівень успішності,
- 36% дітей показують рівень успішності вище за середній;
- 27% першокласників показали середній рівень успішності;
- 6% учнів на паралелі мають рівень успішності нижчий за середній.
- З низьким рівнем успішності немає жодного учня серед першокласників.

Можна зробити висновок, що першокласники справляються з навчальним планом, чимало їх показують відмінні результати у навчанні.

Соціально-психологічна адаптація одна із ключових механізмів, які забезпечують становлення особистості процесі розвитку. Для першокласників вона передбачає пристосування до нових умов і нових вимог, взаємодію Космосу з вчителями, і навіть супроводжується становленням самооцінки молодших школярів.

Успішна адаптація школярів у цей період є основою подальшого розвитку, соціалізації та відмінної навчальної діяльності.

Дослідження показників адаптації першокласників виявило деякі результати, що вимагають уваги з боку шкільних працівників та сім'ї. 6% учнів на паралелі перших класів зазнають труднощів у навчанні та мають

низькі показники соціально-психологічної адаптації у різних поєднаннях. Що виявило тенденцію до зниження успішності першокласників за неуспішної адаптації.

У ході проведення емпіричного дослідження ми встановили, що загалом більшість дітей мають високий або середній рівень соціально-психологічної адаптації до школи (у них нормальний емоційний фон, високий або середній рівень мотивації до навчання та адекватна самооцінка), також високі показники успішності .

Для підвищення ефективності навчальної діяльності молодших школярів, вчителю насамперед необхідно зосередити свою увагу саме на успішній адаптації дитини.

Таким чином, можна припустити, що для учнів, які мають труднощі в різних сферах шкільної адаптації, було б корисним та ефективним застосування специфічних корекційних та профілактичних заходів щодо запобігання певним видам дезадаптації.

А також на основі даного дослідження можлива розробка практичних рекомендацій для педагогів та психологів загальноосвітніх шкіл з метою підвищення якості адаптації дітей у перших класах.

Адекватне та своєчасне визначення рівня психологічної адаптації до школи дозволить вжити відповідних кроків для успішної адаптації дитини та попередити появу шкільної неуспішності.

### **3.3. Образотворча діяльність як засіб розвитку адаптаційних ресурсів першокласників в умовах інклюзивного класу**

Адаптація є механізмом соціалізації особистості, включенням її у систему нових соціальних відносин. Для першокласника успішна адаптація стає станом благополучного входження в нову ситуацію розвитку, яка на довгі роки визначатиме виняткові та неповторні відносини та досягнення у шкільному середовищі, забезпеченні його шкільного, а надалі й життєвого

успіху. Адаптаційний період для діяльності у змінених умовах вимагає від перебудови багатьох систем, включаючи активацію його обліку та соціально-психологічних резервів. Однак, як показує практика, більшість першокласників відчуває ряд проявів, зумовлених недостатнім потенціалом адаптації та особистісних якостей, які успішно їх включають у навчальну діяльність.

Узагальнюючи підходи, що склалися до розуміння адаптації в науковій літературі, можна відзначити, що її розглядають і як пристосування до навколишнього зовнішнього та соціального середовища, і як залучення особистості до виду активності, що змінюється. Тим не менш, нами ширше трактування даного терміна, як процес гармонізації відносин школяра з освітнім простором школи. У результаті розвитку подій має сенс визначити шкільну адаптацію як початок певного щодо короткого (від двох місяців до року) періоду розвитку [1]. У той же час варто акцентувати увагу на неправильній адаптації процесів у школі, які у першокласників включаються у форму шкільного стресу, несформованості елементів навчальної діяльності,

Процес соціально-психологічної адаптації до школи передбачає перебудову у першокласників пізнавальної, мотиваційної та емоційно-вольової сфери особистості дитини, розвиток соціальної сприйнятливості позиції школяра, позитивної мотивації до навчання, оволодіння навичками навчальної активності, самостійності, активності, ініціативності – все це є потенціали майбутнього особистісного розвитку, напрями для майбутньої особистісної самореалізації першокласника у школі [2].

Як у вітчизняній, так і в інших країнах проявляються фактори ризику шкільної адаптації та можливості різних психолого-педагогічних засобів зниження адаптаційних втрат в освітньому процесі. Ряд вітчизняних авторів зазвичай виявляє нездорове ставлення до першокласних наслідків, зазначаючи, що має орієнтуватися не так на зовнішні норми і обмеження, але в стан дитини, збереження йому ціннісного ставлення, безумовне прийняття і безпека [3]. У дослідженнях також відзначається підвищена увага та

психосоматичний профіль у першокласників: підвищена чутливість до шкільної алергії у інтровертів визнається надмірною вимогливістю із боку дорослих, а екстравертів – відсутність контролю над навчальною діяльністю першокласника [4]. Негативною сприйнятливістю до шкільної адаптації є пасивна позиція учасників освітнього процесу, що є особливо актуальним для інклюзивного освітнього середовища [5]. Роль соціальних факторів та міжособистісна активність в адаптації школярів обмежена і в окремих випадках колеги: приватні соціальні контакти [6], емоційна самоефективність та відсутність соціального самопочуття [7], дружба та співпраця [8] відзначаються як фактори підвищеної соціальної адаптації в галузі освіти. Окремі висновки про адаптаційні процеси у дітей, які потребують особливої уваги у виражених проявах особливостей.

Аналіз сучасної педагогічної практики дозволяє побачити, що у розвитку адаптаційних ресурсів дитини найбільш активна система дошкільного психолого-педагогічного супроводу потреб першокласників, насамперед, це програма «Підготовка до школи», коли заняття в стінах школи майбутній учитель, для дітей виявився більш комфортним при вступ до першого класу. Також до системи дошкільної шкільної адаптації частково можуть бути віднесені питання готовності дітей до шкільного навчання, що передбачають спеціально організовану психолого-педагогічну роботу з психологічної зрілості (інтелектуальної, емоційної, соціальної, а також фізіологічної) [10]. Дитина, що має сформовані базові психологічні резерви для шкільного навчання, адаптаційний період проходить успішніше, ефективніше і швидше. Серед заходів підтримки значної у шкільному віці, що активно проводяться, можна відзначити зменшення навчального навантаження на першу потребу в обліку тривалості затримки дитини в школі та шкільного часу, застосування на уроках періодів розвитку елементів, включення фізкультурних пауз, проведення уроків на свіжому повітрі.

Загалом можна стверджувати, що у системі супроводу шкільної адаптації першокласників використовується обмежений арсенал психолого-педагогічних засобів. Здається, що в додатках використовуються засоби та технології, що допомагають у розвитку адаптаційних ресурсів першокласників, використовуються технології образотворчої діяльності, як діяльність, що є природним і простим розкриттям освоєння особистісного досвіду, що поєднує успішну в собі високу діагностичну та корекційну спрямованість, спосіб відображення всієї сукупності. спектр соціально-особистісних потреб дитини та прийняття на становлення особистісних якостей та компетентності школярів.

Таким чином, більше чверті першокласників схильні до знижених адаптаційних переваг (низькою шкільною мотивацією та самооцінкою, високою тривожністю в різних проявах шкільного спілкування), що позначається на навчальній діяльності та емоційному розвитку школяра. Період адаптації при множинних неінфекційних захворюваннях часто затягується і дає збільшення багатьох випадків, як виявляються у дітей, так і протікають латентно. Сучасна школа у дитини з неактивізованим адаптаційним потенціалом породжує надзвичайно затиснутий стан його внутрішнього світу і за емоційним балансом, і за когнітивними навичками. Школа вимагає від першокласників активізації однотипних патернів: підпорядкування, дисципліна, дія на зразок, – яке виникає у дітей із виявленням дитячої напруги. Перебуваючи у внутрішній нарузі і, зустрічаючись, перебуваючи у зовнішньому дискомфорті, скрутному спілкуванні, у першокласника суттєво скорочуються можливості для вільного самовираження та ситуації творчості, зустрічаються свої максимальні здібності. Дитині стає очевидним прояв себе, оскільки справжнє розкриття особистості, як і її розвиток, стає можливим лише у ситуації свободи та творчості.

На наступному етапі нашого дослідження було виявлено виявлені адаптаційні випробування, після чого плавніше входження першокласників у

нову їм оцінку ситуації розвитку. У освітньому процесі першокласників було запроваджено образотворча активність, величина і якісно відрізняється від простих уроків структура, яка, будучи простим розкриттям «дорослої культури», впливає особистісний розвиток, передусім, в розвитку його емоційної сфери, моделюючи відносини з оточуючими.

При розробці та впровадженні у навчальний процес програми розвитку першокласних ресурсів продуктивної діяльності ми виходили з підвищеної продуктивної діяльності із завантаження дитини у стан творчого поля. Метою занять, що розвиваються, було розвиток та зміцнення емоційного мотиву, особистісного та адаптаційного застосування передових першокласників застосування засобів образотворчої діяльності. Одним із розглядів організації занять є діяльність активної та соціальної активності першокласників, що передбачає створення першокласникам можливості освоєння простору через взаємодію з іншими та широкою суб'єктною активністю. Також ми використовували ігровий контент із включенням образотворчої діяльності. Використання гри образотворчої діяльності прямий та явними зв'язками гри та художньої творчості. Багато психологів говорили про те, що гра передує творчому розвитку та розвитку у нього [12].

Розвиваючий комплекс складається із двадцяти занять. Структура кожного заняття складена з урахуванням психофізіологічних та вікових особливостей дітей першого року навчання у школі. Виникнення занять складається з трьох частин: вітання, утворення позитивного емоційного стану, встановлення емоційного контакту з дітьми, стан групи на спільну роботу; терапевтична частина, яка несе гадане смислове навантаження з використанням образотворчої діяльності, та заключна рефлексія. Тематика занять задовольнялася завданнями молодших школярів: школа, однолітки, педагог, сім'я. На заняттях нами застосовувалися різні образотворчі технології: використовується побудоване малювання, як один із засобів емоційного та мотиваційного розвитку першокласників,

Першокласникам вже представлялося малювання з використанням різних образотворчих технологій та прийомів: предметне малювання, що дозволяє отримати розкриття через зображення предмета, що виражає отримання розуміння світу, передачі на ньому; сюжетне малювання, що дає можливість розвиненого сприйняття простору, стимулювати творчість та самостійність сприйняття образу; декоративне малювання орнаментів, візерунків, через які діти не лише тренували почуття ритму, форми та сукупності, а й спілкувалися до народної творчості, скандинавського захоплення мистецтв. Використовувалися техніки пальчикового малювання, домальовування предметів, розфарбовування малюнків, широке малювання завдяки створенню групових робіт та захоплюючих оповідань та ігор на їх основі, так само спостерігаючи елементи ліплення, аплікації та пальчикову гімнастику. Нами застосовувалися елементи лялько- та казкотерапії для виявлення детекторами картонних ляльок, створених своїми руками.

Застосовувалася на заняттях обладнанні піктограми як своєрідний шифр предметного світу, сприйманого дитиною. Малювання дитини є своєрідною графічною мовою, що виникає на основі словесної мови. У цьому сенсі першокласники за допомогою піктографічного листа мали можливість складати розповіді про світ, тим самим розвивати і уявляти, і мислити, і усне і письмове мовлення.

Аналіз ефективності занять із зануренням молодших школярів у образотворчу діяльність показав особливу позитивну динаміку розвитку адаптації ресурсів першокласників. Так, на 15% збільшилася частка першокласників з адекватною самооцінкою, отже, за рахунок зниження ризику та нівелювання підвищення самооцінки. Позитивні зміни можна спостерігати в мотивації та рівні тривожності першокласників у різних проявах шкільного спілкування: зростання частки першокласників з високою та високою шкільною мотивацією, одночасно, гармонізувалися ситуації шкільного спілкування, взаємодія з однолітками та педагогами почала даватися першокласникам без емоційної тривожності.

Результати проведеного дослідження дозволяють говорити про позитивний досвід використання образотворчої діяльності з метою розвитку адаптаційних ресурсів першокласників. Занурення першокласника у світ образотворчої діяльності дозволяє йому відчувати ступінь свободи і природно розширитися у своєму внутрішньому світі, та був перейти до обговорення і рефлексії, зробити внутрішній світ усвідомленим собі і доступним широкого розуміння. Гармонізація стану молодшого школяра, образотворча діяльність дозволяє розкрити адаптаційні ресурси першокласників, знизити тривожність, побудувати сприятливі стосунки з оточуючими, зробити нову, багато в чому, невідому їм шкільну поглиненість та комфортну. А для педагогів, які працюють із першокласними, такі заняття дають можливість переходу у шкільне середовище плавним та робітникам, узгодити їх віковий та освітній потенціали.

#### **3.4. Корекція шкільної дезадаптації молодших школярів за допомогою технології лінійного алгоритму навичок соціалізації та адаптації навчального матеріалу для учнів інклюзивного класу**

Проблема дезадаптації є досить вивченою у психолого-педагогічних дослідженнях, будучи предметом вивчення цілого спектра наукових напрямів (спеціальної педагогіки та психології, дефектології, корекційної педагогіки). У зв'язку з цим дезадаптація може розглядатися під різними кутами зору в залежності від цілей дослідження. У той же час, у загальноосвітній практиці дана проблема часто залишається дуже актуальною за декількома причин. По-перше, це запровадження інклюзивного освіти по всьому освітньому просторі нашої країни, що передбачає навчання дітей із різноманітними особливостями розвитку на масовій школі. По-друге, це неготовність шкільних вчителів із базовою педагогічною освітою вирішувати специфічні проблеми забезпечення індивідуальних умов навчання та виховання дітям з особливими освітніми потребами. По-третє, незважаючи на наявні



фундаментальні дослідження в цій науковій галузі, відсутність системи роботи з дезадаптованими школярами у загальноосвітній школі.

Професійний стандарт педагога передбачає сформованість відповідних компетенцій вчителів; ще, програми вищої педагогічної освіти поступово переробляються з урахуванням нових вимог. Проте проблема дезадаптації у практиці освіти, як і раніше, залишається актуальною.

Застосована в рамках дослідження технологія є доступною для педагогічного колективу та застосовується у масовій практиці.

Дезадаптація – стан, що виникає внаслідок невідповідності соціопсихологічного чи психофізіологічного статусу дитини до вимог нової соціальної ситуації. Дезадаптація сприймається як проміжний стан здоров'я людини у загальному спектрі станів від норми до патології. Вченими виділено види дезадаптації: психічна, психологічна, соціальна. Шкільна дезадаптація – неможливість шкільного навчання та адекватної взаємодії дитини з оточенням в умовах, що пред'являються даній конкретній дитині тим індивідуальним мікросоціальним середовищем, в якому він існує [16]. Шкільна дезадаптація, що виявляється у складнощі у процесі навчальної діяльності, у різних явищах навчально-виховного характеру, розглянута у ряді робіт [4, 12, 2]. Проблему шкільної дезадаптації необхідно зарахувати до однієї з найсерйозніших педагогічних проблем, які потребують пошуків продуктивного рішення практично. Наслідки дезадаптації можуть виражатися, найчастіше, у втраті інтересу до школи, відсутності мотивації, неуспішності, порушення поведінки. Проблема шкільної дезадаптації неоднозначно розглядається. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє виділити такі основні позиції щодо цього явища, що базуються на різному розумінні причин дезадаптації:

- як порушення пристосування особистості школяра до умов навчання у школі, яке постає як приватне явище розладу у дитини загальної здатності до психічної адаптації у зв'язку з будь-якими патологічними факторами [17];

- як багатофакторний процес зниження та порушення здатності дитини до навчання внаслідок невідповідності умов та вимог навчального процесу, найближчого соціального середовища його психофізіологічним можливостям та потребам [5];

- як переважно соціально-педагогічне явище, у формуванні якого визначальне значення належить сукупним педагогічним та власне шкільним факторам; як пусковий механізм формування шкільної дезадаптації аналізується невідповідність пред'являються до дитини педагогічних вимог її можливостей їх задовольнити [10];

- як складне соціально-психологічне явище, суть якого становить неможливість для дитини знайти у просторі шкільного навчання «своє місце», на якому вона може бути прийнята такою, якою вона є, зберігаючи та розвиваючи свою ідентичність, потенції та можливості для самореалізації та самоактуалізації. Основний вектор цього підходу спрямований на психічний стан дитини і на психологічний контекст взаємозалежності та взаємозумовленості відносин, що складаються в період навчання; шкільна дезадаптація розуміється як проблема людських відносин в особливій соціальній (шкільній) сфері [19].

Різноманітні прояви шкільної дезадаптації виступають варіантами захисних адаптивних реакцій, і дитина потребує максимальної та грамотної підтримки на шляху свого адаптаційного пошуку.

У нашому дослідженні ванні ми дотримувалися соціально-психологічної точки зору на шкільну дезадаптацію. З цих позицій, шкільна дезадаптація у молодшому шкільному віці обумовлена переживанням дітьми вікової кризи, пошуком собі нового місця у соціальному просторі людських відносин, несвідомістю своїх можливостей, впливом сімейної обстановки, внутрішньосімейних відносин, батьківського виховання.

В освітній практиці в корекційних цілях використовуються технології психолого-педагогічної допомоги, підтримки та супроводу дезадаптованих молодших школярів, при цьому вибір відповідної технології здійснюється у

зв'язку з виявленими причинами та складністю індивідуальної ситуації розвитку. Психолого-педагогічна допомога, як найбільш оперативний спосіб організації корекційної роботи, може використовуватися у випадках, не обтяжених серйозними медико-біологічними та соціально-педагогічними причинами. Як один із варіантів психолого-педагогічної допомоги з метою корекції шкільної дезадаптації може виступати технологія лінійного алгоритму навичок соціалізації (далі – *ЛАНС*).

Як причини дезадаптованості молодших школярів виступають труднощі у пристосуванні до нових умов життєдіяльності, нового колективу, нових вимог до пізнавального розвитку та поведінки. Процес адаптації особливо важливий першокласників. Від його результатів залежить успіх учня на протязі всього шкільного життя [13].

Правильна та ефективна організація психолого – педагогічної допомоги дезадаптованій дитині вимагає дотримання певних наукових принципів, а саме – розкладання комплексних дій на операції та поетапне оволодіння послідовністю операцій [18].

Лінійний алгоритм навички соціалізації (*ЛАНС*)– це алгоритм дій, які можна подати у вигляді схеми або словесного запису. Технологія проста і зрозуміла у використанні під час роботи не тільки з дітьми нормального розвитку, але і з дітьми з особливостями розвитку. *ЛАНС* дозволяє дитині освоїти самостійні дії щодо самообслуговування, гігієни, забезпечення організаційної сторони навчання. Ця технологія придатна для дезадаптованих дітей у зв'язку з тим, що в подібній ситуації діти стикаються насамперед із труднощами у засвоєнні первинних соціальних навичок [11]. До таких навичок належать елементарні засоби забезпечення власної безпеки, орієнтації на місцевості, а також елементарні навички соціальної взаємодії.

Технологія *ЛАНС* може бути спрямована і на роботу з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Вона може успішно використовуватись батьками таких дітей, вихователями у дошкільних закладах, учителями початкових класів, а також учителями-логопедами.

Алгоритм — система розв'язання певних завдань, що передбачає суворо правильну послідовність операцій, виконання яких призводить до однакового результату [18]. Для розробки лінійного алгоритму соціалізації необхідно розробити точні правила суворо послідовних дій і операцій учня, виконання яких гарантовано призведе до необхідного (заданого) результату. ЛАНСИ— це алгоритми дій, які можна подати у вигляді схеми або словесного запису. Схема алгоритму – це його графічне наочне уявлення. Наочне уявлення необхідне дублювання словесних інструкцій, що особливо актуально для дітей, які мають порушення інтелектуального розвитку. ЛАНСИ характеризуються такими ознаками: детермінованість або строга визначеність; конструктивність; однозначність; результативність; дискретність; зрозумілість критеріїв алгоритмізації навчання

Алгоритмізація передбачає складання алгоритмічних розпоряджень. Вони адресуються учню, який отримує вказівки (команди) про точне виконання операцій: це можуть бути правила рішення, а можуть бути, наприклад, послідовні команди оволодіння соціальними навичками та компетенціями. Технологія побудови лінійного алгоритму навичок соціалізації полягає в тому, що спочатку визначається навичка соціалізації, актуальна для дитини певного віку та розвитку, потім ця навичка розбивається на сукупність умінь дитини; всі необхідні вміння вишиковуються в логічній послідовності в міру їх виконання; відбуваються багаторазове повторення послідовності (алгоритму) та його закріплення.

У розмові з класними керівниками досліджуваних першокласників ми з'ясували прояви шкільної дезадаптації кожного з учнів, які можна сукупно згрупувати так:

- невідповідність почуттів, емоцій, афектів особистості обставин, часу та місця;
- нездатність у більшості випадків контролювати та пригнічувати свої емоційні прояви;
- неможливість пожертвувати своїми індивідуальними інтересами;

- утруднене встановлення контактів з іншими людьми;
- нездатність виконувати свої обов'язки, пов'язані з ролями у різних соціальних групах.

Причини шкільної дезадаптації виявились у всіх дітей різні, причому у декількох дітей яскраво виражений один фактор, що впливає, в одному випадку як такий фактор виступає порушення інтелектуальної діяльності, у інших випадках – це низька мотивація навчальної діяльності, і ще в одному – гіперкінетичний синдром. Також у дітей причинами дезадаптації є сукупність факторів: у першому випадку – невротичні симптоми разом із порушеннями інтелектуальної діяльності, у другому випадку – інфантилізм та невротичні симптоми, у третьому – інфантилізм спільно з гіперкінетичним синдромом.

Корекція шкільної дезадаптації наводилася з урахуванням індивідуальних особливостей дітей, їхньої соціально-психологічної ситуації розвитку. Індивідуалізація виражалася у встановленні контакту з кожною дитиною окремо, виборі способу взаємодії, створенні максимально сприятливої психологічної атмосфери у спілкуванні та взаємодії. Програма корекційної роботи включала систему дій, спрямованих на створення комфортних та сприятливих умов навчально-виховного процесу та формування у дітей соціальних навичок. У реалізації програми було організовано злагоджену роботу, взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу: вчителів перших класів, вчителів-предметників, які працюють у перших класах, адміністрації школи, психолога, медичного працівника школи, соціального педагога, логопеда, батьків. Реалізація технології ЛАНС здійснювалася у процесі спеціальних занять, інтегрованих у програму корекційної роботи. Молодшими школярами спільно з учителем було розроблено та послідовно освоєно різноманітні алгоритми, серед яких, наприклад, такі, як «Я готуюся до уроку», «Мій безпечний маршрут до школи», «Я збираю портфель», «Похід до їдальні» тощо. Групові заняття мали на меті створення умов для того, щоб діти могли адаптуватися в групі однолітків і в школі, освоїти норми та вимоги шкільного соціуму. Корекційна

робота проводилася протягом півроку з жовтня до березня. Алгоритми виявилися зручними для освоєння дітьми. Освоюючи складний навик поетапно, повторюючи послідовність операцій багато разів, діти отримували досвід нових їм способів поведінки. Порційна організація операцій у алгоритмі відповідала фізичним і психічним можливостям дітей, обсягу оперативної пам'яті, специфіці вольової сфери; дозволяла без перенапруги досягати позитивних результатів, що супроводжувалося емоційним підкріпленням навичок, що формуються. Контрольний зріз показав такі результати корекційної роботи. Учень, який демонстрував до роботи серйозну ступінь дезадаптації, показав середній ступінь; з рештою дітей із різними показниками середнього ступеня дезадаптації до реалізації корекційної програми, четверо залишилися у тій категорії з середнім ступенем, та їх показники значно поліпшилися, двоє дітей продемонстрували норму, тобто. відсутність ознак дезадаптації. Таким чином, у всіх семи дітей було відзначено позитивну динаміку адаптаційних можливостей.

Результати застосування технології ЛАНС довели ефективність роботи у процесі корекції дезадаптації першокласників. Отримані результати дослідження дозволили сформулювати наступні рекомендації: при вступі дітей до першого класу необхідно проводити комплексну діагностику психологічного та особистісного розвитку молодших школярів, на її основі здійснювати профілактичну та корекційну роботу з дітьми, використовувати результати діагностики з метою надання допомоги дітям щодо подолання виявлених проблем, здійснювати пошук варіантів психолого-педагогічної допомоги дезадаптованим дітям під час взаємодії вчителів, шкільного психолога, батьків. У цьому дослідженні позитивну роль зіграло участь студентів випускного курсу з профілю початкову освіту у створенні корекційної роботи. Кадрові ресурси школи обмежені штатним розкладом, межами фінансування та є бар'єром у реалізації корекційних програм. Взаємодія вузу та школи – оптимальний спосіб вирішення проблем роботи з дітьми, що вимагають особливої уваги, коли під керівництвом

педагогічного колективу школи та викладацького складу вузу розробляється комплекс необхідних заходів, а за участю студентів цей комплекс реалізується у безпосередній індивідуалізованій роботі з молодшими школярами.

### **Висновки за розділом III**

У третьому розділі описано проведення експериментального дослідження забезпечення успішної адаптації першокласників до умов шкільного навчання в інклюзивному класі.

Окреслили формування інклюзивної культури молодших школярів у суспільно корисній діяльності. Визначили, що число дітей, які вважають, що інваліди та люди з ООП живуть тільки в лікарнях та притулках, знизилася з 66% до 27%; з 27% дітей, які не хотіли дружити з дітьми з ООП, залишилися при своїй думці 11%, розширилися уявлення про реальні можливості людей з ООП, кількість молодших школярів, які вважають за правильне навчатися разом у класі з дітьми з ООП зросла до 38%. З 12% тих, хто не визначився зі своєю позицією щодо дітей з ООП, сталося 8%, кількість школярів, які демонстрували зацікавлене ставлення до людей з ООП, збільшилася з 31% до 57,7%. Таким чином, ми вважаємо, що суспільно корисна діяльність реально сприяє встановленню дружніх відносин між дітьми з ООП та нормотиповими однолітками. Використання різноманітних форм роботи, які залучають дітей до реальної спільної діяльності, презентація можливостей дітей з порушеннями розвитку сприяють формуванню інклюзивної культури, яка стане надбанням кожної дитини

Дослідили взаємозв'язок соціально-психологічної адаптації і навчальної успішності у молодшому шкільному віці. Виділили, що Для підвищення ефективності навчальної діяльності молодших школярів, вчителю насамперед необхідно зосередити свою увагу саме на успішній адаптації дитини. Таким чином, можна припустити, що для учнів, які мають

труднощі в різних сферах шкільної адаптації, було б корисним та ефективним застосування специфічних корекційних та профілактичних заходів щодо запобігання певним видам дезадаптації. Ця гіпотеза може стати предметом подальшого дослідження. А також на основі даного дослідження можлива розробка практичних рекомендацій для педагогів та психологів загальноосвітніх шкіл з метою підвищення якості адаптації дітей у перших класах. Адекватне та своєчасне визначення рівня психологічної адаптації до школи дозволить вжити відповідних кроків для успішної адаптації дитини та попередити появу шкільної неуспішності.

Проаналізували визначну діяльність як засіб розвитку адаптаційних ресурсів першокласників в умовах інклюзивного класу. Результати проведеного дослідження дозволяють говорити про позитивний досвід використання образотворчої діяльності з метою розвитку адаптаційних ресурсів першокласників. Занурення першокласника у світ образотворчої діяльності дозволяє йому відчувати ступінь свободи і природно розширитися у своєму внутрішньому світі, та був перейти до обговорення і рефлексії, зробити внутрішній світ усвідомленим собі і доступним широкого розуміння. Гармонізація стану молодшого школяра, образотворча діяльність дозволяє розкрити адаптаційні ресурси першокласників, знизити тривожність, побудувати сприятливі стосунки з оточуючими, зробити нову, багато в чому, невідому їм шкільну поглиненість та комфортну. А для педагогів, які працюють із першокласниками, такі заняття дають можливість переходу у шкільне середовище плавним та робітникам, узгодити їх віковий та освітній потенціали.

Привели заходи корекції шкільної дезадаптації молодших школярів за допомогою технології лінійного алгоритму навичок соціалізації та адаптації навчального матеріалу для учнів інклюзивного класу. Результати застосування технології ЛАНС довели ефективність роботи у процесі корекції дезадаптації першокласників. Отримані результати дослідження дозволили сформулювати наступні рекомендації: при вступі дітей до першого



класу необхідно проводити комплексну діагностику психологічного та особистісного розвитку молодших школярів, на її основі здійснювати профілактичну та корекційну роботу з дітьми, використовувати результати діагностики з метою надання допомоги дітям щодо подолання виявлених проблем, здійснювати пошук варіантів психолого-педагогічної допомоги дезадаптованим дітям під час взаємодії вчителів, шкільного психолога, батьків. У цьому дослідженні позитивну роль зіграло участь студентів випускного курсу з профілю початкову освіту у створенні корекційної роботи. Кадрові ресурси школи обмежені штатним розкладом, межами фінансування та є бар'єром у реалізації корекційних програм. Взаємодія вузу та школи – оптимальний спосіб вирішення проблем роботи з дітьми, що вимагають особливої уваги, коли під керівництвом педагогічного колективу школи та викладацького складу вузу розробляється комплекс необхідних заходів, а за участю студентів цей комплекс реалізується у безпосередній індивідуалізованій роботі з молодшими школярами.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У магістерській роботі було розкрито та обґрунтовано забезпечення успішної адаптації першокласників до умов шкільного навчання в інклюзивному класі.

У першому розділі роботи були описані теоретичні засади вивчення успішної адаптації першокласників до умов шкільного навчання в інклюзивному класі.

Розглянули педагогічні умови забезпечення адаптації молодшого школяра з особливими освітніми потребами та особливими освітніми потребами до навчальної діяльності. Адаптація дитини до школи – це досить тривалий процес, пов'язаний із значним зусиллям всіх систем організму, і одна з основних причин її неуспішності – невідповідність між вимогами зовнішнього середовища та особливостями психофізіологічних механізмів зміни дитини. Результативність, успішність адаптації молодшого школяра з ООП до навчальної діяльності забезпечуються спеціально створеними педагогічними умовами. Проявом проблеми процесу адаптації учнів служать зміни у поведінці та ставлення дітей: загальмованість, почуття тривожності, страху, відсутність бажання у школу та інших. Ці та інші зміни у поведінці дітей відбивають особливості адаптації дитини до шкільного життя

Визначили особливості формування комунікативних навичок дітей з особливими освітніми потребами у інклюзивній освіті. Діти з особливими освітніми потребами, які у перші класи інклюзивних шкіл, мають низький рівень психосоціальної зрілості, зниження рівня розвитку комунікативних навичок і низький індекс соціального благополуччя у колективі першокласників. Першокласники з особливими освітніми потребами потребують формування комунікативних навичок в умовах спеціально організованого психолого-педагогічного впливу. Основними напрямками такого впливу виступають: формування сприятливого соціально-психологічного клімату у класі, розвиток комунікативних навичок у дітей з

ООП у спілкуванні з однолітками з нормальним психофізичним розвитком в умовах тренінгу, підвищення компетентності вчителів початкових класів щодо специфіки соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу

Описали спільну діяльність молодших школярів в умовах інклюзії як засіб формування гуманних відносин один до одного. У період навчання у початковій школі діти набувають не тільки нових універсальних навчальних дій, але відбувається і формування комунікативного досвіду, навичок соціальної компетентності, молодші школярі вчаться взаємодіяти з особливими однолітками у різних ситуаціях спілкування та спільної діяльності. Вчитель не може змусити дітей бути близькими друзями з усіма, але він може навчити їх бути терпимими, добрими та поважати почуття інших, а також підтримувати одне одного як у класі, так і за його межами.

Виділили особливості комунікативної діяльності молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. Дітям з ООП складно соціалізуватися у суспільстві. Це можуть бути проблеми через фізичні особливості, труднощі, зумовлені індивідуально-типологічними особливостями. Оскільки робота в інклюзивному класі побудована таким чином, щоб допомогти дітям з ООП адаптуватися в суспільстві, дітей, які не залучені до спільної комунікативної, пізнавальної, ігрової діяльності, практично немає.

У другому розділі роботи розглянуті методичні особливості забезпечення успішної адаптації першокласників до умов шкільного навчання в інклюзивному класі.

Виділили досвід підготовки майбутніх педагогів до освітньої діяльності в умовах інклюзивного класу. Виділили, що майбутній педагог безпосередньо транслює у професійну діяльність власний досвід навчання у ЗВО. Сьогодні аспекти макро-мікронавігації як сучасних дидактичних умов та засобів забезпечення самоорганізації студента в процесі професійної підготовки стають у центрі уваги дослідників та розглядаються як суттєвий ресурс інклюзивної освіти. Педагогічна підготовка має допускати

відчуженості суб'єктів освіти. Викладач та студент мають стати співучасниками навчально-професійних ситуацій, що збагатить особистий досвід студента, сприятиме особистісному самовизначенню, пошуку смислів та мотивації майбутньої професійної діяльності.

Охарактеризували полікультурну компетентність педагога як одна з умов ефективності реалізації інклюзивної освіти. Сьогодні здатність людини мислити творчо, критично, використовуючи різний культурний досвід є великою перевагою. Педагоги, що мають багатий культурний світогляд, по-своєму талановиті. Використовуючи багатогранну спадщину різних культур та цінні етнопедагогічні ідеї різних народів, вони здатні збагатити навчальний процес в історичному та етнокультурному контекстах, чуйно реагувати на потреби учнів різних етносів та освітніх потреб, створювати гуманне середовище навчання. Формування полікультурної компетентності педагогів – це важливий процес, в якому педагоги безперервно оцінюють свої погляди та переконання щодо відношенню до різних культур та етносів, вчать ефективно взаємодіяти з учнями та їх сімейним оточенням.

Провели аналіз тьюторського супроводу першокласників у період адаптації до умов навчання у школі. Визначили, що тьюторський супровід адаптаційного періоду має починатися в дошкільному віці. Основним клієнтом тьютора на цьому етапі мають стати батьки та сім'я. Ключовим видом роботи – просвітницька діяльність та прогнозування. При роботі з дітьми слід використовувати проектну та дослідницьку діяльність, яка допоможе зберегти пізнавальну активність та виявити освітній інтерес дитини.

Описали психолого-педагогічну сутність та детермінанти соціалізації молодших школярів в умовах інклюзивного класу. Зробили висновки, що в рамках інклюзивної освіти або інтеграції дітей з обмеженими можливостями до загальноосвітніх шкіл, діяльність вчителя передбачає крім реалізації освітньої програми, ще й величезну роботу, спрямовану на адаптацію дітей до інклюзії, створення умов для успішної соціалізації дітей з

ООП та прийняття їх здоровими дітьми. На нашу думку, ключовим моментом формування дитячого колективу, позитивного ставлення до дітей з ООП є комунікативна взаємодія учнів. Однозначно, організація комунікації неспроможна відбуватися без цілеспрямованої роботи вчителя, оскільки діти з ООП дуже відрізняються і незвичні здорових дітей. Тільки зрозумівши та прийнявши їхнє бачення світу, познайомившись із їхнім життєвим досвідом, здорова дитина може побачити в такій дитині співрозмовника, а потім і друга.

У третьому розділі описано проведення експериментального дослідження забезпечення успішної адаптації першокласників до умов шкільного навчання в інклюзивному класі.

Окреслили формування інклюзивної культури молодших школярів у суспільно корисній діяльності. Визначили, що число дітей, які вважають, що інваліди та люди з ООП живуть тільки в лікарнях та притулках, знизилося з 66% до 27%; з 27% дітей, які не хотіли дружити з дітьми з ООП, залишилися при своїй думці 11%, розширилися уявлення про реальні можливості людей з ООП, кількість молодших школярів, які вважають за правильне навчатися разом у класі з дітьми з ООП зростає до 38%. З 12% тих, хто не визначився зі своєю позицією щодо дітей з ООП, сталося 8%, кількість школярів, які демонстрували зацікавлене ставлення до людей з ООП, збільшилася з 31% до 57,7%. Таким чином, ми вважаємо, що суспільно корисна діяльність реально сприяє встановленню дружніх відносин між дітьми з ООП та нормотиповими однолітками. Використання різноманітних форм роботи, які залучають дітей до реальної спільної діяльності, презентація можливостей дітей з порушеннями розвитку сприяють формуванню інклюзивної культури, яка стане надбанням кожної дитини

Дослідили взаємозв'язок соціально-психологічної адаптації і навчальної успішності у молодшому шкільному віці. Виділили, що Для підвищення ефективності навчальної діяльності молодших школярів, вчителю насамперед необхідно зосередити свою увагу саме на успішній

адаптації дитини. Таким чином, можна припустити, що для учнів, які мають труднощі в різних сферах шкільної адаптації, було б корисним та ефективним застосування специфічних корекційних та профілактичних заходів щодо запобігання певним видам дезадаптації. Ця гіпотеза може стати предметом подальшого дослідження. А також на основі даного дослідження можлива розробка практичних рекомендацій для педагогів та психологів загальноосвітніх шкіл з метою підвищення якості адаптації дітей у перших класах. Адекватне та своєчасне визначення рівня психологічної адаптації до школи дозволить вжити відповідних кроків для успішної адаптації дитини та попередити появу шкільної неуспішності.

Проаналізували визначну діяльність як засіб розвитку адаптаційних ресурсів першокласників в умовах інклюзивного класу. Результати проведеного дослідження дозволяють говорити про позитивний досвід використання образотворчої діяльності з метою розвитку адаптаційних ресурсів першокласників. Занурення першокласника у світ образотворчої діяльності дозволяє йому відчути ступінь свободи і природно розширитися у своєму внутрішньому світі, та був перейти до обговорення і рефлексії, зробити внутрішній світ усвідомленим собі і доступним широкого розуміння. Гармонізація стану молодшого школяра, образотворча діяльність дозволяє розкрити адаптаційні ресурси першокласників, знизити тривожність, побудувати сприятливі стосунки з оточуючими, зробити нову, багато в чому, невідому їм шкільну поглиненість та комфортну. А для педагогів, які працюють із першокласниками, такі заняття дають можливість переходу у шкільне середовище плавним та робітникам, узгодити їх віковий та освітній потенціали.

Привели заходи корекції шкільної дезадаптації молодших школярів за допомогою технології лінійного алгоритму навичок соціалізації та адаптації навчального матеріалу для учнів інклюзивного класу. Результати застосування технології ЛАНС довели ефективність роботи у процесі корекції дезадаптації першокласників. Отримані результати дослідження

дозволили сформулювати наступні рекомендації: при вступі дітей до першого класу необхідно проводити комплексну діагностику психологічного та особистісного розвитку молодших школярів, на її основі здійснювати профілактичну та корекційну роботу з дітьми, використовувати результати діагностики з метою надання допомоги дітям щодо подолання виявлених проблем, здійснювати пошук варіантів психолого-педагогічної допомоги дезадаптованим дітям під час взаємодії вчителів, шкільного психолога, батьків. У цьому дослідженні позитивну роль зіграло участь студентів випускного курсу з профілю початкову освіту у створенні корекційної роботи. Кадрові ресурси школи обмежені штатним розкладом, межами фінансування та є бар'єром у реалізації корекційних програм. Взаємодія вузу та школи – оптимальний спосіб вирішення проблем роботи з дітьми, що вимагають особливої уваги, коли під керівництвом педагогічного колективу школи та викладацького складу вузу розробляється комплекс необхідних заходів, а за участю студентів цей комплекс реалізується у безпосередній індивідуалізованій роботі з молодшими школярами.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азарова Т.В., Бітянова М.Р. Розвиваюча робота психолога на етапі адаптації дітей до школи. *Світ психології*. 2006. № 1. С. 147.
2. Айбазова М. Ю. Підготовка майбутніх вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Педагогіка*. 2014. № 5. С. 82-86.
3. Альохіна С. В. Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти. *Розвиток сучасної освіти: теорія, методика та практика*. 2015. № 3. С. 10-15.
4. Альтерматт Е. Р. Наслідки наявності друзів із високими досягненнями проти тих, які досягають низьких успіхів: довготривалий аналіз. *Соціальний розвиток*. 2005. 14(1). С. 61-81.
5. Ахатовна Р. Соціальна адаптація дітей з обмеженими можливостями. *Журнал дизайну, мистецтва та комунікації*. 2016. №6. С. 1044-1050.
6. Ахмерова Д.Ф., Баблюк Т.А. Особливості розвитку комунікативних умінь у молодших школярів. *Досягнення вузівської науки; Зб. мат-лів XXIII Міжнар. наук.-практ. конф. / За заг.ред. С.С. Чернівці, 2016. С. 86-92.*
7. Ахметова Д.З. Ідеї концепції безперервної інклюзивної освіти// *Науковий журнал*. 2014. № 1. С. 44-46.
8. Ахметова Д.З. Унікальним може стати кожен. *Народна освіта*. 1995. №7. С. 52
9. Ахметова Д.З. Чи прискорить інклюзивну освіту подолання соціальної інклюзії. *Гуманітарний журнал*. 2014. № 1. С. 36-38.
10. Бажукова О. А. Проблеми та перспективи розвитку інклюзивної освіти. *Вісті Дніпропетровського державного педагогічного університету. Психолого-педагогічні науки*. 2015. №4. С. 6-11.
11. Бажукова О. А. Психологічна практика допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями в системах спеціальної та інклюзивної



освіти. Вісті Дніпропетровського державного педагогічного університету. *Психолого-педагогічні науки*. 2016. Т. 10. №4. С. 5-9.

12. Безруких М.М. Система неадекватних вимог як ключовий ризик порушення психічного здоров'я. *Сучасне поле сімейної психотерапії матеріали науково-практичної конференції*. Національний дослідницький університет "Вища школа економіки"; за ред. Є.Ю. Чоботаревої. 2017. С. 36-40.

13. Берман С.Л. Зв'язок між статусом ідентичності та стилем романтичної прихильності в середньому та пізньому підлітковому віці. *Журнал юності*. 2006. 29(5). С. 737-748

14. Биков Д. А. Діти з обмеженими можливостями та суспільство. *Додаткова освіта*. 2016 . №1.

15. Важеніна Н. Н . Розвиток діалогічного мовлення у дітей. Актуальні завдання педагогіки: матеріали IV Міжнародної наукової конференції (м. Чернігів, жовтень 2015 р.). *Молодий учений*, 2015. С. 93-95.

16. Вудберн С. Культурні та гендерні відмінності у наслідках конкуренції для ранньої підліткової дружби. *Merrill-PalmerQuarterly*. 2005. №51(2). С. 163-191.

17. Герасименко Ю. А. Професійно-особистісна готовність педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічна освіта*. 2015. № 6. С. 145-150.

18. Горюнова Л. В. Особливості магістерської підготовки педагогічних кадрів до організації в системі інклюзивної освіти соціокультурної анімації, реабілітації, абілітації учнів з інвалідністю. *Гуманітарні науки*. 2017. № 2 (38). С. 169-174.

19. Доровський І.С. Як допомогти молодшому школяру у формуванні комунікативних умінь. *Початкова школа*. 2016. № 3. С. 29-32.

20. Єгорова Т. В. Соціальна інтеграція дітей з обмеженими можливостями. Миколаїв, 2015 .

21. Жуліна Г.М., Кулешова Н.В. Особливості адаптації першокласників до шкільного навчання. *Збірник наукових статей III науково-практичної Інтернет-конференції «Особистість у культурі та освіті: психологічний супровід, розвиток, соціалізація»*. 2015. С. 208-213.

22. Зайнулабідов Б. М., Омарова П. О. Добровольчість як фактор виховання старшокласників. *Фундаментальні дослідження*. 2015. №2-15. С. 3365-3369.

23. Залевська О.А. Шкільна дезадаптація дітей молодшого шкільного віку. *Масові комунікації на етапі розвитку світової цивілізації: матеріали наукової конференції з міжнародною участю*. Гуманітарно-соціальний інститут. 2015. С. 70-75.

24. Ібрагімова Е.І. Комунікативна діяльність педагога в умовах трансформації педагогічної освіти. Текст: безпосередній. *Аспекти та тенденції педагогічної науки: Мат-ли III Міжнар. наук. конф.* (м. Суми, грудень 2017 р.). Суми, 2017. С. 121-124.

25. Ізотова Є.Г. Особливості конфліктів та емоційного клімату у початковій школі. *Досвід та перспективи реалізації державних освітніх стандартів у сучасній школі: збірка наукових статей науково-практичної конференції [18 грудня 2019 р.] / під наук.ред. Є.В. Коропової*. Рівне, 2019. С. 127-132.

26. Ізотова Є.Г. Особливості шкільної дезадаптації в учнів початкових класів та робота з її корекції. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Збірник наукових праць: Рівне, 2021. Вип. 70. Ч. 4. С. 359-362.

27. Ізотова Є.Г. Шкільна адаптація як чинник успішності навчання у початкових класах. *Дошкільна та початкова освіта: різноманіття підходів: матеріали науково-практичної конференції «Читання Ушинського»*. Ч.1. Рівне, 2019. С. 140-144.

28. Каган В.Є. Як «відпадають» від школи (психогенна шкільна дезадаптація). *Сім'я та школа*. 2019. № 2. С. 28-30.

29. Колі К.М. Розробка ефективної програми переходу учнів до середньої або старшої школи. *ClearingHouse*. 2006. №80. С. 15-25.
30. Коломинський Я. Л., Панько Є. А., Ігумнов З. А. Психічний розвиток дітей у нормі та патології: психологічна діагностика, профілактика та корекція. Суми, 2015. 480 с.
31. Короткова А.В., Сатарі В.В. Діти з порушеннями опорно-рухового апарату: навч. посібник для загальноосвіт. організацій. Київ, 2020. 47 с.
32. Костер Е.Х.В. Компоненти упередженості уваги до загрози при високій тривожності: сприяння залученню, порушення відключення та уникнення уваги. *Дослідження поведінки та терапія*. 2006. №44. С. 1757-1771.
33. Костеріна Є.М., Ізотова Є.Г. Психологічна допомога дітям молодшого шкільного віку зі шкільною дезадаптацією. *Формування професійної компетентності педагога дошкільного профілю за умов безперервної освіти: матеріали міжнародної науково-практичної заочної конференції*. івне, 2016. С. 247-248.
34. КоулманДж. М., Брунелл А. Б., Хауген І. М. Численні форми упереджень: як стереотипи щодо статі та інвалідності впливають на судження жінок і чоловіків з обмеженими можливостями. *Сучасна психологія*. 2015. 34. С. 177-189.
35. Кудлай Є.А. Використання технології ЛАНС (лінійна алгоритмізація навичок соціалізації) при навчанні дітей з помірним та тяжким порушенням інтелекту. *Психолого-педагогічні умови навчання, виховання та соціалізації дітей з помірною та тяжкою розумовою відсталістю* Матеріали міжрегіональної науково-практичної конференції.. 2017. С. 123-127.
36. Кутепова Є. Н. До питання підготовки фахівців для реалізації інклюзивної практики у системі освіти. *Інклюзивна освіта: методологія,*

*практика, технологія*: матеріали міжн. наук-прак-тич. конференції. 20-22 червня 2011 Київ, 2011. С. 218-220.

37. Лискова Г.Т. Формування комунікативного взаємодії під час уроку в інклюзивному класі початкової школи. *Науково-методичний журнал «Концепт»*. 2019. №9 (вересень). С. 1-12.

38. Магомедова С. Ш., Омарова П. О. Модель профілактики нетолерантного відношення у загальноосвітній школі. *Фундаментальні дослідження*. 2015. № 1110. С. 2258-2262.

39. Маккой С., Бенкс Д. та Шевлін М. Школа має значення: Як контекст впливає на ідентифікацію різних типів особливих освітніх потреб. *IrishEducationalStudies*. 2012. № 2. С. 119138.

40. Маккой С. Просто академічно? Чому діти з особливими освітніми потребами не люблять школу. *EuropeanJournalofSpecialNeedsEducation*. 2012. № 27, вип. 1: 81-97.

41. Маллаєв Д. М., Магомедов Г. А. Адаптивна фізична культура в системі спеціальної та інклюзивної освіти. *Вісті Дніпропетровського державного педагогічного університету. Природні та точні науки*. 2015. №3. С. 31-36.

42. Маллаєв Д. М., Омарова П. О. Гендерна тифлопсихологія дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Суми: Мова, 2015. 128 с.

43. Маллаєв Д. М., Омарова П. О. Методика педагогічної підтримки процесу соціалізації молодших школярів із затримкою психічного розвитку. *Вісті Дніпропетровського державного педагогічного університету. Психолого-педагогічні науки*. 2017. № 1. С. 28-33.

44. Методика М.І. Рожкова «Діагностика вивчення сформованості комунікації як спілкування у молодших школярів». *Наук. журнал «Матриця наукового пізнання»*. 2018. №7.

45. Омарова П. О. Новий проект Дніпропетровського державного педагогічного університету та Дитячого Фонду ООН (ЮНІСЕФ). *Вісті*

Дніпропетровського державного педагогічного університету. *Психолого-педагогічні науки*. 2018. №3. С. 114-116.

46. Омарова П. О. Перспективи розвитку загальної та професійної освіти осіб з обмеженими можливостями здоров'я. *Матеріали Ювілейної наукової сесії професорсько-викладацького складу, аспірантів та студентів ДДПУ*. 2015. С. 172-174.

47. Омарова П. О. Соціалізація дітей з порушеннями інтелекту. *Педагогічна освіта та наука*. 2019. № 10. С. 29-34.

48. Омарова П. О., Гасанова С. С. Використання проєктивної методики «Дерево» у діагностиці дефіцитарної соціальної ситуації розвитку. *Сумський педагогічний журнал*. 2019. № 7. С. 247-254.

49. Омарова П. О., Османова Г. А. Класифікація стійкої шкільної дезадаптації у молодшому шкільному віці. *Вісті Дніпропетровського державного педагогічного університету. Психолого-педагогічні науки*. 2015. №4. С. 60-68.

50. Педерсен С. Час відкидання однолітками та дружби в середньому дитинстві: зв'язок ранньої поведінки з адаптацією в ранньому підлітковому віці. *Розвиток дитини*. 2007. №78. С. 1037-1051.

51. Петровський С. А. Розуміння «Я»: по той бік «порочного кола». *Розвиток особистості*. 2015 . № 1. С. 27-50.

52. Подільська О. А. Інклюзивна освіта осіб з обмеженими можливостями здоров'я: навч. допомога . Київ, 2017. 57 с.

53. Попп Д. Моделювання гомофільії з часом за допомогою моделі взаємозалежності актор-партнер. *Психологія розвитку*. 2008. №44. С. 1028-1039.

54. Психологія Словник / За заг. ред. А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського. Київ, 2015. 494 с.

55. Садикова З.С. Розвиток комунікативної компетентності молодших школярів через групову роботу. URL: <https://raznoe/2017/10/14.ua> (дата звернення: 04.04.2022)

56. Сучков М.А., Ахметова Д.З. Моделювання етнокультурного розвитку інклюзивної професійної освіти. *Педагогічний журнал*. 2020. Том 10. № 3А. С. 128-137.
57. Тімірясова А.В., Ахметова Д.З. Професійні компетенції та особисті якості педагога (фахівця) системи інклюзивної освіти. *Педагогічна освіта та наука*. 2019. № 3. С. 77-81.
58. Томчук О.С. Психолого-педагогічні умови успішної адаптації першокласників до шкільного навчання. *Науково-методичний журнал «Концепт»*. 2015 . Т. 10 . С. 161-165.
59. Фадіна М . А. , Кувирталова М . А. Особливості процесу адаптації першокласників до умов освітнього середовища сучасної школи та їх облік у практичній діяльності вчителя. *Вісн. науки та освіти*. 2018 . № 13 (49). С. 72-75.
60. Хайдаров В.М. Спілкування та формування особистості молодшого школяра. *Психологічний журнал*. 2018. № 15(3). С. 12-19.
61. Хак С. Я-концепція дітей з інтелектуальною недостатністю в звичайних умовах. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 2010. №35. С. 141-154.
62. Цукерман Г. А., Венгер А. Л. Розвиток навчальної самостійності засобами шкільної освіти. *Психологічна наука та освіта*. 2015 . №4. С. 77-90.
63. Цукерман Г.А. Види спілкування у навчанні. Ужгород, 2015. 187 с.
64. Чернишов Д.А., Шокотко, Н.А. Формування полікультурних компетенцій у системі інклюзивної освіти. *Вісник Донецького педагогічного інституту*. 2018. № 2. С. 55-60.
65. Шевандрін Н.І. Соціальна психологія освіти. Ч. 1. Концептуальні та прикладні основи соціальної психології. Харків, 2015. 544 с.
66. Шевченко С.Г. Особливості знань та уявлень про найближче оточення у першокласників із затримкою психічного розвитку, Київ. 2015. 325 с.

67. Шольте Р. Стосунки з однолітками в підлітковому віці. Довідник з розвитку підлітків. Нью-Йорк, Нью-Йорк: PsychologyPress, 2008. С. 175-199.
68. Юдіна Т.А. Роль педагога у створенні взаємодії молодших школярів, які у інклюзивних класах. *Педагогічна освіта*. 2017. № 11. С. 158-163.
69. Яковлєва І.М. Педагогічні технології інклюзивної освіти молодших школярів з обмеженими можливостями здоров'я. *Початкова школа*. 2019. № 7. С. 61-64.
70. Яшкова Л.А. Розвиток комунікативних умінь молодших школярів. *Інноваційна наука*. 2016. № 2. С. 162-168.